

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
LEANDRO DUARTE MONTAÑO

LEITURAS PARA ALÉM DOS LIVROS:

O currículo vivo através de experiências educacionais e políticas de afrodescendentes e negros no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX.

Rio de Janeiro

2022

Leandro Duarte Montaña

LEITURAS PARA ALÉM DOS LIVROS:

O currículo vivo através de experiências educacionais e políticas de afrodescendentes e negros no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX.

1 Volume

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Victor Andrade de Melo

Coorientador: Flávio dos Santos Gomes

Rio de Janeiro

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

M8121 Montaño, Leandro Duarte
 Leituras para além dos livros: O currículo vivo através de experiências educacionais e políticas de afrodescendentes e negros no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. / Leandro Duarte Montaño. -- Rio de Janeiro, 2022.
 441 f.

 Orientador: Victor Andrade de Melo.
 Coorientador: Flávio dos Santos Gomes .
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.

 1. Educação. 2. Cidadania. 3. Escravidão. 4. Pós emancipação. 5. Racismo. I. Melo, Victor Andrade de, orient. II. Gomes , Flávio dos Santos, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 26 dias do mês de agosto de 2022, às 16 h, de forma remota da Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada "**Leituras para além dos livros: O currículo vivo através de experiências educacionais e políticas de afrodescendentes e negros no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX**", de autoria do(a) doutorando(a) Leandro Duarte Montañó, candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Victor Andrade de Melo (UFRJ), Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Iamara da Silva Viana (UERJ), Prof(a). Dr(a). André Leonardo Chevitarese (UFRJ), Prof(a). Dr(a) Higor Figueira Ferreira (Colégio Pedro II) considerou o trabalho:

(X) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação ()
Reprovado(a)

Eu, Victor Andrade de Melo, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

Continuação da Ata de Defesa de Tese de Doutorado de **Leandro Duarte Montaña**, realizada em 26 de agosto de 2022.

Prof(a). Dr(a). Victor Andrade de Melo (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Iamara da Silva Viana (UERJ)

Prof(a). Dr(a). André Leonardo Chevitaresh (UFRJ)

Prof(a). Dr(a) Higor Figueira Ferreira (Colégio Pedro II)

Leandro Duarte Montaña – candidato



Victor Andrade de Melo (UFRJ)

Presidente da Banca

DEDICATÓRIA

Gostaria de dedicar esse trabalho a todas e todos os profissionais de educação e pessoas que se empenharam e se empenham diariamente por construir conhecimentos e levar educação formal aqueles que são marginalizados pela sociedade como forma de construir uma sociedade mais justa. Gostaria ainda de dedicar a uma pessoa especial, minha companheira Marina que, como essas pessoas, se empenha em construir pontes em um mundo repleto de muros.

Aos meus pais, que me deram a vida e que foram fonte de aprendizado no início de minha trajetória. Seus exemplos sempre foram fonte de aprendizado. Aos meus tios Luiz e Carolina, que o destino não permitiu que estivessem mais entre nós, seus ensinamentos e suas histórias embalsamaram a afeição desse historiador. Às minhas irmãs, Renata e Michelle, que sempre acompanharam com interesse as minhas trajetórias e me deram apoio a seguir adiante.

Ao meu filho, Luiz Antônio, que nasceu junto com esse trabalho, dedico-lhe o mesmo como uma forma de colocar mais uma pedra na construção de um futuro melhor para você e para a geração que virá.

AGRADECIMENTOS

A parte dos agradecimentos é uma das etapas finais da redação do pré-texto a ser entregue. É sempre uma tarefa bastante difícil, sobretudo porque se passaram quatro anos e muitas pessoas e experiências foram acessadas no percurso que me levou até aqui. É sempre um risco de ser injusto com uma ou outra pessoa sem a atenção devida ou sem a lembrança necessária. Por isso, gostaria de me desculpar previamente por qualquer omissão que a memória cansada desse historiador possa ter causado. Dito isso e por minha conta e risco, vamos adiante.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todo o corpo de servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, técnicos e docentes, que me auxiliaram na difícil jornada de preparação da pesquisa e da tese. Seja do ponto de vista didático-pedagógico, seja do ponto de vista da parte administrativa, todas e todos colaboraram para a consecução dos resultados desse trabalho. Gostaria de agradecer especialmente à Solange, conhecida como “Sol” que prontamente atendeu a todas as minhas demandas, sempre de forma acessível, clara e com muita paciência. Aos docentes do programa com os quais tive a oportunidade de trocar experiências, Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, como quem realizei estudos epistemológicos que me ajudaram na avaliação do fazer científico de minha pesquisa; ao professor Amílcar Araujo Pereira, com quem tive contato com experiências educacionais para além da realidade brasileira e que me fizeram questionar determinados paradoxos e perspectivas acerca da educação em uma perspectiva globalizante; ao professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro, com quem pude discutir meu projeto e que construiu uma abordagem através da disciplina para além do teórico auxiliando também na compreensão dos desdobramentos políticos das escolhas feitas e dos caminhos trilhados nas pesquisas; e ao professor Victor Andrade de Melo, com quem também divido a posição de orientador, gostaria de agradecer não apenas pelas discussões por conta da orientação, mas também pela disciplina que tive a oportunidade de cursar que expandiram meus horizontes sobre as abordagens que pretendia construir, sobretudo no que se refere a forma como a população do Rio de Janeiro do século XIX lidava com a educação, mas também com o lazer e de que maneira estes dois mundos se entrecruzavam e, por esse motivo, ajudavam a construção de um entendimento mais amplo das experiências e fenômenos analisados.

A minha banca de Qualificação, composta pelos docentes do PPGE, Cláudio Sooma e Irma Rizzini, agradeço pela avaliação detalhada, criteriosa e repleta de orientações através de sugestões de abordagem e uso de bibliografias específicas que colaboraram positivamente para a evolução do material apresentado que deu origem a tese atual.

Em seguida, gostaria de agradecer aos servidores do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, tanto aos técnicos que atenderam as minhas demandas para realização da matrícula como aluno externo como para o registro posterior de minha disciplina cursada; às professoras Martha Abreu e Angela de Castro Gomes com quem sempre busquei ter aulas e que tive essa oportunidade por conta da disciplina Intelectuais, Ensino de História e Cultura Brasileira oferecida nesta instituição. As aulas demonstraram que as minhas expectativas se concretizaram dada a grande capacidade analítica e teórica demonstrada por essas duas grandes pesquisadoras que colaboraram para o avanço de alguns debates da minha pesquisa e me permitiram explorar novas formas de divulgação científica.

Ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada da UFRJ, gostaria de agradecer pela recepção e pelo acolhimento. Através do empenho de seus servidores, técnicos e docentes, foi possível cursar uma disciplina Pós-Abolição e Intelectuais Negros, que tratou sobre o papel da intelectualidade negra na construção de estratégias de liberdade e de participação política no Brasil. Agradeço aos docentes José Jorge, Iamara Viana e Flávio Gomes que coordenaram essa disciplina pela oportunidade de participar de ricos debates que colaboraram para a construção de algumas das ideias presentes na minha análise.

À professora Iamara Viana gostaria de agradecer pela oportunidade de trocas de experiências não apenas através da disciplina cursada no PPGHC, como também em outras oportunidades como em seminários e congressos em que sempre foi acessível e me deu orientações, ainda que pontuais, sobre elementos de minha pesquisa.

Gostaria de agradecer aos alunos que conheci por ocasião das experiências presenciais nas aulas do PPGE com quem estabeleci não apenas relações acadêmicas, como também trocas de experiência e relações de coleguismo como é o caso de Fernanda, Thayara e Jéssika.

À Antônio Carlos Higino e Higor Figueira Ferreira, colegas de profissão e cujas trajetórias se entrecruzam em momentos distintos com a minha, gostaria de agradecer pelo coleguismo, pela generosidade e pelas ajudas. As discussões formais e informais que estabelecemos dentro e fora da academia muito colaboraram para a evolução do meu trabalho.

Ao professor Flávio dos Santos Gomes, que me acompanha desde a graduação e com quem sempre pude contar para discutir carreira, trajetória acadêmica, pesquisas e com quem fiz os primeiros contatos a respeito do doutorado. Obrigado pela amizade, pelo apoio, pela confiança e pela parceria que estabelecemos durante todos esses anos e que foram fundamentais para a minha definição profissional como pesquisador e como historiador. Grande parte do que aprendi foi através de você.

Aos meus familiares, gostaria de agradecer pelo apoio, pelo suporte e pela paciência. Lidar com uma pessoa que se divide entre as tarefas de filho, marido, irmão, de servidor da UFRJ e de doutorando em educação não foi fácil. Graças a vocês que eu pude chegar até aqui e pude completar esse importante projeto pessoal/profissional. Às minhas irmãs, Renata e Michelle, agradeço pelo carinho, apoio, confiança e interesse; aos meus pais, Marli e Muguel, sou grato não apenas por terem me dado os primeiros ensinamentos de minha vida, mas por acompanharem a minha carreira com curiosidade, atenção, carinho e apoio. À Marina, minha companheira de jornada, dedico bem mais do que esse trabalho. Você desempenhou um papel central que me permitiu chegar até aqui, quer seja como crítica e revisora desse e de outros trabalhos, quer seja como a pessoa que me estimulou a sempre seguir adiante. Nossa parceria está bem além desse ou daquele ponto, pois você foi e é fundamental para esse e diversas outras conquistas em minha vida.

“O conhecimento torna um homem incapaz de ser escravo.”

(Frederick Douglass, 1818-1895)

— Olha doutor Brand, o seu filho me roubou uma lima. Todos têm medo dele, eu não tenho! Ele não recebe convite para ir nas festas dos ricos porque os ricos não querem misturar-se com ele.

— Cala a boca negrinha atrevida.

— Atrevido é o seu filho porque é filho de juiz, não respeita ninguém.

Quando ele ia me bater, eu disse-lhe:

— O Rui Barbosa falou que os brancos não devem roubar, não devem matar. Não devem prevalecer porque é o branco quem predomina. A chave do mundo está nas mãos dos brancos, o branco tem que ser superior para dar o exemplo. O branco tem que ser semelhante ao maestro na orquestra. O branco tem que andar na linha.

[...]

Quando me viam nas ruas, as pessoas sorriam para mim dizendo:

— Que menina inteligente, nos defendeu! Limpou a cidade.

Todos me davam presentes. Ganhei vestidos novos e usados. As filhas do farmacêutico José Neto me deram dois vestidos de lese e me perguntavam:

— Você já sabe ler?

— Não senhora.

— Puxa, quando souber então! Você promete, menina.

Diziam que foram as palavras de Rui Barbosa, que mencionei, que fizeram o juiz retroceder. Que eu falava por intermédio de um espírito. É que eu ouvia o senhor Nogueira ler O Estado de São Paulo.

(Carolina Maria de Jesus, 1986)

A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade.

[...]

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra.

(J. Vasina, 2010)

RESUMO

MONTAÑO, Leandro Duarte. **Leituras para além dos livros: O currículo vivo** através de experiências educacionais e políticas de afrodescendentes e negros no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Este estudo estabelece uma análise sobre fenômenos e processos educacionais da segunda metade do século XIX na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho foi identificar e analisar como agentes históricos estabeleceram estratégias em busca de educação formal para si mesmos e para seus pares e como, a partir de diferentes iniciativas, constituíram relações sociais que culminaram em diálogos políticos geradores de associações, tensões e conflitos que influiriam na maneira como o sistema educacional se organizou no período e seus desdobramentos sobre o ordenamento jurídico do Império, que por meio de legislações tentou limitar os direitos civis e políticos de parcelas significativas da população. Através da análise percebeu-se dimensões variadas sobre o que seria a educação/instrução, bem como os diferentes significados de ser ou não alfabetizado e que essas variações refletiam as condições sociojurídicas e políticas dos agentes analisados, que imprimiam em suas interpretações sobre a educação suas visões de mundo e expectativas de classe social, de gênero e de raça cortadas pelas experiências dialógicas estabelecidas na cidade. Neste sentido, partindo da perspectiva da “história vista de baixo”, tentou-se responder que tipo de expectativas teriam as classes populares, e, no seu interior, a população afrodescendente (livre, liberta ou escravizada) a respeito da escolarização e de que maneira estas expectativas repercutiram na forma como se relacionavam com as autoridades públicas, entidades privadas e com setores sociais privilegiados. Defende-se que estes setores desenvolveram formas específicas de aprendizagem (formal ou não) e que essas formas estariam conectadas com dimensões políticas de negociação e de diálogos, próprias dos setores subalternos e articuladas com as dos setores privilegiados.

Palavras-chave: *analfabetismo, escolarização, cidadania, Império, escravidão e emancipação.*

ABSTRACT

MONTAÑO, Leandro Duarte. **Leituras para além dos livros: O currículo vivo** através de experiências educacionais e políticas de afrodescendentes e negros no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This study analyzes the educational processes and phenomena that took place at the second half of the nineteenth century in the city of Rio de Janeiro. The aim of the study was to identify and analyze how historical agents forged strategies to seek formal education for themselves and their peers and how, based on these initiatives, established social relationships which culminated in political dialogues that generated associations, tensions and conflicts that paved the way the educational system was organized in the period and its influence on the legal system of the Brazilian Empire, which, by de use of laws, tried to limit civil and political rights of significant installments of the population. Through the analysis, was perceived various dimensions about what would be education/instruction, as well as the different meanings of being literate or not and how these variations reflected the socio-legal and political conditions of the analyzed agents, which imprinted on their interpretations about education their worldviews and social, gender and race expectations cut by dialogic experiences established in the city. In this sense, based on the perspective of the “history from below” the thesis tries to answer which were the popular classes expectations would have the popular classes about schooling, in particular those of the African descent population (free or enslaved) and how these expectations reverberated in the way they built relations with the public authorities, private entities and privileged social sectors. It is argued that these sectors developed specific forms of learning (formal or not) and that these forms would be connected to political dimensions through dialogues and negotiation, proper of the subordinate sectors and articulated with those of the privileged sectors.

Keywords: *illiteracy, schooling, citizenship, Empire, slavery and emancipation.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Págs.
FIGURAS	
<i>Figura 1: Origens das Nações Africanas no Rio de Janeiro (primeira metade do século XIX)</i>	89
<i>Figura 2: Lista de Família (Recenseamento Geral do Império em 1872)</i>	92
<i>Figura 3: Províncias e Município Neutro - Estado Intelectual</i>	93
<i>Figura 4: Escolas públicas e subvencionadas de instrução primária da Corte (1870-1)</i>	190
<i>Figura 5: Rua da Alfândega 313, Centro, Rio de Janeiro, RJ</i>	212
<i>Figura 6: Rua da Alfândega 313, Centro, Rio de Janeiro, RJ</i>	212
<i>Figura 7: Rua da Alfândega, 347, Centro, Rio de Janeiro, RJ</i>	212
<i>Figura 8: Rua da Alfândega, 347, Centro, Rio de Janeiro, RJ e arredores</i>	212
<i>Figura 9: Rua da Alfândega e arredores [atual]</i>	213
<i>Figura 10: Um escravo lendo jornal para os demais</i>	303
<i>Figura 11: Curso Noturno Gratuito de S. Cristóvão</i>	306
<i>Figura 12- Modelo de formulário de alistamento eleitoral (1881)</i>	334
<i>Figura 13 - Modelo de título de eleitor (1881)</i>	335
<i>Figura 14 - Lista de cursos noturnos na Corte (1878)</i>	336
<i>Figura 15: Trabalhador na Casa Imperial: escravizado diante do palácio de São Cristóvão, 1870.</i>	402
<i>Figura 16.1 - Carta da Comissão de Libertos de Paty de Alferes a Rui Barbosa</i>	403
<i>Figura 16.2 - Carta da Comissão de Libertos de Paty de Alferes a Rui Barbosa [continuação]</i>	404
GRÁFICOS	
<i>Gráfico 1: Pirâmide Etária Município Neutro, 1872-6 (livres e escravos)</i>	62
<i>Gráfico 2 Pirâmide etária: Escravos/escravizados (1872-6)</i>	73
<i>Gráfico 3: Sacramento: Pirâmide etária de livres e libertos</i>	174
MAPAS	
<i>Mapa 1: Escolas públicas das freguesias centrais da Corte (1850)</i>	176
<i>Mapa 2: Escolas públicas das freguesias centrais da Corte (1854)</i>	177
<i>Mapa 3: Escolas de ambos os sexos das freguesias centrais da Corte (1870)</i>	187

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: População do Município Neutro segundo condição civil (1849)</i>	39
<i>Tabela 2: População do Município Neutro segundo origem geográfica (1849)</i>	40
<i>Tabela 3: População da Corte (1872-6) por raça e sexo</i>	59
<i>Tabela 4: População do Município Neutro (1871-2) segundo escolarização</i>	64
<i>Tabela 5: População do Município Neutro (livres e escravos), segundo "alfabetização"</i>	67
<i>Tabela 6: Faixa etária da população escrava (1872)</i>	75
<i>Tabelas 7: Dados apresentados por Maria Graham</i>	87/88
<i>Tabela 8: Estrangeiros por nacionalidade</i>	90
<i>Tabela 9: População livre e escrava do Município Neutro (1872), por faixa etária e sexo.</i>	91
<i>Tabela 10: Origem dos imigrantes estrados no Rio de Janeiro (1838-1872)</i>	93
<i>Tabela 11: Origens étnicas dos escravos avaliados em 200 inventários "post-mortem" (1850-1888)</i>	94
<i>Tabela 12: Origem dos escravos para a região Sudeste (1826-1870)</i>	95
<i>Tabela 13: Normas do governo central sobre educação (1827-1889)</i>	109
<i>Tabela 14: Freguesia de Sacramento - Escravos por sexo e nacionalidade (1849)</i>	172
<i>Tabela 15: Freguesia de Sacramento – Libertos por sexo e nacionalidade (1849)</i>	172
<i>Tabela 16: Freguesia de Sacramento – Faixa etária da população livre e liberta (1849)</i>	173
<i>Tabela 17: Freguesia de Sacramento – População Livre e Liberta (1849)</i>	179
<i>Tabela 18: Frequência nas escolas de meninos da Corte (1865-70)</i>	191
<i>Tabela 19 - Sabe ler e escrever x analfabetos</i>	309

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AAC – Anais da Assembleia Constituinte

ACD – Anais da Câmara dos Deputados

ACARJ – Anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro

DAGCLIB - Diário da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil

DCSIB - Diário da Câmara dos Senadores do Império do Brasil

IGIPS - Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária

TCAR – Trabalhos do Congresso Agrícola de Recife

SUMÁRIO

	Págs.
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: O IMPÉRIO E O RIO DE JANEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO	27
1.1 Rio de Janeiro: uma cidade atlântica e negra	27
1.2 O Rio de Janeiro e a Corte na segunda metade do Século XIX	34
1.3 Tudo estava por fazer, tudo por criar: os censos e a realidade da cidade do Rio de Janeiro.	48
1.4 Os dados de 1870 e as visões dos brasis dentro do Brasil	55
ANEXOS	87
CAPÍTULO 2: CIVILIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, AFRICANIZAÇÃO E ESCRAVIDÃO: “FORMAÇÃO” DO POVO DIANTE DOS RISCOS À ORDEM ESCRAVISTA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.	97
2.1 Educação na Corte na segunda metade do século XIX: O sistema legal e o aparato do Estado.	98
2.2 A panaceia civilizatória e as miríades africanas.	117
2.3 Um contraponto à ideologia saquarema: intelectuais e a educação como emancipação – o caso do professor Pretextato dos Passos e Silva.	137
2.4 Pretextato dos Passos e Silva e a educação de pretos e pardos na Corte.	142
2.5 Negociação, deferência e resistência: discursos públicos e discursos ocultos por trás da educação de pretos e pardos.	155
2.6 Instrução, cobertura escolar e alunos: o ensino dos setores populares na Corte.	170
2.7 O “fator gerador” e o “currículo vivo”: a leitura sem livros	197
ANEXOS	212
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA. A EDUCAÇÃO COMO SOLUÇÃO OU PROBLEMA POLÍTICO?	215
3.1 Ascensão Liberal, reformas e a questão do analfabetismo no Império.	215
3.2 As reformas liberais e o “fardo educacional”: cidadania sem eleitores	219

3.3 As propostas sobre lavoura, educação, trabalho e política: Os Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e de Recife (1878) e a intervenção de André Rebouças	241
3.3.1 Os Congressos do Rio de Janeiro (julho de 1878) e de Recife (outubro de 1878)	242
3.3.2 O Congresso de Recife (outubro de 1878)	252
3.3.3 Um ponto na curva: a visão de André Rebouças	255
3.4 Reforma eleitoral, reforma financeira e a questão educacional: três pontos em um caminho.	270
3.5 O Curso Noturno Gratuito de São Cristóvão: aprender a ler e escrever, mesmo a margem da lei.	300
3.6 Tavares Bastos e a “escola para todos”: emancipação e educação.	322
ANEXOS	334
CAPÍTULO 4: Reforma eleitoral e a questão do analfabetismo (1878-1882): a construção da ideia do censo amplo como um problema.	340
4.1 Escravidão, liberdade e educação nos debates sobre direitos civis e políticos.	340
4.2 Os debates sobre a reforma eleitoral (1878-1881) e a construção da ideia de incapacidade eleitoral	347
4.3 Realidade e ficção: as discussões eleitoral e educacional através da crônica machadiana	363
4.4 De volta aos números: os fatos, os discursos e as contradições liberais.	380
4.5 Um contraponto a tese analfabetismo político: a ação de pretos e pardos em defesa de seus direitos e de seus filhos.	390
ANEXOS	402
CONCLUSÃO..., mas não um ponto final.	406

INTRODUÇÃO

Essa tese reconstrói uma história da luta por direitos. Melhor seria usar o termo “lutas”, no plural, afinal, por ser uma análise histórico/historigráfica de fenômenos e processos sociais, ela lidou com aspectos coletivos, mas também de dimensões individuais inseridas em seus processos. Uma história na encruzilhada de muitas histórias, por assim dizer. As lutas por direitos civis e políticos da população afrodescendente, escravizada, liberta ou livre, do Rio de Janeiro no decorrer do século XIX, como será visto, foi cortada por projetos variados que se desdobraram em processos históricos de diálogos e de disputas, de ações individuais e coletivas, das autoridades públicas e de entidades da sociedade civil, em torno de temas como cidadania, participação política e educação. Acredita-se, a luz do que foi analisado, não ser é possível de entender as transformações pelas quais passou o fenômeno da escolarização e da instrução sem se avaliar a maneira pela qual os diferentes grupos sociais e políticos se portaram diante do tema e das transformações pelas quais passava a sociedade da Corte no período.

Conforme a análise desses fenômenos foi se desdobrando, notou-se uma associação cada vez maior entre o tema da educação, central para essa tese, e demais aspectos da vida coletiva da população do Rio de Janeiro. Essa associação, como será demonstrado, não seria mera casualidade, mas o resultado dos significados assumidos pela educação, seja ela formal, oferecido nas instituições oficiais de ensino, seja ela informal, nas iniciativas individuais ou coletivas fora dos circuitos formais (governamentais ou não). Portanto, aqui será traçada uma análise que leva em consideração não apenas os espaços circunscritos aos escolares. Esse fato se explica não apenas pela forma como a educação, em seu sentido amplo, se desenvolveu durante séculos e, especialmente no século XIX, quando observou-se mudanças no sentido de instruir o povo (manifestos por iniciativas do poder público) mas também pela pluralização de iniciativas e de ideias que iam se desenvolvendo simultaneamente para suprir a necessidade de uma população em busca de educação.

A análise se estende por todo o século XIX, embora o foco principal seja a análise das décadas de 1870 e 1880, mais especificamente entre os anos 1870 e 1881-2. Nesse período se deram fatos como alterações na legislação escrava, mais precisamente a chamada “lei do ventre livre”, de 1871, que tornava “livres” os filhos de mão escravizada e dava providências sobre a sua formação; a produção de dados estatísticos mais detalhados sobre a população do Rio de

Janeiro, sobretudo através do censo de 1872-5/6 que demonstrou entre outros dados a composição sociojurídica da população e os índices de escolarização; a proposição e aprovação de legislações que promoveram transformações no sistema educacional, como a da criação dos cursos noturnos para adultos das classes populares, em 1878, e a da reforma do ensino básico na Corte, de 1879 e, que criariam medidas no sentido de enfrentar os índices baixos de escolarização e alfabetização da população e; por fim, a tentativa de reforma eleitoral de 1879 (Sinimbu) e a reforma eleitoral de 1881 (Saraiva) que tiveram como um dos debates principais a associação da cidadania e do voto à alfabetização dos eleitores.

Um das teses centrais levantadas é a de que conforme a sociedade escravista brasileira sofria transformações, as instituições (dentre elas, as governamentais) iam se adaptando as novas demandas e circunstâncias visando atender aos interesses de determinados setores sociais como os das elites, sobretudo dos proprietários de terras e de escravizados, representados tanto no parlamento quanto na burocracia estatal imperial. Esse fenômeno representaria uma tentativa de “frear” possíveis transformações que colocassem em risco o status quo do poder dessas pessoas, isto é, das estruturas legais e culturais que davam sustentação a sua hegemonia enquanto classe privilegiada e detentora de poder não apenas sobre seus dependentes, os escravizados e descendentes, mas de todo o conjunto da sociedade.

Essa forma de atuar seria uma consequência da busca por hegemonização dos processos sociais e políticos por parte dos setores privilegiados, acarretando a simbiose entre interesses públicos (i.e., daqueles representados pelo poder público em resposta ao conjunto da sociedade) e privados (i.e., de determinados grupos com poder econômico e político), materializando-se na ação das instituições imperiais (executivo, legislativo, judiciário e Poder Moderador) no sentido de defenderem os interesses de determinados grupos, que arrogavam para si o papel de falar por todo o conjunto da sociedade. A partir do momento em que essa associação simbiótica se tornaria cada vez mais difícil, em parte pela emergência de novos grupos na arena política, como o da geração de político e intelectuais em busca por espaço e por mudanças, comprometidos tanto com a causa abolicionista quanto com o republicanismo; em parte pela pressão cada vez maior dos escravizados e seus descendentes, associados ou não a esses novos grupos, na busca por direitos, criaram-se novas dinâmicas que colocavam em xeque estruturas políticas e sociais, ideologias e visões de mundo consideradas como tradicionais. É nesse momento, como observou Angela Alonso (2015), que houve uma virada na retórica em defesa dos interesses dos grupos estabelecidos, manifesta, por exemplo, na transição argumentativa da “defesa da escravidão enquanto instituição imperial” para a defesa do “modo de vida escravista”.

Neste último aspecto, as dimensões da história política desenvolvidas por Jean-François Sirinelli (2003) sobre os intelectuais como “criadores” e “mediadores” culturais e que ao se organizarem a partir de “redes” das quais constroem laços de solidariedades e de conflito e que, a partir das quais, elaboram aspectos identitários enquanto grupo que será utilizada para lidar com o conjunto da sociedade. O conceito de intelectual e de redes foi utilizado de forma mais elástica, no sentido de que os diálogos que contribuem para a formação desses grupos não estariam restritos a um grupo em específico, mas funcionariam igualmente como uma possibilidade heurística de construção de laços sociais mais amplos que atuariam no sentido de reforçar determinados papéis de protagonismo social e político de personagens como docentes e as comunidades por ele atendidas. Neste sentido, a análise das fontes permitiu identificar agentes históricos em que essa categoria poderia ser utilizada para avaliar seu papel social, tanto para grupos sociais privilegiados quanto personagens egressos das classes populares. Como será demonstrado, o envolvimento de intelectuais em debates e experiências de educação ajudou a entender os significados não apenas de suas ações, mas os complexos cenários em que se inseriam.

A luta pela manutenção de determinadas hegemonias culturais e políticas passou pela identificação da educação como um campo em disputa, em que se traduziam demandas e interesses próximos e, por vezes, antagônicos que tinham na questão da “instrução”, isto é, da aquisição de conhecimentos acadêmicos como leitura, escrita, cálculo e demais valores associados a uma dimensão de civilização - europeia, sobretudo - alvejada pela elite e pela burocracia estatal e da “educação”, como formação moral e religiosa do povo para corresponder a essas mesmas demandas. A luta por hegemonia demonstrou também uma luta por valorização e por apagamento. Ao mesmo tempo em que as elites buscavam introduzir aquilo que encaravam como ideal para toda a sociedade, se esforçavam por afastar outros valores não-europeus da formação social e cultural do povo brasileiro. Nesse rastro, como será visto, é que as identidades associadas a uma ideia de cultura africana foram sendo marginalizadas e, junto dela, todo um complexo e rico mundo associado a oralidade. É nesse momento, pois, que a “oralidade” enquanto fenômeno sociocultural de comunicação se tornaria simplesmente “analfabetismo” e que o analfabetismo, para além da simples falta de domínio de técnicas de leitura e de escrita assumiria contornos político e ideológicos, tornando-se um estigma que incapacitava as pessoas de atuarem civil e politicamente.

Portanto, as questões da educação e da alfabetização seriam pontos que conectam entre si fatos e processos aparentemente desconectados e estes à fenômenos mais gerais que estariam ocorrendo nesse período. Escravidão, educação e cidadania fariam parte do mesmo nexo

processual dessa luta contra e a favor de mudanças. Essas lutas se dariam de forma direta, através de debates que tomariam a cena pública, no parlamento e na imprensa, tomados essencialmente pelas elites letradas, mas também de forma mais sutil ou não abertamente hostil, na infrapolítica, através do qual se manifestavam os setores populares, se relacionando com os demais setores sociais e, através disso, promovendo diálogos para além de seus círculos sociais imediatos, embora conectados aos mesmos. Nesse sentido, como chama a atenção James C. Scott (2013), as formas com as quais os setores subalternos se manifestam, seja de forma abertamente direta, ou, na maioria dos casos, de forma “teatralizada” ou dissimulada, emulando comportamento com os quais compartilha com os setores de elite, sem necessariamente concordar em absoluto, dariam um sentido bastante específico a ação desses setores e a forma como lidavam com estruturas sociais as quais estavam submetidos e com os agentes que ocupavam degraus hierarquizados superiores.

Conforme a análise se desenvolvia, foi se tornando imperativo ampliar a elasticidade temporal e temática para além do inicialmente convencionalizado, afinal, os sentidos por trás de posturas governamentais com as quais se dialogou, por exemplo, deixaram marcas na forma como as instituições lidavam com uma série de desafios e projetos que visava implementar, se mantendo ou se alterando conforme as circunstâncias, mas, sobretudo, deixando marcas nos tecidos sociais e políticos e criando formas específicas de lidar com a coisa pública. Da mesma forma que as instituições e sua burocracia, representantes de determinados grupos sociais estabelecidos, criariam uma cultura política de amortecimento sociopolítico e de preservação das estruturas, os setores que não faziam parte diretamente de seus circuitos, dentre os quais, os setores populares, escravizados e seus descendentes, e grupos aliados dos mecanismos formais, mas com cada vez mais voz, como no caso de grupos letrados e intelectuais, também desempenhavam papéis que também influiriam na condução das coisas públicas. Esses *outsiders*, para usar um conceito de Norbert Elias, por vezes compartilhavam interesses em comum e, para além de suas diferenças sociais e culturais, conseguiram construir pontes e estratégias em comum para fazer frente ao status quo imperial.

As experiências analisadas formaram campos de diálogos e de disputas, de negociações e de conflito a partir dos quais foi possível identificar a configuração de dimensões socioculturais de classe social (THOMPSON, 1981), raça e de gênero que marcariam a forma como os agentes históricos analisados se comportaram e a partir dos quais construíram identidades (HALL, 2013; MINTZ e PRICE, 1999; PRICE, 2003) e antagonismos. Esses nexos foram construídos a partir de experiências partilhadas diretamente ou indiretamente e, no sentido heurístico dessas construções, teriam demonstrado a capacidade de que grupos

diferentes poderiam construir aprendizagem que transformariam seus comportamentos e suas ações. Nesse sentido, o processo de aprender e de ensinar seria uma via de mão dupla através do qual as experiências e os aprendizados deles retirados teriam um efeito formador que inverteria a ordem hierarquizada da sociedade. Essa inversão da ordem natural elite/subalternos teria efeitos nas formas como os primeiros e os últimos lidariam entre si e com os desafios que se abriam em seus horizontes.

A noção de experiência histórica é central. Acredita-se que, conforme defendido pelo historiador E. P. Thompson¹, é a partir dela que são construídos todo um conjunto de elementos originários do diálogo entre o ser social e a consciência social, ou seja, entre a materialidade e sua apropriação cognitiva. É através das experiências que a história se desenvolve e, a partir dela, são construídos nexos socioculturais que dão sentido a existência humana. As experiências são variadas porque a vida humana também é, afinal, ela depende da agência humana para se desenvolver. Pensado dessa forma, a tese se desdobrou sobre a análise de experiências históricas educacionais e na busca por educação e suas possíveis implicações para a vida cotidiana e o exercício político.

Exercendo pressões sobre a sociedade (agentes e estrutura), a experiência oferece novos elementos para serem lidos e interpretados, ou seja, também possibilita a produção de novos conhecimentos que oferecem uma importante perspectiva para a compreensão de processos sociais partindo da perspectiva de seus agentes. Portanto, a análise das experiências em termos individuais e coletivos são importantes para se entender as manifestações em termos culturais, pensadas como produtos da ação humana e, portanto, deixam rastros que podem ser acessados pelos historiadores. Esse aspecto é importante a proposta dessa análise que se debruçou sobre a perspectiva da “história vista de baixo” (THOMPSON, 1981; SHARPE; 1991) para tentar entender os possíveis sentidos assumidos pela educação para escravos, libertos e livres, afrodescendentes, na segunda metade do século XIX e seus desdobramentos sobre outros aspectos da vida social.

Formalmente ou informalmente, aprendia-se a ler, escrever e contar, técnicas para se trabalhar, mas também, indiretamente, formavam-se indivíduos transformados através de “pedagogias vivas” que se davam a partir de exemplos, mais do que de palavras. Nesse sentido, foram arriscadas algumas categorias analíticas que pudessem ajudar na compreensão de

¹ Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no “habitus” de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (Thompson, 1981, p. 194, grifos do autor)

fenômenos culturais identificados e que tiveram impactos transformadores sobre formas de agir e de pensar de escravizados e seus descendentes. Identificar e analisar tais fenômenos e processos socioculturais foi uma forma complexa e arriscada de abordar os temas trabalhados, mas os resultados alcançados talvez tenham suprido a necessidade de se comprovarem as mudanças analisadas.

Outro aspecto importante abordado foi o de que a própria noção das escolas como espaços de aprendizagem se consolidaria a partir deste século, afinal, embora o ensino se desse em outros espaços de convívio social e laboral, como oficinas, fábricas, lavouras etc., os esforços das autoridades em consolidar um modelo de sociedade fora acompanhado pela evolução da cobertura escolar. Com a variação de locais também variavam os agentes, os processos e os sentidos atribuídos ao ensino e a aprendizagem. Entretanto, se foram observadas iniciativas em prol do aprendizado do povo, este fato se deparou com uma realidade que se perpetrou por décadas no Império: não havia escola para todos. Diante de uma população crescente, da valorização cada vez maior do aprendizado das letras e números, observou-se não apenas a atuação das autoridades sobre a população, na busca por “civilizá-la” e controlá-la através do ensino, mas também da população, sobretudo a mais pobre, na busca por atender as exigências governamentais (como a da obrigatoriedade do ensino) e, ao mesmo tempo, conseguir melhorias em suas condições materiais através do acesso a postos de trabalho, bens e serviços ligados a alfabetização.

É importante frisar que para a dimensão educacional depreendida da presente análise aprender a ler e escrever correspondeu as circunstâncias apontadas acima, mas não apenas a elas. As circunstâncias e experiências analisadas demonstraram a materialização de um complexo cenário em que necessidade, expectativas e projetos não avançavam no mesmo ritmo. Aliás, como será visto, os fenômenos da escolarização e as expectativas a eles associados variaram conforme os grupos raciais e sociais e isso repercutiu na maneira como os processos históricos se desdobraram. Essa percepção foi explorada a partir dos protagonismos de agentes sociais variados que traduziam suas visões de mundo e visões as quais compartilhavam ou identificavam. As próprias iniciativas em prol da escolarização da população demonstrariam um cenário que escaparia da exclusividade de atuação do poder público. Nesse sentido, as iniciativas individuais e de grupos da sociedade civil também atuaram nesse processo de expansão apontado, algo que se intensificou bastante na década de 1870 em diante, seja pelos estímulos do poder público, seja pela busca de grupos da sociedade civil. A análise permitiu identificar através desses fenômenos que tipo de expectativas e projetos estariam por trás dessas iniciativas e que tipo de agentes sociais estariam comprometidas com a sua execução. Através

delas foi possível, por exemplo, identificar dimensões positivadas sobre a educação, ou seja, da transformação social dos indivíduos através delas que marcaria a visão de grupos sociais e raciais distintos. As visões em comum permitiram avaliar possíveis diálogos entre eles, compartilhando ou não experiências em comum. Nesse último ponto, o papel de intelectuais como André Rebouças e Tavares Bastos em sua defesa da educação dos escravizados e seus descendentes como forma de se atingir o progresso individual e nacional bem como para conquistar e consolidar a liberdade civil dessas pessoas que passaria pela identificação de que era preciso dar-lhes meios para atingir esse fim. Por outro lado, as premissas defendidas por esses autores demonstraram também as contradições do processo de oferta educacional e da emancipação dos escravizados ou mesmo daqueles nascidos livres a partir de 1871, deflagrando preconceitos socioculturais e raciais que dificultavam a integração desses indivíduos na sociedade imperial. Essas contradições seriam o paradoxo de todo o sistema, que mesmo afirmando ser fundamental ser livre e educado para ser socialmente e politicamente apto, dificultava o acesso a esses dois direitos.

Essas contradições identificadas através das análises construídas a respeito da educação ajudaram a explicar a própria evolução dos direitos políticos no Império. Os debates iniciados na década de 1860 e intensificados nas seguintes a respeito das eleições e do papel do voto e dos eleitores coincidiu com o aprofundamento da noção da necessidade da escolarização e simultaneamente da classificação do analfabetismo como estigma social que afastaria o povo do pleno exercício dos direitos políticos. A cobrança de habilidades como leitura e escrita como condição para o voto de uma população esmagadoramente analfabeta seria uma estratégia para afastar a população de seus direitos? Se foi com esse intuito, quem seriam e por que seriam afastados? A resposta passou, como será visto, não somente pela análise da conjuntura educacional posta, mas também dos debates travados a esse respeito. Essas análises revelaram as discussões dentro e fora do parlamento que conectariam temáticas como a da educação, da condição social (livre/escravizado) e econômica e suas implicações para a aquisição de direitos. Na outra ponta da estrutura social, as mesmas questões estariam presentes nas experiências de afrodescendentes em sua busca por escolarização, melhores condições de vida e de oportunidades que fizeram com que não apenas se aproveitassem das oportunidades criadas pelas circunstâncias das alterações no sistema de ensino e das iniciativas criadas em prol de sua ampliação, como participaram eles mesmos das ações nesse sentido, o que fez com que emergissem personalidades cujo papel social transcendia sua condição pregressa e, ao mesmo tempo, os mantinha conectados as suas comunidades de origem, como é o caso dos professores negros Pretextato dos Santos Silva e de Israel Soares.

O trabalho se divide em quatro capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, “O IMPÉRIO E O RIO DE JANEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO”, será apresentada e avaliada a composição populacional da cidade do Rio de Janeiro no século XIX em seus aspectos racial, social, cultural, geográfica e de que maneira essa composição e suas variações no tempo, apresentadas e avaliadas a partir de cronistas, artistas e da documentação governamental repercutiram em reflexões de seus contemporâneos sobre os desafios enfrentados para a consolidação de um modelo de sociedade. O peso do tráfico de escravizados africanos e da consequente chegada de indivíduos de outras regiões do mundo e os seus impactos sobre a constituição de um perfil cultural e racial da cidade marcada por forte presença migrante e, sobretudo africana. A dimensão atlântica e negra da cidade geraria desafios constantes ao nascente país que buscava demonstrar-se independente e civilizado, nos moldes europeus e brancos e tinha que lidar com a materialidade da presença africana e afrodescendente não apenas sobre o aspecto quantitativo, como da influência da cultura e de costumes ressignificados na América.

No capítulo 2 - “CIVILIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, AFRICANIZAÇÃO E ESCRAVIDÃO: ‘FORMAÇÃO’ DO POVO DIANTE DOS RISCOS À ORDEM ESCRAVISTA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.” - foram identificados e analisados alguns dos processos e experiências educacionais pelos quais passaram a população afrodescendente da cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, partindo de questões gerais como o da alfabetização, do letramento e da escolarização (formal ou não) das populações afrodescendentes, livres, libertas e escravizadas, sobretudo no período entre os anos de 1850 e os anos de 1880. Nesse momento, serão avaliadas não só as iniciativas governamentais, como aquelas promovidas pelas populações afrodescendentes para se educarem e, nesse sentido, serão exploradas a relação dessa população com a rede oficial de ensino da cidade, as autoridades educacionais bem como o papel do professor negro Pretextato dos Santos Silva não apenas na oferta de ensino à crianças pretas e pardas, como também desempenhando o papel de mediador político e cultural entre as elites e a população atendida. A partir dessas relações serão desenvolvidas análises sobre o funcionamento educacional e as possibilidades de negociação e de resistência da população afrodescendente diante da tentativa de excluí-la do processo educacional.

No capítulo 3 - “EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA. A EDUCAÇÃO COMO SOLUÇÃO OU PROBLEMA POLÍTICO?” – Serão discutidas as transformações políticas pelas quais passou a sociedade brasileira na segunda metade do século XIX, com foco no chamado retorno liberal de 1878 que traria mudanças econômicas e políticas

que impactariam significativamente na forma como direitos civis (como a educação) e políticos (como o voto) seriam tratados. Nesse momento será retomada a discussão sobre o papel da educação formal na “formação do povo” em seus aspectos culturais, morais e políticos e, a partir desse debate, a questão da alfabetização e sua influência e sobre a capacidade político-eleitoral do povo. Nesse momento emerge uma questão central que marcaria os debates sobre a política na década de 1870: a capacidade política dos eleitores do Império deveria ser medida a partir de critérios de renda e de alfabetização como propunha a proposta de reforma eleitoral do gabinete liberal de Cansanção de Sinimbu?

A análise irá buscar as origens históricas por trás da ideia que deu origem a reforma eleitoral de 1881 (Saraiva) que teria excluído o direito do voto dos analfabetos. Mais do que a constatação de um fato, a análise demonstrará de que maneira ideologias e preconceitos com base em critérios de classe social e de raça tomariam os debates tornando o dado em um estigma, i.e., o analfabetismo seria transformado em uma mácula mesmo antes dos debates que levaram a lei. Para isso serão avaliados dois campos que se colocaram em confronto: o daqueles que, apoiados em uma visão elitista e hierarquizada de sociedade, advogavam a necessidade maior de controle sobre a população e, em específico, sobre os/as trabalhadores/as – usando de meios legais, coercitivos e educacionais – e de restrição de direitos com base nas características socioculturais das pessoas e; aqueles que defendiam que apesar das dificuldades apresentadas pela população, seria possível transformar sua situação de exclusão social e cultural a partir de oferta de trabalho e educação mediante reformas estruturais no país e, a partir disso, promover tanto o desenvolvimento dessas pessoas como do país.

Diante dos debates, serão exploradas iniciativas educacionais que comungavam com a segunda proposta e que incluíram inclusive os escravizados no projeto de educação para todos, como no caso do Curso Noturno Gratuito de S. Cristóvão e outras iniciativas que contariam não apenas com a participação da elite letrada, mas também de membros egressos das classes populares.

Capítulo 4, REFORMA ELEITORAL E A QUESTÃO DO ANALFABETISMO (1878-1882): A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DO CENSO AMPLO COMO UM PROBLEMA.” Na etapa final do trabalho, será retomada a questão dos direitos políticos associados a instrução do povo. Como será visto, esse tipo de questionamento seria colocado em pauta não apenas no parlamento, mas sobretudo nele, em um momento em que os dados estatísticos demonstravam que parte significativa da população do Brasil não sabia ler e/ou escrever e que passava por dificuldades econômicas. As classes populares que foram transformadas em pivô da crise do sistema político como visto no capítulo precedente e que fora majoritariamente eleita como

única responsável pelas suas “deficiências educacionais” será colocada no centro do debate político, agora de forma decisiva. Nesse momento serão avaliadas as contradições discursivas a respeito do tema que geravam antagonismos entre as duas alas que debateram a reforma eleitoral: aquela que compactuava com a visão do governo, liderada por membros do gabinete Sinimbu e, depois, Saraiva, encabeçado por Rui Barbosa e aquela que era diametralmente contra a visão de que o analfabetismo seria um problema político, capitalizado pela ala mais radical do Partido Liberal, liderada por José Bonifácio, o Moço. O que esses debates demonstrariam era que, por trás dos discursos e argumentos pragmáticos havia interesses escusos que estariam comprometidos não apenas como a resolução dos problemas políticos, mas com a defesa de um modelo de sociedade colocada em questão pelas forças políticas que atuavam de forma cada vez mais decisiva a partir de 1870. A questão a ser levantada e respondida nesse momento é aquela colocada por José Bonifácio: teria o povo uma forma específica de lidar com a política? Ou estaria ele apartado dos meios para esse fim, como defendia Rui Barbosa?

Esse trabalho está cheio de idas e vindas, de mudanças de escala e de possibilidade analíticas que levam em consideração dimensões individuais e coletivas de protagonismo social e político acerca dos temas apontados e dos agentes históricos avaliados. A educação, por sua vez, é o eixo central que se espraia sobre outros temas devido as circunstâncias demonstradas pela avaliação empírica dos fenômenos analisados. A opção por um caminho ao invés de outro, de uma abordagem teórica e empírica em detrimento de outras se deu não apenas pelos percursos analíticos trilhados pelo autor, mas também por aquilo que foi possível depreender do material coletado e avaliado nas circunstâncias postas pelos últimos dois anos. Os desafios impostos para a realização do presente trabalho pela pandemia e a busca de readequação a essas circunstâncias, levou ao texto final apresentado. Espero que esteja a altura da proposta previamente apresentada e do peso social e político do tema. Caberá ao leitor decidir se as escolhas foram suficientes ou adequadas para lidar com os desafios assumidos por esse trabalho. Bons dias!

CAPÍTULO 1:

O IMPÉRIO E O RIO DE JANEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO.

A raça africana constitui uma parte tão grande da população dos países da América, e, principalmente no Brasil, um elemento tão essencial da vida civil e das relações sociais [...]. Em primeiro lugar, a cor dos negros apresenta-se, de início, como um traço característico digno de destaque na imagem do país. (RUGENDAS, 1998, p. 65 Grifo nosso)²

1.1 Rio de Janeiro: uma cidade atlântica e negra.

Uma pessoa que aportasse na cidade do Rio de Janeiro no século XIX, provavelmente acharia que se encontrava em alguma região do continente africano. Os relatos de viajantes e os dados oficiais ajudam a entender um pouco dessa percepção, dada as cores, línguas e culturas que formavam a sociedade brasileira, sobretudo a carioca, no período. O deslocamento forçado de milhões de pessoas promovida pelo tráfico atlântico de escravos tornou o Rio, não apenas no início deste século, como no seu decorrer, em uma cidade africana. Compreender isso ajudará a entender não apenas a constituição populacional per si, como as implicações que esta constituição teve para a formação social, educacional, cultural e política da cidade e do país.

O trecho em destaque inicia o parágrafo “Tipos e Costumes” da obra de Johann Moritz Rugendas, “Viagem pitoresca através do Brasil”, lançada em edição bilíngue em francês-alemão (1827/1835). Como observado pelo artista bávaro ao apresentar seus relatos sobre o Brasil por volta de 1827-1835³, a população africana é parte essencial do Brasil, o que justificaria a atenção dada a essa população em sua obra. Ele dedica várias das suas páginas a retratar e a analisar essas populações.

Em defesa da opção por privilegiar estas populações em seus cadernos, o artista justifica que

² A grafia foi atualizada e será mantida a original quando isso prejudicar a compreensão do texto original.

³ Originalmente publicada em fascículos e posteriormente reunida e publicada em forma de livro em 1835, em alemão [*Malerische Reise in Bresilen*] e em francês [*Voyage Pittoresque dans le Brésil*] nas cidades de Paris e de Mülhausen por Engelmann e Cie (a mesma que publicou os fascículos). *Viagem Pitoresca através do Brasil* foi pensada como um livro de viagens, reunindo registros, imagens e textos sobre a fauna, flora, paisagem e habitantes do Brasil. É subdividido em: “paisagens”, “tipos e costumes”, “usos e costumes dos indígenas”, “a vida dos europeus”, “europeus na Bahia e em Pernambuco”, “usos e costumes dos negros”.

Entretanto, se alguém julgar que em semelhante viagem dois cadernos de figuras de pretos são demais, *queira considerar que o único lugar da terra em que é possível fazer semelhante escolha de fisionomias características, entre as diferentes tribos de negros, é talvez o Brasil, principalmente o Rio de Janeiro [...].* (RUGENDAS, 1998, p.65 grifo nosso)

A situação brasileira e do Rio de Janeiro permitiu aos artistas e pesquisadores acessar as “nações africanas” de uma forma menos complexa e perigosa que em África⁴. Afinal, elas estão presentes numa variedade impressionante nesta cidade, o “único lugar da terra onde seria possível observar tantas “tribos” juntas.

Essa visão parece ser compartilhada por outra viajantes, como a inglesa Maria Dundas Graham. Em seu “Diário de uma viagem ao Brasil”, produzido entre os anos de 1821 e 1823, ela observa o papel central desempenhado pelo tráfico de escravos nesse desenho étnico da cidade. Graham ficou tão impressionada com a presença africana e com o fluxo de pessoas no mercado do Valongo em sua visita no dia 1º de maio de 1823 que buscou informações sobre o fluxo de escravizados para o porto do Rio. Desde a sua visita

procurei, sem êxito, obter um quadro correto do número de escravos importado em todo o Brasil. Temo realmente que será difícil para mim consegui-lo, em vista das distâncias de alguns portos; mas não descansarei até que obtenha, ao menos, um quadro do número das entradas nas alfândegas daqui durante os últimos dois anos. *O número de navios da África que vejo constantemente entrando no porto, e as multidões que se atropelam nas casas de escravos nesta rua [Rua do Valongo⁵], convencem-me de que a importação deve ser muito grande.* (GRAHAM, 1956, p. 255, grifo nosso)

O movimento nos portos brasileiros do período era realmente intenso. Os relatos a respeito e os dados estatísticos nos ajudam a entender as palavras dela. Estima-se que entre 1822-3 tenham desembarcado no Sudeste cerca de 61.106 africanos. Esses números não se comparam aos apresentados no fim da década (1828-9, 103.685) ou na segunda metade da década de 1830 (1836-9, 226.849), mas ainda assim são número impressionantes. Para além

⁴ “Num só golpe de vista pode o artista conseguir resultados que, na África, só atingiria através de longas e perigosas viagens a todas as regiões dessa parte do mundo.” (RUGENDAS, 1998)

⁵ Atual Rua Camerino, Centro do Rio de Janeiro. O mercado do Valongo funcionou até o ano de 1831, quando foi fechado em decorrência da proibição do tráfico de escravos pela Lei de 7 de novembro de 1831 também conhecida como Lei Feijó. O tráfico, no entanto, persistiu por mais alguns anos sendo redirecionada para outras regiões.

das cifras absolutas, um dado interessante é o de que ela identifica que há diferenças nas pessoas que chegam nas embarcações para além do simples fato de serem “africanas” ou “negras”, como ela se refere a eles/as. Ela gostaria de saber a origem dessa gente, a exemplo de Rugendas.

Na sequência de seus relatos, a escritora apresenta os números que obteve na ocasião de seu retorno à Inglaterra⁶, discriminando a origem dos grupos étnicos que compunham as multidões que avistou em sua visita ao Valongo. Há uma grande variedade de origens apresentados pelos dados nos anos de 1821-2 (que ela chama de Angola, Ambris, Benguela, Cabinda, Luanda e Quilemani), o que implica uma característica marcante dessa cidade em comparação a demais regiões importadoras de africanos, a diversidade. A cidade de Salvador, por exemplo, cujo porto teve igualmente um papel fundamental no infame comércio, inclusive para o fornecimento de cativos após a proibição definitiva do tráfico na década de 1850, apresentava uma variedade étnica mais restrita se comparada ao Rio (KARASCH, 2000, p. 42).

O interesse “etnográfico” nos africanos que chegariam ao Rio nesse momento era comum entre Maria Graham e Johann M. Rugendas, assim como outros viajantes que aqui estiveram no século XIX. Rugendas vai mais além, pois, além fazer registros imagéticos, ele busca descrever e, através disso, indica não apenas suas características físicas, mas a sua cultura, costumes e características que os diferenciam em meio às caracterizações genéricas de “escravos” ou de “africanos”⁷. Seja como for, este interesse teria sido estimulado pela situação proporcionada pelos complexos processos migratórios, leia-se o tráfico de escravizados, sobretudo, mas também pelas ondas migratórias europeias, sobretudo a partir da chegada da família real portuguesa (em 1808) que alterariam demograficamente a cidade.

Na ocasião em que esses viajantes estiveram por aqui (por volta de 1821), a população total da cidade girava em torno de 112.695 habitantes, sendo 57.605 livres e 55.090 escravos

⁶ “Só na minha volta à Inglaterra vim a conhecer o resultado das atividades de Josué Steele em Barbados. Não preciso acrescentar uma palavra nesta parte do assunto; mas forneço ao leitor os quadros seguintes da entrada de negros na alfândega do Rio nos anos de 1821 e 1822.” Idem, nota 105. Ver anexo os dados apresentados pela autora.

⁷ Robert Slenes (1992; 1995/6) chama a atenção que o artista sofreu influências do “romantismo”, embora não se limite a essa tipologia (*tipo ideal*), uma vez que acreditava que a arte não era um “espelho” da realidade, mas uma “lanterna” que pudesse iluminar aquilo que havia em seu tempo de “mais real”. Assim, o próprio Rugendas sabia que não se tratava de um “retrato” da realidade em si, mais em seus quadros e menos em seus relatos escritos, ele buscou apresentar às audiências ávidas (da Europa) aquilo que acreditava ser mais importante, de uma “nação” em formação e de uma sociedade “miscigenada”, além de uma fauna e flora pitorescas. O próprio Slenes chama a atenção para as críticas (do próprio Rugendas, inclusive) de que as suas observações em “usos e costumes”, estariam comprometidas em seu valor descritivo. Todavia, suas gravuras, “quando observadas com cuidado, tem grande valor científico e etnográfico” (1995/6). Apesar das restrições feitas aos relatos e a autoria de suas obras, elas trazem até nós um material valioso sobre as pessoas que habitavam as Américas no período e servem como ponto de diálogo que indicam caminhos para a análise de costumes, línguas etc. que permitem acessar um amplo universo de possibilidades. Nas palavras de Slenes (1992), “através de Rugendas, os europeus descobriram no Brasil uma parte importante da África.” (SLENES, 1992, 1995/6)

(em 13.580 fogos, em 14 freguesias da cidade)⁸. Ou seja, quase metade da população da cidade era composta por escravizados. Cenário diferente daquele observado vinte e dois anos antes (1799) quando a primeiro levantamento foi realizado na cidade⁹ e revelado um desequilíbrio maior entre livres (28.390) e escravizados (14.986), totalizando 43.376 habitantes. Observa-se não apenas o grande crescimento no número total de habitantes entre esses dois períodos (de 43.376 para 112.695, respectivamente), como na proporção do número de cativos, fatos explicados tanto pela chegada da família real portuguesa e as cortes em 1808¹⁰, e a consequente instalação da capital do império português na cidade, como pela intensificação do tráfico de escravos no período. Segundo o critério “raça”, os dados do levantamento de 1799 são de 19.578 brancas, 4.585 pretas, 4.227 pardas e 14.936 não classificadas¹¹.

Tomando como parâmetro de comparação uma outra sociedade escravista nas Américas do período, nos EUA temos a cidade de Nova Orleans, na Louisiana, que segundo o censo de 1820¹² apresentava uma população de 27.176 pessoas. Esta era a cidade mais populosa do Sul desse país e apresentava o total de 7.355 escravizados e 6.237 “pessoas de cor livres”. Deste modo, ela apresentava cerca de 27% da sua população formada por escravizados. Somado as “pessoas livres de cor” e as escravizadas, podemos estimar que cerca de 50% da população dessa cidade era composta por afrodescendentes. Se por um lado, ela segue a tendência do Rio de Janeiro com relação ao padrão “étnico” da população, por outro, a proporção de escravizados em termos absolutos ou relativos era muito menor. Todavia, para se ter uma dimensão da origem dessas populações na África, tanto no caso do Brasil, quanto dos EUA, os dados dos

⁸ Dados do Censo de 1821 sob a direção do Ouvidor Joaquim José de Queiroz e a pedido de D. João VI por ocasião de seu retorno a Portugal, apresentado por Senra (2009, p. 74). Eduardo Silva (2001, p.75-6) apresenta para esse ano uma população total de 116.444, divididos em 58.895 (livres) e 57.549 (escravos). Há uma diferença nos números, com uma diferença menos entre livres e escravos, mas não na proporção em si, reforçando a dimensão de um equilíbrio relativo entre livres e escravizados. SOARES, 2007, p. 363, “Tabela I”.

⁹ Dados presente em SENRA, 2009: 74 e no “Resumo Total da População que existia no anno de 1799, compreendidas as quatro Freguesias desta Cidade do Rio de Janeiro, até o último de Dezembro do dito anno. Também dos que nascerão e falecerão no mesmo anno de 1799.”, disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/RJ1799_1900.pdf Esta observação é feita no Relatório do Recenseamento de Geral de 1890 doravante citado.

¹⁰ Segundo Spix e Martius estimaram “do ano de 1808 em diante (1817), para aqui vieram da Europa uns vinte e quatro mil portugueses. Essa considerável imigração portuguesa, além da vinda de bom número de ingleses, franceses, holandeses, alemães e italianos, que, depois da abertura dos portos, aqui se estabeleceram, quer como negociantes, quer como artesãos, devia por si mesma, abstraindo-se de qualquer outra consideração, *imprimir uma mudança no caráter dos habitantes, porque a antiga relação quantitativa entre brancos, pretos e mestiços ficou invertida*. SPIX e MARTIUS, 2017, p. 55 (Vol. I) Eduardo Silva chama a atenção para esse fato.

¹¹ Segundo o relatório do Recenseamento de 1890, embora o levantamento de 1799 dificultasse a abordagem o confronto com dados posteriores, mas “o resultado d’este censo está isento de exageração”. BRASIL Recenseamento Geral da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, Typ. Leuzinger, 1895, p.X.

¹² Census for 1820. Published by authority of an act of Congress, under the direction of the Secretary of State. Washington, 1821. Disponível em <https://www2.census.gov/library/publications/decennial/1820/1820a-02.pdf> Comparada à população da maior cidade Americana no período, Nova Iorque, a população do Rio estava próxima, tendo a primeira 123.706 habitantes. Esta era a única que apresentava uma população acima de 100 mil.

levantamentos estatísticos governamentais (levantamentos populacionais e censos) não nos dão indícios sobre isso. Para tal, seria necessário acessar dados sobre o tráfico ou relatos de viajantes.

Concentrando nos dados do tráfico de escravos¹³ no período entre 1726 e 1850, foram desembarcados 1.861.293 africanos na América Portuguesa/Brasil, dos quais 1.169.755, ou cerca de 63% do total em menos de cinquenta anos (de 1801 a 1850) e, destes, 1.037.908 só no período compreendido entre 1801 e 1825. Isto significa que os nossos viajantes vivenciaram a experiência do período em que mais africanos foram traficados para as Américas¹⁴, e, no caso, para o Brasil. Concentrando-se nesse mesmo período, os mesmos dados revelam que 249.300 africanos foram para a Bahia, 137.009 foram para Pernambuco e 494.977 foram para o Sudeste, sobretudo, para o Rio de Janeiro, principal porto de recepção de escravos na região. Ainda que boa parte desses escravos fossem direcionados à crescente demanda pela lavoura para além da *urbe* da cidade, comparando aos dados da Província do Rio de Janeiro, apresentado por Stein (1990: 342) para o ano de 1823, a população escrava total era de 150.549. Se depreendermos desses números aqueles apresentados pelos dados de 1821, teremos que mais de um terço dos escravos estavam na cidade do Rio de Janeiro¹⁵.

A América Portuguesa/Brasil representou o centro do tráfico de escravos transatlântico na maior parte dos anos entre 1570 e 1850, sob a bandeira portuguesa ou, após a independência em 1822, sob a bandeira brasileira, não apenas na recepção de pessoas, como na organização do próprio complexo sistema de comércio (ALENCASTRO, 2010). Nesse processo, as regiões do Rio de Janeiro e da Bahia equiparam mais viagens negreiras do que qualquer outro porto. Estima-se que cerca de quarenta por cento de todos os africanos mobilizados no tráfico de escravos tenha terminado suas vidas na América Portuguesa/Brasil ou em seu trajeto. Nesse cenário, o Rio de Janeiro importou mais escravos africanos no final da década de 1820, período próximo ao que os viajantes produziram seus relatos, do que qualquer outro porto na história

¹³ Consultado na página do Slave Voyage (<https://slavevoyages.org/voyage/database#tables>) em 04.05.2021, as 14:21h.

¹⁴ Segundo os dados do Slave Voyage, no período de 1726 a 1850, foram desembarcados nos portos das Américas 7.727.340 (3.620.582 só na América Portuguesa/Brasil) seres humanos provenientes dos portos africanos, superando e muito os três séculos anteriores (1501-1725), que somaram 2.639.626 (1.236.892 só na América Portuguesa). Isso demonstra a intensificação do uso de mão-de-obra escrava e o desenvolvimento do capitalismo internacional atrelado a este tipo de trabalho nos séculos XVIII e XIX. Cálculos baseados em <http://slavevoyages.org/estimates/ITmrKZVH> (acessado em 05.05.2021, as 16:48h).

¹⁵ O Ato Adicional de 1834 estabeleceu que, a partir dela, a regência seria una; e criou o Município Neutro (uma cidade livre do raio de ação dos poderes provinciais que então se estabeleciam), formado pela cidade do Rio de Janeiro e seu termo (limites), independente da província do Rio de Janeiro, cuja capital seria Niterói. A nova ordenação política fundava uma cidade-sede do poder imperial. Portanto, os dados apresentados por Stein contemplariam os dados da cidade que fazia parte da Província do Rio de Janeiro, conforme ele indica.

do tráfico.¹⁶ Portanto, o Rio de Janeiro é um local privilegiado para a observação da “atmosfera africana” e atlântica fora do continente africano e não é de se admirar que este fato tenha chamado a atenção dos viajantes estrangeiros.

Nas palavras de Rugendas (1998) sobre o tráfico, “o Brasil tem, no momento, o desonroso privilégio de ser o único país onde, na realidade, o comércio dos escravos continua a praticar sem nenhum tipo de restrição”¹⁷. A convivência das autoridades brasileiras, o peso econômico do tráfico e do trabalho escravo no país, fez com que esse tipo de prática persistisse mesmo após sucessivas acordos estabelecidos¹⁸ com a Grã-Bretanha, maior potência econômica e militar do período, uma das principais parceiras comerciais do Brasil, e aquele país que mais ofereceu oposição (diplomática e militar) a esse comércio. Os EUA também apresentavam convivência com o tráfico de escravos, participando ativamente dele¹⁹ (alimentando tanto o seu próprio “mercado” quanto outros mercados, incluindo o brasileiro²⁰), o que faz com que a observação inicial não seja de todo correta. Exagerada, talvez. Mas, sem sombra de dúvidas, o Brasil era a única nação independente que praticava o tráfico negreiro em larga escala (ALENCASTRO, 2010). Aquilo que os olhos de nosso viajante hipotético observariam aqui, do número de pessoas que chegavam pelos portos e a forma corriqueira com que o comércio de escravizados era tratado em praças como a do Rio de Janeiro no período, só corroboram para a

¹⁶ <https://slavevoyages.org/about/about#glossary/7/pt/> (acesso 28/04/21 as 10:55h) Para se ter uma ideia, no mesmo período, Cuba importou 153.981 enquanto o Sudeste brasileiro importou 376.232, a Bahia 106.274 e Pernambuco 76.213.

¹⁷ Como observa João José Reis (2016), o tráfico jamais foi interrompido antes de 1850, quando foi efetivamente proibido, mas ainda assim permaneceu em números menores (Slave Voyage). Houve um pequeno impacto após a aprovação da lei de 1831 na Regência de Feijó, mas que logo foi superado, dada a convivência das autoridades em suas diversas faces, “das mais baixas às mais altas autoridades do país, do inspetor de quartelão ao ministro de Estado”, que garantiam não apenas a entrada de africanos, como a impunidade daqueles que participavam do tráfico. Como sugere esse historiador, “grande parte desse comércio ocorreu [...] quando ele já tinha sido proibido como resultado da pressão britânica, consignada em tratados bilaterais, convenções internacionais e leis unilaterais.” (Idem, p. 17-8)

¹⁸ Podemos citar o tratado anglo-português de 1818 que vetava o tráfico no norte do equador. Na sequência do tratado anglo-brasileiro de 1826, a lei de 7 de novembro de 1831 proibiu a totalidade do comércio atlântico de africanos no Brasil e, por fim, a lei de 4 de setembro de 1850, a lei Eusébio de Queirós que acabou definitivamente com o tráfico negreiro. A esse respeito, ver Alencastro (2010).

¹⁹ Como observa Gerald Horne, “embora uma lei federal [dos EUA] de 1794 tivesse tornado ilegal a participação de cidadãos americanos no tráfico de escravos africanos — além das fronteiras dos Estados Unidos — tal medida não foi aplicada com rigor; a lei foi reforçada em 1800, em 1808 aprovou-se outro projeto do mesmo gênero, e depois da Guerra de 1812 leis parecidas entraram em vigor. Apesar de tantas leis, cidadãos americanos não deixaram de participar do tráfico de escravos africanos.” (HORNE, 2010, p. 34-5) Observa-se uma postura parecida de brasileiros até pelo menos as décadas de 1850 e talvez a de 1860, cf. Alencastro, 2010.

²⁰ A análise da atuação estadunidense no tráfico atlântico de escravos no século XIX, seja de forma direta ou através de aplicação de capitais, deve ser feita com cautela, afinal, foram desenvolvidos mecanismos complexos de organização e ocultamento das atividades pelos comerciantes (estadunidenses e seus associados brasileiros) ou mesmo por aqueles que recebiam os africanos nas Américas (atravessadores, fazendeiros, empresas etc.) em resposta às crescentes pressões inglesas ou mesmo brasileiras, sobretudo a partir de 1850. Não é o objetivo aqui aprofundar essa análise pois escapa ao escopo do presente trabalho, mas como observa Horne (2010), após as proibições e a perseguição é que o comércio teria ficado mais lucrativo.

conclusão de que os africanos e o tráfico de escravos eram parte indelével da paisagem carioca, aliás como bem retrataram Rugendas e outros viajantes²¹.

O tráfico e a presença africana e escrava se tornou tão comum aos brasileiros que basta foliar os jornais da década em que nossos visitantes estiveram aqui para perceber esse fato. Era comum encontrar, por exemplo, anúncios oferecendo para a venda ou aluguel de pessoas escravizados, anúncios procurando estas pessoas ou mesmo informando de fugas ou perdas, em sua maioria (para a sorte dos pesquisadores) apresentando dados como sexo, a idade, suas habilidades, origem, condição de saúde etc. e o local em que poderiam fazer negócio ou mesmo encontrá-los.

Quem tiver uma ama de leite para alugar, ou mesmo qualquer pessoa, que se queira alugar por tal, procure em casa de *Antonio José Serra* na rua da *Alfandega*, quase defronte da Igreja *N. S. da Mãe dos Homens*.

Quem perdeu um moleque pequeno ainda novo, e que não sabe dizer quem seja o seu senhor, procure na Fábrica de Pólvora a *Francisco Pinto*, que o achou no dia 2 do mês de *Maio* do corrente ano, e o entregará dando os sinais. [...]

Na rua do *Piolho*, perto do *Rocio* N.º 44, há pra vender uma preta muito rapariga, de nação *Moçambique*, que tem princípios de cozer, engomar, e lavar, muito hábil para todo serviço de pé.²²

Quem quiser comprar uma *escrava de nação Cabinda*, de idade de 13 a 14 anos, sem moléstia, e sem defeito, hábil para aprender a cozer, engomar, e cozinhar, procure na rua Detraz do Carmo, vindo da rua do Cano para a da Cadeia N.º 29, da parte direita.²³

Esses anúncios são uma oportunidade para que percebamos mais alguns detalhes sobre essas pessoas trazidas pelo tráfico²⁴. Vemos quatro anúncios recolhidos em dois jornais, ambos

²¹ “Com o tráfico comercial de tal extensão como o daqui, é natural que o viajante note por toda parte atividade e burburinho de negócios. Particularmente o porto, a Bolsa, os mercados e as ruas mais próximas do mar, na maioria providas de depósitos para mercadorias da Europa, es tão cheios de negociantes, marinheiros e **negros**. Os **diferentes idiomas da multidão dessa gente, de todas as cores e vestuários, se cruzam**; o vozerio interrompido e sempre repetido, com que os negros levam de um lado para outro as cargas sobre varas, o chiado de um tosco carro de bois de duas rodas, em que as mercadorias são conduzidas pela cidade, os frequentes tiros de canhão dos castelos e dos navios de todos os países do mundo, que entram, e o estrondo dos foguetes com que os habitantes quase diariamente e já de manhã cedo festejam os dias santos – confundem-se num estardalhaço ensurdecedor.” (SPIX e MARTIUS, 2017, v.1, p.54, grifo nosso)

²² “Avisos”. *Gazeta do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 21.03.1820, n. 44, grifo nosso.

²³ “Avisos”. *Gazeta do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 17.06.1820, n. 49, grifo nosso.

²⁴ A obra pioneira de Gilberto Freire “Os escravos nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX” (1933) explora as características apresentadas pelas populações africanas e afrodescendentes e tenta identificar através deles características das populações que compunham a sociedade brasileira no século XIX. Conforme observa Alberto da Costa e Silva (2012), Gilberto Freire estava interessado em descobrir as origens dos africanos e

do ano de 1820, em que são apresentadas situações de procura, de venda e de aluguel, além da perda de um jovem escravo. Dos adultos apresentados, todos estavam envolvidos com serviços domésticos, todas mulheres. Quanto ao menino, não há muitos detalhes.

Esses não são os únicos “avisos” nas duas edições mencionadas, mas já conseguem demonstrar a forma como essas pessoas estariam diretamente conectadas as atividades laborais da cidade e a própria noção de propriedade, fato observado pela compra/aluguel ou mesmo da guarda de um menino que não sabe dizer quem é seu senhor. Outro fator interessante é que nos anúncios não é mencionada a condição de escravizado, presumindo-se que a simples descrição das características no anúncio, bem como a associação a alguns serviços, já permita a sua identificação como tal. Não são atribuídos nomes, o que seria mais comum em caso de anúncios de fuga, mas isso pode denotar também a desumanização dos anunciados e sua condição de propriedade de outrem (que seria mencionado por tal motivo). Outros dois fatos que podem ser notados são que dos quatro anúncios, dois indicam que são africanos e com origem definida, uma de “nação Moçambique” e a outra de “nação Cabinda”, ou seja, da região Oriental e Centro-Occidental, respectivamente²⁵.

Sem avançar muito pelo caminho dos anúncios, o que importa, nesse momento, é perceber, em escala micro, que essa cidade africana (fora da África) e escravista era composta de pessoas variadas, com ocupações diversas, mas que compartilham de experiências em comum, compondo uma população étnica, cultural e geograficamente diversa.

1.2 O Rio de Janeiro e a Corte na segunda metade do Século XIX

O tráfico atlântico foi responsável pela maior diáspora da história humana²⁶. Muitos sequer chegaram ou sobreviveram após a viagem, como indica Maria Graham (1956) e Johann Rugendas (1998). Como visto na primeira metade do século XIX, essa chegada maciça de

acreditava que isso seria possível através dos detalhes dessas populações presente nos anúncios dos jornais do século XIX. FREIRE, 2012.

²⁵ Os dados dos viajantes e os dados demográficos das viagens, bem como a historiografia especializada ajudam a entender esses aspectos migratórios, especialmente sobre a origem migratória das pessoas transportadas para a América pelo tráfico. Uma importante informação a esse respeito é de que a “nação” atribuída a essas pessoas nem sempre significa a origem exata de nascimento/morada dos africanos, mas, por vezes, o porto de sua venda, e isso gera alguma confusão na hora de interpretar a etnografia desses grupos (KARASH, 2000; SLENES, 1992; SOARES, 2007). Isso é um desafio, mas não impossibilita a interpretação dos dados em si.

²⁶ Segundo os cálculos de Luiz Felpe de Alencastro (2018), de 1500 a 1850 em cada cem pessoas desembarcadas no Brasil durante esse período, 86 eram escravos africanos e catorze eram colonos e imigrantes portugueses. Conforme será constatado mais afrente no presente capítulo, após os africanos, os portugueses eram os grupos mais numerosos que se migravam para o Brasil no período analisado. (SCHWARCZ; GOMES, 2018.)

africanos moldou a imagem do Rio de Janeiro, dando a região características ímpares para os observadores da época. Conforme o século avançava, essa tendência demográfica persistiu e operou transformações no tecido social da cidade que foram notadas por seus habitantes e por pessoas que estiveram de passagem, desenhando um cenário complexo e variado. As imagens e os relatos, juntamente com as avaliações demográficas produzidas ajudarão a compreender um pouco do universo social e cultural do período.

O inglês naturalizado estadunidense Charles Ribeyrolles (1859), indicou que a sensação de percorrer as ruas da cidade do Rio de Janeiro, capital do Império e uma das maiores cidades da Américas, era que você teria sido transportado para a África.

Gostais da África? Ide, de manhã ao mercado contiguo ao porto. La a encontrareis assentada, acocorada, ondulando e tagarelando, com seu turbante de cachemira ou de trapos, arrastando a renda, ou os andrajos. É uma galeria curiosa, estranha, um consorcio de graça de burlesco, é o *povo de Cham* agrupado. (RIBEYROLLES, V.1, 1859, p. 203)

Essa visão, aliás fora compartilhada por outros viajantes que estiveram antes dele na cidade. A observância demográfica e “cultural” dos africanos fora reconhecida por Jean-Baptiste Debret, Johann Rugendas, Maria Graham, Johann Baptist Von Spix e Carl Friedrich Martius entre outros e, pelo visto, ainda o era na virada da primeira metade do século XIX, como visto acima. O “povo de Cam”, ou aquele que tem a “estigma” de Canaã (filho de Cam), que fora amaldiçoado por uma (suposta) transgressão de seu pai²⁷, traz consigo uma carga simbólica²⁸ que atrela a imagem da África (sobretudo a subsaariana) e de seus povos originários

²⁷ A controvérsia entorno da natureza da maldição de Canaã e da transgressão de Cam, seu pai, presente no livro de Gênesis, envolvendo o patriarca Noé é debatida há mais de dois mil anos, pois não se sabe ao certo a natureza exata da transgressão, se houve punição e o tipo de punição imposta. Resumidamente, a suposta transgressão teve vários sentidos durante a história, indo originalmente da justificativa da submissão do povo cananeu aos israelitas e, séculos mais tarde, na era moderna, como explicação para a pele negra, como justificativa para a escravidão ou mesmo para a submissão imperialista e colonialista do século XIX e XX. Todas as explicações eram dotadas de um sentido depreciativo intrínseco a existência das pessoas de pele escura.

²⁸ Robert Slenes (1995/6) chama a atenção para a importância da Cosmogonia Cristã nas obras de pesquisadores e artistas que estiveram no Brasil nesse período. No caso de Rugendas, associando a figura de Jesus Cristo ao negro e em seguida a Abraão, “ele mobiliza a simpatia de seu público pelo sofrimento dos escravos, ao mesmo tempo em que o absolve de qualquer culpa. Afinal, pela lógica bíblica, o suplício do cativo como Servo Sofredor, faria parte dos ‘desígnios de Deus’”. O apelo ao Cristianismo tem vários significados aqui, simbólicos sobretudo, e, para além despertar “empatia”, ele visava se contrapor a uma visão cristalizada da cultura (e da religiosidade) de origem africana (subsaariana, sobretudo) como “bárbara”, defendida por outras correntes intelectuais e artísticas. Esse último fato, aliás, serviu nos séculos anteriores e, com as novas dinâmicas do imperialismo/colonialismo (século XIX) emergidas na segunda metade do século XIX – de interiorização do domínio europeu – como justificativa moral para a colonização dos povos desse continente. Assim, Rugendas, através de suas escolhas e do material coletado, optou por uma interpretação diferente sobre os africanos e sua forma de se portar e agir.

como “inferiores”, “sem cultura”, em um “estágio atrasado” (Rugendas) de cultura ou dotada de “costumes bárbaros”, como teria chamado a atenção Spix e Martius. Estes dois deixam transparecer uma dualidade “civilização” versus “barbárie”.

Despertam-se no observador dois sentimentos inteiramente diversos, à vista dos filhos da África, *transplantados ao ambiente mais culto da civilização europeia*, isto é, notam-se de um lado, com regozijo, *os traços de humanidade, que se desenvolvem no negro, pouco e pouco, no convívio do branco*; por outro lado, deve-se lamentar que uma instituição tão bárbara e violadora dos direitos do homem, como é o tráfico dos escravos, *era necessária para dar a primeira escola de educação humana a essa raça aviltada no seu próprio país*. (SPIX e MARTIUS, 2017, p.75. Grifo nosso)

Para os naturalistas bávaros Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich Martius, falta inclusive humanidade aos “filhos da África”, que só seria adquirida com aqueles que os transportava como mercadoria pelo Atlântico, os vendia na América para realizarem trabalhos forçados ou que os empregava para longas e extenuantes jornadas de trabalho do outro lado do Atlântico. Irônico ou não, segundo o olhar desses europeus, havia um processo de socialização atrelado ao comércio e a introdução deles em “um ambiente mais culto da civilização europeia que, num sentido “messiânico” (Ribeyrolles), que iria resgatar esses “seres”²⁹ de sua natureza.

De fato, a *socialização*³⁰ acontecia, uma vez que esses novos membros deveriam ser apresentados às suas novas realidades de convívio social, de vida e laboral. Sem ela, aliás, não haveria sociedade escravista e nem escravidão³¹. De todo o modo, depreende-se da avaliação

²⁹ Sobre essa dimensão messiânica, ver Slenes, 1995/6.

³⁰ A “socialização” em termos da ideia de “aculturação” (ou “enculturação”) é entendida como a aquisição de cultura por um indivíduo ou grupo que, sob a ótica de um observador ou grupo de observadores, não seria dotado de elementos culturais próprios ou que os possuiria em um grau evolutivo inferior se comparado aos padrões interpretados como ideais. No caso em questão, a cultura europeia seria considerada o padrão de avaliação (civilização) a partir do qual partiam artistas e pesquisadores como Spix e Martius, por exemplo.

³¹ A socialização como um conjunto de experiências sociais da qual faziam parte variados membros da sociedade imperial brasileira – desde autoridades governamentais, religiosas ou senhores de escravos até os próprios escravizados – serviu também à fins práticos do enquadramento de indivíduos em relações produtivas (fábricas, fazendas, residências etc.) e, a partir da qual, eram operadas complexas relações de dominação, de negociação e de conflito. A partir das experiências dessas relações – que não se resumiam a execução de tarefas – as “classes sociais” e a “hegemonia de classe” construíram-se (THOMPSON, 1987) não apenas pela imposição da força, mas também por elementos culturais e simbólicos em que os papéis eram demarcados, mas não necessariamente imóveis. Há uma estrutura social e um sistema em que as pessoas desempenham papéis distintos e hierarquizados - muitas das quais nasciam nelas e com os quais tinham que lidar diariamente, pois sua integridade física e sua sobrevivência dependiam disso. Algumas delas se rebelavam, fugiam, atentavam contra a sua própria vida ou de seu senhor; outras simplesmente “aceitavam” e seguiam por outros caminhos mais sutis de resistência e de superação. Os agentes subalternizados pelas relações de produção enfrentavam as determinações sociais ao mesmo tempo em que buscavam caminhos para burlá-las, tinham elementos em comum, mas a forma com experimentavam esses processos os diferenciava. O antropólogo Richard W. Mintz (2010:234), ao refletir sobre

dos naturalistas de que era um processo de dupla negação aos novos membros: negação da capacidade de desenvolverem cultura, fundamental aos olhos daqueles que avaliavam a humanidade em suas análises, por um lado, e àqueles que justificavam a escravidão e o comércio de escravos, por outro e; negação da humanidade, que estaria associada a uma visão eurocêntrica e branca. Esse tipo de situação da tipificação e rotulação do *outro* com base em padrões físicos e culturais ideais que se tornaria uma importante ferramenta de dominação na chamada *era do imperialismo*³² traz consigo uma outra parte da história da escravidão e do tráfico, uma vez que a tentativa de extinção do infame comércio não foi acompanhada de uma condenação automática da escravidão³³. Como observado, o tráfico de escravos para o Brasil só fora extinto nas décadas de 1850 e 1860 e o fim da escravidão só se daria no final do século XIX, quase três décadas depois. Seja como for, a preocupação com as formas e hábitos dos africanos e dos escravizados demonstra um interesse crescente dos europeus por esses povos, o que não seria algo novo, mas que, no final do século XIX seriam usados para justificar a intervenção de nações industriais no continente.

Retornando ao período em questão, percebe-se que o interesse pela população da cidade em geral, e pelos africanos e seus descendentes, em específico, desdobrou-se em um interesse sobre aspectos físicos, comportamentos e demais características dessas populações. Estas características povoavam o imaginário dos viajantes que estiveram aqui no período, bem como de europeus que se fascinavam pelas histórias contadas do além-mar. Aos olhos desses

esse aspecto, sinaliza que “quando trabalhamos com o que pretendem os atores de um sistema social, atores que empregam uma variante cultural em vez de outra em diversos pontos de suas vidas, parece-nos necessário enfatizar que a relação entre intenção, ato e consequência não é uma relação invariante. Pessoas em posições diferentes podem conceivelmente fazer a mesma coisa, pretendendo coisas bem diferentes ao fazê-la, e provocar consequências bem diferentes através de seus atos similares.” MINTZ, 2010.

³² A classificação e divisão dos seres humanos em categorias que denotariam superioridade de uns em detrimentos de outros antecede as concepções modernas de raça (e do racismo) que nascem no decorrer do século XIX e foram se “modernizando” no decorrer da primeira metade do seguinte. Elas remetem, por exemplo a classificação dos povos do mundo conhecido por Aristóteles entre “civilizados” e “bárbaros” de acordo com as suas similitudes e diferenças com os povos helênicos. Pontuando temporalmente a partir da colonização europeia na América e dos contatos com sociedades africanas subsaarianas na modernidade (século XVI em diante), temos um cenário em que “o suposto era que os habitantes deste Novo Mundo - que só era ‘novo’ em relação à designação que os europeus deram a si próprios, como habitantes de um Velho Mundo - eram ‘outros’ e apreendidos pela ‘falta’. Nesse caso, a diferença não era sinal de mais, e sim de menos, pois implicava a carência de costumes, de ordem e responsabilidade.” (GOMES; SCHWARCZ, 2018, p. 404-5) Não apenas os contatos com o “novo mundo”, mas com o Oriente e com a África seriam marcados por concepções culturais que reforçariam critérios de diferenciação, de alteridade, muitas das vezes a serviço de projetos de dominação colonial ou exploração econômica das elites europeias e de seus Estados. Vainfas *et al* (2008: 616) indica que “durante todo o século XIX, a partir de uma argumentação biologizante, as teorias raciais permitiram naturalizar as algumas das desigualdades sociais que incidiam sobre grupos considerados ‘racialmente inferiores’ permitindo justificar a restrição, para estes grupos, dos direitos civis inerentes às novas concepções de cidadania, bem como a nova expansão colonialista sobre África e Ásia.”

³³ Os produtos do Brasil e das Américas, de um modo geral, continuaram a ser consumidos por regiões em que a escravidão fora extinta, como é o caso da Inglaterra, por exemplo. A esse respeito, ver: PASSETI, 2016

viajantes, alguns dos quais cientistas, a avaliação da população fazia parte de uma interpretação mais global dos cenários e ambientes da América³⁴. Não havia América sem seu povo, por assim dizer. As gravuras ou escritas indicariam uma sociedade mista, composta por povos da Europa, da África e da própria América. Estes últimos eram menos numerosos na cidade do Rio (SPIX E MARTIUS, 2017; RUGENDAS, 2011). Mas qual seria a composição dessa cidade na virada do século?

Segundo dados de Haddock Lobo, em seu levantamento realizado em 1849³⁵, o Município Neutro abrangia 15 freguesias e um curato - oito que formam a cidade do Rio de Janeiro (Sacramento, São José, Candelária, Santa Rita, Santa'Ana, Engenho Velho, Glória e Lagoa) e as sete restantes “de fora da cidade” (Inhaúma, Jacarepaguá, Irajá, Campo Grande, Guaratiba, Ilha do Governador, Ilha de Paquetá) e o Curato de Santa Cruz. A cidade crescera desde os anos de 1820, passando dos 112.695 habitantes para 266.466³⁶ divididos em 155.864

³⁴ Os naturalistas Spix e Martius, por exemplo, entendiam que estudar o homem também era um aspecto importante de compreensão da natureza em sua totalidade, para além da fauna e da flora, objetos habitualmente estudados. Nesse contexto em específico, os estudos sobre o homem eram feitos partindo de um ponto de vista bastante eurocêntrico, relegando os índios e africanos a posição de “raças inferiores”, à um papel secundário, em relação aos povos europeus. Aqueles eram considerados incivilizados e a miscigenação com o branco europeu, seria responsável por alçar o povo brasileiro à civilidade. Um “fardo do homem branco” (“The White Man's Burden”), antes que o termo tenha sido cunhado (Rudyard Kipling, 1898-9). Originalmente, o poema de Kipling foi publicado no ano de 1889 nos seguintes jornais: *The Times* (Grã-Bretanha), 4 de fevereiro de 1899; *Literature*, 4 de fevereiro de 1899; *New York Tribune*, 5 de fevereiro de 1899; *San Francisco Examiner*, 5 de fevereiro de 1899; o *New York Sun* 5 de fevereiro de 1899; *Daily Mail*, 6 de fevereiro de 1899; *McClure Magazine*, fevereiro de 1899; em um pequeno panfleto da Liga Antiimperialista do *The Boston Evening Transcript*, 18 de fevereiro de 1899. Ele tinha por objetivo estimular os EUA a seguirem o exemplo do imperialismo do Reino Unido. http://www.kiplingsociety.co.uk/rg_burden1.htm (acessado em 16.10.2021)

³⁵ Os dados do levantamento de Haddock Lobbo foram baseados em: Dados de Haddock Lobo publicados em 1850. BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Relatório do ano de 1850 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 8ª Legislatura. (Publicado em 1851), P.23; "Relatório apresentado a Assembleia Geral na segunda sessão da décima quarta legislatura", pelo referido Ministro, impresso na Tipografia Nacional, Rio de Janeiro, 1870, anexo D, pgs. 6 a 167” In: BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, SERVIÇO NACIONAL DE RECENSEAMENTO – **investigações sobre os recenseamentos da população geral do império**. Documentos Censitários. Série B - Número 1. Rio De Janeiro, 1951; HOLLOWAY, Thomas H. **Prefácio: Haddock Lobo e o recenseamento do Rio de Janeiro de 1849**. [S/D], disponível em: http://Historia_Demografica.tripod.com/bhds/bhd50/bhd50.htm# (acessado em 30.04.2021). O primeiro trabalho citado se trata de um levantamento feito por Joaquim Norberto de Souza e Silva, chefe de seção, elaborado para cumprir uma determinação constante de expediente oficial de 15 de março de 1870, do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Paulino José Soares de Souza. Nele é transcrito o trabalho de Haddock Lobo na íntegra, juntamente com outros levantamentos estatísticos sobre as diversas províncias do país e da Corte (feitos até aquele momento), tecendo comentários sobre os dados e conclusões, visando estimar a população do Império em 1870. No caso do trabalho de Thomas H. Holloway, é apresentada a transcrição do relatório de Haddock Lobo, com uma introdução reflexiva sobre ele.

³⁶ Os cálculos de Haddock Lobo para a população total do Município Neutro apresentam o resultado de 266.466 pessoas. Refazendo os cálculos com base em seus dados, percebe-se que houve um erro no somatório para mais, apresentando um total que não coincide com o somatório das partes. A população total seria a de 266.448, 18 pessoas a menos do apresentado. O erro no cálculo se deu no somatório dos dados de “livres e libertos nacionais” e “Escravos nascidos no Brasil”, ambos do sexo Masculino, que seria de 75.730 e não 75.748. Para efeitos de apresentação, a população total adotada aqui será a de 266.448, embora para a tabela sobre a divisão da população entre freguesias da “cidade” e de “fora”, não foi possível alterar os valores totais por grupo, pois a população não é dividida por sexo. Deste modo, para essa tabela, serão mantidos os resultados originais, afinal, a diferença não é tão significativa ao ponto de prejudicar as análises que se pretende fazer.

livres/libertos e 110.602 escravos. A seguir, podemos ver em mais detalhes a composição populacional:

Tabela 1: População do Município Neutro segundo condição civil (1849)

Condição social	Nacionais	Estrangeiros	Totais
Escravos	44.602	66.000	110.602
Livres e Libertos³⁷	109.473	46.373	155.846
Totais	154.075	112.373	266.448

Haddock Lobo utiliza como categorias principais para organizar os dados as divisões por sexo (homens e mulheres), origem geográfica/nacionalidade (nacionais/nascidos no Brasil, portugueses; africanos e; diversas nações), condição civil (livre/liberto e escravo) e local em que residem na cidade (freguesias da cidade e freguesias de fora). Ele não divide a população por faixa etária, cor ou profissão³⁸, não especifica de qual região seriam o que ele chama de africanos e tampouco especifica quais seriam as demais nações que compõem os imigrantes presentes no censo.

Voltando aos números iniciais, a primeira coisa que salta aos olhos é o aumento da população acima de 136% entre 1821 e 1849, ou seja, em 28 anos, a população aumentou em 153.753 pessoas, com uma taxa ainda inferior, em termos relativos, a observada entre os dados do levantamento de 1799 e de 1821, de aproximadamente 160%. Há uma tendência de crescimento em taxas desiguais em períodos de duas décadas a partir de 1820 (22 anos antes a 28 anos depois) aproximadamente. Portanto, é demonstrado um cenário de crescimento populacional estimulado pelos processos migratórios (europeus e africanos, sobretudo) e esse

³⁷ Haddock Lobo optou por não separar livres de libertos, ou seja, daqueles que nasceram na condição de livre (filhos de pais livres na ocasião do censo) daqueles que adquiram a liberdade após o nascimento (dos ex-escravos/escravizados).

³⁸ “No método de apuração seguimos o mais trabalhoso, porém o mais seguro; isto é, apuramos lista por lista, indivíduo por indivíduo com todas as suas respectivas classificações com exceção única da de cor e profissão.” (LOBO, 1849). Ele chama a atenção para as dificuldades de se apurar estas informações que dependeriam do comprometimento de cada um com a realidade, o que “deveria sair muito imperfeita pela infidelidade com que cada um fazia de si próprio a necessidade de declaração.” Ele esclarece que isso se dá não apenas com relação a cor da pele, como com relação a profissão. Essa situação pode ser entendida pela forma como a sociedade se organizava em termos de estruturas socioeconômicas e culturais, em formas hierarquizadas e baseadas nas lógicas e relações escravistas em que a cor da pele significaria a sua presunção ou não de liberdade diante da “insegurança estrutural” experimentada pelas populações negras e mestiças no período (CHALHOUB, 2012). Do ponto de vista laboral, além dos elementos anteriores que estariam associados ao papel desempenhado pelos indivíduos e grupos na mesma sociedade, há também uma dimensão das transitoriedades do mercado de trabalho urbano e dinâmico, cada vez mais competitivo e, talvez, mais susceptível a mudanças ocupacionais constantes.

fato teria influenciado em um segundo dado, sobre a proporção entre escravos/escravizados e livres/libertos, o que nos leva ao tráfico de escravizados e seu impacto sobre a formação demográfica brasileira³⁹, afinal, temos 110.602 pessoas sob a condição de escravidão e outros que não se enquadram nessa categoria, mas que fizeram parte dele, como os libertos.

Pensando na origem geográfica dessas pessoas, Haddock Lobo nos dá pistas para entender mais o cenário da cidade.

Tabela 2: População do Município Neutro segundo origem geográfica (1849)

	ESTRANGEIROS				
	BRASIL	ÁFRICA	PORTUGUESES	OUTROS ⁴⁰	TOTAL
Nº	154.075	74.344	26.749	11.280	266.448
%	57,83	27,90	10,04	4,23	100,00

No total de 112.373 estrangeiros, a presença africana é em termos absolutos e relativos o maior grupo com 66,16% do total⁴¹. Embora não possamos estabelecer com exatidão a divisão por “pessoas de cor” (LOBO, 1849), sabemos que o número de africanos/afrodescendentes era bem superior a esse. O próprio levantamento apresenta 8.449 libertos de origem africana num total de total de 13.461 (6.062 homens e 7.399 mulheres)⁴² e o próprio relator informa que, se levada em consideração a cor dessas pessoas, ao menos um terço dos livres seriam consideradas “pessoas de cor” (Idem). Portanto, teríamos um número ainda maior de pessoas que se enquadrariam nessa situação⁴³. Seja como for, a historiografia reconhece que a sociedade da cidade do Rio de Janeiro era substancialmente africana ou afrodescendente (Karasch, 2000; Soares, 2007; Gomes, 2012) e esse teria sido um dado marcante por todo esse século, mas isso

³⁹ Segundo relatório da Santa Casa de Misericórdia para o ano de 1849 temos 6.315 batismos somando livres/libertos e escravos e 8.890 óbitos, ou seja, pelos dados de batismos, há uma majoração no número de total de óbitos. BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. **Relatório do ano de 1849 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 8ª Legislatura**. (Publicado em 1850), Anexo, Tabela 12.

⁴⁰ Não há especificação das outras nacionalidades que compunham esses dados, mas segundo Ribeyrolles (1859, V.2, p. 65) havia em seus relatos que compunham a população do Rio de Janeiro portugueses, ingleses, franceses, italianos, suíços, alemães, indianos e chineses.

⁴¹ Mary Karasch chama a atenção para esses valores e informa que os dados da Santa Casa de Misericórdia (63,5%) que são similares aqueles apresentados pelo levantamento de Haddock Lobo, como a própria historiadora chama atenção. KARASCH, 2000.

⁴² Dados de Haddock Lobo publicados em 1850. BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. **Relatório do ano de 1850 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 8ª Legislatura**. (Publicado em 1851), p.23.

⁴³ Dos grupos estrangeiros de pessoas livres (única tabela em que Lobo separa livres de libertos), nós teríamos 37.924 portugueses e pessoas de outras nacionalidades (“diversas nações”).

é um tópico para se tratar mais adiante. Mas quem eram esses africanos identificados através dos números e dos relatos de viajantes?

Segundo os viajantes, a população de origem africana trazidas para o Rio de Janeiro, seria formada por *Cabindas e Benguelas* (SPIX e MARTIUS, 2017, V.1) e para Maria Graham (1956) havia *Angola, Ambris, Benguela, Cabinda, Luanda e Quilemani*.⁴⁴ Portanto, há dois grupos em comum, Cabindas e Benguelas. Destes, segundo dados levantados pela autora, os mais numerosos eram *Angola e Cabinda*, seguindo por *Benguela*⁴⁵. Em ambos os casos, os africanos são localizados naquilo que ficou convencionado como região Centro-Occidental (SOARES, 2007; GOMES, 2012) ou Centro-Oeste (KARASH, 2000) e Oriental⁴⁶ (KARASH, 2000; SOARES, 2007; GOMES, 2012). Nestes, os grupos apontados pelos viajantes são os mais numerosos. Graham dá uma proporção de 73 a 74% do total em 1821/2. Embora os nomes atribuídos a origem dos escravizados sejam dos portos em que foram embarcados em África e não a sua origem étnico-geográfica (KARASCH, 2000), isso já ajuda a mapear e a entender, como a historiografia tem demonstrado nas últimas décadas, as origens dessas pessoas.

Esses dados coincidem com as projeções feitas no pioneiro trabalho de Mary Karasch (Op. Cit.) sobre a origem dos africanos que compunham a população do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX, afinal, a maioria deles provinha do Centro-Oeste Africano. Para essa historiadora, bem como para a historiografia de escravidão brasileira (REIS, 1986; CHALHOUB 1989; SLENES, 1992; GOMES, 2012), “sem o entendimento dessas origens, pouco se compreende em relação à formação e evolução da vida e cultura escravas na cidade”. Embora seja difícil de mapear as origens étnicas específicas dos escravizados que chegavam ao Brasil e dos escravos que aqui estavam a mais tempo, a historiografia tem demonstrado a importância desse tipo de análise para se compreender aspectos não apenas demográficos, mas culturais das pessoas que compunham boa parte da população.

Recorrendo novamente aos periódicos do Rio de Janeiro um ponto que chama a atenção é a da presença de anúncios de trabalhadores e trabalhadoras, livres ou escravizados (as), nacionais ou estrangeiros (as) que apresentam como um de seus atributos o fato de “saber ler e escrever” ou de “saber ler, escrever e contar”⁴⁷. Nas décadas de 1820, 1830 e 1840, por

⁴⁴ Ver Anexo deste capítulo.

⁴⁵ Os dados de 1821 apresentam Angola (31%), Quelemani (15%), Luanda (13%), Cabinda e Moçambique (12%), Ambris (9%), Benguela (8%); Em 1822 foram apresentados Angola (26%), Cabinda (26%), Benguela (16%), Moçambique e Quilemani (13%), Luanda (6%).

⁴⁶ A África Centro-Occidental é a área compreendida entre o sul dos Camarões e a atual fronteira de Angola e Namíbia, estendendo-se a leste um pouco além da fronteira de Angola; África Centro-Oriental é a área a leste dessa região até a costa. (SCHWARTZ, GOMES, 2018).

⁴⁷ Foram utilizados dados de anúncios do Diário do Rio de Janeiro nos anos de 1822, 1823 e 1830 e 1841. A menção de “saber ler e escrever” não se encerra nessas edições.

exemplo, anúncios como esses eram comuns, o que leva a percepção da necessidade desse tipo de mão-de-obra mais específica (como no caso do comércio) na praça do Rio. Podemos inferir, portanto que, por se tratar da oferta de mão-de-obra (escrava ou não) ou de serviços, tais características estariam associadas à valoração dos atributos nas relações de trabalho da Corte. Há vários anúncios de indivíduos livres, libertos ou escravizados em que tal característica é apresentada, mas nem todos a apresentam. Vejamos, por exemplo, anúncios do Diário do Rio de Janeiro em que as pessoas apresentam tais características.

Vendo-se no Diário de Segunda feira, 21 de Janeiro, o anúncio N° 26 de se pertender [sic] uma mulher branca, ou parda, que saiba cozer, engomar de pregas & c. responde-se que em casa do Alferes José Francisco de Araujo, morador da rua Princeza casa N° 2, que faz fundos para o Morro do Livramento, há uma rapariga parda, honesta, de 15 anos pouco mais ou menos, que sabe cozer, lavar, engomar, faz crivos, e o mais arranjo de uma casa, como vestir, pregar uma Sra., tratar crianças, varrer casa & c. É Órfã de pai, e mãe e o anunciante não lhe pode fazer interesses, por se achar onerado de mais desamparados, como de facto tem, além de sua família: se ao Snr. lhe convier, ou a outro qualquer, poderia ir a dita casa tratar; declara-se que *sabe ler, escrever e contar*. (Grifo nosso)

ALUGUÉIS – Quem precisar de um cozinheiro forro, bom comprador, serve para todo o serviço de uma casa é bem fiel, e também *sabe ler, escrever e contar*, procure na casa N. 263 rua de S. Pedro entre a da Valla, e Ourives, e ali defronte da Botica.

No armazém na rua do Vallongo N.77, há a venda um moleque de idade 13 a 14 anos o qual *sabe ler e escrever*, quem o quiser comprar dirija-se a dita casa.

Vende-se um escravo bom oficial de Alfaiate, corta toda a qualidade da obra, *sabe ler*, é crioulo de Bahia, terá 24 anos de idade; quem o pertender [sic] pode ir vê-lo na prisão do Calabouço, e ajustar á rua de Santa Luzia n. 58; averte-se que o dito escravo chama-se Manoel Francisco, e que se prefere a venda para fora da terra.

FUGIU no dia 7 de setembro, da casa n. 227 na rua do Sabão, um moleque de idade pouco mais ou menos 15 anos, *que sabe ler, escrever e contar*, de nome Antonio, nação Mina, o qual levou calça de picote azul, em mangas de camisa, e esta de algodão americano, e colarinho de morim fino, com um dente da frente do lado esquerdo quebrado; que d'ele der notícias ou o levar à rua acima ou a cocheira da travessa S. Domingos n. 7, receberá boas alvissaras.⁴⁸

Quatro anúncios, quatro pessoas, quatro anos. Os anúncios foram registrados em 1822 (2), 1823 (1), 1830 (1) e 1841 (1) e foram pinçados para exemplificar as tipologias utilizadas para caracterizar a oferta de mão-de-obra/serviços na cidade do Rio de Janeiro em diferentes momentos da primeira metade do século XIX. Vemos indivíduos variados, com condições

⁴⁸ Anúncios publicados no Diário do Rio de Janeiro (RJ), nas seguintes edições, em sequência: 28.01.1822; 20.09.1822; 28.01.1823; 02.07.1830; 11.09.1841

sociais (escravizado, forro), cores, origens, idades, sexos que ilustram uma cidade diversa. Como visto pelos dados estatísticos e, em certa medida, pelos relatos de viajantes, é uma cidade de imigrantes de contingentes vindos de várias partes do Brasil e do Mundo. Neste último ponto, os anúncios nos permitem apenas vislumbrar aos escravizados e seus descendentes, mas poderiam ser muitos outros presentes nos jornais. Há inúmeros exemplos. Todavia, nos casos citados (como em alguns outros), aqueles que são anunciados sabem ler, ler e escrever ou ler, escrever e contar. Isso seria um critério de distinção, caso o contrário, talvez não fosse mencionado. Percorrendo os anais do Parlamento Brasileiro nos idos da década de 1820, por exemplo, vemos que, paradoxalmente, vereadores não sabem ler e nem escrever, o que caracteriza essa situação comum, mesmo para além das classes menos favorecidas⁴⁹.

O fato desses predicados não serem aludidos em uns e serem ressaltados em outros, demonstra uma certa hierarquização e valoração de alguns atributos em detrimento de outros⁵⁰. Portanto, para efeitos do que é tratado nesse momento, esses atributos dotariam seus portadores de algum destaque dentro de uma sociedade hierarquizada e composta por um número crescente de pessoas, em sua esmagadora maioria, de trabalhadores e trabalhadoras, mesmo que num nível social considerado subalterno.

Seja como for, os anúncios juntamente com os relatos e os dados estatísticos apresentados aqui apontam para um caminho de entendimento dos processos de composição populacional e da *socialização* dessas populações apontada pelos viajantes. Esta indicaria a sua maior ou menor adaptação à sociedade “brasileira”/“carioca” e, no sentido por eles atribuídos a essa aculturação⁵¹, a forma em que seriam afastados de suas origens (animalescas, obscuras

⁴⁹A respeito da questão da alfabetização e da visão dos parlamentares brasileiros na década de 1820 sobre esse assunto, temos o exemplo de uma discussão sobre a primeira eleição para Câmara de Vereadores no Império (Lei de 1º de outubro de 1828), em que os deputados discutiram (em 1826) da possibilidade de se restringir a candidatura à pessoas que se enquadrassem como eleitores de Deputados e Senadores, além do artigo 75 da Constituição, o que foi recusado sob a alegação de que muitas pessoas que não sabiam ler e escrever tinham o direito a voto e que, portanto, isso não seria um impeditivo. Segundo o deputado Ferreira de Mello, em uma discussão sobre a educação no Império e o ato de saber ler e escrever, ele afirma que tem-se “objeto que em muitos lugares há falta de pessoas hábeis, e que Vereadores há em muitas partes que não conhecem as primeiras letras; mas eu creio que esses mesmos que não sabem ler, nem escrever *hão de ter o senso comum necessário que para o que se pretende;*” BRASIL. **Diário da Câmara dos Deputados**, Sessão de 19 de Maio de 1827. Ficou decidido (no Art. 4º da Lei de 1828) que “podem ser Vereadores todos os que podem votar nas Assembleias paroquiais, tendo dois anos de domicílio dentro do termo”, estando em consonância com o determinado nos Artigos 91, 92 e 93 da Constituição de 1824, que não é proibitiva em relação a saber ler e escrever.

⁵⁰ Há uma série de anúncios nos mesmos jornais utilizados que não mencionam essas características, o que pressupõe que os anunciados não a teriam, caso o contrário a mesma seria mencionada como um atrativo do contratante/comprador. Saber ler, escrever, contar era, por esse motivo, uma exceção e não regra.

⁵¹ Como observa Robert Mintz e Richard Price (1999), as construções de identidades e de cultura no contexto de diáspora e da escravidão seriam bastantes fluidas e dependeriam, sobretudo, das experiências e dos agentes envolvidos nesses processos. Era a partir das experiências dos agentes históricos, individuais e coletivamente, correspondendo a demandas próprias e a exigências estruturais, que seriam formados novos modos de agir e de

etc.) diante de seu contato com a cultura europeia. Como vimos, Spix e Martius chamaram a atenção para o tráfico como um *humanizador desumano*, ou seja, um preço a ser pago pela “salvação” desses povos. Nesse sentido, a noção de que essa aquisição de cultura - uma, em específico, a europeia - através da adoção de língua e escrita, costumes, valores etc. em um processo de adaptabilidade seria visto como uma atitude pedagógica e civilizacional, por assim dizer, dentro do processo da adaptação dos escravizados às circunstâncias sociais e laborais do novo mundo.

Os argumentos acima partem de um tipo de compreensão e de organização do mundo que endossaram a imposição política e cultural de sociedades organizadas sob a matriz europeia sobre os povos africanos, asiáticos e nativos americanos (e, posteriormente, a conquista de África e Ásia no avançar desse século). É percebida uma espécie de *balança civilizacional*⁵² na qual povos e indivíduos seriam medidos e pesados para saber se seriam ou não dotados de características consideradas necessárias a ser considerado apto. A leitura dos viajantes aponta nessa direção, de formas distintas.⁵³ A ideia não seria nova. Isso fora feito muitos séculos antes para justificar guerras e conquistas religiosas, por exemplo. O elemento novo, talvez, seria a questão do conhecimento científico e os valores “civilizacionais” (nominados dessa forma) propagadas a partir da Europa nesse século como “réguas” (ou “peso de balança”), o que passa pelo reconhecimento de formas culturais distintas e, por vezes, em confronto.

Portanto, o parâmetro cultural seria central para entender as facetas desses complexos processos de socialização inseridos no tráfico/comércio, preparação para o mundo laboral e

pensar. Nas palavras de Price, a cultura seria como uma “roupa” em que os africanos-americanos vestiam para corresponder ao contexto em que se inseriam. Nesse sentido, o termo “aculturação” teria um sentido mais impositivo, de um determinado modelo construído por grupos ou indivíduos, cujas expectativas eram as de formalização e compartimentação de identidades dos “africanos” recém-chegados e daqueles já estabelecidos. A *cultura criouliizada* seria uma forma, de resistência, por vezes, de corresponder a essa pressão estrutural e, ao mesmo tempo, construir sentido da própria comunidade. Nesse sentido, as culturas são fluidas, dinâmicas e, sobretudo, relacionais. MINTZ; PRICE, 1999, grifo nosso.

⁵² Essa balança civilizacional hipotética não esteve, como pode ser imaginado, apenas nos horizontes dos europeus consultados, afinal, como observado por Gondra e Schueller (2008: 69), para as elites dirigentes do Império, “os ideais e os discursos em prol da civilização torna-se fundamento para uma série de projetos políticos e medidas administrativas que nortearam a constituição do Estado Nacional. A expressão se tornou uma panaceia para legitimar ações que afirmaram como meio de superação para os males e problemas nacionais, comparecendo com especial prestígio entre os grupos que se preocupavam com a difusão de práticas educativas, com o ensino e a formação profissional.” Mas não havia necessariamente um consenso sobre o assunto na questão de sua efetivação, pois, ao mesmo tempo em que o ato de saber ler e escrever é considerado importante por parlamentares, a necessidade de se criar escolas não parecia prioritária à classe política, como pode ser acompanhado pelos debates que antecederam a Lei de 15 de outubro de 1827, que mandava criar escolas por todo o Império. Todavia, a análise documental posterior demonstra que ao menos o discurso vai se alterando sobre a importância da escolarização e da criação de escolas, como será visto mais adiante.

⁵³ Temos os dois extremos, desde Spix e Martius que consideraram uma falta de cultura ou incivilidade dos africanos até Rugendas que considera que estes são dotados de cultura e capazes de se desenvolverem por se encontrarem em um estágio mais “atrasado” se comparado à Europa.

ambientação nos novos espaços de convívio social, não apenas como chave analítica e teórica, mas como uma forma pela qual agiram e pensaram os indivíduos e grupos nesse período. Não parece uma simples coincidência que todos os viajantes apresentados aqui partissem também desse ponto para tecer comentários sobre os povos africanos e nativos americanos que tiveram contato. A questão parece simples, mas não é. Os anúncios cotejados, por exemplo, demonstram que algumas pessoas sabiam ler e escrever e outras não. Qual seria o motivo disso? A sua origem étnica ou social não seria um impeditivo, em absoluto. Vimos que portugueses, brasileiros e descendentes de africanos ou africanos, livres ou escravizados, trabalhadores e trabalhadoras, apresentavam essa característica. Se aprenderam a ler, escrever, contar, pressupõem-se que aprenderam em algum lugar, o que nos coloca diante da suposição de que algum tipo de educação lhes foi oferecida, seja ela formal ou não, em algum momento de suas trajetórias até ali. Entender isso passa não apenas pela análise daquilo que esperavam os contratantes e/ou proprietários, mas das expectativas dos próprios anunciados. Estes tinham que lidar não apenas com a *balança civilizacional* sugerida, mas com seus próprios projetos dentro daquilo que era possível fazer.

Uma “preta muito rapariga, de nação Moçambique”, uma “escrava de nação Cabinda”, “uma rapariga parda”, “um crioulo de Bahia”, “um moleque de idade pouco mais ou menos 15 anos de nome Antonio, nação Mina”. Cores, sexos, idades, origens, habilidades e, raramente, nomes, são apreendidos dos anúncios. Estes ajudam a humanizar os dados frios apresentados pelas estatísticas. Temos três africanos, duas mulheres e um homem e dois nacionais, uma mulher e um homem. Para além da divisão social do trabalho expressa nas tarefas desempenhadas por eles, como, por exemplo, uma série de tarefas domésticas como cozinhar, costurar, engomar entre outras, atribuídas as mulheres⁵⁴, temos o fato de terem algum nível de domínio das letras e números. Teriam aprendido por imposição de seu senhor/senhora? Por necessidades próprias? Ambas? Difícil saber. Porém, a realidade cultural em que se inseriam era a de que boa parte da população não possuía educação formal e que, paradoxalmente, ela era valorizada como elemento de civilização da nação que se visava construir.

Segundo o Visconde de Barbacena⁵⁵, senador do Império, em 1826, discursando sobre a nova lei de imigração em debate no parlamento e a composição da população brasileira que se propunha a construir a partir dela, o ato de saber ler e escrever é, para ele, um objeto essencial:

⁵⁴ Há um cozinheiro, um indivíduo forro como pode ser visto pelo anúncio citado.

⁵⁵ Felisberto Caldeira Brant Pontes (nasceu em Mariana, Minas Gerais, em 19 de setembro de 1772 e faleceu no Rio de Janeiro em 13 de junho de 1841), possui uma biografia com muitos títulos honoríficos e homenagens (sendo marechal do exército; conselheiro de estado; senador do império; gentil-homem da imperial câmara; mordomo da

[...] é para mim objeto essencial; porque o homem, que não possui estes conhecimentos, pouco difere de um autômato, ou de animais irracionais. Se nós não podemos por agora pôr a mesma condição às pessoas de nosso Paiz, de certo que, passados alguns anos, há de chegar o disso: e para que haveremos nós de encher o Paiz de homens faltos de todo o conhecimento, e talvez assinalados com o *ferrete* da maldade? (BRASIL. DCSIB, 1826, p. 92, Grifo nosso)

Há uma preocupação com a chegada de populações estrangeiras no Brasil, ou melhor, que tipo de população. A imigração branca e europeia seria um desejo, com alguns critérios. Mas sabemos que não eram esses os únicos povos que vinham para o Brasil. Os africanos que eram traficados para o Brasil não foram esquecidos pelo ilustre senador, afinal, a atração de europeus pressupõe um desejo de suplantar a presença africana. Para ele, a formação do povo brasileiro e, por conseguinte, do país, deveria ser de *homens faltos* (sic) de todo o conhecimento e talvez *assignados* (leia-se, marcados) com *ferrete* da maldade. Ferrete⁵⁶ é um instrumento de metal utilizado para marcar gado e escravos. Mesmo que utilizasse em seu sentido figurado, está relacionado à aspectos negativos (*vicio, do crime, da maldade, do pecado etc.*) e, mais uma vez, a escravidão. Mas ele não precisaria citar o *ferrete* para depreendermos isso, afinal, desde os dados estatísticos de 1799 já era perceptível que a composição da recém-criada nação estava bem distante daquilo que parte da sua elite almejava. Era composta por africanos e seus descendentes, além de *mestiços* de toda a sorte, o que distanciava o Brasil do ideal europeu de civilidade. Mas, como os próprios viajantes constataram na primeira metade do século XIX, bastava caminhar pelas ruas da capital para se perceber a composição da população⁵⁷.

A visão do senador, compartilhada por outros personagens da ordem imperial recém-estabelecida, consegue demonstrar a expectativa de um político e membro da elite sobre saber ou não ler e escrever e atrela a falta dessa capacidade à “animalidade.” Portanto, para ele, membro da elite, boa parte da população que era composta por pessoas *inferiores* nesse sentido

Imperatriz; alcaide-mor da vila de Jaguaribe; cavaleiro da ardam de Pedro I, grã-cruz das do Cruzeiro e da Rosa, comendador da de Cristo, etc., tendo boas relações com a Corte Portuguesa desde que denunciou a “inconfidência mineira” (1789), quando era governador da Capitania de Minas do Ouro, antes disso foi ajudante de campo de seu tio, o governador de Angola, onde esteve por dois anos. Segundo a sua biografia, sempre se manteve próximo das altas cúpulas de poder da Corte Portuguesa e Brasileira, sendo inclusive membro da constituinte pela província da Bahia. (BLAKE, 1896, p. 327)

⁵⁶ FERRETE, s. m. (De ferro, com o sufixo «ete»). Instrumento de ferro; (é uma haste com seu cabo, e no outro tem lavrada alguma figura, com a qual, posto em braza, se marcam os escravos, e o gado. / —Figuradamente: Infâmia, labéu, estigma, marca, nota infamatoria. — *O ferrete do vicio, do crime, da maldade, do peccado, etc.* / —Figuradamente: Signal de obrigação ou escravidão. — Estes negócios são ferretes que impozeste. / —Termo de ornitologia. Ave da ilha Maurícia. VIEIRA, 1873.

⁵⁷ SPIX e MARTIUS, Op. Cit.

até aquele momento⁵⁸ (africanos, *mestiços*, escravos, pobres etc.) e era preciso ser criterioso com a imigração para coibir a entrada dessas pessoas no Brasil. Ele faz uso da “balança civilizacional” que metaforicamente sugerida acima e que norteou as palavras dos viajantes consultados. Lembrando que esse mesmo parlamento discutia, por essa época (década de 1820), a importância da leitura e da escrita para o exercício de direitos políticos, como no caso da eleição de vereadores. Nesse sentido, a constituinte de 1823 teve como características a defesa do voto censitário e da exclusão da participação popular no processo político. Tais exigências, todavia, não foram levadas a termo no texto no projeto final encaminhado⁵⁹ e nem na Constituição feita pelo Conselho de Estado e imposta pelo Imperador, uma vez que a restrição a participação política estaria relacionada a critérios como renda, nacionalidade e liberdade.

Bem, alguns vereadores não sabiam ler, como os deputados identificaram em seus debates na câmara, mas alguns escravizados e africanos sabiam. Não se tratava dos mais elevados cargos legislativos ou da administração pública imperial, mas eram ocupados por pessoas de algum nível de prestígio⁶⁰. Isso é um dado importante, pois demonstra que a situação de *analfabetismo*⁶¹ perpassava extratos sociais diferentes, não apenas os setores mais

⁵⁸ Não havia dados muito precisos sobre a população brasileira nas décadas de 1820 e 1830 e muito menos o nível de instrução da população, algo que teria sido encarado por José Bonifácio de Andrada e Silva como um obstáculo à realização de políticas de Estado. Podemos estimar que a maior parte da população não sabia ler e nem escrever, pois os dados da década de 1870 indicam níveis bem baixos e os investimentos governamentais eram bem maiores do que nas décadas iniciais do Império.

⁵⁹ BRASIL. *Anais da Assembleia Constituinte de 1823*, v. 5, p. 6-16.

⁶⁰ As Câmaras Municipais existem na América antes da independência política de 1822-4 e sofreram mudanças durante séculos e, no período imperial, não foi diferente. O que elas mantiveram em comum, no entanto, foi o fato de ter um papel não apenas para cumprir necessidades administrativas, mas também de suprir necessidades de lógicas de poder e de prestígio político e social. Segundo as Ordenações Filipinas de 1603, por exemplo, elas seriam formadas por meio de eleições realizadas a cada três anos, e somente os considerados ‘homens bons’ poderiam ser eleitores e elegíveis. Estes eram os principais da terra, ou seja, aqueles que ocupavam posições de prestígio econômico e social e que, por esse motivo, e dentro das lógicas de hierarquias sociais do Antigo Regime, mereciam ocupar esses cargos. Não há uma regra sociológica per se que dê conta de todas as conformações assumidas por elas em séculos de história, obviamente, como lembra Maria Fernanda Bicalho (1999), mas há elementos que permitem perceber lógicas de distribuição de poder que tinham nestes espaços um lugar almejado e, portanto, vedado a determinados setores sociais, como aos trabalhadores, escravizados etc. BICALHO, 1998. Após a Independência, foram estabelecidas algumas reformas na estrutura e administração das câmaras como, por exemplo, a sua composição por vereadores, competindo-lhes o governo econômico e municipal de vilas e cidades, excluindo assim a função judicial de sua esfera de atuação. Outras mudanças vieram através da lei de 1º de outubro de 1828, que modificou a forma da eleição para os seus cargos e reiterou o seu caráter estritamente administrativo, característica que mantém até a atualidade.

⁶¹ O termo *analfabeto* aqui se refere ao não domínio dos códigos de leitura e de escrita, ou seja, que não sabe ler ou não sabe ler e nem escrever. Como apresentado no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (1881), o termo *analphabeto* (*sic*) estaria relacionado ao termo “iletrado” (adj. e s.m.), daquele ou daquela que não tem conhecimentos literários; que não tem instrução. Como chama a atenção Magda Soares (1999), o termo analfabetismo seria apresentado historicamente em dicionários, ao contrário da sua contraposição, o alfabetismo. Ele também é dotado de uma carga simbólica e pejorativa que estão para além do seu sentido restrito do não domínio de códigos. Para esta pesquisadora, há uma diferença fundamental entre a *alfabetização* (domínio de um fazer) e o *letramento* (pertencer a uma cultura em que o acesso não está restrito apenas a quem sabe ler e escrever, mas também aqueles que identificam importância nas letras, na leitura, na comunicação grafada e acessam as

pauperizados, mas também aqueles com alguma condição social e econômica de destaque; além disso, demonstra que dentro dos setores mais numerosos, dos trabalhadores e trabalhadoras e daqueles marcados pelo “ferrete da maldade”, há a difusão das letras em algum nível. Todavia, aos vereadores, era tolerável não saber ler e escrever (embora precisassem dessa característica para atuar nas Câmaras Municipais), pois eles possuem uma característica intrínseca que os dotaria de *bom senso* para atuar. Aos demais, o *analfabetismo* seria um defeito, uma mácula, uma chaga deixada pelo *ferrete*, um problema de origem. Faço uma pausa para continuarmos com os dados e, conforme avançarmos nos entendimentos de quem eram essas pessoas talvez se possa entender um pouco desse complexo processo, o que pressupõe avaliar mais dados.

1.3 *Tudo estava por fazer, tudo por criar*: os censos e as realidades da cidade do Rio de Janeiro.

A constituição populacional brasileira na primeira metade dos anos de 1800 indica a configuração de dois países: o desejado pelas elites, composto por aquilo que seria considerado “civilizado”, e o real, composto por uma verdadeira *colcha de retalhos* racial e cultural formado por trabalhadores e trabalhadoras, em sua maioria, escravizados ou “imigrantes” e, junto deles, histórias, culturas e experiências. Como visto, essas pessoas proporcionaram uma tendência constante de aumento demográfico que tornaria a cidade do Rio de Janeiro a maior cidade do Império e uma das maiores das Américas. Dentro dessa população em ascensão, notamos que a presença africana é marcante e isso teria impactos não apenas sobre o número de pessoas, mas sobre a própria percepção de que sociedade estaria se formando.

As tentativas de mensurar e de entender as transformações pelas quais passou a cidade e o país neste período e nos subsequentes traduziram-se através de levantamentos estatísticos, relatórios, análises etc. bem como pela construção de comissões e órgãos que lidassem com informações de forma cada vez mais especializada. Elas demonstravam a busca por produzir

mesmas por meio de estratégias próprias). Seguindo nos sentidos adotados pelos dicionários consultados e nos textos do século XIX que fazem referência ao uso do termo para não saber ler ou ler e escrever, adotamos o mesmo, não de forma acrítica, para identificar essas pessoas. Vale a nota que no “Tomo 2” do mesmo dicionário Aulete (1881), a palavra analfabeto está relacionada ao ato de votar, conforme o exemplo citado: “o virtuoso Aristides assistia á votação; um camponez analphabeto assentado a seu lado rogou-lhe que escrevesse por ele na concha o nome do grande cidadão.” Ou seja, a pessoa não alfabetizada encontrou mecanismos de participar do processo eleitoral solicitando a alguém que registrasse por ela o nome de um candidato, portanto, reconhecendo os meios para um fim, mas não tendo ela o domínio do código para fazê-lo sozinha. Segundo Soares (1999), o camponês é analfabeto, mas não iletrado. SOARES,1999; AULETE, 1881.

conhecimentos sobre o país e, a partir dele, elaborar políticas públicas visando intervir em seus rumos. Era preciso entender, em primeiro lugar, o que foi herdado a partir de sua separação política de Portugal e, em segundo lugar, organizar o Estado e o país a partir de informações seguras. Como afirmou Francisco de Assis Mascarenhas (1779-1843), o Marquês de São João da Palma, na 1ª sessão da 1ª legislatura, em 09 de maio de 1826, no Senado do Império: “É um dos maiores trabalhos, que temos a fazer, e talvez o mais importante; porque sem termos a estatística, como conheceremos o Brasil?” Ele, juntamente com outros senadores⁶², defendia a formação de uma comissão de estatística, entre as várias comissões então instituídas, para se ter uma ideia do que era o Brasil. Esse tipo de pensamento seria levado adiante também na Câmara dos Deputados (1826), na qual, Antônio Francisco de Paula Holanda Cavalcante de Albuquerque (1797-1863), o futuro Visconde de Albuquerque, entendia que “devemos, pois, mostrar quais as informações que queremos, qual o relatório que esperamos”. Nesse sentido, o parlamentar elenca os pontos essenciais que deveriam ser indicados para os trabalhos nesse sentido e, em um deles, temos (em primeiro lugar) a população:

[...] Qual seja a população numérica do Império distinguindo os livres dos escravos, mencionando as profissões mais notáveis. Qual seja o número de estrangeiros que espontaneamente tem vindo estabelecer-se no Brasil; que nações têm fornecido maior número; quais são pela maior parte os seus destinos. Qual o número de estrangeiros mandados vir por conta do governo; qual a despesa feita com eles, o seu estado atual; o proveito que deles se tem tirado em relação à despesa feita; que obstáculos tem havido para não virem gratuitamente colonos estrangeiros, sendo necessário conduzi-los à custa da fazenda nacional. (ALBUQUERQUE Apud SENRA, 2009, p. 31)

Há uma preocupação não apenas quantitativa, mas qualitativa com relação aos dados a serem aferidos e, sobretudo, com a presença de livres, de escravos e de estrangeiros: sua condição social⁶³, as suas origens, o seu papel na cadeia produtiva, na colonização, as iniciativas governamentais etc. Portanto, há uma preocupação com a composição populacional do ponto de vista jurídico e migratório (com ênfase na atração de colonos) e o papel do governo nesse processo. Portanto, há a indicação de uma política de Estado para esse fim. Como contraponto a essa “política migratória oficial”, temos um fenômeno migratório paralelo (e significativo) a esse, representado pelo tráfico atlântico de escravizados para as Américas. Nesse ponto, não

⁶² Além de Francisco de Assis Mascarenhas, José Joaquim Carneiro de Campos (1768-1836), o Marquês de Caravelas e Francisco Vilela Barbosa (1769-1846), o Marquês de Paranaguá, ecoam da tribuna as demandas estatísticas.

⁶³ “Condição social”, segundo os levantamentos estatísticos brasileiros utilizados, se refere a condição de livre, liberto ou escravo.

fica difícil de se imaginar a busca por uma configuração demográfica com cores e origens definidas. Deixando de lado (por enquanto) essa questão, percebemos que os esforços em relação a realizarem levantamentos populacionais antecedem a década de 1820, ou mesmo o século XIX, como visto pelo levantamento feito em 1799, ainda sob domínio metropolitano. Mas se acompanharmos a evolução dos levantamentos (1799, 1821, 1838, 1849, na cidade do Rio de Janeiro, a tentativa de um censo geral em 1852, o de 1870, na Corte, e o grande e último censo nacional de 1872) observamos que foram feitas várias iniciativas e avaliando cada uma delas, observamos uma evolução nos métodos e uma ampliação no número de dados coletados.

A história da ideia de uma demografia no Brasil remonta aos primórdios da formação do país. José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), estadista e figura importante no cenário brasileiro do período, por exemplo, era um entusiasta das estatísticas para a boa governabilidade, que ele chamou também de “aritmética política”, que consiste na “arte de raciocinar pelo meio de cálculo sobre as matérias concernentes ao Governo”: a ideia era a de que os números “não mentem”, ou seja, conseguem dar um retrato fidedigno da realidade, dando, assim, mais segurança para os agentes públicos e governantes administrarem os territórios e seus povos⁶⁴ (SENRA, 2009). Segundo ele,

[...] a utilidade da Aritmética Política, de que o homem de Estado se pode servir, é a de não marchar ao acaso, e evitar os cachopos [obstáculos], em que morram os outros: não fará ligas com príncipes fracos, ou inúteis; nem pazes danosas, nem guerras ruinosas: com o cálculo político em qualquer projeto pode antecedentemente pesar o grau de felicidade e bom êxito, e descontar os inconvenientes, e casos fortuitos. (SILVA Apud SENRA, 2009, p.33)

A ideia por trás desta aritmética é justamente a ideia de previsibilidade e planejamento a partir dos dados aferidos. Para ele, como para os parlamentares citados, a ideia de ter dados disponíveis para se adotar medidas governamentais e fazer “cálculos” mais acertados a partir

⁶⁴ Como observa Jean-Louis Besson (1995), historicamente, os estatísticos (e as estatísticas enquanto campo) “precisaram conquistar uma legitimidade científica, vencer o ceticismo e a incredulidade”, afinal, a credulidade é um elemento subjacente do trabalho estatístico. A estatística esteve, em suas origens, ligada as atividades de governo, e, durante a construção dos Estados Nacionais e doravante, fora utilizada largamente, o que contribuiu para a construção e consolidação desta imagem. Como o próprio esclarece ainda, esse se tornou uma faca de dois gumes, afinal, ao mesmo tempo que precisou apresentar-se dessa forma, os trabalhos realizados, por mais criteriosos e metódicos que fossem, não conseguem dar conta da realidade em todas as suas dimensões. Portanto, a crença na infalibilidade, que foi fundamental nesse trajeto de maturação do campo, tornou-o refém de suas próprias crenças. BESSON, 1995: 29.

deles estaria em sintonia com uma visão da ciência de dados⁶⁵, de algo sólido, a partir do qual se pode entender e planejar. Ela passa também pela ideia de controle, não apenas de variáveis, mas das pessoas representadas por tais números e tabelas. A ideia é tentadora e, por esse motivo, não teria escapado aos parlamentares e agentes de Estado do Império.

Na sessão de 20 junho de 1823 da Assembleia Constituinte do Império, o ofício do Ministro dos Negócios do Império, José Bonifácio de Andrada e Silva, foi lido e nele fica expressa a necessidade da formação de mapas estatísticos.

Illm.º e Exm.º - Tendo levado á Augusta Presença de Sua Majestade o Imperador o Oficio de 14 do corrente [junho de 1823], em que V. Ex.^a participa ter a Assembleia Geral, Constituinte, e Legislativa deste Império resolvido que se proceda, quanto antes, à formação de Mapas Estatísticos, e Topográficos das suas diferentes Províncias, para lhe serem presentes à medida que estiverem prontos; visto ser um preliminar indispensável para muitos dos seus trabalhos; O Mesmo Augusto Senhor me Ordena que participe a V. Ex., para fazer presente na dita Assembleia, que pela Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra se hão de expedir as competentes Ordens aos Governos Provisórios das Províncias do Império, a fim de serem empregados Engenheiros hábeis nestes importantes trabalhos por meio de um plano geral e uniformes. (DAGCLIB⁶⁶, 20 de junho de 1823)

Há, portanto, a manifestação da necessidade de dados cartográficos e demográficos e o governo oferece auxílio para a realização dos trabalhos. Neste sentido, Bonifácio defende a sua convicção da necessidade deste tipo de levantamento que, segundo consta na manifestação, é compartilhada pelo Imperador. Portanto, deveria ser assumida como uma política de Estado. Há uma associação ao levantamento populacional à palavra estatística, que, como visto em suas origens, não necessariamente tinha esse sentido.

⁶⁵ No século XVIII, Gottfried Achenwall (1719-1772) teria utilizado pela primeira vez a palavra *estatística* tendo a sua origem etimológica a palavra alemã *statistik* ou a como a *ciência do Estado*. Jurista, economista, matemático, historiador, estatístico e professor universitário foi o autor de *Abriss der Neuesten Staatswissenschaft der Vornehmsten Europäischen Reiche und Republiken (Esboço da Ciência Política mais recente dos Impérios e Repúblicas Europeias mais proeminentes*, em tradução literal) na qual teria cunhado pela primeira vez o termo e o conceito de "estatística", que abrangia uma ampla descrição dos vários aspectos e objetivos de um Estado, não necessariamente o conceito como posteriormente ficou conhecido e que é largamente utilizado posteriormente. **Swiss Confederation**. Federal Statistical Office. Storytelling revisited. International Marketing and Output Database Conference (IMAODBC). Vilnius, 6-10 September 2010. Disponível em https://nsdsguidelines.paris21.org/sites/default/files/Switzerland_FSO_Storytelling.pdf (último acesso em 07.06.2021)

⁶⁶ A sigla se refere ao Diário da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil (RJ).

“Ciência dos fatos sociais expressos através de números”, segundo definição de um dicionário de 1881 (AULETE, 1881)⁶⁷. Na primeira linha da definição dicionarizada ele consegue apresentar um significado que passava pelos horizontes dos personagens citados aqui. Lidar com esses fatos sociais por meio de números seria uma forma segura de lidar com realidades sociais aparentemente caóticas, pelo menos era o que pensavam seus defensores. O cenário apresentado pelo Império e, mais especificamente, pelo Rio de Janeiro desse período, seria um desafio e despertaria um sentimento de perda de controle que as estatísticas ajudariam a colocar no eixo. Com as suas ruas repletas de um número cada vez maior pessoas de várias cores, formas e línguas, com costumes distantes daquilo considerado o padrão sociológico⁶⁸ adotado pelos membros da elite, havia igualmente um sentimento de colocar em ordem aquilo que era considerado caótico, por assim dizer⁶⁹. Além disso, havia um país para construir, uma nação para formar e um Estado para modelar e, para isso, segundo a noção de economia política adotada por alguns dos construtores dos projetos de país em voga, essa ciência serviria ao “governo da população” necessário para o desenvolvimento da economia e da sociedade do país perante os demais povos e nações. Os dados estatísticos e uma determinada noção de escolarização, como uma forma de uniformização e formação do povo, estiveram na pauta dos homens de Estado do período, não apenas no Brasil.

[...] tudo estava por fazer, tudo por criar, pois não só era nova a forma constitucional, novas as instituições, como novo o país até na sua organização administrativa. A

⁶⁷Encontrei o termo também em um dicionário de 1871 (VIEIRA, 1871), mas não foi possível encontrá-lo no dicionário consultados de 1831. Entretanto, seu uso seria o mesmo entre os dicionários (em datas posteriores) e os documentos consultados do início e meio de século.

⁶⁸ A ideia da “nação” e da “nacionalidade” envolve a noção de povo, língua, história, o que remete a criação de mitos fundadores. Nesse espectro, temos a busca por se estabelecer padrões civilizados de nacionalidade que estariam ligados à padrões de organização e de cultura de matriz europeia. Segundo Eric Hobsbawm (1990, p. 111) “só por um impulso forte para formar um ‘povo’, é que os cidadãos de um país se tornaram uma espécie de comunidade, embora uma comunidade imaginada, e seus membros, portanto, passaram a procurar (e consequentemente a achar) coisas em comum, lugares, práticas, personagens, lembranças, sinais e símbolos”. A determinante função da língua nacional, por exemplo, para o funcionamento e legitimação do Estado no governo do povo e na construção da própria nação seria um instrumento desse processo, no qual o próprio Instituto Histórico e Geográfico, IHGB, fundado em 1838, teria um papel central. Sobre o papel do IHGB na formação da ideia de nação, de país e de povo, ver Guimarães, 1988.

⁶⁹ Para Michel Foucault, “se a estatística tinha até então funcionado no interior do quadro administrativo da soberania, ela vai revelar pouco a pouco que a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, regularidade de acidentes, etc.; a estatística revela também que a população tem características próprias e que seus fenômenos são irredutíveis aos da família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, de sua atividade, a população produz efeitos econômicos específicos. Permitindo quantificar os fenômenos próprios à população, revela uma especificidade irredutível ao pequeno quadro familiar. A família como modelo de governo vai desaparecer. Em compensação, o que se constitui nesse momento é a família como elemento no interior da população e como instrumento fundamental.” O autor está preocupado com a metamorfose da organização social básica e totalizante que teria passado da família para nichos de uma coletividade mais fluída, o que teria acarretado novos desafios aos modelos estatais que se formavam após a dissolução das estruturas do Antigo Regime e o próprio desenvolvimento de novas governabilidades que tem como alvo principal a população. (FOUCAULT, 1986, p. 288-9.)

independência era muito recente, e ainda não havia tempo de ter-se criado a escola prática brasileira; se não faltavam capacidades, faltavam habilitações adquiridas para as grandes funções sociais. (ROCHA Apud SENRA, 2006).

O que o trecho acima traduz é a noção de que um trabalho de construção do país estaria diante não apenas daqueles que participaram da separação política, como daqueles que herdariam esse projeto inacabado. Para esse fim, era preciso organizar o Estado e dotá-lo de meios para se alcançar esse objetivo. Conforme a história da construção e de organização política do Brasil demonstrou, isso não foi simples e nem pacífico, porém, havia o desenho do que seria necessário, isto é, dotar não apenas o governo, mas o povo, em seu sentido amplo, e suas elites, em sentido específico, daquilo que era necessário à tarefa. É neste sentido que podemos entender a busca por criação de um aparato estatal (policial, jurídico, parlamentar, educacional etc.) para lidar com uma realidade complexa como essa que observamos até aqui. Era um país que queria ser desenvolvido, moderno, nos padrões europeus, mas que não renunciaria a seu passado (nexo que dava sentido a sua civilidade) e muito menos de seu modelo de sociedade, patriarcal, hierarquizado e, sobretudo, escravocrata. Esse caminho levou o país à solução Saquarema⁷⁰, mas isso não é assunto para esse momento.

Retomando os censos propriamente ditos, o primeiro levantamento da cidade do Rio de Janeiro a ser realizado sob iniciativa do governo imperial, ou seja, após a independência política, ocorreu apenas em 1838, 16 anos depois da separação, sob a iniciativa do Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850). Como visto, o último teria sido realizado em 1821, feita pelo Ouvidor Joaquim José de Queiroz, avô do escritor Eça de Queiroz,

⁷⁰ “No Parlamento, nas casas, nos pasquins e até mesmo nas ruas e praças públicas, aqueles que pretendiam dirigir os destinos de uma sociedade que julgava ter completado sua emancipação da tutela metropolitana, expunham suas ideias e programas, procuravam viver seus sonhos e utopias, expressavam seus temores e angústias, Servindo-se de imagens e conceitos cunhados em países distantes, buscavam referências para a compreensão do quadro em que se moviam, assim como procuravam ser semelhantes às nações que se apresentavam como portadoras de uma civilização, Ao lado dos que pretendiam dirigir, e até mesmo por vezes dos demais que suportavam o peso de uma dominação, não se envergonhavam de recorrer à força que insistiam em monopolizar como recurso para restaurar uma ordem que entendiam como justa, mas que insistia em lhes escapar.

Em muitas ocasiões, muitos daqueles homens que formavam o que era visto como a ‘boa sociedade’ sentiram-se ultrajados em sua honra, como resultado da política britânica de repressão ao tráfico negreiro intercontinental, que se manifestava quer por meio de notas e de pressões diplomáticas, quer através dos navios de guerra que invadiam as águas continentais do Império.” (MATTOS, 1987, p. 1) Conforme Ilmar L. de Mattos e José Murillo de Carvalho demonstram, a gênese da “nova” elite imperial acompanhou a gênese do Estado brasileiro e as disputas e alianças resultantes disso não são apenas os movimentos da reorganização burocrática e estatal, mas da própria ascensão de modelos e de elites em transformação que tentavam hegemonizar o processo político. MATTOS, 1987; CARVALHO, 2008.

por ocasião da convocação da Assembleia Constituinte de Portugal em 1820, da qual o Reino do Brasil⁷¹ teria direito a 72 das 181 cadeiras.

O censo de 1838⁷² apurou 137.078 indivíduos classificados por sexo (74.430 homens e 62.648 mulheres) e por condição (57.605 livres e 55.090 escravos) e idade (“maiores” e “menores”), divididas por freguesias (16, 8 da cidade e 8 de fora) e distritos. São apresentados o número de casas (17.056), de famílias (17.356) e de estrangeiros (9.530), estes últimos já incluídos no total de habitantes.⁷³ Não há uma preocupação com a profissão, a raça ou cor, origem ou mesmo a alfabetização. O que essas ausências nos indicam também é que os planos originais de um levantamento bem detalhado não foram levados adiante, em parte, talvez, pelas dificuldades de se realizar a tarefa, pela falta de pessoal especializado para isso e pela falta de uma instituição que se encarregasse da tarefa (SENRA, 2009). Entretanto, os dados apresentados já permitem concluir mudanças importantes, tal como o equilíbrio entre livres e escravos, pois, ao contrário de 1799⁷⁴, os números de 1838 indicam que quase metade da população é de escravos/escravizados. A distribuição desses escravos por freguesias (da cidade e de fora⁷⁵) é desigual, já que há um predomínio desses grupos nas chamadas freguesias da cidade, de 37.137 para 21.416 respectivamente. Esse dado acompanha a tendência de concentração demográfica, pois boa parte da população da Corte se encontra nestas freguesias, 71% aproximadamente. Portanto, há um fenômeno que poderíamos considerar a preponderância relativa da escravidão urbana. Somando a esse número o dos libertos, isso contribuiu para uma “grande atmosfera africana na cidade” que poderia ser sentida até 1860 (SOARES, 2007, p. 86) e era esse o cenário que legisladores e agentes do governo enxergavam. Talvez isso tenha motivado uma busca pelo detalhamento cada vez maior dos levantamentos, fato que se consolidaria nos seguintes, a começar pelo levantamento de Haddock Lobo (1849).

⁷¹ Em 1815, D. João (1767-1826), então príncipe regente, torna o Brasil um Reino Unido a Portugal e Algarve. Em 1820, com a revolução liberal portuguesa, D. João foi chamado a Portugal para jurar uma constituição de caráter liberal, ocasião em que teria dado ensejo para a ruptura política brasileira.

⁷² População do Município da Corte em 1838.

⁷³ Recenseamento Geral..., p. xi.

⁷⁴ Como visto neste capítulo, a proporção apresentada em 1799 era a de 28.390 livres e de 14.986 escravizados.

⁷⁵ As freguesias da cidade são aquelas que são de ocupação mais antiga: Sacramento, S. José, Candelária, Santa Rita, Santana, Glória Engenho Velho e Lagoa; as freguesias de fora da cidade são menos antigas, resultado da expansão da ocupação demográfica: Paquetá, Ilha do Governador, Inhaúma, Irajá, Jacarepaguá, Campo Grande, Curato de Santa Cruz, Guaratiba. Sobre a evolução urbana da Corte (Rio de Janeiro), ver: ABREU, 1997.

1.4 Os dados da década de 1870 e as visões dos brasis dentro do Brasil.

Passadas algumas décadas das observações feitas por Rugendas e outros viajantes sobre a população que residia no Brasil e, no Rio de Janeiro, em especial, os dados estatísticos apontavam em uma direção que ele talvez não poderia imaginar. A proporção de descendentes de africanos continuaria grande, daí nenhuma novidade. Porém, para a surpresa deles, se pudessem viajar no tempo, era se dar conta de que boa parte dessa população que tanto chamou a atenção deles décadas atrás não apresentava a mesma condição. Agora ela era, em sua maioria, liberta ou livre. Entender esse fenômeno, associado a alguns outros que marcaram a década de 1870 é fundamental para analisar um período marcado por dois censos populacionais (1870 e 1872), o fim da Guerra do Paraguai (1870), lançamento do manifesto republicano (1870), uma grave crise econômica, um projeto de emancipação dos filhos de mães escravas (1871) dois projetos de reformas eleitorais (1875 e 1879), retorno do Partido Liberal ao poder.

Para além do cenário amplo e complexo apontado acima que não será tratado nesse capítulo, temos os processos de transformação pelos quais passou a população imperial até esse momento. A cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX experimentou um incremento populacional significativo e este aumento gerou, entre outras circunstâncias, o agravamento ainda maior nas condições de vida e de trabalho, além de mudanças na composição racial e jurídica da população, ocasionando, como será visto, um “desequilíbrio” entre o número pessoas livres e de pessoas escravas/escravizadas. Concentrando a atenção nesse último aspecto, seria presumível a nós observadores tardios que esse seria um movimento “natural” sobretudo após a proibição do tráfico transatlântico de escravos (1850), todavia, a história não é muito afeita a teleologias ou explicações simples, por mais tentadoras que pareçam. A história de luta pela “superação” da escravidão foi marcada por elementos que não se resumem as legislações antitráfico ou à pressão inglesa (embora tenha sido preponderante, dada a posição econômica e política global desse país na chamada era dos imperialismos⁷⁶). Ela

⁷⁶ Conforme analisa Gabriel Passeti, em uma revisão historiográfica sobre o poderio britânico e os seus desdobramentos sobre o combate ao tráfico de escravos e sobre as iniciativas abolicionistas, afirma que “o Império Britânico, apesar de seu sucesso, não contou com um plano prévio, tendo se aproveitado de uma série de situações transformadas em vantajosas: a expansão imperial foi uma sucessão de oportunidades aproveitadas, não um plano de ocupação e dominação. John Darwin evidencia a simultânea decadência dos impérios muçulmanos – Otomano, Mughal e Safávida –, a ruína da dinastia Qing na China e o inesperado sucesso comercial dos EUA: todas estas oportunidades conjugadas ofereceram vantagens, matérias-primas e mercados, compondo a base de sustentação da expansão imperial” (PASSETI, 2016, p.24). Ele também chama a atenção para o *humanitarism*, movimento impulsionado tanto pelo revisionismo religioso dos metodistas, quanto pela nascente classe média urbana em busca de voz e representatividade dentro do contexto político deste império (1815 e 1939). Além disso, ao “focar também nas estratégias de pressão e em grupos ainda fora das esferas formais da política”, a nova historiografia pós-Guerra

é marcada pelas idas e vindas que marcaram a composição político-parlamentar do Brasil, mas também pelas experiências cotidianas de milhares de pessoas que vivenciaram as experiências do tráfico e da escravidão. Não se trata aqui de tamanho ou de proporção somente, mas vale aqui um parêntese importante de que o Brasil do período era uma das maiores sociedades escravocratas das Américas⁷⁷ em que o modelo agroexportador sustentado pela mão-de-obra predominantemente escrava era responsável pelas principais receitas da balança comercial e tributária brasileiras e da qual dependia a sua elite econômica, mas não apenas ela. A escravidão era difundida entre os extratos menos favorecidos, embora esse cenário tenha mudado conforme as variações do preço médio dos cativos e sua oferta no mercado, sobretudo na virada do século, algo que teve relação direta com a proibição do tráfico e o crescimento da demanda de braços pela lavoura do Vale do Paraíba e do Oeste Paulista. Entender essas transformações não é uma tarefa fácil, mas passa pela avaliação dos dados disponíveis que serão analisados a seguir.

Insistindo pelo caminho dos censos que nos permitem capturar elementos da realidade⁷⁸, a partir de 1870 são registrados dados importantes como cor/raça, ocupação, dados etários e dados sobre saber ler e escrever entre outros. Esse último item é importante para o presente trabalho, pois ajuda a entender de que maneira as populações correspondiam ou não a políticas governamentais a respeito da escolarização, em que medida eram atendidas (ou não), o peso da cultura oral e da cultura escrita sobre o todo populacional e seus desdobramentos sobre as políticas oficiais, não apenas educacionais, como eleitorais. Como visto no alvorecer do império, nas discussões da assembleia constituinte, a questão da composição populacional, a presença estrangeira e, mais especificamente, africana, os níveis de analfabetismo e a abordagem dos direitos civis e políticos fizeram com que levantamentos demográficos, educação e participação política estivessem entrelaçados.

Fria - responsável pelo revisionismo histórico/historiográfico sobre o movimento abolicionista no contexto de expansão imperial britânica - “se atentou às classes médias urbanas, para quem não haveria um interesse econômico direto” no fim da escravidão. “Os cálculos político e econômico foram feitos e se aprovou a abolição, pois a Grã-Bretanha precisava construir sua imagem de potência moderna e não dependia mais economicamente do tráfico – como ocorreu durante todo o século XVIII. A decadente produção caribenha não fazia frente aos mercados da Índia e da China, e tampouco os miseráveis ex-escravos se tornariam um mercado consumidor importante imediatamente.” (Idem, *ibidem*) Deste modo, limitar a questões econômicas a pressão britânica pelo fim do tráfico é limitar a compreensão desse processo.

⁷⁷ Para se ter uma ideia da dimensão, segundo dados do slavevoyages.org, dos 3.220.695 africanos que desembarcaram nas Américas, maior região do globo em que se utilizava esse tipo de mão-de-obra na era moderna (em termos absolutos e relativos) num período de 1801 a 1875, 2.061.625 (64% do total) ficaram na América Portuguesa/Brasil. <https://slavevoyages.org/assessment/estimates> [acessado em 01.08.2019].

⁷⁸ Os dados devem ser utilizados com certa cautela, afinal, os censos de 1870, 1872 e 1890, por exemplo, utilizavam bases de pesquisa variadas: Os censos de 1870 e 1890 contavam somente as pessoas presentes por ocasião da pesquisa, enquanto o de 1872 incluía em algumas tabelas indivíduos que não estavam presentes, mas que sustentavam residências na Corte.

O recenseamento geral do Império do Brasil (1872)⁷⁹, realizado entre 1871-2 foi o primeiro (e único) esforço do governo imperial para mapear a população em nível nacional. Como visto, essa era uma expectativa que remonta aos primórdios da fundação do país, mas que só se tornou uma realidade apenas na década de 1870, pois foram feitos levantamentos provinciais e da Corte, sem uma sistematização e metodologia experimentadas por este.

Para a realização de um trabalho dessa envergadura, fora criada a Diretoria Geral de Estatística - DGE⁸⁰, primeira instituição brasileira com natureza censitária cujos objetivos seriam inúmeros, mas essencialmente eram os de dotar o governo de dados estatísticos amplos e seguros, necessários para governar e estabelecer políticas públicas de forma mais efetiva⁸¹.

[...] Esta Repartição está em exercício desde o 1º de março, e tem trabalhado ativamente, não só na aquisição dos elementos indispensáveis para coordenar e apurar os dados estatísticos existentes nas Repartições públicas do Império, mas também em formular os planos necessários para a apreciação dos diversos fatos do domínio da estatística.

Posto que a Repartição se não ache ainda constituída de maneira que possa abranger em seus trabalhos todos os assuntos da competência de tão vasto ramo dos serviços públicos, necessidade a que oportunamente se deve satisfazer, será um valioso auxiliar da Administração, e preencherá a falta, que temos, de elementos e dados indispensáveis para solução de importantes questões políticas e sociais. (BRASIL, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1870, p. 8)

Um desafio para um país com as características do Brasil, o que demandou um esforço sem precedentes na coleta e no tratamento dos dados. Afinal,

⁷⁹ As informações apuradas foram publicadas em sete quadros (sem numeração) para todo o País, seguida do mesmo conjunto para cada província e para o município neutro a partir dos seguintes itens: 1) População livre considerada em relação aos sexos, estados civis, raças, religião, nacionalidades e grau de instrução, com indicação do número de casas e fogos; 2) População escrava considerada em relação aos sexos, estados civis, raças, religião, nacionalidade e grau de instrução; 3) População considerada em relação aos defeitos físicos; 4) População considerada em relação às idades; 5) População em relação à nacionalidade brasileira; 6) População considerada em relação à nacionalidade estrangeira; 7) População considerada em relação às profissões.

⁸⁰ Criada pelo Decreto nº 4.676 de 14 de janeiro de 1871 para cumprir o que determina o Art. 2º da Lei nº 1.829 de 9 de setembro de 1870 (Lei do Censo).

⁸¹ “Esta Repartição está em exercício desde o 1º de março, e tem trabalhado ativamente, não só na aquisição dos elementos indispensáveis para coordenar e apurar os dados estatísticos existentes nas Repartições públicas do Império, mas também em formular os planos necessários para a apreciação dos diversos fatos do domínio da estatística. Posto que a Repartição se não ache ainda constituída de maneira que possa abranger em seus trabalhos todos os assuntos da competência de tão vasto ramo dos serviços públicos, necessidade a que oportunamente se deve satisfazer, será um valioso auxiliar da Administração, e preencherá a falta, que temos, de elementos e dados indispensáveis para solução de importantes questões políticas e sociais.” BRASIL. Ministério dos Negócios do Império. **Relatório da Diretoria Geral de Estatística, dirigido ao Ministro dos Negócios do Império Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo [Visconde de Bom Conselho]**, por Manoel Francisco Correia, Diretor Geral em 31 de dezembro de 1876 [sobre 1875 e parte de 1876]. Rio de Janeiro: Tipografia de Hyppolito José Pinto, 1877. p. 7.

Esse serviço pela primeira vez executado em um Estado de vasta extensão e cuja população, comparativamente diminuta, acha-se disseminada por todo o território, não pode pretender o cunho de um trabalho perfeito. Países mais adiantados só depois de várias tentativas puderam organizar censos exatos. Não é, portanto, de estranhar que o primeiro recenseamento do Brasil ressinta-se de algumas lacunas e imperfeições na maior parte devidas às condições locais e hábitos especialíssimos dos habitantes do interior de algumas províncias. Não sendo perfeito é o melhor que nas atuais circunstâncias se poderia alcançar. Os resultados obtidos, se não são de uma completa exatidão, muito se aproximam da verdade. (BRASIL, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1876, p. 6)

Os resultados obtidos foram de uma população total de 9.930.478 pessoas, sendo 8.419.672 livres e 1.510.806 escravos⁸². Esses dados⁸³ indicam que a Corte apresentava uma população total de 274.972 pessoas, divididas em 226.033 livres (livres/libertos) e 48.939 escravos. A primeira coisa notada é que a proporção entre esses dois grupos é bem diferente daquela apresentada em 1849. A população aumentou, mas o número de escravos reduziu drasticamente, pois se em na década de 1840 havia 41,51% (110.602 de 266.448), na década de 1870 foram registrados 17,80% (48.939 de 274.972), uma redução significativa se notarmos que a população continuou crescendo, num ritmo bem menor se comparada aos dados de 1799 (43.376), 1821 (112.695) e 1835 (137.078), mas ainda assim registrando um ritmo de crescimento que seguiu e se amplificou até os anos de 1890, que apresentou uma população total de 522.651. O que explicaria isso? Como visto, de 1799 a 1821 temos a chegada da família real e da Corte, a atração de migração estrangeira e a intensificação do tráfico negreiro, o que explicaria não apenas o aumento populacional, como a proporção cada vez maior de africanos e de escravizados. Essa tendência segue até 1849, com uma elevação populacional e a manutenção de uma proporção alta de escravizados na cidade. De 1849 a 1872, observamos uma taxa muito menor de crescimento demográfico, sem redução da população, e a proporção de escravos é bem menor também, o que pode ser explicado pelo fim do tráfico atlântico de escravos, em definitivo, a partir da década 1850 (Lei Eusébio de Queiroz), o tráfico interno de

⁸² Dados de Brasil. Op. Cit. 1876. Feitas algumas correções nos dados e cálculos, a população total seria a de 10.110.090 pessoas (SENRA, 2009, p. 2)

⁸³ BRASIL. Ministério dos Negócios do Império. **Relatório da Diretoria Geral de Estatística, dirigido ao Ministro dos Negócios do Império Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo [Visconde de Bom Conselho]**, por Manoel Francisco Correia, Diretor Geral em 31 de dezembro de 1876 Rio de Janeiro: Tipografia de Hyppolito José Pinto, 1877; BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento da população do Brasil a que se procedeu no dia 1º de Agosto de 1872**. Rio de Janeiro: 1873-76.

escravizados para a zona cafeeira, desproporção entre nascimento e mortes⁸⁴, aumento no número de alforrias⁸⁵ e a Guerra do Paraguai (1865-1870)⁸⁶. Dois fenômenos e alguns fatores relacionados poderiam justificar, em parte, a tendência amorfa desse período, que não se observa (do crescimento populacional) vinte anos depois, quando a população retorna a níveis de crescimento ampliado.

Retornando a década de 1870 e observando a proporção da população por raça e sexo⁸⁷, podemos entender um pouco desse processo.

Tabela 3: População da Corte (1872-6) por raça e sexo

RAÇA	LIVRES		ESCRAVOS		TOTALS (GERAIS)	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	TOTAL	%
BRANCO/A	96255	55544	SR.	SR.	151799	55,2
PARDO/A	22762	22083	5275	5786	55906	20,3
PRETO/A	14198	14268	19611	18267	66344	24,1
CABOCLO/A	665	258	SR ⁸⁸ .	SR.	923	0,34
TOTALS (PARCIAIS)	37625	36609	24886	24053	274972	100

A população total está dividida entre 55% de brancos, 20% de pardos, 24% pretos e menos de 1% de caboclos. Se dividirmos por condição social, podemos notar que entre os livres/libertos, temos 67% de brancos, 20% de pardos e 13% de pretos e 0,4% de caboclos e que entre os escravos a proporção é a de 23% de pardos e 77% de pretos. Ou seja, 33% (ou 74.234) da população não escrava é composta por pretos e pardos, isto é, por pessoas que foram escravas ou que são filhas e netas de pessoas nessa condição e que, dentre os escravizados, há uma majoração dos pretos sobre os pardos. Somados esse número à população cabocla (923) e aos 48.939 pretos e pardos ainda escravos, temos um total de 123.173 pessoas, ou 45% da população, que não são brancas. Fazendo cálculos sobre os dados fornecidos por Haddock Lobo e comparando esses dois cenários, temos que em 1849, 62% da Corte é composta por pessoas

⁸⁴ Mary Karasch chama a atenção para o aumento das taxas de mortalidade nos anos iniciais da década de 1850, em que a febre amarela e a cólera causaram a morte de muitos cativos em 1850 e 1855 e a baixa a taxa de natalidade entre os cativos. KARASCH, Op. Cit., 467

⁸⁵ Houve um aumento significativo no número de alforrias, principalmente na década de 1860, quando 13 246 escravos tiveram sua liberdade registrada na Corte, numa média de mais de 1300 manumissões por ano. (Idem, ibidem). Ver ainda: ALENCASTRO, 1988; CHALHOUB 1989; SILVA, 2001

⁸⁶ Idem.

⁸⁷ Foram mantidas as tipologias usadas no Recenseamento de 1872 e no Relatório DGE de 1876.

⁸⁸ No original, SR = sem resultado.

“de cor” em um universo de 42% de escravos. Há, portanto, uma redução na proporção da população “de cor” sobre o total entre 1849 (62%) e 1872-6 (45%). Porém, a proporção de pessoas livres e “de cor” permanece percentualmente a mesma (33%), mas numericamente superior em 1872⁸⁹. Ou seja, o que estes números sugerem é que há menos escravos e mais pessoas livres/libertas que tinham alguma relação com o universo cativo na capital da principal sociedade escravocrata do mundo.

Observando os dados por sexo e raça, observamos que com exceção dos “brancos” e “caboclos”, todos os demais grupos apresentam equilíbrios entre os sexos. Centrado a atenção nos brancos, há uma diferença de 40.711 indivíduos em favor dos homens, em torno de 42%. Segundo Relatório da Diretoria Geral de Estatística (1877, p.10), esse fenômeno se explica pela imigração e a Guerra do Paraguai (1864-1870)

À imigração se deve atribuir principalmente o facto dessa desigualdade entre dois sexos na população do Império; e o recenseamento atesta que as províncias que mais recebem imigrantes são também aquelas em que a população masculina mais predomina. É sabido que os estrangeiros que aqui vêm estabelecer-se são, em grande maioria, varões. Como, porém, nas províncias centrais, não sujeitos à influência do elemento masculino sobre o feminino, não se deve considerar este facto como excepcional no Império, tanto mais quanto o recenseamento feito pouco depois de terminada a sanguinolenta guerra, que durou cinco anos, efetuou-se, pelo que respeita à questão que se trata, em condições inteiramente desfavoráveis.

Portanto, há o impacto do crescimento não-natural e da campanha no Sul sobre a população do Império. Os dados demográficos sobre a guerra contra o Paraguai no que se refere ao envio de tropas (população essencialmente masculina, composta por militares profissionais, membros da guarda nacional e “voluntários”) são controversos. Estima-se que foram enviados cerca de 122.698 brasileiros e que morreram cerca de 50 mil pessoas⁹⁰. Desse número, a Corte seria a terceira região administrativa do Império a mais enviar combatentes, 11.461 no total, atrás de 33.803 do Rio Grande do Sul e de 15.197 da Bahia (DORATIOTO, 2002, p. 460-1)

⁸⁹ Segundo cálculos feitos com base nas observações feitas por Haddock Lobo, 33% das pessoas que não se encontravam na condição de escravos eram “de cor” (termo usado pelo próprio Lobo). Os cálculos feitos sobre os dados do Recenseamento de 1872 apresentam 33%. Numericamente temos 55.492 pessoas em 1849 e 74.234 em 1872.

⁹⁰ Como observa Francisco Doratioto (2002) é uma operação complexa ver dados seguros sobre as perdas, pois o número oficial fornecido pelo Governo Imperial em 1870 era de 23.917 soldados, dos quais 4.332 mortos, 18.597 feridos e 988 desaparecidos. Esses dados foram contestados pelo Estado Maior do Exército em 1972, que estima as perdas em 33 mil brasileiros. Alguns estudiosos indicam um número, exagerado, de 100 mil mortes, que são contestados por outros pesquisadores, incluindo o autor do livro. Este optou por fazer um cruzamento de informações que levou ao número adotado aqui. DORATIOTO, 2002.

Retomando a linha de análise, há um predomínio na Corte da população masculina, livre e branca, sobre os demais grupos, o que pode indicar fenômenos demográficos correlatos, alguns apontados anteriormente. Se cruzarmos esses dados, com aqueles da nacionalidade, tendo como parâmetros indivíduos livres, notamos que cerca 42% da população masculina é composta de estrangeiros, ou seja, de pessoas que não nasceram no Brasil. Isso nos leva ao fenômeno de atração migratória estrangeira e, majoritariamente, branca. Precisamos refinar um pouco mais esses dados.

A população estrangeira total (1871-2), incluindo livres e escravos, homens e mulheres, totaliza 84.279⁹¹ pessoas, dos quais, 66% eram de portugueses, o que em números se traduz em 55.933 pessoas. O segundo grupo mais numeroso é o dos “africanos”⁹², com 18.065 pessoas (ou 21%), 7.092 escravas/escravizadas e 10.973 livres. Somados esses dois grupos mais expressivos de nacionalidade, teremos um total 88% (ou 73.998 pessoas) da população estrangeira total, masculina e feminina⁹³. Olhando esses dados por sexo, notamos que o número de total de homens é bem superior ao de mulheres, afinal, dos 84.279 indivíduos levantados, 62.881 (75%) eram homens e 21.398 (25%) eram mulheres. Como vimos, esse desnível entre os sexos é maior entre os estrangeiros do que os nacionais, e, destes, entre portugueses (81% de homens e 19% de mulheres) do que africanos livres (63% de homens e 37% de mulheres) e de africanos escravizados (48% de homens e 52% de mulheres) o que corrobora para a conclusão do peso dos processos migratórios sobre as taxas demográficas apresentadas é crucial para entender tanto o aumento populacional quanto o desnível entre os sexos.

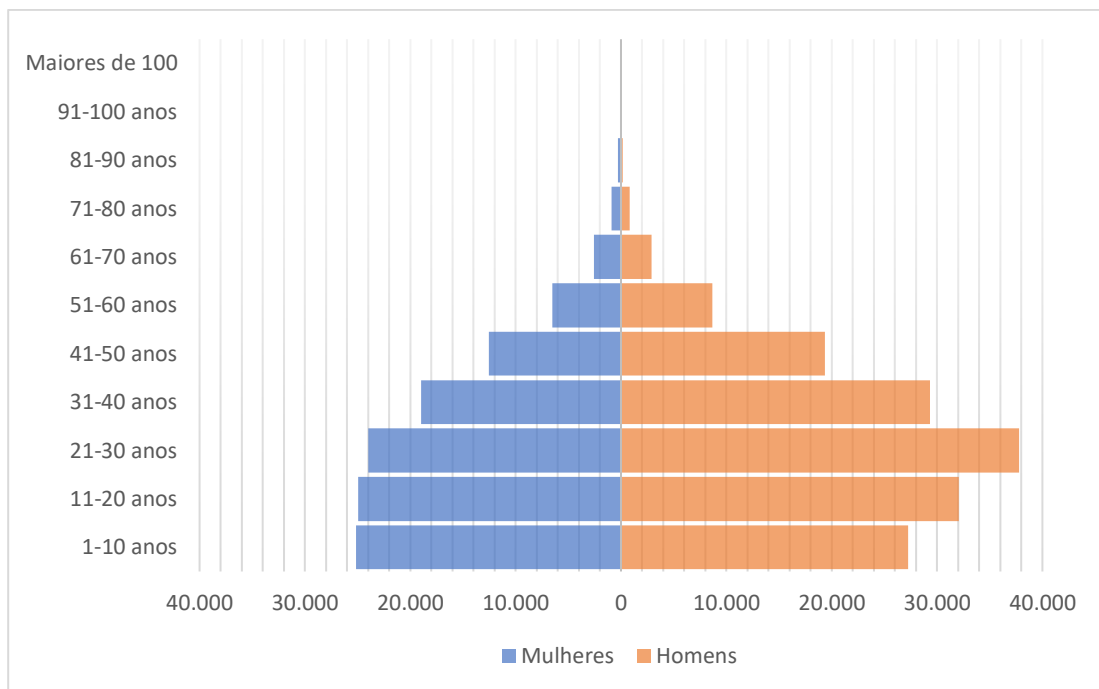
A formação etária da população também é variada, conforme pode ser observado através da pirâmide populacional da cidade (livres e escravos/escravizados), feita com base nos dados trabalhados acima.

⁹¹ Há uma divergência de quatro pessoas entre o número total de estrangeiros nas tabelas do recenseamento de 1872 (1872-6) daquele apresentado no relatório da Diretoria Geral de Estatísticas, DGE, em 1876-7. Resolvi manter os dados das tabelas originais do recenseamento pois elas se sustentam nos dados apresentados na mesma e, doravante, dos cálculos que foram feitos.

⁹² O termo “africanos” foi utilizado conforme originalmente empregado nos documentos consultados, ou seja, originários do continente africano. Não há uma identificação sobre a região específica (configuração política ou geográfica) de origem dessas pessoas.

⁹³ A apresentação completa dos grupos identificados e seus valores (numérico e percentual) estará presente no Anexo I, Tabela 7.

Gráfico 1: Pirâmide Etária Município Neutro, 1872-6 (livres e escravos)⁹⁴



Acima há uma representação gráfica da população total (livre e escrava) do Rio de Janeiro de acordo com idade e sexo, tendo como base um corte de 10 anos⁹⁵. Ela forma uma pirâmide etária com corpo e base largas e pico estreito. A partir dele percebem-se uma tendência de afunilamento nos decênios superiores, o que indicaria uma expectativa de vida baixa se comparada ao conjunto analisado. A base e corpo mais largos indicam uma população jovem, jovem-adulta e adulta que apresenta alguns itens de marcação, como uma população masculina mais numerosa no corte de 21 a 30 anos, o que a diferencia da população feminina mais numerosa entre os 11 a 20 anos. As diferenças apontadas indicam a possibilidade de um crescimento não-natural masculino, estimulado por uma tendência alta do processo migratório, fato que pode ser identificado pelos dados do peso da população estrangeira masculina sobre o total da população. Levando em conta que os imigrantes que se dirigiam para o país eram, em sua maioria, jovens-adultos e adultos em busca de oportunidades de trabalho (ou trazidos para o trabalho), fica mais simples a compreensão desses dados.

⁹⁴ Recenseamento de 1872... (Op. Cit.). Os dados não contemplam 556 indivíduos classificados como “idade não identificada” pelo relatório.

⁹⁵ O corte de 10 anos foi feito em função da organização das tabelas do recenseamento, pois há uma divisão em meses (abaixo de 11 meses), anual (de 1 a 5 anos), quinquenal (de 6 a 30 anos) e decenal (31 a 100 anos). Como não é possível dividir por anos ou quinquênios as faixas decenais, optou-se para uniformizar pelo decênio para efeitos gráficos. Em anexo, há uma tabela (Tabela 6) com os cortes originais.

A população masculina e feminina compreendida no intervalo de 1 a 20 anos de idade (base da pirâmide) representa numericamente 109.464 pessoas, ou 40% da população total. Essa população seria considerada, para fins legais, menor de idade⁹⁶. Dentro dessa parcela estava a população em idade escolar regular (6 a 15 anos), excluídos os escravizados que, legalmente não poderiam frequentar aulas – o que não significa que não o fizessem –, e aqueles que só buscariam escolarização para além da idade esperada⁹⁷. Estes últimos provavelmente não constavam em dados oficiais, pelo menos não antes de 1878, o que deixa de fora do censo algumas experiências educativas e seus agentes. Portanto, olhando para a população livre dessa parcela, teremos um total de 41.767 jovens, 19.235 mulheres e 22.532 homens. Se colocarmos nessa conta os escravizados, teremos um acréscimo de 8.145 jovens, 4.262 mulheres e 3.883 homens. No total, teremos 49.912 jovens em idade escolar.

A opção em incluir nessa conta os escravos/escravizados parece metodologicamente mais racional, afinal, tão logo esses jovens se tornassem livres de alguma forma, poderiam legalmente frequentar as escolas. Além disso, como vimos, havia jovens escravos que sabiam ler e escrever e, por vezes, contar, o que chama a atenção para a possibilidade de experiências escolares ou extraescolares. Seja como for, os pais desses jovens ou algum senhor que dentro da lógica do paternalismo vigente se sentisse na obrigação de oferecer alguma forma de ensino, não pensaria nesses jovens como fadados a não estudarem. Eles continuam a existir para além dos números e isso é um fato. Outro fato é pressupor que não estudariam. Essa última hipótese extrapola qualquer análise estatística que se proponha a uma aventura de futurologia. Evidentemente que essas pessoas deveriam ser acompanhadas até saírem desse corte empírico para que se saiba se estudaram ou não. Não seria possível com os dados coletados, mas as possibilidades de que isso tenha acontecido é presumível. Por fim, como será visto a seguir (Tabela 4), no relatório da DGE de 1876-7, os escravos são incluídos no item “sem informação

⁹⁶ Na Carta Constitucional 1824 se atingia a maioria com vinte e cinco anos de idade, para alguns atos civis como por exemplo o voto nas Assembleias Paroquiais. Segundo ela, podiam votar os maiores de vinte e cinco anos, respeitadas os critérios de renda, nacionalidade e condição social de livre (Art. 92). No caso do limite de idade imposto para o voto, de 21 anos, abria-se exceção aos que fossem casados, bem como para militares e bacharéis formados. No caso do Imperador, era admitida a sua maioria a partir de 18 anos completos, desde que obedecidas outras normas constitucionais para o exercício do cargo (Art. 121).

⁹⁷ Conforme o Art. 70 do Decreto 1331 de 1854, “Às lições ordinárias das escolas não poderão ser admitidos alunos menores de 5 anos, e maiores de 15.” Portanto, havia uma idade mínima e máxima para frequentar o ensino regular. Essa limitação inicial fora sendo suprida por ensino fora do horário escolar regular (diurno), o que posteriormente ficou conhecido por ensino noturno, incorporado ao esquema governamental apenas no fim da década de 1870, embora previsto em 1854. Todavia, tais iniciativas foram desenvolvidas pela sociedade civil, como a da Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa, criada em 1872, que ofereceu cursos noturnos de instrução primária e profissional no Colégio São Clemente, em Botafogo, da qual participaram aprendizes de ofícios, menores e adultos, inclusive de estrangeiros e africanos livres. (GONDRA; SCHEULER, 2008, p. 94).

de frequência escolar”, o que, hipoteticamente, pode indicar que haveria a possibilidade de que frequentassem as escolas, mesmo que este fosse proibida.

Retomando os dados, quantas dessas pessoas estavam frequentando a escola? Os dados do censo dispostos na tabela abaixo indicam algumas informações a esse respeito.

Tabela 4: População do Município Neutro (1871-2) segundo escolarização

SITUAÇÃO	Homens livres	Mulheres livres	Total (livre)	Escravos	Escravas	Total (escrava)	Total	%
Frequentam Escola	5.788	4.258	10.046	0	0	0	10.046	20,13
Não Frequentam Escola	16.399	14.930	31.329	0	0	0	31.329	62,77
Sem informação da Frequência Escolar	345	47	392	3.883	4.262	8145	8.537	17,10

A partir dos dados acima, é percebido que 20% frequentavam escolas enquanto aproximadamente 62% não. Há um percentual de 17% em que não foi possível identificar a frequência escolar, um valor alto se lavada em consideração a taxa de frequência (20%). Destes 17%, ou 8.537 pessoas, a maioria esmagadora de 8.145 pessoas eram de escravos/escravizados, ou seja, legalmente fora da escola. Levando em consideração apenas aqueles que legalmente poderiam frequentar a escola, i.e. livres, 31.329 não frequentavam e 392 eram uma incógnita. Portanto, é possível identificar taxas de escolarização aquém da população presente.

Os dados sobre escolarização foram obtidos junto as repartições governamentais⁹⁸, afinal, na lista censitária - *Lista de Família N.* - (ver modelo em anexo) o item “instrução” indicava apenas se as pessoas em uma determinada família sabia ou não ler e escrever. Não havia espaço para o item escolarização. De todo o modo, esses dados sobre escolarização

⁹⁸ Conforme o decreto 1331 de 1854, em seu Art. 1º informa que a “inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primaria e secundaria do município da Corte será exercida; Pelo Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império, por um Inspector Geral, por um Conselho Diretor, por Delegados de Distrito. Do ponto de vista estatístico, segundo o mesmo decreto (Art. 3º, §5º), cabe ao Inspetor Geral “Coordenar os mapas e informações que os Presidentes das províncias remeterem anualmente ao Governo sobre a instrução primaria e secundaria, e apresentar um relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o município da Corte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar.” BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (Reforma Couto Ferraz).

sistematizados no levantamento permitem observar o sistema educacional, os níveis de atendimento e a situação da escolarização em termos gerais. Os formulários fazem menção a saber ler e escrever e não ao nível de escolarização, anos frequentados etc. Isso diz muito sobre o que se esperava do levantamento. As perguntas feitas pelo censo, que dados são coletados, a forma como são agrupados, analisados e os relatórios feitos a partir destes, são fruto de escolhas para cumprir objetivo previamente estabelecidos (BESSON, 1995). Foi assim com a escolarização/alfabetização e foi assim com os demais itens. Por vezes, as perguntas falam tanto quanto os resultados. Como vimos antes, a questão de saber ler e escrever, por um lado, e o ensino, por outro, estiveram presentes na órbita política dos legisladores e dos políticos.⁹⁹ Estas eram, desde o início, não apenas uma questão pragmática, mas programática, uma questão civilizacional e, porquanto, política desde os primórdios do Império. Ela tardou a entrar nos censos, visto que só aparece a partir de 1872, mas esteve presente na órbita dos agentes de Estado.

Na orientação presente na ficha de lista de família referente as perguntas se “sabe ler” e se “sabe escrever” só era possível responder “sim” ou “não” para cada uma delas. Esta estava no item “instrução”, ou seja, para fins desse dado, restringia-se educação a leitura e escrita. Todavia, há uma alteração na instrumentalização desses dados coletados. Na disposição dele nas tabelas do censo, essas informações foram unificadas em dois novos itens, distribuídos em “sabe ler e escrever” (de um lado) e “analfabeto” (de outro). Ou seja, na transposição das fichas para as tabelas os dados que eram separados são aglutinados em apenas uma categoria, sem que seja possível ter apenas uma das habilidades. Isso indica duas possibilidades: Se a pessoa tivesse apenas uma das duas habilidades seria incluída no item “sabe ler e escrever” ou ela seria incluída no item “analfabetos”, como se apenas uma das habilidades não fosse suficiente. Mais tarde, no relatório do DGE de 1876-7, há duas alterações neste quesito: o item “sabe escrever” é suprimido, apresentando apenas duas situações “sabe ler” e “analfabeto”. Na sequência, ambos os itens são agrupados na tabela em um quadro chamado de “estado intelectual” e não mais em “instrução”. O item instrução se encontra como um subtítulo (Item X) do referido

⁹⁹ Nelson Senra observa que “Todos os agentes do censo deviam ser igualmente instruídos desde o início, sob pena de perda de unidade, seja para fazer registros adicionais quando da recolha do material, no caso dos chefes de família que soubessem ler e escrever, seja para fazer os registros completos, no caso dos chefes de família que não soubessem ler e escrever. Mas, no caso dos chefes de família que sabiam ler e escrever, situação idealizada para a operação censitária, quaisquer anotações adicionais por parte dos agentes do censo poderia tumultuar a responsabilidade que, legalmente, se imputava ao informante (em que pese caber a esses agentes fazer correções de “erros e inexatidões” quando da recolha do material, contudo, essa tarefa não deve ter ido além de uma rápida mirada sobre o formulário preenchido, corrigindo problemas grosseiros).” SENRA, 2006.

documento. Seria uma questão de opção na sistematização dos dados, uma omissão derivada de dificuldades na coleta, ou ambas? Difícil saber sem ter acesso as fichas.

De todo o modo, as situações descritas acima indicam uma associação entre as duas habilidades (ou apenas a leitura, no último caso) e que, supostamente, não ter algumas delas (ou não saber ler, somente) fazia da pessoa uma “analfabeta”. Essa situação de transição no processamento dos dados sugere que o item “saber ler” seria o mais privilegiado, pois foi mantido, o que sugere uma situação hipotética em que as fichas tenham apresentado uma taxa superior nesse item no que de “saber escrever”. Portanto, ao contrário do que defendeu Nelson Senra (2009), acredita-se que a pessoa que apresentava apenas uma das duas habilidades teria sido incluída no item “saber ler e escrever” (1872) e “sabe ler” (1876), portanto, excluída dos analfabetos¹⁰⁰.

Estatisticamente, os dados sobre “alfabetização” apresentam um cenário “desanimador”, como o próprio relatório da DGE deixa claro. Segundo apurado, da população livre do Império recenseada (incluindo aqueles que ainda não estariam em idade escolar), sabem ler 1.563.078 habitantes; não sabem 6.856.594. Portanto, em cada mil pessoas, 814,35 não sabiam ler e escrever. Todavia, conforme o próprio relatório apresenta, para se ter uma dimensão mais real desse cenário foi feita a exclusão das crianças menores de 5 anos¹⁰¹, levando aos seguintes resultados: 1.558.067 sabem ler e 5.364.985 não, o que, em termos percentuais indica que apenas 23% da população (geral ou a partir de 6 anos de idade) sabia ler¹⁰². No Município Neutro a situação era, todavia, diferente, como será visto.

¹⁰⁰ “Isso sugere que quem atendia a apenas uma das condições e não a outra foi tido como analfabeto.” (SENRA, 2006, p. 370)

¹⁰¹O conceito de “criança” e a própria noção de “infância” variam no tempo e no espaço e de acordo com a condições social (estatuto jurídico) e posição na sociedade ocupada pelo jovem e por sua família. Portanto é um conceito movediço demais para que se estabeleça um padrão único. A idade aqui, obviamente, foi adotada com relação aos padrões adotados pela Diretoria de Estatística que, por sua vez, levada em consideração as legislações sobre o tema, dentre elas, a educacional. Para que tenhamos ideia, no universo da escravidão, um jovem de 7 ou 8 anos era considerado já apto para exercer atividades laborais, levadas em considerações suas condições físicas e cognitivas, obviamente. Essa é uma discussão ampla e rica demais para ser tratada nesse momento, mas é importante apontar que o conceito de infância é um produto histórico e que, portanto, deve ser considerado nos termos em que ele era (ou não) evocado. Como as pesquisas sobre infância, família e educação no Brasil demonstram, a partir da década de 1870, a noção de infância, sobretudo a das classes populares, foi se alterando, principalmente a partir da inserção da imagem do “ingênuo”, filho de mão escrava/escravizada que após a lei do ventre livre de 1871 nascia livre, mas nem tanto. Para mais detalhes sobre essa discussão, ver: FONSECA, 2002.

¹⁰² 22,80% e 22,50%, respectivamente.

Tabela 5: População do Município Neutro (livres e escravos), segundo "alfabetização"¹⁰³

SITUAÇÃO	Homem livre	Mulher livre	Total (livre)	Escravo	Escrava	Total (escravo/a)	TOTAL	%
Sabem Ler e Escrever	65.164	33.992	99.156	220	109	329	99.485	36,18
Analfabetos	68.716	58.161	12.6877	24.666	23.944	48.610	175.487	63,82

Na parte do relatório que fala sobre a alfabetização, os escravos/escravizados são excluídos do detalhamento dos cálculos. A preocupação recai sobre a população livre e sobre a qual são cruzados os dados etários para se chegar a um número mais coeso. Deste modo, fica difícil oferecer o mesmo tratamento a essa população. Entrariam nesse detalhamento 3.147 crianças, 1.535 do sexo feminino e 1.601 do sexo masculino. Essa diferença no tratamento dos dados desses públicos pode se explicar pela interpretação de que essas pessoas eram proibidas de frequentar escolas e, por esse motivo, haveria uma dificuldade empírica nos cálculos para o cruzamento das informações, afinal, elas não eram contadas na oferta de ensino pelo governo. Outra razão igualmente plausível era a da realidade criada pela chamada “lei do ventre livre”, que desde 1871 determinava que todo filho de mãe escrava seria considerado livre a partir da data da edição da lei, o que aconteceu no ano anterior ao início dos trabalhos do censo¹⁰⁴. Portanto, os ingênuos seriam considerados, para fins estatísticos, como crianças livres. Isso explica, por exemplo, as baixas taxas de crianças com menos de um ano apresentadas no censo.

Quando limitados os dados à população livre maior de seis anos, a proporção de pessoas que sabem ler x analfabetos passa de 36% e 64% para 50,16% e 49,84%, respectivamente. Um cenário menos grave se comparado às demais províncias em que o número de pessoas que sabem ler é inferior as que não sabem.¹⁰⁵ A situação do Rio de Janeiro reflete a situação de sua cobertura escolar, em que apenas 20% da população frequentava a escola e que 17% não é

¹⁰³ Feita com base na tabela “Município Neutro: Quadro geral da população livre considerada em relação aos sexos, estados civis, raças, religião, nacionalidade e grau de instrução, com indicação dos números de casas e fogos.” Recenseamento de 1872, Op. Cit.

¹⁰⁴ A chamada Lei do Ventre Livre (lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871) foi assinada pela Princesa Isabel e promulgada em 28 de setembro de 1871.

¹⁰⁵ “Nas províncias, o número dos analfabetos é superior ao dos considerados alfabetizados. A desproporção menos sensível dá-se no Paraná, onde há 34 pessoas que sabem ler por 66 que não sabem. No Pará a relação é de 33 para 67; no Rio de Janeiro e Maranhão de 31 para 69, e no Rio Grande do Sul de 29 para 71. As províncias em que mais avulta o número de analfabetos são: Alagoas, Amazonas, Ceará, Paraíba e Minas Gerais, onde, em 100 habitantes, há na primeira 18 que sabem ler e nas outras somente 15 que receberam instrução. Se de algum consolo pode servir esta consideração, notarei que nenhuma província do Brasil está, quanto ao grau de ignorância, no estado em que se achava em 1862 o antigo reino de Nápoles.” (Relatório..., 1876 Op. Cit.)

possível identificar a situação. Além disso, dentro desses números, temos a presença de uma população exógena à cidade como era o caso dos estrangeiros, o que repercutia em sua relação com a língua portuguesa e com a própria cultura escrita, representando níveis variados de domínio das letras ou mesmo nenhum domínio. Além disso, o contato prévio com a cultura escrita não significava que fosse em português ou mesmo no dialeto latino. Além disso, é igualmente possível que partes dessa população fosse proveniente de sociedades ou culturas ágrafas, i.e., em que a oralidade cumpriria o papel principal e, por vezes, exclusivo, de comunicação, como no caso de sociedades centro-ocidentais e ocidentais africanas. Todas essas situações representavam um cenário complexo que influenciara na construção global das formas de comunicação da cidade e a própria forma como as pessoas lidavam com a língua portuguesa (falada e escrita). Como visto, a maior parte dessa população exógena era composta de portugueses e, em seguida, africanos. Entender a origem dessas pessoas ajuda a entender a relação delas com o universo letrado e por conseguinte com a educação formal e com as exigências estruturais e expectativas dos países em que seriam introduzidas. Elas traziam consigo culturas forjadas em seus pontos de origem e que seriam seu ponto de partida para construir laços de solidariedade e de sobrevivência na terra de destino.

Os dados do censo não permitem fazer essa observação em mais detalhes, mas seguindo dados levantados por Herbert S. Klein (1989) é possível saber de onde vinham essas pessoas. Segundo dados da população lusófona, temos que da década de 1850 ao ano de 1872 (data do censo) temos que essa população é proveniente de Porto e Viana, seguida de Açores, Lisboa e Madeira. Concentrando a atenção nos dados em 1861-72, período em que mais chegaram pessoas nesses vinte anos, aproximadamente 49.300 pessoas desembarcaram no Rio, sendo 79% de Porto e Viana do Castelo (regiões ao norte de Portugal), 18% das ilhas de Açores e de Madeira (região atlântica) e 2% de Lisboa (mais ao sul). Notamos que a maior parte dessa população era proveniente das duas primeiras regiões que, ao contrário do que se defende em alguns trabalhos, não apresentavam um percentual majoritariamente analfabeto (ALVES, 1993). Na região do Porto, por exemplo, segundo Jorge Fernandes Alves (1993), as taxas de alfabetização dos emigrantes dessa região giravam em torno de 60%¹⁰⁶, o que seria um número superior ao apresentado pela média nacional no período, com taxas de analfabetismo oscilando anualmente entre “54 e 68%, incluindo as ilhas atlânticas, facto [sic] que penalizava um pouco a taxa, uma vez que a emigração era aí pesada e com elevado analfabetismo (cerca de 70%)”.

¹⁰⁶ Os cálculos se basearam nas informações dos passaportes dos migrantes, com divisão por sexo, entre os anos de 1860 e 1889. RAMOS, 1988.

A região de Lisboa, por sua vez, apresentava, em 1878, na cidade, 53,6% de alfabetizados e fora da cidade, a taxa caía para 36,6% (RAMOS, 1988, p. 1115).

Portanto, destas regiões, há uma certa heterogeneidade na proporção entre analfabetos e alfabetizados e essa desproporção se deveu as lógicas laborais (de origem e de destino), o tipo de atração feita pelo Brasil (se para ocupar cargos mais “especializados”, como o de caixeiros, até os menos complexos, como carroceiros, carregadores e agricultores) e a forma como essas pessoas eram recebidas por sua própria comunidade. Achar que todos os portugueses que migrariam nesse período o fariam apenas para fugir da fome e que o analfabetismo¹⁰⁷ era a marca dos portugueses que para cá se dirigiam não se sustenta em absoluto. (RAMOS, 1988; ALVES, 2014)

Conforme os estudos demonstram, há uma busca por escolarização na origem dessas populações – desde aprender rudimentos (ler, escrever e contar) até algum nível de especialização como uma forma de conseguir alguma colocação e se distanciar dos trabalhos duros e, por vezes, insalubres (trabalhos *engajados*¹⁰⁸), historicamente ocupados pelos escravizados. É nesse período que há uma pressão maior por parte da lavoura em busca de alternativas economicamente viáveis ao escravizado e, por vezes, o imigrante europeu ou os povos asiáticos surgiram como alternativas a médio e longo prazo, sobretudo após a proibição definitiva do tráfico de escravos (1850), a aprovação da lei do ventre livre (1871) e a própria pressão por liberdade dos escravizados e seus associados (como os abolicionistas) gerou uma redução do número de pessoas nessa condição¹⁰⁹, como pode ser constado pelos censos. Mesmo após a chegada, essas pessoas procuravam acesso a escolarização nos países de destino, e, no caso do Brasil, contariam com iniciativas filantrópicas ou de organizações de classe que facilitariam esse caminho. Nesse último caso, os laços com a comunidade eram fundamentais

¹⁰⁷ “Desde que a miséria é a causa principal da emigração, necessariamente os emigrantes são os menos instruídos e habilitados para ganhar a vida” (OLIVEIRA Apud ALVES, 2014)

¹⁰⁸ O sistema de engajamento era uma espécie de servidão por contrato, em que o imigrante se sujeitava a contratos de trabalho considerados abusivos, pois em troca do pagamento da passagem e de sustento, se ocupavam de trabalhos extenuantes muito próximos a escravidão. Alencastro transcreve uma decisão do Conselho Ultramarino Português de 1852 em que “Um dos negócios mais graves que ocupam atualmente a atenção deste Conselho é o estabelecimento... de medidas tendendo a evitar, ou ao menos diminuir, a emigração dos habitantes da Madeira e dos Açores para a Guiana Inglesa e o Brasil... (emigração) que aumenta progressivamente, suscitando grandes preocupações, em razão da diminuição da população do reino e do fim infeliz de uma grande parte (daqueles) que encontraram um novo tipo de escravidão nos contratos que são obrigados a subscrever” (Apud ALENCASTRO, 1988, p. 47).

¹⁰⁹ Segundo Luiz Felipe Alencastro (Idem: 31) “Enquanto perdura o comércio atlântico de escravos, tanto a política agrária brasileira como seu corolário, a política de imigração, permanecem ilusórios. Na realidade, os fazendeiros continuam a comprometer o país com sua própria política agrária: a introdução maciça de africanos expande os latifúndios e reforça o sistema escravista. Esse quadro muda totalmente a partir de 1850, quando o tráfico negreiro é definitivamente suprimido. Simplificando os interesses em jogo no debate denso e passional que agita então o Parlamento e a opinião pública, pode-se definir brevemente as diferentes correntes que se opõem no que diz respeito à política oficial de imigração”.

para se obter sucesso na empreitada de se estabelecer em um país com língua de origem comum, mas de comportamento nem sempre amigáveis aos imigrantes. Aqueles que não pertenciam a redes mais articuladas, acabavam ocupando profissões subalternizadas e que, por vezes, os colocava em conflito com grupos africanos (livres e escravizados) que ocupavam esses postos há mais tempo, como no caso de ganhadores (KLEIN, 1989; TERRA, 2009).

Para um trabalhador imigrante, saber ler, escrever e contar e possuindo alguns laços com a comunidade portuguesa na cidade, permitiria que eles ocupassem postos no comércio ou em atividades que requeriam um preparo maior e, portanto, melhores possibilidades de rendimento e de crescimento profissional no (concorrido) mercado de trabalho da cidade. A profissão de caixeiro, atrelada ao comércio, por exemplo, era quase que exclusivamente ocupada por portugueses que se enquadrassem na situação descrita. Como visto, nem sempre os imigrantes, em sua maioria jovens, chegavam aqui com as devidas habilidades ou domínio de códigos ou com relações estreitas com a comunidade para além da nacionalidade em si, o que os colocava numa situação de maior fragilidade social diante das condições de vida da Corte. Mas isso não impedia que aprendessem e construíssem outros laços na nova terra, aliás, fundamentais para a sua permanência aqui.

É de se supor que o sucesso dessas pessoas na construção de mecanismos de sociabilidade e a própria educação¹¹⁰ adquirida (antes ou depois de sua viagem) teriam importância não apenas para a sua colocação no mercado de trabalho na busca por ocupações socialmente mais valorizadas e economicamente mais vantajosas, como também para a construções de identidades individuais e coletivas diante de um universo sociocultural marcado por elevados índices “analfabetismo”. Em tais circunstâncias, as expectativas dessas pessoas em relação ao aprendizado ou não de letras, números etc. os colocam nas encruzilhadas de projetos individuais e coletivos e, por sua vez, faziam parte de universos de expectativas daqueles que estavam na parte de cima e de baixo da estrutura social do Império. Essa é uma parte da questão. A outra parte é considerar-se que havia um universo ágrafo e, portanto, oral bastante amplo na cidade do Rio de Janeiro. As pessoas que não sabiam ler e escrever, trabalhavam, faziam negócios, se divertiam, circulavam pela cidade e, em certa medida, a oralidade seria a sua forma de pensar o mundo para além da simples ausência de algo. Esse algo que não tinham – leitura e escrita – seria necessário para agirem nos espaços em que transitavam? Fazia sentido para algumas delas ter essas habilidades em um mundo em que a

¹¹⁰ Educação pensada em seu sentido amplo, ou seja, processos sociais complexos e ativos em que os indivíduos desenvolvem e ajudam a desenvolver práticas e códigos culturais ao mesmo tempo em que tem que lidar com determinações estruturais do contexto histórico em que se encontram.

maioria das pessoas não sabia (ou não usava) e não se organizava a partir disso? A questão não é simples.

Da parte dos africanos, o recenseamento de 1872 não delimita a origem geográfica específica dessas pessoas (região, porto, cidade etc.), diferente dos estrangeiros livres, o que nos leva a uma estratégia de cruzamento de dados por amostragem e de dados das embarcações que traziam africanos para a América (Brasil). Em 1872 habitavam a cidade 18.065 africanos, 10.973 escravos/escravizados e 7.092 livres, 10.268 homens e 7.797 mulheres. Como visto, elas representavam cerca de 21% dos estrangeiros, segundo grupo mais numerosos atrás apenas dos portugueses. Essa população não é dividida por idade, sendo diluídas nos dados gerais de raça. Isso se explicaria em parte pela negação dos senhores em revelar a idade de seus cativos, pois o tráfico se tornou ilegal a partir de 1831¹¹¹ e sua proibição definitiva em 1850¹¹², ou mesmo pela falta de predisposição dos censores em fazer tal pergunta. Recorrer a documentação de compra e venda seria uma opção, talvez. Mas, mesmo ali, é possível que a idade (estimada) seria adulterada pelo mesmo motivo.

Estimar as idades dos escravizados permitiria identificar o período em que foram trazidos para a América e, partir do cruzamento de informações, tentar estabelecer o local de seu embarque e, quem sabe, sua origem¹¹³. Fazendo isso seria possível conjecturar sobre as comunidades em que se originaram tais pessoas e o tipo de relação que teria com a cultura escrita e a língua ou línguas através das quais se comunicavam. Os dados nos permitem perceber ainda que dos africanos presentes na cidade, quase metade se encontrava livre (7.797 de 18.065), o que demonstra um cenário diferente daquele visto na primeira metade deste século, em que a imensa maioria de africanos residentes no Brasil era escrava. À essas pessoas, já era legalmente permitido acessar alguns bens culturais vedados aos escravos, como a frequência regular em escolas, por exemplo.

¹¹¹ A lei de 7 de novembro de 1831, em seu Art. 1º, determina que Art. 1º “Todos os escravos, que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres.”

¹¹² Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 também conhecida como Lei Eusébio de Queirós determinou a proibição definitiva do tráfico de africanos escravizados no Brasil. A escravidão, no entanto, permaneceu ativa, e o tráfico interprovincial intensificou-se. Esta lei foi promulgada devido à pressão inglesa, uma vez que há uma intensificação do tráfico atlântico, pois, segundo dados do Slave Voyage, aproximadamente 903.543 africanos foram trazidos para o Brasil entre 1831 e 1850, 712.224 só para a região sudeste, ou seja, após a proibição do tráfico em território brasileiro. Fonte: <http://slavevoyages.org/estimates/XjMFFkYW> (acessado em 05.07.2021)

¹¹³ Local de embarque e local de origem não são sinônimos, uma vez que os locais em que se situavam os portos de embarque não necessariamente eram o local em que os africanos viviam e foram capturados. Karasch (2000); Silva (2002).

Em termos gerais, é possível fazer inferências a partir de dados do censo e de outros dados levantados pela historiografia¹¹⁴ que revelam a idade dos escravizados e que ajudam a entender as características etárias dessa população (como evolução da expectativa de vida, por exemplo). Indo além, eles podem ajudar na tentativa de localização das origens e, a partir desses dados, das características culturais dessas pessoas que influenciaram nos processos de adaptação aos padrões culturais presentes na cidade e nas suas capacidades de adaptação. A “capacidade de adaptação” dessas pessoas era utilizada para dividir os escravos/escravizados entre “ladinos”¹¹⁵ e “boçais”¹¹⁶ (e suas gradações), que são formas de medir a “capacidade” de aculturação, ou seja, da capacidade de se adequar aquilo que se esperava deles como trabalhadores no sistema escravista e como habitantes da cidade. Essa é uma parte do processo de socialização que parte do princípio das expectativas senhoriais. A outra parte seria a forma como os próprios escravizados lidavam com as circunstâncias criadas pelos processos de imposição cultural, o que envolve formas variadas de adaptação ou não aos padrões apresentados, a resistência oferecida pelo africano a esses padrões e a medida em que esses elementos culturais adquiridos eram relevantes para lidar com os espaços em que se socializavam¹¹⁷.

Saber se comunicar bem em português ou na “língua brasileira”, por exemplo, seria uma vantagem no mercado de trabalho ou no trato com seu senhor além de permitir o trânsito por espaços vedados aqueles que não possuíam essa característica. Por outro lado, acessar elementos culturais como línguas das comunidades de africanos e afrodescendentes da cidade poderia permitir manter ou estabelecer laços com membros dessas comunidades na cidade.¹¹⁸ Verificou-se que um quarto da população da cidade que não sabia ler (em português) era composta por escravos/escravizados (48.610 pessoas), o que não os impedia de se comunicarem verbalmente em português (ou língua brasileira) ou de possuírem algum tipo de língua própria

¹¹⁴ Para citar os exemplos utilizados no presente capítulo em meio a uma vasta produção acadêmica do campo da escravidão: SILVA, Op. Cit.; KARASCH, Op. Cit.; GOMES, 2012.

¹¹⁵ “Ladino adj. Destro, fino, esperto. No Brazil diz-se do escravo que já sabe a lingua. PINTO, 1832.

¹¹⁶ “Boçal [adj.] Que não falla anda a lingua do paiz, em que se acha; Rude, sem arte, ignorante.” Idem.

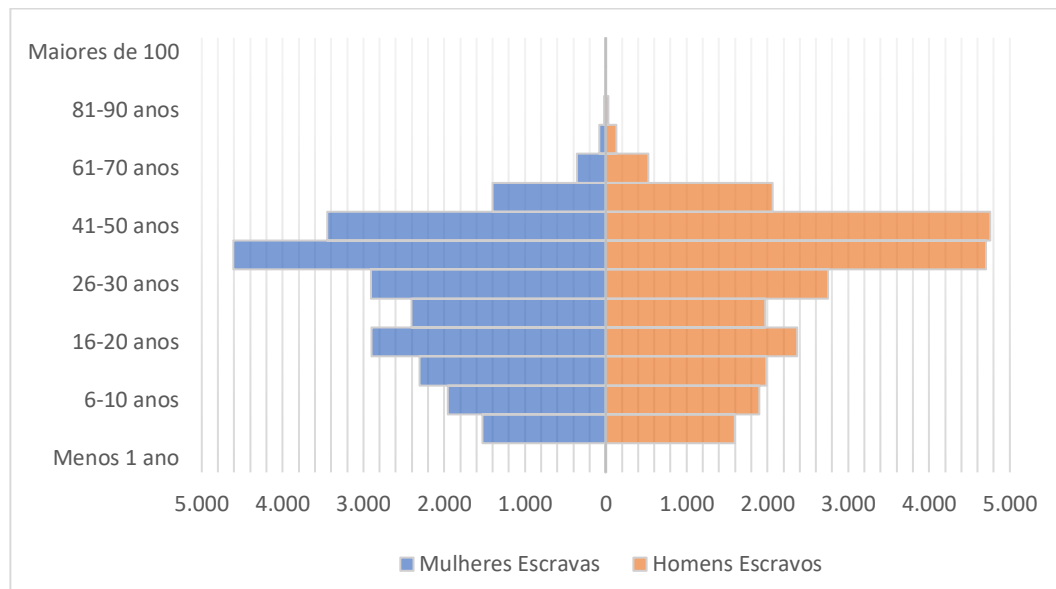
¹¹⁷ MINTZ; PRICE, Op. Cit.

¹¹⁸ Joseph C. Miller chama a atenção para fato de que a busca por laços sociais e constituição de novas comunidades por africanos na América eram os meios capazes de neutralizar a dispersão, a violência e o isolamento da escravização e, através deles, reestabeleceram os sentimentos de pertencimento e de segurança pessoal mínimos. Das confrarias religiosas e das comunidades de refugiados, às maltas de capoeira, aos reinados congos e às associações de ajuda mútua, os africanos e seus descendentes construíram historicamente mecanismos de associação e de solidariedade que permitiriam reestabelecer identidades em meio a contextos hostis a sua existência psíquica e concreta. MILLER, 2011.

que se manifestasse de forma verbal ou, quem sabe, grafada¹¹⁹. A constituição (1824) não previa a cobertura de ensino para essa população e uma lei de 1854¹²⁰ não permitia a sua matrícula e/ou frequência escolas, mas existiam escravos que sabiam ler (em português), como empiricamente verificado.

A interpretação etária pode lançar uma luz sobre os aspectos apontados acima, conforme será visto a seguir a partir da representação gráfica dos dados.

Gráfico 2: Pirâmide etária: Escravos/escravizados (1872-6)



O que a pirâmide etária anterior demonstra é que há um maior número de escravos/escravizados com idades entre 31 e 40, 41 e 50, 26 e 30 e 16 e 20 anos. Os homens apresentam relativamente uma expectativa de vida maior, pois são mais numerosos a partir dos 31 anos e conservam com valores equiparáveis ao das mulheres nas idades inferiores, levando em consideração o desequilíbrio entre sexos. Nas faixas etárias abaixo dos 30 anos há uma

¹¹⁹ Mary Karasch (2000, p. 375) indica a presença de indivíduos (escravizados ou não) islamizados que sabiam ler ou ler e escrever em árabe, portanto, alfabetizados. Alberto da Costa e Silva (2004, p. 285) indica que “no 22 de setembro de 1869, o conde de Gobineau, na época ministro da França no Brasil, escreveu num relatório político para o Quai d’Orsay que os livreiros franceses Fauchon e Dupont costumavam vender todos os anos, em sua loja no Rio de Janeiro, quase cem exemplares do Alcorão. Embora muito caro (entre 36 e 50 francos franceses), o livro era comprado quase que exclusivamente por escravos e ex-escravos, que tinham de fazer grandes sacrifícios para adquiri-lo. Alguns deles compravam o livro a prestação, e levavam um ano para pagá-lo. Como os Alcorões eram escritos em árabe – e a mão, pois, naquela época, não eram ainda impressos (e para este fato me chamou a atenção John O. Hunwick –, Fauchon e Dupont importavam também gramáticas daquele idioma, com explicações em francês, pois os escravos e ex-escravos desejavam aprender o árabe, a fim de ler e compreender o livro sagrado no original.”

¹²⁰ O Decreto nº 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854 – Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte proíbia a matrícula e frequência de escravos nas escolas de primeiras letras do Município Neutro.

pequena vantagem para o público feminino, o que talvez se explique, entre outros motivos, pela venda ou aluguel maior de escravos do sexo masculino mais jovens para a lavoura cafeeira, sobretudo após 1850, o que teria influído na concentração total dessa população da Corte.¹²¹

Segundo dados apresentados sobre a demografia escrava na Corte, essas variações de idade seriam explicadas pelo aumento da expectativa de vida dos cativos¹²² no período compreendido entre 1850 e 1888, se comparado ao período de cinquenta anos anteriores (SILVA, 2002; KARASCH, 2000), e que esse fenômeno dizia respeito a melhorias nas condições de vida dessa população na cidade, em parte pelo fim do tráfico de escravos (em 1850) e a consequente redução no fluxo de cativos africanos, o consequente aumento dos seus valores e o impacto disso no cotidiano dessas populações¹²³. Um “melhor tratamento” não significa a ausência de agressões ou de violências, mas que o tratamento dispendido aos cativos (punições excessivas ou degradantes) poderia significar a diminuição de sua expectativa de vida e, portanto, de sua capacidade laboral num cenário de aumento dos preços e dificuldade maior de se obter trabalhadores dessa natureza. Além disso, poderia facilitar um sentimento de revolta, ocasionando rebeliões, fugas ou atentado contra sua própria vida ou contra a vida do senhor.

Os intervalos etários mais numerosos são os de 11-20 anos, 20 – 30 anos e 31-40 anos, seguidos pelos de 41-50 e 1 – 10 anos respectivamente, conforme pode ser observado a seguir:

¹²¹ Segundo Graham (2012) sobre o tráfico intra/interprovincial, na “cidade do Rio de Janeiro, como de Salvador, escravos foram finalmente vendidos em grande quantidade para os municípios rurais vizinhos. Entre 1864 e 1874, o número de escravos na cidade do Rio de Janeiro declinou cerca de 53%, enquanto o seu número na província do Rio de Janeiro permaneceu praticamente o mesmo de antes, a despeito das mortes e alforrias. Durante os dez anos seguintes, a província também perdeu escravos, mas o declínio de 14% em seu número foi muito menor do que a perda de 32% na cidade. Ele também chama a atenção para o predomínio do público masculino sobre o feminino, a exemplo do que ocorria do tráfico transatlântico e que talvez isso se devesse as tarefas mais comumente desempenhadas por elas (trabalhos domésticos, sobretudo). Sobre a questão etária, o mesmo autor chama a tenção para o fato de que a “maioria dos escravos envolvidos no tráfico interno, fossem homens ou mulheres, estavam na idade de trabalhar. Os exemplos de Klein e de Conrad mostram que entre 84 e 86% tinham idades entre os 10 e 40 anos. O exemplo de Klein mostra uma clara concentração (38%) de escravos na faixa dos vinte anos, e, no exemplo de Conrad eles são ainda mais jovens, com 57% deles entre os 11 e 20 anos e outros 14% entre 5 e 10 anos. (p. 134-136) Portanto, os dados apresentados parecem ir ao encontro dos dados demográfico observados, sobretudo pelo fato de o fluxo de tráfico ter continuado intenso nas décadas seguintes.

¹²² Eduardo Silva indica que através da análise dos inventários *post mortem* de duas amostragens (1810-1849 e 1850-1888) que ele usou como base para as suas análises e fazendo uma comparação entre as idades que os escravos tinham na ocasião da morte de seus senhores inventariados, esta comparação poderá indicar um aumento na expectativa de vida dessa população do Rio de Janeiro, como também sua tendência ao envelhecimento, na segunda metade do século XIX. SILVA, Op. Cit., p. 102.

¹²³ Essa dificuldade em renovar o plantel, somado ao tráfico interno, venda de escravos/escravizados para as zonas cafeeiras em idade produtiva (mais jovens) e dificuldade (a partir de 1871) de se realizar o crescimento natural (devido a liberação do ventre) teria gerado uma tendência de melhoria nas relações entre senhores e escravizados no tocante ao tratamento dispensado aos últimos. Além disso, conforme observa Silva (2002) e Karasch (2000), quanto melhores as condições sociais dos proprietários, maiores as possibilidades de seus cativos terem condições de vida melhor, se comparadas as famílias mais pobres que, em muitas vezes, dividiam as mesmas condições de alimentação, por exemplo. Com o aumento do valor dos cativos no mercado da Corte (demanda da lavoura), muitas desses senhores de menores posses devem ter optado por vendê-los (para fora) ou alugá-los para serviços às famílias e senhores mais abastados, o que poderia, no último caso, melhorar as condições de vida de seus cativos.

Tabela 6: Faixa etária da população escrava (1872)

Faixas etárias	Mulheres Escravas	Homens Escravos
1-10 anos	3.494	3.499
11-20 anos	5.204	4.354
20-30 anos	5.309	4.724
31-40 anos	4.607	4.706
41-50 anos	3.446	4.758
51-60 anos	1.400	2.066
61-70 anos	358	524
71-80 anos	80	130
81-90 anos	19	30
91-100 anos	5	2
> 100 anos	1	2
S/inf.	130	91

Portanto, comparando os dados acima com aqueles apresentados na metade anterior desse século (KARASH, 2000; SILVA, 2002), é notada uma maior longevidade da população cativa da cidade e uma concentração maior nas faixas-etárias acima de 11 anos.

Estudos recentes têm demonstrado que o transporte de crianças e jovens se intensificou no século XIX, sobretudo no período (global) da proibição internacional do tráfico. No caso do Brasil, esse número se intensificou após 1831¹²⁴, o que repercutiu na composição etária da população escravizada. Concentrando nos dados de maior número apontados acima, podemos observar que alguns dos indivíduos registrados através do censo com idade entre 41 e 50 anos podem ter sido transportadas na década de 1830, tendo 8 ou 9 anos de idade, talvez menos. Já os de 20 a 30 anos e 31 a 40 anos nas décadas seguintes, talvez. Insistindo hipoteticamente no dado de se enquadrarem na população mais jovem, teríamos uma população composta de crianças africanas que chegou ao país nesse período.

Os dados da região centro-ocidental africana compilados por Daniel B. Domingues (2017) que indicam as informações de indivíduos jovens embarcados entre 1831 e 1850

¹²⁴ The percentage of children embarked to Brazil also increased significantly during the nineteenth century, from a range of 3 to 4 between 1781 and 1830 to an impressive 57 between 1831 and 1855. The share of children embarked to other destinations, though always relatively high, also increased during the nineteenth century, from 28 percent between 1781 and 1805 to 40 percent between 1806 and 1830, reaching 50 percent between 1831 and 1855. After this period, the percentage of children shipped to other destinations declined to 43 percent. DA SILVA, 2017, p. 116.

sobretudo dos portos de Luanda. Segundo ele, entre 1831 e 1855, pouco mais da metade daqueles enviados de todos os portos da região eram crianças.¹²⁵ Cruzando essas informações, com aquelas que estão sendo compiladas aqui dos dados da plataforma *Slave Voyages* no período compreendido entre 1826 e 1870, a região Sudeste recebeu mais de 78% dos africanos provenientes da costa centro-ocidental e 17% do sudeste africano e ilhas do oceano Índico¹²⁶. Ou seja, boa parte dos africanos traficados para o Brasil na maior parte do período ilegal (pós-1831) poderia ser composta por crianças das duas regiões. Todavia, os dados da plataforma *Slave Voyage* indicam que nesse mesmo período para a região sudeste brasileira (Rio de Janeiro) entre 1820 e 1866 foram registradas o embarque de 6.678 africanos que se enquadrariam na categoria de jovens e crianças, das quais foram desembarcadas 5.978¹²⁷. Ainda sobre isso, Herbert Klein (2018) chama a atenção de que toda a população trazida para a América Portuguesa/Brasil nos mais de três séculos de escravidão, 2/3 dos escravos eram do sexo masculino e 3/4 eram adultos e que 70% eram provenientes da África Centro-Occidental, 18% do Golfo de Benin e 6% de Moçambique¹²⁸. Aparentemente, tanto os dados da plataforma quanto a abordagem de Klein (2018) iriam no sentido contrário da consideração dos dados de Domingues (2017) para a presente abordagem.

Os dados sobre idade das pessoas transportadas merecem um parêntese. Em primeiro lugar, as medidas utilizadas para classificar as pessoas transportadas eram imprecisas, dependiam da forma como os indivíduos eram caracterizados pela nação que o transportava e o período em que isso ocorreu¹²⁹. No início do tráfico para as Américas Ibéricas, no século XVI, por exemplo, os africanos eram caracterizados pelo “peso da peça”, atribuído de acordo com o “frações de um adulto do sexo masculino e de alta qualidade”. Neste sistema, uma criança recebia a atribuição de meia *pieça*, uma mulher 0,8 etc. Mais tarde, companhias britânicas entre os séculos XVII e XVIII, consideravam crianças aqueles com cerca de dez anos de idade ou menos. No caso do tráfico francês e britânico, além da idade (por volta da “puberdade”), a altura (abaixo de 1,30 m) também era critério de classificação. No século XIX, era comum em embarcações espanholas ou brasileiras utilizarem a ideia de maturidade sexual, aparência física, o que variava de acordo com a região do indivíduo apresado e da dieta e demais fatores, além,

¹²⁵ Traduzido do original.

¹²⁶ Ver Tabela 11.

¹²⁷ <https://slavevoyages.org/voyage/database#statistics> (última consulta em 06.07.2021)

¹²⁸ “Dados o fluxo relativamente crescente de africanos trazidos para o Brasil e a forte predominância de homens adultos, a população escrava brasileira residente não conseguia se reproduzir. [...]. Todavia, no caso dos cativos africanos, que chegavam já mais velhos, havia uma proporção menor de mulheres e com elas vinham poucas crianças.” (GOMES; SCHWARCZ, 2018, p. 185-6.)

¹²⁹ <https://slavevoyages.org/voyage/about#methodology/age-categories/5/pt/> (última consulta 07.07.2021)

é claro, da avaliação subjetiva do traficante. Portanto, não há uma regra geral e, quando existia algum parâmetro, este não levava necessariamente em consideração as características da população transportada, pois, o que é considerado “maduro” ou “adulto” para um europeu não o era para um “africano” e vice-versa¹³⁰. Isso obviamente dificultava a classificação dele no passado e impõe desafios na coleta e tratamento dos dados pelos pesquisadores e as próprias conclusões que tentam ser esboçadas aqui.

Ainda sobre os dados da plataforma, Daniel B. Domingues¹³¹ chama a atenção para o fato de que haveria uma divergência entre os dados por ele apresentados e aqueles que são compilados no *Slave Voyages* em função deste último conter “muito poucos registros de viagens com dados etários de escravos que saíram de Luanda entre 1831 e 1855, quando é provável que tenha aumentado a proporção de crianças vendidas no comércio de escravos, o que pode ser verificado aqui através da prospecção da plataforma.”¹³² Isso levaria a interpretação de que os jovens e crianças não teriam sido transportadas na escala que provavelmente foram. Da nossa parte, há uma dificuldade de se comprovar empiricamente que as crianças e adultos que se enquadrariam nos parâmetros de serem africanas registrados nos censos avaliados (1849 e 1872) seriam provenientes desses *fluxos aparentemente amorfos*. Todavia, os dados apresentados indicam um norte que pode ser explorado no entendimento dos processos de socialização das populações africanas no Rio de Janeiro. Ao menos essa possibilidade não deveria ser descartada, uma vez que o Rio de Janeiro recebeu grande parte dos africanos provenientes dos portos nos arredores de Luanda e que novos dados dos séculos XVIII e XIX demonstram que o consenso sobre a predileção sobre a população adulta em detrimento da mais jovem não se aplica de forma absoluta às viagens atlânticas. Além disso, os relatos de viajantes do século XIX indicam a presença de jovens africanos recém-chegados no Rio de Janeiro.

¹³⁰ Como observa J. Vansina, a concepção de tempo nas sociedades africanas apresentava dimensões diferentes daquelas utilizadas por Estados e comerciantes Europeus nos séculos XVIII e XIX, por exemplo. O tempo era identificado a partir de marcos que correspondiam a aspectos como ritos religiosos, ancestralidade, eventos específicos (astronômicos, por exemplo) etc. Portanto, deveria ser difícil de se estabelecer uma idade cronológica ocidental das pessoas trazidas da África para América pois as sociedades que serviriam de referência a partir de seus sistemas de tempo e de memória não trabalhavam com os mesmos sistemas. Segundo ele, “a noção da forma do tempo é muito importante. Na região *interlacustre*, há casos em que o tempo é visto como um ciclo. Mas, como os ciclos se sucedem, o conceito vai dar numa espiral. Numa outra perspectiva, para as mesmas sociedades, distinguem-se eras, principalmente a era do caos e a era histórica. Para outras, como entre os Bateke, o tempo não é linear: oscila entre gerações alternadas. As consequências sobre o modo como se apresentam as tradições são evidentes.” (KI ZERBO, 2010, p. 154-5)

¹³¹ DA SILVA, Op. Cit.

¹³² “The ‘Voyages’ database contains too few records of voyages with age data for slaves leaving Luanda between 1831 and 1855, when the proportion of children sold into the slave trade is likely to have increased.” (Traduzido do Original) Idem, p. 116.

Para além do relato de um cenário de desumanização e violências promovidas pelo comércio de seres humanos para a escravidão¹³³, marcadas por viagens longas, extenuantes, sem alimentação adequada, mal acomodados, sujeitos a enfermidades, castigos e com risco alto de mortalidade, os viajantes que retrataram o Brasil no século XIX apresentam características dessa população como características físicas, cultura, origem, comportamento etc. que também ajudam a entender essas ondas migratórias (forçadas) e seus personagens.

Maria Graham relata cenas do mercado do Valongo em que identificou a idade, sexo, condições físicas e aspectos culturais dos africanos recém-chegados. Em suas palavras sobre o Valongo

E o mercado de escravos do Rio. Quase todas as casas desta longuíssima rua são um depósito de escravos. Passando pelas suas portas à noite, vi na maior parte delas bancos colocados rente às paredes, nos quais *filas de jovens criaturas estavam sentadas, com as cabeças raspadas, os corpos macilentos, tendo na pele sinais de sarna recente*. Em alguns lugares as pobres criaturas jazem sobre tapetes, evidentemente muito fracos para sentarem-se. Em uma casa as portas estavam fechadas até meia altura e um *grupo de rapazes e moças, que não pareciam ter mais de quinze anos, e alguns muito menos*, debruçavam-se sobre a meia porta e olhavam a rua com faces curiosas. *Eram evidentemente negros bem novos*. Ao aproximar-me deles, parece que alguma coisa a meu respeito lhes atraiu a atenção; tocavam-se uns nos outros para certificarem-se de que todos me estavam vendo e depois **conversaram no dialeto africano próprio com muita vivacidade**. (GRAHAM, 1956, p. 254, grifo nosso)

Esse relato foi registrado, segundo a autora, em 1º de maio de 1824, e nele nota-se a presença marcante de jovens, de ambos os sexos, “bem novos”, que “não pareciam ter mais do que quinze anos e alguns menos”, dispostos em “filas”. Não podemos estimar quantos africanos se enquadravam na situação descrita e nem mesmo suas idades, mas o fato de a autora ter identificado a juventude dos africanos e ter feito questão de ressaltá-lo mais de uma vez, diga-

¹³³ Estima-se que cerca 750 mil pessoas morreram nas travessias pelo atlântico, “sobretudo de fome, sede e doenças geralmente contraídas a bordo, não poucos também executados por rebeldia ou simplesmente assassinados quando, enfermos, eram sacrificados para poupar comida e água para os sadios.” REIS; SILVA JÚNIOR, 2016, p.15. Mahommah Garbo Baquaqua (1824?-1857?) traz o relato de sua primeira experiência na travessia para o Brasil a bordo de um navio negreiro: “Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé, éramos obrigados a nos agachar ou a sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos. Ficamos desesperados com o sofrimento e a fadiga”. (p. 272) [...] “A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido. Não posso dizer quanto tempo ficamos confinados assim, mas pareceu ser muito tempo. Sofríamos muito por falta de água, que nos era negada na medida das necessidades. Um quartilho por dia era tudo que nos permitiam e nada mais. Muitos escravos morreram no percurso. Houve um pobre companheiro que ficou tão desesperado pela sede que tentou apanhar a faca do homem que nos trazia a água. Foi levado ao convés e eu nunca mais soube o que lhe aconteceu. Suponho que foi jogado ao mar.” (p. 272) [...] “Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!)”. (p. 273) LARA, 1988.

se de passagem, demonstra que a presença de jovens e crianças era um fato importante de ser notado. Outro dado importante é que a autora utiliza o termo “dialeto” ao invés de “língua”¹³⁴ para descrever a forma como os africanos se comunicavam entre si com muita vivacidade, ou seja, de forma efusiva e natural. Há aqui três aspectos dentro do mesmo fenômeno: a questão etária (jovens), a questão humanização/desumanização (cabeças raspadas, sofrimento, doenças contraídas na viagem, a exposição para a venda) e a questão da cultura, pois os jovens falavam em seu próprio *dialeto africano*¹³⁵, ou seja, possuíam obviamente sua própria forma de se comunicar que não uma “língua” europeia (inglês, francês, holandês, dinamarquês, espanhol ou português, para falar dos países que historicamente estiveram envolvidos no tráfico), pois, se o fossem, seriam apontadas na observação.

O conteúdo do relato - direcionada ao público inglês, sobretudo¹³⁶ – manifesta o desconforto da observadora diante do que observa e o fato de chamar a atenção para a idade dos africanos e as condições em que se encontravam e o seu destino – serem vendidos – tentava transpassar isso para os leitores do outro lado do Atlântico¹³⁷. Para além do comportamento e outros atributos, a questão de possuírem um dialeto africano próprio¹³⁸ fez com que fossem

¹³⁴ “As I approached them, it appears that something, about me attracted their attention; they touched one another, to be sure that all saw me, and then chattered **in their own African dialect** with great eagerness.” (Tradução Livre do texto da autora).

¹³⁵ O termo “dialeto” pode significar muitas coisas, desde variações de uma mesma língua por região, por classe social ou grupos específicos ou uma fala considerada “abaixo do padrão”. Ela pode ser utilizada tanto para fins linguísticos estritos até fins ideológicos como a classificação de uma determinada cultura como inferior a outra.

¹³⁶ Em outro trecho da obra, Maria Graham chama a atenção que os relatos contidos no livro se destinariam ao público inglês como pode ser notado a seguir: “[...] não é possível enumerar todas as riquezas ou belezas presentes, nem interessaria aos meus amigos ingleses, para quem este jornal é escrito.” (GRAHAM, 1956, p. 359 - 360)

¹³⁷ Ela continua o relato da seguinte forma: “Dirigi-me a eles e olhei-os de perto, e ainda que mais disposta a chorar. Fiz um esforço para lhes sorrir com alegria e beijei minha mão para eles; com tudo isso pareceram eles encantados; pularam e dansaram (sic), como que retribuindo as minhas cortezias (sic). Pobres criaturas! Mesmo que pudesse eu não diminuiria seus momentos de alegria, despertando neles a compreensão das coisas tristes da escravidão; mas, apelaria para os seus senhores, para os que compram e para os que vendem, e lhes imploraria que pensassem nos males que traz a escravidão, não somente para os negros, mas para eles próprios e, não somente para eles, mas para suas famílias e para suas descendências.” Podemos notar o esforço em demonstrar a situação e de sensibilizar os leitores sobre a cena desumana. Em seguida (no parágrafo seguinte) a autora chama a atenção para as desvantagens econômicas para os senhores do uso desse tipo de mão-de-obra (“são os piores e mais caros empregados”). (Idem, 254-55) Deste modo, ela tenta convencer que a escravidão e o seu comércio são coisas negativas sob diversos aspectos.

¹³⁸ Segundo a Encyclopædia Britannica (1823-4, 6ª Ed., V.7, p. 194), “dialeto” seria “a forma ou idioma de uma língua peculiar a uma província, estado ou reino particular. O idioma grego antigo possuía quatro dialetos: o Ático, o Jônico, o Eólico e o Dórico; cada um dos quais era uma linguagem perfeita em sua espécie, que ocorria em certos países, e tinha belezas peculiares. Na Grã-Bretanha, além da grande diversidade de inglês e escocês, quase todos os condados têm um dialeto próprio, todos diferindo consideravelmente em pronúncia, sotaque e tom, embora sejam a mesma língua.” Nas edições posteriores, de 1830-42 e 1853-60, o texto é mantido praticamente o mesmo, com a retirada do trecho “cada um dos quais era uma linguagem perfeita em sua espécie, que ocorria em certos países, e tinha belezas peculiares” (“each of which was a perfect language in its kind, that took place in certain countries, and had peculiar beauties”). Tradução livre direta do original em inglês. Consultado (10.07.2021) em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015035885295&view=1up&seq=209>. Devido a formação cultural e educacional de Maria Graham, é de supor que o sentido atribuído por ela em seus relatos estivesse em sintonia com o sentido acima descrito.

humanizados no sentido de dotados de cultura própria, por assim dizer, e que, por esse motivo (presume-se), seriam considerados dignos de consideração pelas nações europeias (e americanas) na hipotética *balança civilizacional* anteriormente sugerida. O próprio Johann Moritz Rugendas chama a atenção para esse aspecto mais ou menos no mesmo período, como visto anteriormente aqui.

Retornando a questão do tráfico propriamente dito, o comércio de crianças nos territórios africanos dependia de uma série de fatores econômicos e culturais, num complexo fenômeno histórico. Na macrorregião Centro-Ocidental da África (DA SILVA, 2017), por exemplo, esse comércio envolvia tanto as demandas do mercado externo e a consequente redução do fluxo de escravos adultos do sexo masculino nos períodos após 1831 e após 1850 quanto a forma como as crianças escravizadas eram tratadas nos territórios africanos, visto que em algumas regiões havia resistência a sua venda, optando-se por mantê-las localmente ao passo que em outras regiões essa resistência não era observada (pelo menos no período compreendido entre o final do século XVIII e em parte do século XIX)¹³⁹. Essa variação atendia a critérios identificados geograficamente, mas também a critérios dos grupos étnicos envolvidos. Não será aprofundado esse assunto agora, mas isso demonstra que para além de demandas de mercado e pressões demográficas e estruturais, padrões culturais também influíam na opção pela disposição ou não desse público no comércio Atlântico e na própria dinâmica desse comércio dentro e fora do continente africano.

Os dados apresentados acima somados aos dados etários apresentados pelos censos leva a hipótese que de esses jovens transportados para o Rio de Janeiro no período poderiam servir como possíveis substitutos dos adultos vendidos para fora da cidade (tráfico interno). Partindo dessa possibilidade, umas das conclusões possíveis era a de que esses jovens, ou parte deles, seriam (*re*)socializados nesse contexto com funções laborais variadas e, quem sabe, como visto pelos anúncios, alfabetizados na língua do país. Além da cultura trazida de sua região de origem (língua, por exemplo), eles apreenderiam outros símbolos, signos e elementos na tarefa de se enquadrar e de ser enquadrados nos novos espaços americanos. Além disso, conforme legislação antitráfico de 1831 e o decreto de 12 de abril de 1832¹⁴⁰ que se seguiu a ela, uma das

¹³⁹ Segundo Da Silva (2017), “os falantes de kikongo que viviam no interior dos portos a norte de Luanda eram provavelmente mais abertos à venda de crianças para o comércio do que os falantes de kimundo ou umbundo que viviam no interior de Luanda e os portos a sul de Luanda”. [Kikongo speakers living in the interior of the ports north of Luanda were probably more open to selling children into the trade than Kimbundu or Umbundu speakers who lived in the interior of Luanda and the ports south of Luanda.] Idem, p. 118.

¹⁴⁰ Segundo Art. 9º do decreto de 12 de abril de 1832, “Constando ao Intendente Geral da Polícia, ou a qualquer juiz de paz, ou criminal, que alguém comprou ou vendeu preto boçal, o mandará vir a sua presença, *examinará se entende a língua brasileira; se está no Brasil antes de ter cessado o tráfico da escravatura, procurando, por meio*

características que diferenciavam um africano contrabandeado daquele que já estaria aqui antes da lei, e, portanto, susceptível a libertação pelo Estado brasileiro, seria o fato de ser *ladino*, isto é, de já ter proficiência na “língua brasileira”, o que indicaria o seu convívio no Brasil tempo suficiente para aprender o português, portanto, um indício de que não teria sido trazido após a lei. (ALMEIDA, 2012, p. 71-2)

Todavia, conforme a historiografia demonstra, nos períodos compreendidos entre 1831-1837 e 1850-1856, portanto, após as leis antitráfico de 1831 e de 1850, “o contrabando aconteceu à revelia do Estado e sob sua repressão, ao passo que, durante os anos 1840, a introdução de africanos alcançou cifras inimagináveis com o acobertamento do Estado” (ALMEIDA, 2012: 45) Nesse sentido, a questão da língua tratada pelo decreto de 1832, “esteve intimamente relacionada a tal dinâmica”.¹⁴¹ Como vimos, aproximadamente 579.955 africanos foram trazidos para o Rio de Janeiro entre 1831 e 1850, 313.349 (54%) somente na década de 1840 (ver Tabela 11). Deste modo, a chegada de africanos não cessou, mas os padrões foram alterados para lidar com a mudança de cenário nacional e internacional de maior controle sobre esse tipo de comércio.

Portanto, aos olhos das autoridades brasileiras, nos termos da legislação de 1831-2, escravos *boçais* estariam associados ao comércio ilegal. Para além dos problemas que essa interpretação pode trazer, é de se presumir que passaria pela cabeça dos senhores de que haveria necessidade de ensinar a *língua nacional* para se livrar de inconvenientes legais. Todavia, conforme Mary Karasch chama a atenção, escravos que falavam a língua portuguesa não eram necessariamente a regra na cidade do Rio de Janeiro e que alguns falavam exclusivamente idiomas do continente africano, como o árabe, por exemplo. (KARASCH, Op. Cit., p. 293)

No sentido da aquisição de uma nova língua, Mary Karasch observa que um dos motivos para a aparente facilidade com a qual muitos africanos aprendiam o português, mesmo que de forma rudimentar, “era porque eram crianças e adolescentes quando chegavam a cidade”. Ela continua

Os menores de cinco ou seis anos dominavam a língua com maior facilidade; os anúncios de jornais que fornecem idade e informação da língua revelam quão fluentes

de intérprete, certificar-se de quando veio d'África, em que barco, onde desembarcou, por que lugares passou, em poder de quantas pessoas tem estado, etc., verificando ter vindo depois da cessação do tráfico, o fará depositar, e procederá na forma da lei, e em todos os casos, serão ouvidas sumariamente, sem delongas supérfluas as partes interessadas.”

¹⁴¹ ALMEIDA, Op. Cit., p. 45. Essa persistência do contrabando visava alimentar a crescente demanda por mão-de-obra escrava nas zonas cafeeiras em um momento em que se ampliava a participação do produto brasileiro no mercado externo, sobretudo nos EUA após a taxaço do café cubano nos anos de 1830.

os jovens africanos ficavam depois de um breve período de tempo. Por exemplo, o fugitivo Simão Ganguela, com cerca de dez anos de idade, era capaz de falar português muito bem depois de apenas sete ou oito meses vivendo com seu senhor. (KARASCH, 2000, p. 293)

A historiadora chama a atenção para africanos jovens que teriam conseguido aprender o novo idioma em menos tempo (“três a quatro meses”), o que demonstraria uma rápida assimilação da língua pelos jovens¹⁴². A boa fluência no idioma criaria oportunidades aos senhores e aos africanos escravizados, afinal, a partir dela eles podiam se passar por *crioulos*, i.e., nascidos no Brasil. Esse fato apresentaria significados variados. Em primeiro lugar, colocaria em xeque a tese da lei em favor dos senhores, na medida em que o idioma seria aprendido rápido e isso poderia enganar as autoridades, indicando que estariam no país a mais tempo; segundo, que a facilidade de aquisição do idioma poderia também criar oportunidades aos recém-chegados, como facilitar a fuga, mobilidade ocupacional ou social, ou ainda servir-se do idioma como língua comum, *pidgin*¹⁴³, que permitisse a comunicação com falantes de outros idiomas, presentes na cidade como visto. O aprendizado da língua portuguesa para além da língua de sua origem, permitiria a esses jovens, portanto, transitar por espaços variados

¹⁴² A neurociência demonstra que a “plasticidade cerebral” influencia diretamente na capacidade de aprendizagem dos seres humanos e isso varia de acordo com três fatores: especialidade ou programação das células nervosas, i.e., a predisposição de algumas delas para desenvolverem certas habilidades como a fala, por exemplo; a idade do indivíduo, que está relacionada a variação na quantidade de células nervosas e; por fim, as experiências do indivíduo, ou seja, suas interações com o meio em que vive. (FERRARI et al. 2001). Ainda segundo Elenice A. de Moraes Ferrari *et al* (2001, p. 188), a “plasticidade” seria a “capacidade do organismo em adaptar-se às mudanças ambientais externas e internas, graças à ação sinérgica de diferentes órgãos, coordenados pelo sistema nervoso central (SNC)”. Nesse sentido, as crianças apresentam uma maior facilidade para aquisição de novos conhecimentos como uma nova língua, por exemplo, do que indivíduos adultos (GUARESI, 2014, p. 56). Essa característica neurológica ajuda na compreensão do porquê da maior facilidade dos jovens africanos com a “aculturação” a que eram submetidos em detrimento dos adultos (KARASCH, 2000). Não é sugerido aqui que essa diferença de aprendizagem observada a partir de critérios etários se devesse unicamente às condições apresentadas pela constituição fisiológica ou cognitiva dos indivíduos, afinal, “o cérebro é [...] bastante suscetível aos estímulos do meio ambiente, modificando-se sob o efeito das experiências do indivíduo” (Idem, p. 57, Grifo meu) e, por isso, aquilo que é herdado pelos genes podem ser modificados pelas experiências individuais, pela interação social com o mundo (DEHAENE, 2012). Portanto, além de fatores físicos herdados – mas, não necessariamente, imutáveis – fatores sociais e culturais “mediados” através das experiências históricas seriam igualmente operados no processo de aprendizagem de uma nova língua. Esse tipo de abordagem permite o diálogo com a história social e a antropologia social no sentido em que “cultura” é o comportamento mediado através de símbolos (MINTZ, 2010) e estes símbolos são produzidos e acessados pelos indivíduos e grupos ao se relacionarem. É um “produto” histórico (Idem), ou seja, é desenvolvido, aprendido e transformado pelos agentes históricos através de suas experiências. Deste modo, um elemento cultural como a língua, deve ser pensada a partir da historicidade das experiências sociais (globais e específicas) em que as pessoas estiveram inseridas, pois, essa aquisição é um processo dinâmico e inacabado - que pressupõe permanências e mudanças - que depende de mediações na qual a agência humana é um elemento fundamental. (MINTZ, 2010; THOMPSON, 2010)

¹⁴³ Marcus Rediker e Peter Linebaugh entendem que a formação de um proletário atlântico estaria atrelada a gestação de uma língua comum como uma resposta à necessidade dos trabalhadores de se comunicarem, afirmando que esse *pidgin* tornou-se nos anos do tráfico negreiro uma ferramenta de comunicação entre pessoas de origens distintas que tinham nas experiências em comum do tráfico, das plantations e do comércio atlântico o cimento para a formação de uma comunidade de interesses atlântica. LINEBAUGH, REDIKER, 2008.

utilizando-se dessa habilidade em seu favor. A historiadora chama a atenção que não apenas o português como outras línguas poderiam servir de *língua comum* aos seus falantes.¹⁴⁴ A comunicação oral era não apenas necessária, como fundamental em uma sociedade que predominantemente não utilizavam da linguagem escrita¹⁴⁵ mas com perfis de falantes variados como a carioca do período, composta por pessoas provenientes de sociedades de tradição oral de longa data, como era o caso de *suaile, orchimbundo, quimbundo, quicongo, lingala e lunda* para citar alguns exemplos. Para essas pessoas, a língua era meio de comunicação, tinha efeitos práticos, mas também era elemento de pertencimento e de aglutinação em grupos na sociedade de origem e na sociedade carioca.

Deste modo, os adultos de 1872 podem ter sido crianças africanas trazidas nesse fluxo apontado nas décadas anteriores, e, possivelmente na Corte, o que os coloca como uma espécie de agentes de culturas móveis ou seja, teriam sua socialização iniciada em territórios do continente africano (na sua sociedade de origem), depois nos portos de embarque e continuada no Brasil e, deste modo, sendo reinventados e se reinventando a partir das novas experiências e das pressões estruturais a que estariam submetidos (SOARES; GOMES, 2001, p. 5). Pensando em um exercício analítico, estes seriam “indivíduos atlânticos”, i.e. simultaneamente “africanos” e “africanas” - *kongo* ou *mbundu*, por exemplo, da África Centro-Ocidental, possivelmente falantes de línguas de origem bantu, tais como kikongo e umbundu – e “brasileiros”/“brasileiras” (ou africanos/as no Brasil), moradores da cidade do Rio de Janeiro, escravizados/as considerados *boçais* ou já *ladinizados/as* e pertencentes a grupos étnicos, linguísticos, religiosos e profissionais locais, não necessariamente iguais aos de sua origem, portanto, com identidades sendo forjadas nesse processo. Considerando critérios como o de *gênero*, o cenário é ainda mais complexo e rico. Em resumo, era uma questão com níveis variados de complexidade e que envolvia a forma como se identificavam e como eram identificados em sua nova terra além daquilo que traziam consigo, em contextos de experiências na África, na travessia e na América. Portanto, tinham que lidar com as identidades produzidas sobre eles, marcadas por estereótipos variados, e com as identidades produzidas por eles. A

¹⁴⁴ “É de se suspeitar também que houvesse algumas línguas africanas, usadas no intercâmbio cultural com a África, que seriam meios importantes para a comunicação entre escravos cariocas.” (KARASCH, Op. Cit. p. 294)

¹⁴⁵ O ato de falar requer esforços que vão além da eficiência do aparelho fonológico e dos seus fins práticos, pois a fala está imbricada no valor que a palavra tem e o que ela revela, carregando consigo a intencionalidade, o caráter do que é dito e a responsabilidade de quem está falando, o que está relacionado a elementos culturais mais amplos, tanto individuais quanto coletivos. Conforme observa Amadou Hampanté Bâ (2010), nas tradições africanas que ele conhece (toda a região de savana ao sul do Saara) “a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência.” No caso de culturas africanas de tradição oral, mas não só nelas, a fala e a cultura oral conectam-se tanto na intermediação cotidiana, quanto nas tradições que trazem dentro de cada palavra proferida. (KI-ZERBO, Op. Cit.: 169)

identidade¹⁴⁶ é pensada aqui tanto como algo palpável quanto circunstancial e os africanos experienciaram essa identidade associada ao uso de mais de um idioma, por exemplo. Como diria Mary Karasch (2000, p. 293) a cidade do Rio de Janeiro era um “rico ‘museu’ de línguas faladas em toda a África”.

Como observa o historiador Daniel Silva, a própria justificativa para a comercialização de crianças se baseava nos riscos de se transportarem adultos a partir de um contexto de fiscalização mais intensa por parte de autoridades britânicas na própria costa africana¹⁴⁷, na redução da demanda americana por escravos africanos adultos, nos contextos posteriores a 1831 e a 1850 e na crença dos proprietários de escravos africanos de que comprar e possuir escravos nessas condições “envolvia menos riscos e que as crianças se adaptavam mais prontamente à cultura dominante”. Já os adultos, por outro lado, “eram fugitivos em potencial, capazes de incitar a rebelião ou assassinar seus mestres, às vezes empregando veneno e até feitiçaria.”¹⁴⁸ É possível que esse entendimento fosse compartilhado por proprietários e comerciantes nas experiências variadas do tráfico e da escravidão na América do período. Essa observação, pautada na pesquisa feita sobre os relatos de proprietários e comerciantes do outro lado do Atlântico poderiam facilmente transitar junto com as pessoas nos navios e serem apropriados ou reverberados na América. Os conhecimentos produzidos a partir das experiências da escravidão e do tráfico serviriam, como acredita-se aqui, como elemento de balizamento para proprietários brasileiros.

Portanto, chegadas no Brasil, era preciso *aculturar* (i.e., impor padrões culturais) esses jovens, ou seja, fazê-los aprender a língua local e algumas funções laborais que variavam de

¹⁴⁶ A questão da etnicidade dos povos residentes no continente africano é mais complexa do que os padrões modernos de identidade, forjados, essencialmente, nos séculos XIX e XX a partir de uma ideia de nacionalidade eurocentrada e excludente. Para Joseph Miller, na “África, [...]”, as pessoas lutavam para definirem a si próprias por meio de múltiplas vias de pertencimento, através da diversidade de associações que pudessem criar. Suas estratégias eram o exato oposto de uma etnicidade determinada, unívoca, unidimensional, homogênea, abrangente e estável que subjaz na maioria das discussões existentes sobre as identidades africanas no Velho ou no Novo Mundo – ou na versão colonial desta ideia sem sentido. A historicização de estereótipos da África Ocidental como “igbo” e “ioruba” deveria se estender também para as categorias étnicas convencionais da África Central como “bantu”, “congo”, “angola” e “benguelas”, existentes no Brasil e em todas as Américas.” MILLER, Op. Cit.: 27.

¹⁴⁷ “Na maioria deles, os cativos não eram mantidos no litoral, mas em barracões localizados a alguma distância da costa, a fim de disfarçar sua presença de cruzadores antiescravidão patrulhando a costa. Esses barracões foram construídos com o único propósito de abrigar escravos até o momento do embarque. Como os comerciantes tinham que mudar constantemente de local e executar suas atividades o mais clandestinamente possível, eles não podiam se dar ao luxo de enfrentar a resistência de seus escravos. [“In most of them, captives were maintained not on the coast, but in barracoons located at some distance from the shoreline, in order to disguise their presence from antislave trade cruisers patrolling the coast. These barracoons were built for the sole purpose of housing slaves until the moment of embarkation.47 Since traders had to constantly change location and run their activities as clandestinely as possible, they could not afford to face resistance from their slaves.”] DA SILVA, Op. Cit., p. 119

¹⁴⁸ “African slave owners believed that purchasing and owning slave children involved fewer risks and that children adapted more readily to the dominant culture. Adults, on the other hand, were potential escapees, capable of inciting rebellion or murdering their masters, sometimes employing poison and even witchcraft.” Idem, p. 117.

acordo com a idade e a condição física. Essa “aculturação” serviria a dois propósitos, quais sejam: o de dotar o jovem de meios para ser funcional na realidade da cidade e a seu senhor e; o de fomentar mecanismos culturais e simbólicos que facilitem o seu controle pelos senhores, sobretudo a partir do temor de levantes escravos a exemplo de Salvador em 1835¹⁴⁹. A educação no período analisado não apenas era responsável pela transmissão de conteúdos acadêmicos (letras, números, conhecimentos gerais etc.), mas também no fomento de valores morais nos jovens¹⁵⁰, valores esses de acordo com os padrões culturais da ordem hierarquizada e escravista brasileira. O controle dessas pessoas, por assim dizer, era operado tanto de forma concreta (através de castigos físicos, por exemplo) como de maneira simbólica, cultural, através da imposição de valores e de elementos culturais que facilitassem a aceitação da nova condição de escravizado no Brasil.

A dupla dimensão da educação mencionada acima traduz o ponto de vista senhorial/governamental de aculturação. Mas as concepções de educação e de cultura a serem exploradas partem também da perspectiva dos milhares de jovens e adultos que foram trazidos para cá e tiveram que lidar com a imposição cultural, ao mesmo tempo em que construíam mecanismos de pertencimento e de sociabilidade com seus pares e com aqueles que compartilhavam das experiências da cidade do Rio de Janeiro do período. No próximo capítulo, essa questão será abordada com mais clareza na tentativa de entender como se davam essas aprendizagens, que tipo de aprendizagens eram experimentadas pelas populações estrangeiras, africanas e afro-brasileiras, o papel da língua brasileira e das línguas originárias nesse contexto de socialização e de que forma essas pessoas lidavam com as limitações e oportunidades criadas a partir delas.

¹⁴⁹ Revolta dos Malês, Bahia, 1835. Para mais detalhes sobre o levante, ver: REIS, 1986. Para as repercussões da revolta no Rio de Janeiro, ver: CHALOUB, 1989, 2012; GOMES; SOUZA, Op. Cit., 2001.

¹⁵⁰ Segundo o Art. 47 do Regulamento de 1854 (Decreto nº 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854), o ensino primário nas escolas públicas compreende: “A instrução moral e religiosa; A leitura e escrita; As noções essenciais da gramática; Os princípios elementares da aritmética; O sistema de pesos e medidas do município. Pode compreender também: O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas; A leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada; Os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; Os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida; A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais.” Embora o regulamento trate da dimensão formal de ensino, ou seja, praticado na rede regular (pública ou privada), ela consegue traduzir as expectativas acerca do que se esperava do ensino para os jovens. Lembrando que, a partir dessa data, era vedado aos escravos frequentar escolas, mas é possível que ainda frequentassem ou que tenham a frequentado em algum momento antes dessa data (daí a sua proibição). Vale ressaltar ainda que o aprendizado do novo idioma ou mesmo, em sentido mais amplo, da aculturação, essa se daria nas variadas experiências pelas quais jovens e jovens-adultos passariam desde seu trajeto da África.

ANEXOS:

Tabelas 7: Dados apresentados por Maria Graham:¹⁵¹

1821

Janeiro		Fevereiro		Março	
Moçambique	483	Cabinda	193	Quilemani	311
Moçambique	337	Cabinda	342	Quilemani	385
Ambris	352	Cabinda	514	Quilemani	342
Cabinda	409	Moçambique	277	Quilemani	257
Cabinda	348	Moçambique	600	Quilemani	260
Luanda	549		1.926	Quilemani	291
Benguela	396			Quilemani	287
TOTAL	2.874			Angola	345
				Angola	433
				Angola	259
				TOTAL	3.170
Abril		Maio		Junho	
Angola	430	Angola	342	Angola	680
Quilemani	280	Angola	361		
Cabinda	287	Angola	231	Agosto	
Cabinda	451	Quilemani	225	Luanda	514
TOTAL	1.448	Moçambique	122	Luanda	460
		TOTAL	1.281	Luanda	734
				Luanda	304
				Luanda	227
				Benguela	339
				TOTAL	2.578
Setembro		Novembro		Dezembro	
Angola	685	Ambris	220	Angola	516
TOTAL		Benguela	390	Angola	523
		Angola	579	Angola	309
Outubro		Angola	544	Moçambique	394
Angola	452	Angola	388	Moçambique	330
Angola	375	Quilemani	446	Cabinda	562
Benguela	510	TOTAL	2.567	TOTAL	2.634
TOTAL	1.337				

Resumo de 1821

Janeiro	2.914	Agosto	2.578
Fevereiro	1.926	Setembro	685
Março	3.170	Outubro	1.337
Abril	1.448	Novembro	2.567
Maio	1.281	Dezembro	2.634
Junho	680		
		Total	21.199

¹⁵¹ GRAHAM, 1956: 256-7.

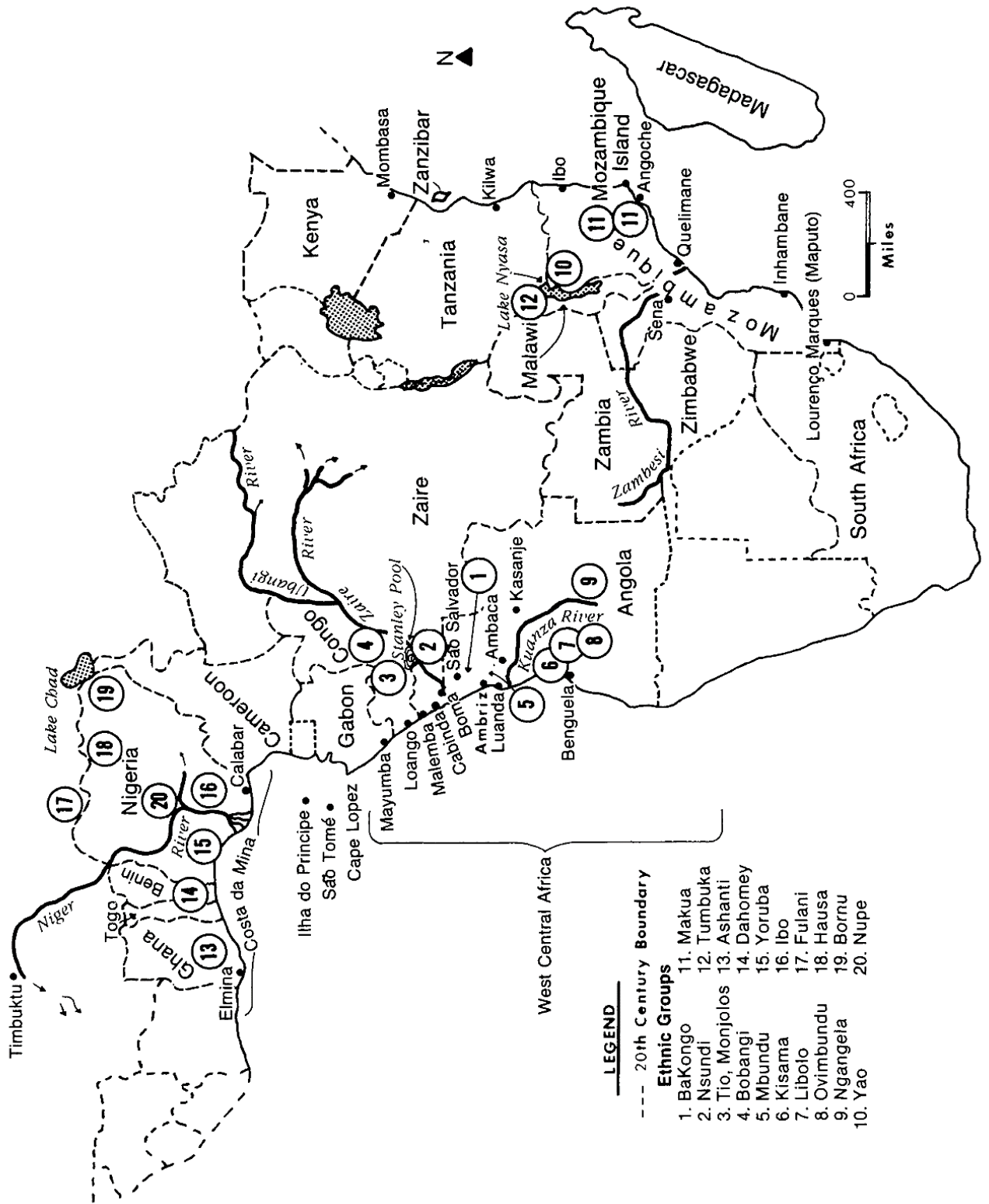
1822

Janeiro		Fevereiro		Março	
Cabinda	744	Moçambique	421	Cabinda	667
Cabinda	417	Moçambique	419	Cabinda	400
Cabinda	459	Moçambique	399	Quilemani	504
Cabinda	144	Moçambique	520	Quilemani	487
Moçambique	305	Angola	406	Quilemani	406
Moçambique	278	Angola	400	Moçambique	452
	2.347	Angola	406	Moçambique	455
		Quilemani	436	Angola	305
		Quilemani	446	Angola	354
		Benguela	420	Angola	371
			4.273		4.401
Abril		Maió		Junho	
Quilemani	323	Angola	398	Cabinda	432
Quilemani	203	Benguela	388	Cabinda	533
Angola	519		786	Angola	302
Angola	418			Angola	761
Cabinda	291			Benguela	390
Cabinda	377				2.418
	2.131				
Julho		Setembro		Outubro	
Cabinda	427	Angola	572	Luanda	467
Angola	691	Angola	534	Benguela	428
	1.118	Cabinda	466	Cabinda	434
		Benguela	524	Cabinda	337
		Benguela	298		1.666
			2.394		
Novembro		Dezembro			
Cabinda	417	Luanda	514		
Cabinda	499	Cabinda	534		
Luanda	561	Quilemani	450		
Benguela	425		1.498		
	1.902				

Resumo de 1822

Janeiro	2.347	Julho	1.118
Fevereiro	4.373	Setembro	2.394
Março	4.401	Outubro	1.666
Abril	2.131	Novembro	1.902
Maió	786	Dezembro	1.498
Junho	2.418	Julho	1.118
		Total	29.934

Figura 1: Origens das Nações Africanas no Rio de Janeiro (primeira metade do século XIX)¹⁵²



Africa: The Origins of the African Nations of Rio de Janeiro.

¹⁵² KARASCH, 1987: 16.

Tabela 8: Estrangeiros por nacionalidade¹⁵³

Condição	Nacionalidade	Totais	% / Total	
ESCRAVOS	Africanos	10.973	13,020	
	Africanos	7.092	8,415	
LIVRES	Alemão	1459	1,731	
	Austríaco	71	0,084	
	Argentino	104	0,123	
	Belga	145	0,172	
	Boliviano	26	0,031	
	Chinês	225	0,267	
	Dinam.	54	0,064	
	Francês	2884	3,422	
	Grego	11	0,013	
	Espanhol	1451	1,722	
	Holandês	29	0,034	
	Húngaro	5	0,006	
	Inglês	966	1,146	
	Italiano	1738	2,062	
	Japonês	9	0,011	
	Mexicano	2	0,002	
	EUA	211	0,250	
	Orientais	238	0,282	
	Paraguaios	310	0,368	
	Persas	8	0,009	
	Peruanos	10	0,012	
	Portugueses	55933	66,366	
	Russos	14	0,017	
	Suíços	275	0,326	
	Suecos	33	0,039	
	Turcos	3	0,004	
	TOTAL		84279	100

¹⁵³ Com base em Brasil. Recenseamento de 1872...

Tabela 9: População livre e escrava do Município Neutro (1872), por faixa etária e sexo.¹⁵⁴

Faixas	Homens Livres	Mulheres Livres	Total Livres (H + M)	Homens Escravos	Mulheres Escravas	Total Escravos (H + M)	Total Geral	%
1 mês	399	268	667	0	0	0	667	0,24
2 meses	325	223	548	0	0	0	548	0,20
3 meses	295	265	560	0	0	0	560	0,20
4 meses	301	235	536	0	0	0	536	0,19
5 meses	220	214	434	0	0	0	434	0,16
6 meses	280	237	517	0	0	0	517	0,19
7 meses	180	181	361	0	0	0	361	0,13
8 meses	226	210	436	0	0	0	436	0,16
9 meses	199	205	404	0	0	0	404	0,15
10 meses	212	178	390	0	0	0	390	0,14
11 meses	147	152	299	5	6	11	310	0,11
1 ano	1948	1667	3615	245	242	487	4102	1,49
2 anos	2386	2076	4462	392	341	733	5195	1,89
3 anos	2236	2077	4313	321	307	628	4941	1,80
4 anos	2078	1916	3994	338	309	647	4641	1,69
5 anos	2178	1938	4116	300	330	630	4746	1,73
6-10 anos	10146	9632	19778	1898	1959	3857	23635	8,60
11-15 anos	12386	9603	21989	1985	2303	4288	26277	9,56
16-20 anos	15345	10149	25494	2369	2901	5270	30764	11,19
21-25 anos	15750	9102	24852	1970	2402	4372	29224	10,63
26-30 anos	17332	9594	26926	2754	2907	5661	32587	11,85
31-40 anos	24650	14347	38997	4706	4607	9313	48310	17,57
41-50 anos	14608	9088	23696	4758	3446	8204	31900	11,60
51-60 anos	6604	5117	11721	2066	1400	3466	15187	5,52
61-70 anos	2375	2205	4580	524	358	882	5462	1,99
71-80 anos	694	801	1495	130	80	210	1705	0,62
81-90 anos	147	249	396	30	19	49	445	0,16
91-100 anos	36	61	97	2	5	7	104	0,04
+ de 100	9	16	25	2	1	3	28	0,01
S/inf.	188	147	335	91	130	221	556	0,20
TOTAIS							274972	100

¹⁵⁴ Com base em Brasil. Recenseamento de 1872...

Figura 3: Províncias e Município Neutro - Estado Intelectual¹⁵⁶

Províncias E Município Neutro	População, excluídos os menores de 5 annos			ESTADO INTELLECTUAL						Analphabetos por 100 habitantes		
	Somma	Homens	Mulheres	Sabem ler			Analphabetos			Somma	Homens	Mulheres
				Somma	Homens	Mulheres	Somma	Homens	Mulheres			
Amazonas	51.846	28 143	23 703	7 613	6 160	1.453	44 233	21 983	22.250	85,91	78,11	93 86
Pará	187.333	93 137	94 196	60.395	39 718	20 677	126 938	53 419	73.519	67,76	57,35	74,86
Maranhão	223 081	110 956	112 125	68 571	44 375	24 196	154 510	66 581	87 929	69 26	60	78 42
Piauhý	149 440	75 558	73 882	27 770	17 677	10 093	121 670	57 881	63 789	81 41	76 6	86 34
Ceará	550 452	280 911	269.541	79 560	58 657	20 903	470 892	232.254	248 638	85 54	79,11	92 24
Rio Grande do Norte	188.391	96.803	91 588	39 822	23 602	16 220	148 569	73 201	75 368	78 86	75,6	82,29
Paralyba	284 461	144 794	139.687	41 212	29 224	11.988	243 249	115 570	127 679	85 51	79,81	91 41
Pernambuco	641 293	322 230	319 063	147 923	92 664	54 659	493 970	229 566	264 404	77 02	71 21	82 86
Alagoas	238.974	121 462	117 512	41 860	26 046	15 814	197 114	95 416	101 698	82 48	78,57	86 54
Sergipe	136 639	66 712	69 927	29 134	18 687	10 447	107 505	49 025	59 480	78 67	71 98	85,06
Bahia	1 032 872	523 076	509 796	249 072	161 937	87 135	783 800	361 139	422 661	75 88	69 04	82,9
Espirito Santo	49 303	24 422	24.881	9 732	7 229	2 503	39 571	17 193	22 378	80 26	70 39	89 94
Município Neutro	197 683	113 105	78 584	99 156	65 164	33 992	98 639	59 941	44 592	49 84	46,96	56 74
Rio de Janeiro	377 774	195 813	181 961	114 630	69 997	44 603	268 174	135 816	137 358	69 66	64 25	77 13
S. Paulo	570 236	290 477	279 759	141 067	92 977	48.090	429 169	197.500	231 669	75,25	67 99	82 81
Paraná	95 969	49 108	46 861	31.816	19 014	12 802	64 153	30 094	34 059	66 84	61 28	72 89
Santa Catharina	112 051	56 539	56 112	21 926	13 937	7 999	90 725	42 612	48 113	80 53	75 36	85 74
Rio Grande do Sul	339 579	176 841	162 738	95 303	56 962	33 341	244 275	119 879	124 397	71 84	67 84	76 44
Minas Gerais	1 545 398	783 680	761 718	223 568	145.297	78 271	1 321 830	638 383	683 447	85 53	81 45	89,72
Goyaz	124 567	62 064	62 503	22 656	15.669	6.987	101 911	46 395	55.516	81 81	74 75	88,82
Matto Grosso	45 075	23 558	21 517	10 922	7.114	3 808	34 153	16 444	17 709	75 76	69 8	82 3
Total . . .	7.143.023	3.645 389	3 497 634	1.563.078	1 013 097	550.981	5 579.945	2 683 292	2.946 653	78 11	72,51	84 24

Tabela 10: Origem dos imigrantes estrados no Rio de Janeiro (1838-1872)¹⁵⁷

ANOS	1838	1844	1846-53	1856	1860	1861-72
Pontos de partida	%	%	%	%	%	%
1. Porto e Viana	46,2	48,6	57,5	61,4	68,5	79,0
2. Lisboa	26,0	4,2	6,5	19,1	11,7	2,0
3. Açores	25,4	29,2	25,9	17,9	19,2	18,9
4. Madeira	-	16,3	2,7	1,0	-	
5. Colônias portuguesas	-	-	7,2	-	-	-
Número Total	2.421	3.197	36.074	10.397	5.716	49.300

¹⁵⁶ Brasil. Recenseamento de 1872...¹⁵⁷ RAMOS. Op. Cit., Pp. 1115-6, Quadros nº1 e nº2.

Tabela 11: Origens étnicas dos escravos avaliados em 200 inventários "post-mortem" (1850-1888)¹⁵⁸

NACIONALIDADE	HOMENS	MULHERES	TOTAL	%
ÁFRICA CENTRO-OCIDENTAL				
Ambaca	1	-	1	0,14
Angola	21	14	35	5,01
Benguela	17	11	28	4,01
Cabinda	39	9	48	6,88
Cabundá	2	-	2	0,29
Cassange	3	3	6	0,86
Congo	17	7	24	3,44
Guanguela	1	-	1	0,14
Moange	3	-	3	0,43
Manjolo	7	3	10	1,43
Rebolo	3	7	10	1,43
TOTAL	114	54	168	24,07
ÁFRICA OCIDENTAL				
Calabar	-	-	-	
Mina	21	8	29	4,15
Mina-Jeje	-	1	1	0,14
Mina-Nagô	1	-	1	0,14
Nagô	-	-	-	
TOTAL	22	9	31	4,44
ÁFRICA ORIENTAL				
Inhabane	6	2	8	1,15
Moçambique	39	6	45	6,45
Quilimane	4	-	4	0,57
TOTAL	49	8	57	8,17
"DE NAÇÃO" (origem africana desconhecida)	11	-	11	1,58
"BRASILEIROS"				
Cabra	3	6	9	1,29
Crioulo	123	141	264	37,82
Mulato (Pardo)	36	45	81	11,60
TOTAL	162	192	354	50,72
ORIGEM DESCONHECIDA	43	34	77	11,03
TOTAL GERAL	401	297	698	100

¹⁵⁸ Tabela (com acréscimo do percentual) a partir de Silva (2001: 444 - Tabela XXXIII)

Tabela 12: Origem dos escravos para a região Sudeste (1826-1870)¹⁵⁹

Anos	Senegâmbia e Costa do Atlântico	Serra Leoa	Golfo do Benin	Baía de Biafra	África Centro-Ocidental e Santa Helena	Sudeste da África e ilhas do Oceano Índico	Totais
1826-1830	0	0	0	0	20159	15822	35981
1831-1835	0	0	0	259	52471	5070	57800
1836-1840	581	0	265	2634	151605	53721	208806
1841-1845	84	613	9444	2094	76228	13397	101860
1846-1850	0	599	4919	4583	183280	18108	211489
1851-1855	0	0	1171	0	2369	1708	5248
1856-1860	0	0	0	0	0	320	320
Totais	665	1212	15799	9570	486112	108146	621504
% / total	0,11	0,20	2,54	1,54	78,22	17,40	100

¹⁵⁹ Como base nos dados de: <http://slavevoyages.org/estimates/TLiC6G28>

CAPÍTULO 2:

**CIVILIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, AFRICANIZAÇÃO E ESCRAVIDÃO:
“FORMAÇÃO” DO POVO DIANTE DOS RISCOS À ORDEM ESCRAVISTA NA
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.**

O objetivo principal desse capítulo será o de identificar e analisar alguns dos processos e experiências educacionais pelos quais passaram a população afrodescendente da cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. A análise será concentrada em duas questões gerais, que seriam a da alfabetização e do letramento¹⁶⁰ e da escolarização (formal ou não) das populações afrodescendentes, livres, libertas e escravizadas dessa cidade, sobretudo no período entre os anos de 1850 e os anos de 1880. A escolha por essas décadas como marco cronológico se deve a alguns fatos considerados aqui como importantes para entender a forma como esses processos educacionais se desenvolveram nesse período, como marcariam a própria forma como essas populações eram atendidas e encaradas pelo poder público. Na década de 1850 houve uma intensificação do papel do poder público na educação, sobretudo a partir das medidas dos Saquaremas liderados por Couto Ferraz e Eusébio de Queiroz, dentre as quais a reforma de 1854 e seus desdobramentos sobre a educação da Corte.

Na primeira parte será avaliado o sistema educacional da Corte, as iniciativas educacionais do governo e de particulares e, através dessa análise, será buscado identificar como se organizava esse sistema e os sentidos atribuídos a educação. Acredita-se que tanto as iniciativas concretas quanto os argumentos sobre educação podem demonstrar a dimensão cultural das elites sobre o tema, suas visões de mundo e ideologias.

Na segunda parte, serão analisadas as atuações de agentes históricos que através de seu papel intelectual e/ou mobilização ajudaram a construir alternativas ao modelo hegemônico

¹⁶⁰ O conceito de alfabetização pode ser observado no período e o de letramento é uma concepção moderna de compreensão global dos processos de aquisição da língua (falada e escrita), trazido por Magda Soares e demais pesquisadores a partir da observação dos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na segunda metade do século XX. Todavia, enquanto conceito, ele ajuda a pensar esses processos para além de uma dimensão mecânica usualmente associada a aquisição da língua, o que pressupõe a própria forma como fisiologicamente e cognitivamente se estrutura o organismo humano e de que maneira são criadas formas de contemplar elementos endógenos e exógenos que fazem parte do fenômeno de aquisição da língua. Segundo a autora, os diferentes aspectos que envolvem o aprendizado da língua escrita envolvem processos metacognitivos e “analisar as condições que permitiram a realização [de tarefas relacionadas à aquisição da língua] é refletir sobre o próprio pensamento, sobre os processos cognitivos (conhecimentos e procedimentos). As capacidades metacognitivas são muito importantes no ensino da língua oral e escrita, porque auxiliam o professor a compreender de modo mais preciso o quê e como ensinar.” (SOARES, M. 2005: p. 18)

de educação desenvolvidos pelas elites políticas imperiais. Nesse sentido, serão analisados os papéis de intelectuais e de professores, em específico e suas redes na construção de mecanismos que permitiriam o acesso a instrução e sua efetividade para as classes populares e para os afrodescendentes.

2.1 Educação na Corte na segunda metade do século XIX: O sistema legal e o aparato do Estado.

A forma como o ensino e a educação foram organizados no Império ajudam na compreensão de como agentes públicos e privados entendiam esses ramos da vida civil e de que maneira eles atendiam a expectativas e projetos sociais e culturais. Na primeira parte desse trabalho, se tornou evidente que, desde a fundação do país enquanto instituição civil e política, a educação teria um papel fundamental para a construção de uma ideia de nacionalidade e seus desdobramentos sobre o corpo social do país, composto, como visto, por uma variedade de pessoas com culturas, cores e origens distintas. A forma como a educação foi pensada e as medidas que foram implementadas pelos diversos grupos que atuam na sua implementação traduzem as suas visões de mundo e expectativas quanto ao país e que tipo de sociedade se queria. Portanto, a reflexão sobre a educação em suas variadas facetas parte do princípio de que ela está conectada aos contextos sociais e políticos de seu tempo e é esse caminho que será seguido.

Como chamam a atenção Fonseca (2002) e Gondra e Schueller (2008), é preciso problematizar a forma como os processos de ensino e de aprendizagem foram estruturados através de experiências educacionais variadas para além dos espaços formais como o da escola. Nesse sentido

[...] é necessário problematizar os processos de circulação de modelos de educação escolar, calcados nos ideais de civilização e progresso, e considerar as experiências históricas singulares de implementação numa sociedade mestiça, que se apropriou de modelos estrangeiros no contexto de uma cultura plural e híbrida. Com isso, é preciso perceber como o movimento dos defensores do modelo escolar de educação para o Brasil do século XIX, o qual, em linhas gerais, implicou apropriação e remodelação de espaços, conhecimentos e valores próprios de instituições e concepções de educação, atuou no sentido de inventar e produzir a escola como um lugar próprio, específico, destinado à educação de crianças e jovens. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 20)

Explorar espaços variados de ensino sem renunciar ao processo formal de escolarização cumprirá o objetivo de entender os significados que a educação assumiu para membros da elite política e intelectual e do Estado Imperial, responsáveis por elaborar projetos oficiais ou de grande envergadura, e aqueles que buscaram *educar-se* atendendo projetos e expectativas pessoais, como era o caso dos afrodescendentes.

Dentre os fatos que levaram a escolha do recorte cronológico de 1871 a 1881 temos alguns fenômenos históricos que marcariam a vida educacional e política da população do Brasil. A promulgação da lei do ventre livre (1871), que tornou “livres” os filhos de mães escravas e que menciona a necessidade de educação dessas crianças; as reformas no sistema de ensino da Corte, as de 1878 e de 1879, sobretudo, que ampliaram o atendimento do ensino a essa população e; as mudanças no sistema eleitoral do império (1878 e 1881) que criaram regras mais rígidas do acesso ao processo político-eleitoral atreladas a questão da alfabetização. Esses fenômenos estiveram ligados a algumas mudanças de perspectiva em relação a essa população, afinal, ao contrário do que se observou em períodos anteriores, sobretudo a partir de 1851-4 e pelo menos até a promulgação da lei Rio Branco¹⁶¹ (1871), a educação formal das populações escravas/escravizadas e de seus descendentes não era em si uma prioridade no projeto do Estado Imperial (SCHUELLER, 1999; GONDRA; SCHUELLER, 2008), sendo mais uma consequência do que um projeto de Estado. Nesse sentido, a rede oficial era proibitiva na presença dessas pessoas, o que não significa que elas não frequentassem.

A reforma de ensino de 1854, apresentava, por um lado, a definição legal da educação dos mais pobres, pregando da necessidade de sua escolarização para a formação do povo e para o progresso do país, mas, por outro lado, negava a presença de parte desse público, os escravos/escravizados. Desse paradoxo pode ser depreendido a hipótese de que a forma seletiva com a qual a educação foi encaminhada enquanto projeto de estado estaria conectada com as expectativas e visões de mundo das elites dirigentes, comprometidas com a permanência da escravidão após a extinção do tráfico de escravizados em 1850.

Como observa Marcus Vinícius Fonseca (2002) em sua análise sobre a educação dos negros nesse século, com o avanço das propostas contrárias a escravidão, sobretudo com a lei de 1871 - e aos debates que a antecederam - a educação dos escravos e de seus descendentes foi se tornando algo prioritário. Para ele, “é partir dos anos finais da década de 1860, [que] a escolarização - ou algo mais próximo disso - passou a ser apresentado como dimensão fundamental para a vida dos escravos e libertos.” Essa mudança de perspectiva, continua ele,

¹⁶¹ A Lei do Ventre Livre (lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871) também ficou conhecida por essa alcunha, bem como de “lei áurea”, antes da lei de 1888.

“guarda múltiplos significados para a questão da abolição do trabalho escravo no Brasil e também para o processo de integração dos negros à sociedade organizada com base no trabalho livre.” (Idem: 11)

A análise das fontes demonstra que essa perspectiva de educação seria presente não apenas ao governo, como à membros da sociedade civil, sejam eles defensores da causa abolicionista ou mesmo de proprietários de terras e escravizados. Em linhas gerais, era preciso educar essas pessoas para servirem ao país e aos seus patrões (idem, ibidem). Portanto, como indica Fonseca, a educação teria um papel disciplinar e de formação para ser livre¹⁶². Mas essa não seria a única possibilidade de análise, afinal, é preciso interpelar essas pessoas para saber o que significaria para elas a educação (formal ou não) e que desdobramentos isso teria sobre suas vidas. Suas experiências e seus projetos teriam que lidar com as expectativas das elites, que controlavam o governo e os meios de produção e que tentariam moldá-las àquilo que acreditavam ser o melhor para elas e para si próprias.

A partir de diversos fenômenos atlânticos e interprovinciais que contribuiriam para o desenho demográfico do Rio de Janeiro no século XIX, foi constatado no Capítulo 1 que a população total crescia e, junto dela, aumentava a presença de estrangeiros, sobretudo de africanos e de seus descendentes, superando em muito períodos anteriores da história da escravidão brasileira. O Rio se tornou o principal e um dos maiores portos de desembarques de africanos nas Américas e uma parte significativa deles ficou concentrada na cidade e na província de mesmo nome. A intensificação do tráfico e a consequente deslocamento associado esteve ligada ao fortalecimento da economia cafeeira do Vale do Paraíba e, posteriormente, do oeste de São Paulo. Essa presença marcante de migrantes, predominantemente de populações negras¹⁶³ e de origem africana, mas também de portugueses, teria causado transformações na cidade e na própria percepção que as autoridades tinham de uma visível e, por vezes, perigosa, majoração africana (CHALHOUB, 2010). A forte presença de populações africanas e afrodescendentes observada nos dados de 1849 e de 1871 associada as transformações pelas quais passava a escravidão no período teria moldado as ações do poder público.

¹⁶² As dimensões assumidas pela “educação” como prática e teoria teve variações no espaço e no tempo e não cabe a uma nota discutir isso. Mais adiante será feita uma análise a partir das perspectivas apresentadas pelo Estado Imperial e pelas experiências educacionais na Corte. Todavia, tanto a perspectiva de controle social quanto de preparo para “viver em liberdade” esteve em sociedades hierarquizadas e de longa tradição escravista como a do Rio de Janeiro. Basta que se percorram os relatórios ministeriais ou discursos parlamentares para que se notem essas tendências, afinal, havia uma preocupação em formar novas gerações. Essa formação dependeria de fatores como classe social, gênero, raça e estatuto jurídico e isso influiria nos objetivos atrelados ao que seria oferecido.

¹⁶³ Pretas, pardas, multadas etc.

Como será visto, apesar das dificuldades apresentadas pela educação pública no Brasil¹⁶⁴, ela desempenhou um papel central na construção de uma ideia de país, seja tanto concretamente quanto no campo das ideias, e isso fez com que membros da sociedade civil e autoridades imperiais se empenhassem em criar mecanismos para instrumentalizar projetos de país e para a formação de seu povo o que, inevitavelmente, levou em consideração as características de sua população. Em síntese, esses “projetos” se baseavam em modelos de sociedade em consonância com ideias de civilização, mas que tinha que lidar com uma população étnica e cultural diversa (MATTOS, 1987; GONDRA; SCHUELLER, 2008). É neste sentido que a análise da questão da alfabetização e do letramento, ou da aquisição das primeiras letras para usar um termo corrente na época, e da instrução, em seu rastro, é importante para entender o processo que levou a sua associação as ideias de “civilização”, de “capacidade de viver em sociedade”, de “agir em liberdade”, de “ser útil e produtivo” e de “atuar politicamente em conformidade com determinados padrões”. A educação seria uma resposta a composição social, racial e cultural da população da cidade? Acredita-se que sim.

A forma como os “problemas” apresentado pela sociedade foram instrumentalizados através da educação indicaria a forma como agentes públicos e membros da elite imperial refletiam sobre as transformações que estariam sendo operadas e que tipo de resposta eles dariam para conter algumas mudanças ou promover reformas que atendessem aos interesses dos grupos no poder. Compreender esse movimento passa pelo entendimento de como os personagens da história que está se tentando contar lidaram com a realidade apresentada e de que forma levaram adiante projetos pessoais e coletivos em torno da educação. É preciso historicizar esses fenômenos e processos que levaram as mudanças na organização educacional e política da cidade e do país nas décadas de 1870 e 1880. A questão da alfabetização correlacionada a população da cidade, sobretudo a pobre e afrodescendente, é um caminho para se entender isso.

A sociedade brasileira e carioca era escravocrata, ou seja, baseava as suas relações sociais e econômicas a partir da mão-de-obra cativa. Durante séculos elas foram organizadas de acordo com uma visão hierarquizada e ordeira partindo do pressuposto de que alguns

¹⁶⁴ Conforme o relatório da inspetor geral de instrução primária e secundária do município da Corte, Eusébio de Queiroz, em 15 de fevereiro de 1856, apesar da disposição legal e do Estado imperial em promover a educação na Corte e nas demais províncias do Brasil como uma forma de promover o progresso e a civilização de que o país precisava, muitas eram as dificuldades enfrentadas na sua efetivação, quer seja pela extensão territorial, que demandava o percurso de grandes distâncias pelos alunos, número insuficiente de prédios escolares para suprir a demanda, além da ignorância ou resistência dos pais em enviar seus filhos a escola. Mas, segundo o mesmo **“o maior de todos os obstáculos que se opõem ao progresso do ensino” era “a precária sorte dos professores públicos”**. Ele indica que o regulamento de 17 de fevereiro (de 1854) reconhece essas deficiências e atua no sentido de saná-las. (Grifo nosso)

indivíduos eram dotados de privilégios que sobressaíam sobre os demais. No momento em que as sociedades americanas se tornaram independentes e se constituíram enquanto países, a ideia de privilégio fora sendo diluída pelas ideias liberais que pressupunham um ordenamento político e jurídico baseados nas ideias de liberdade e de propriedade. Às sociedades que se liberalizavam e, paradoxalmente, mantinham as relações escravistas, como o caso do Brasil, a ideia de liberdade era um item caro e, de acordo com os arranjos e rearranjos do projeto vitorioso no pós-independência, estariam restritos aqueles considerados cidadãos e livres. O modelo de “nova” sociedade nascente e liberal deveria estar de acordo com a escravidão e, portanto, haveria hierarquias, embora não diretamente expressas na constituição política, um dos marcos fundantes do país. Na carta constitucional, por exemplo, não há menção aos escravos, apenas aqueles indivíduos dotados de direitos.

Nas palavras do deputado constituinte Almeida e Albuquerque nos debates sobre o termo cidadania e concessão de direitos políticos, havia um receio de que essas duas dimensões fossem extensas demais dada a configuração da sociedade brasileira.

Pretender que sejam cidadãos brasileiros todos os membros da sociedade, é querer confundir as ideias: seria bom que todos fossem cidadãos; mas não é isso uma verdadeira quimera? Em um país onde há escravos, onde uma multidão de negros arrancados da costa d'África e de outros lugares entram no número dos domésticos, e formam parte das famílias, como é possível que não haja essa divisão [entre membros da sociedade em geral e cidadãos]? (AAC, 25/09/1823, p. 184).

O argumento acima representava posições mais extremadas, afinal, houve divergências sobre os sentidos adotados pelo termo “cidadão” na Carta, pois a comissão que estava formulando a proposta reservou esse privilégio somente para aqueles que teriam direitos políticos. Na disputa parlamentar, foi vitoriosa a interpretação moderna pela qual “cidadão” designava os membros do corpo social que possuíam a proteção das leis do país, mesmo que nem todos estivessem habilitados a exercer direitos políticos, como pode ser verificado no sistema de habilitação eleitoral, por exemplo.

O silêncio constitucional diante da materialidade de possuir uma população escrava significativa e de alicerçar suas atividades sociais e produtivas com base na escravidão fez do Brasil um amálgama de circunstâncias, apresentando contornos liberais sem renunciar aos interesses daqueles que financiaram a independência e que ditavam as regras da economia,

grandes proprietários de terras e de escravos e/ou traficantes. Em suma, um país liberal e escravocrata¹⁶⁵

A jovem nação queria, portanto, atender a demandas internas (liberalização política, “civilização” e escravidão) e externas (liberalização de seu comércio e extinção do tráfico) daqueles que afiançaram a ruptura política e a criação do país. Para isso, foram desenvolvidos ordenamentos sociais e políticos que pressupunham tanto alterações sociais e políticas quanto obstáculos a transformações profundas que colocassem em risco a ordem escravista. É nesse contexto que se pode tentar compreender a educação como a aquisição de algumas habilidades não apenas necessárias do ponto de vista prático para a vida cotidiana e para as atividades laborais como para o funcionamento da sociedade. Para as elites, responsáveis pela construção de regras jurídicas e políticas do país, saber ler e escrever e ter cultura (europeia) era o que diferenciava as pessoas, para além, obviamente, do seu nascimento e de suas posses. Portanto, para além de efeitos práticos, simbolicamente a cultura letrada e os títulos acadêmicos seriam símbolos de status e de diferenciação em meio a uma sociedade regida pelas regras liberais, mas que insistia em manter as hierarquias presentes, sobretudo diante de uma população esmagadoramente pobre e escrava.

Segundo a Constituição outorgada em 1824 após a dissolução da assembleia constituinte (1823), em seu Art. 179, parágrafo 32, “a instrução primária era gratuita a todos os *cidadãos*”, ou seja, era gratuita àqueles que se enquadravam nessa condição. Segundo o Art. 6º da Carta, no Item I, são cidadãos brasileiros “os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação”¹⁶⁶. Ela nada fala a respeito dos libertos africanos, muito numerosos em função da

¹⁶⁵ Os historiadores Thomas Holt (“O Problema da Liberdade: raça, trabalho e política na Jamaica e Grã-Bretanha, 1832-1938”) e Rebecca Scott (“Fronteiras móveis, ‘linhas de cor’ e divisões partidárias”) demonstram as contradições entre a liberalização política da sociedade e a emancipação das populações escravas ao analisarem os processos de emancipação no Caribe Britânico e na Louisiana e Cuba. Um dos pontos importantes apontados nessas análises é a de que a liberalização do sistema político e a busca pela implementação de trabalho livre não representou, automaticamente, uma universalização dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras afrodescendentes. Ao contrário, representou a criação de sistemas de restrição de direitos a essas populações, demonstrando que as interpretações clássicas de que o liberalismo e a democracia seriam *gêmeos*, nascidos ao mesmo tempo, não se sustenta empiricamente. Na realidade, as experiências históricas exploradas pela historiografia demonstram que só a partir de muita luta das populações afrodescendentes e pobres é que seus direitos foram reconhecidos pelo sistema jurídico e legal. HOLT; SCOTT, 2005.

¹⁶⁶ Conforme o Art. 6 da Constituição, são cidadãos brasileiros: “I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação; II. Os filhos de pai Brasileiro e; Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império; III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil; IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram à está expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência; V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização.”

intensificação do tráfico. Ou seja, para ser cidadão e ter direito a instrução primária gratuita era preciso ser brasileiro e não pertencer a condição de escravo, condição essa que não é apresentada no documento. Deste modo, na época da promulgação da constituição, metade da população da cidade (ou 55.090 pessoas) não se enquadrava nessa situação. Nos anos seguintes, com o aumento da população, essa situação tomou proporções ainda maiores, pois, dos 266.466 habitantes contabilizados em 1849, 110.602 pessoas não seriam legalmente atendidas nas escolas.¹⁶⁷ Mas, como vimos pelos anúncios apresentados nos jornais da cidade¹⁶⁸, eles aprendiam a ler e escrever, mesmo à guisa das circunstâncias contrárias a seus estudos.

Retomando a constituição, era permitido aos cidadãos estudar gratuitamente (ou seja, de forma subvencionada ou oferecida pelo governo), e somente a eles era permitido ter direitos políticos, dentre os quais, participar das eleições e se candidatar a cargos eletivos e a cargos públicos com algumas restrições¹⁶⁹. As restrições estavam relacionadas a condição social como a liberdade civil, renda, religião professada e nacionalidade. Não há restrições com relação aos analfabetos, algo que teria gerado discussões na Constituinte e após ela, como visto¹⁷⁰. Como parte do ensino público era oferecido gratuitamente, e, a partir de 1854, era até certo ponto, obrigatório¹⁷¹, constitucionalmente não seria exigido de os cidadãos para o exercício de seus direitos, em princípio, saber ler e escrever. Portanto, para o exercício de direitos civis e políticos eram necessários dois elementos caros ao liberalismo clássico: liberdade e propriedade. E como uma sociedade hierarquizada, o gozo de determinados direitos e posições eram condicionados às regras estabelecidas nessas bases. Para ser candidato à deputado e à senador, por exemplo,

¹⁶⁷ Esse número se refere a população total e não aquela em idade escolar, ou seja, de 7 a 14 anos. Esse dado será abordado mais adiante.

¹⁶⁸ Ver Capítulo 1. Esses números levam em consideração a população total, incluindo a adulta, e não a população em idade escolar apenas. Os dados serão trabalhados melhor mais adiante.

¹⁶⁹ Segundo a Constituição, em seus Artigos 90 ao 95, as eleições no império eram indiretas e se dividiam em dois turnos: as primárias, em que participavam os votantes, a maior parte da população desde que cidadã, em pleno gozo de seus direitos políticos e com renda mínima de 100 mil reis anuais. Nesta etapa eram escolhidos os eleitores, que participavam do segundo turno, na escolha de deputados (provinciais e imperiais) e senadores. Neste ponto, era necessário além de estar em pleno gozo dos direitos políticos, ter renda mínima anual renda líquida anual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego e não ser liberto ou criminosos.

¹⁷⁰ Ver Capítulo 1.

¹⁷¹ Segundo o Art. nº 64. do Decreto nº 1331 de 1854 (Reforma Couto Ferraz), “os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grau, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circunstâncias. A primeira multa será dobrada na reincidência, verificada de seis em seis meses. O processo nestes casos terá lugar ex-offício, da mesma sorte que se prática nos crimes policiais.” Deste modo, pelo menos o Ensino Primário era obrigatório. Porém, como ficou expresso no Relatório do Ministro do Império de 1871, o fato da população resistir a escolarização, a dificuldade de se fiscalizarem o cumprimento do decreto e a baixa oferta de escolas nas regiões em que se fizesse necessária colocava obstáculos a escolarização da população. BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854; BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Ministro (João Alfredo Corrêa De Oliveira) **Relatório do Ano de 1871 apresentado a Assembleia Geral na 4ª Sessão da 14ª Legislatura. (Publicado Em 1872)** Inclui Anexos.

além de ser eleitor, era preciso ter rendas de 400 e 800 mil réis respectivamente. Deste modo, liberdade e renda definiriam a posição de pessoas na ordem social vigente.

Retomando a questão da educação e sua importância, em 1827 foi criada a Lei Geral de Ensino que visava regulamentar aquilo que a constituição apontou em seu Art. 179, incisos XXXII (educação primária) e XXXIII (secundária e superior). Através dela se estabeleceu regras de criação e de manejo da malha escolar, se pretendendo atingir a populações que habitavam vilas e lugares populosos do extenso império (GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 52-3) Após disputas políticas que ameaçavam desintegrar a unidade política do país, foi promulgado o Ato Adicional a Constituição, em 1834, que visava descentralizar dimensões de poder e atender a demandas locais de modo a, justamente, evitar a sua desintegração¹⁷². A partir dele, ficou a cargo da esfera local a organização da educação primária e secundária, ou seja, coube aos governos provinciais e não mais ao poder central esses dois ramos da educação. A exceção se deu no caso do Município da Corte, que não fazia parte de nenhuma província¹⁷³, embora estivesse geograficamente circunscrita a do Rio de Janeiro, em que cabia ao poder central organizar essa esfera de ensino¹⁷⁴.

Como observado ainda por Gondra e Schueller (idem), bem como Ilmar R. de Mattos (1987) e André Paulo Castanha (2006; 2013), a Província do Rio de Janeiro serviu em alguns aspectos como “laboratório de experimentação” de uma série de medidas governamentais que poderiam ser replicadas pelas demais províncias e, nesse sentido, a educação não seria diferente.¹⁷⁵ Para os últimos, inclusive, a ação do poder central materializados nessa província e na Corte atuou no sentido contrário a chamada descentralização apontada pelo ato de 1834, pois a influência desses poderes se fizeram presentes nas esferas provinciais mesmo com as características do referido ato “descentralizador”.

¹⁷² Nas palavras de Maria Lourdes Viana Lyra (2000), “ao contrário do que é comumente afirmado, o Ato Adicional não descentralizava os mecanismos de poder político ou administrativo, nem concedia a autonomia às províncias”. Afinal, completa ela, [...] sua aprovação teve como objetivo principal “impedir a descentralização do poder político no Brasil imperial, justamente o contrário da ideia corrente que entendia essa lei como concedente da autonomia provincial” (LYRA, 2000 Apud CASTANHA, 2006, p. 188)

¹⁷³ Segundo o Artigo 1º do Ato Adicional de 1834, “A autoridade da Assembleia Legislativa da Província, em que estiver a Corte, não compreenderá a mesma Corte, nem o seu Município.” BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.

¹⁷⁴ Em seu Art. 10, o Ato Adicional afirma que compete as Assembleias Provinciais legislar: “§ 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.” Idem.

¹⁷⁵ No tocante a educação, Gondra e Schueller relativizam essa posição de centralidade ao citarem iniciativas das províncias nesse campo antes do Rio de Janeiro, como é o caso de Minas Gerais. A intensão aqui de usar esse termo é menos de demonstrar a fatualidade em si e mais a de indicar que havia um intensão e um projeto que indicariam esse caminho na formação de povo e na construção de um modelo de nação. (GONDRA; SCHUELLER, Op. Cit.)

A Corte e a Província do Rio de Janeiro formavam a região mais desenvolvida do Império e, como tal, cumpriram o papel de centro criador e difusor de ideias que serviam de modelos para as demais províncias, inclusive na instrução pública. Esta influência anulou sensivelmente os efeitos do Ato Adicional nas províncias, principalmente no que se refere ao lado negativo, destacado pela historiografia, ou seja, o excesso de leis. O que houve, na verdade, foi uma adaptação da legislação produzida no núcleo mais dinâmico à realidade das províncias. As Assembleias Legislativas provinciais omitiram-se do direito advindo do Ato Adicional e acabaram seguindo as orientações e modelos trazidos pelos presidentes nomeados para administrá-las. (CASTANHA, 2013, p. 113-4)

Na esteira desse processo, vê-se que em 1835, por exemplo, foi criada a Escola Normal para formar professores primários¹⁷⁶; no ano de 1836 fora criada por lei provincial um colégio de artes mecânicas para o ensino de órfãos pobres na capital da província¹⁷⁷ e; em 1837 foi criada uma lei provincial que estabeleceu princípios fundamentais da educação primária e secundária. A lista normatização sobre educação no Império é enorme e compreendem avisos, decisões, decretos, regulamentos, notas, pareceres entre outros que visavam criar e regular a educação em suas mais variadas dimensões (públicas, privadas ou em parceria).

Entretanto, não se deve observar unilateralmente essa relação entre Rio e demais províncias de forma absoluta, afinal, as primeiras regras que proibiam a presença de escravos nas escolas se deram nas esferas provinciais. Minas Gerais em 1835, Rio Grande do Norte (1836) e Mato Grosso (1837)¹⁷⁸ proibiram em leis específicas a presença escrava nas escolas, algo que só foi observado (legalmente) na Corte em 1854. Portanto, essa relação entre centro e províncias seriam também um campo de trocas e de negociações e menos de imposições.

Todavia, aos olhos da administração saquarema, havia sim a necessidade de um maior controle do poder central, mesmo que de forma indireta e isso seria fundamental para o desenvolvimento do país, algo que se faria, inclusive, através da educação. Nesse sentido, o Ministro do Império Luís Pedreira do Couto Ferraz (1853-57) observa sobre a descentralização

¹⁷⁶ "Haverá na capital da província uma Escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primaria, e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei de 15 de outubro de 1827. A mesma escola seria regida por um diretor que ensinaria: 1. ler, e escrever pelo método lencasteriano, cujos principias teóricos e práticas explicaria; 2.as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; 3. noções gerais de geometria teórica e prática; 4. gramática da língua nacional; 5. elementos de geografia; 6. princípios de moral cristã. Para ser admitido a matrícula deveria o candidato provar: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever."

¹⁷⁷ "Em dezembro [1836] a Assembleia legislativa aprova uma lei criando na capital da província um colégio de artes mecânicas para o ensino de órfãos pobres. A matrícula não devia exceder de cem aprendizes. A administração seria cometida a um pedagogo encarregado ao mesmo tempo de ensinar a ler, escrever e contar as quatro operações. Os escravos não poderão ser admitidos, ainda que os seus senhores se queiram obrigar pela despesa."

¹⁷⁸ BARROS, 2016.

promovida pelo Ato Adicional (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834), os poderes provinciais e a Reforma de 1854 e o papel do poder central no desenvolvimento do ensino, necessário ao progresso do país.

Segue um trecho do relatório do “Estado da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte durante o ano de 1855” (1856):

Nesta parte do Império, onde é direta a ação do governo geral em tão importante ramo dos interesses sociais, já vimos os generosos esforços que tem ele empregado para o progresso e aperfeiçoamento dos estudos; nas províncias, porém, só poderá ser indireta a sua influência, porque pelo ato adicional a elas compete o legislar sobre instrução primaria e secundaria.

Não obstante, muito poderá fazer e conseguir o governo, nomeando para a administração das províncias homens que se compenetrem da necessidade de empregar toda a atenção e solícitude nos melhoramentos que reclama a instrução publica, e que considerem como um dos mais relevantes serviços, e dos de maior alcance que se podem prestar ao país e à sociedade, o desenvolvimento da instrução, a prosperidade dos seus estabelecimentos e o aperfeiçoamento da educação da nossa mocidade.

O exemplo dos resultados que produzir a reforma que sofreu a instrução primaria e secundaria da corte, e que está atualmente em execução, muito poderá contribuir para que se tentem também melhoramentos no ensino nas províncias que ainda os não tem seriamente empreendido.

A ação civilizadora da época em que vivemos fará o resto: o desenvolvimento das nossas intuições e o progresso em que brilhantemente vai caminhando o Brasil, não poderão consentir que, quando tudo é movimento na sociedade, só fique estacionaria e sem vida a instrução e educação, primeira condição e garantia do aperfeiçoamento moral e da dignidade do homem. (p. 28)

No relatório são expressas ideias sobre a necessidade de controle estatal, de coordenação e mensuração de dados, de fiscalização mais sistemática entre outros elementos que permitam ao Estado o direcionamento e formação do povo e do país em direção às noções de progresso e de civilização. Há um apelo à ordem que se materializaria através da lei e do Estado, controlados pelas elites que encaminharia o país para refletir aquilo que uma parte da “boa sociedade” determinava como ideal¹⁷⁹.

Mas antes que se continue avançando sobre o campo legal, é importante que seja delimitado o que entendemos por lei e o seu papel nesse contexto de construção dos sistemas de ensino no Brasil. Para o historiador Edward Palmer Thompson (1987: 350), por exemplo,

¹⁷⁹ A esse respeito, Alessandra Frota Schueller indica o papel central da educação nos projetos sociais e políticos das elites no poder: “Em todos os aspectos, a sociedade e o Estado repensavam a si mesmos, buscando solucionar impasses e imprimir novos rumos e direções ao país. O forjar de um ideal nacional, em detrimento dos interesses regionais e das diferenças sociais necessariamente mantidas enquanto hierarquias, estava presente nos diversos projetos e medidas educacionais propostos para a instrução e a formação moral das crianças. A partir de meados do século XIX, por meio das instituições de ensino e de um aparato educacional e correccional, as crianças e jovens tornaram-se objetos de saberes e discursos científicos baseados nas teses médicas, jurídicas, pedagógicas e psicológicas.” (1999: s/p)

[...] a lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflitos) com as normas sociais; e, por fim, pode ser vista simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios – isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei (THOMPSON, 1987, p. 350)

Assim como esse autor, acredita-se que seja imprescindível relacionar as práticas legislativas e os seus produtos - as leis, decretos, regulamentos etc. - com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e, portanto, aos contextos em que se deram. Partindo dessa perspectiva, as leis são códigos que resultam de negociações, de disputas e de costumes sendo, portanto, parte ativa dos espaços em que são construídas e das relações sociais em que se encontravam inseridos não apenas legisladores e agentes públicos, que teriam uma relação mais direta com tais códigos, mas também aqueles que teriam suas vidas regidas por elas. Em termos mais diretos, pensando na população africana, afrodescendente e pobre, obter liberdade, estudar e participar da política institucional seriam exemplos de elementos da vida cotidiana regidos por leis e costumes que atravessariam as suas experiências das mais variadas formas. É nesse sentido que podemos entender que se há a proibição da frequência dos escravos nas escolas, é porque há tanto a expectativa de apartá-los dos processos educacionais formais quanto a expectativas desses em acessá-la. E, como visto pelos periódicos da cidade (e pela própria legislação), eles estavam acessando a educação formal, pois aprendiam a ler, escrever e contar.

Um levantamento preliminar sobre a normatização do ensino no Império referente a educação da província do Rio de Janeiro, da Corte e de algumas outras províncias, aponta um total aproximado de 101 elementos, conforme a seguir. Esse levantamento ajuda a entender um pouco das dinâmicas históricas em que tais regras foram sendo construídas, atendendo a demandas mais gerais e específicas.

Tabela 13: Normas do governo central sobre educação (1827-1889)¹⁸⁰

Anos	Total
1820-1829	14
1830-1839	20
1840-1849	2
1850-1859	21
1860-1869	4
1870-1879	11
1880-1889	29
TOTAL	101

Dividindo por décadas, os números demonstram uma variação não uniforme das regras sobre educação: nas primeiras décadas do Império (1820 e 1830), há uma progressão numérica, seguida por uma queda acentuada nos anos de 1840, uma retomada intensa nos anos 1850, nova queda nos anos de 1860 e, por fim, nos anos de 1870 e 1880, teríamos uma tendência de retomada do aumento, com números absolutos superiores aos períodos anteriores. Essas variações teriam acompanhado as mudanças políticas e sociais pelas quais passava o Rio de Janeiro e o país, como será visto.

Os números se referem sobretudo a educação primária ou primeiras letras¹⁸¹, como era chamado o que concebemos atualmente como Ensino Fundamental, da Corte, mas também normas gerais (Império)¹⁸². Este último ponto é uma característica do processo de consolidação

¹⁸⁰ Dados levantados a partir de Castanha, 2013. Como o próprio autor esclarece, sua pesquisa se debruçou sobre Rio de Janeiro (provincia e Corte) devido ao objeto de sua pesquisa, as dificuldades de se coligir as dispersas legislações sobre educação (que eram determinadas pelas assembleias provinciais) e o papel do governo central na educação primária da cidade e sua influência sobre as demais regiões.

¹⁸¹ Na definição da Lei Geral de 1827, que estabeleceu os parâmetros gerais da educação do Império no período, ficou definido que o termo utilizado seria o de *primeiras letras*, que, sob o entendimento da maioria dos parlamentares que aprovaram o projeto final, estaria de acordo com aquilo que se esperava, que era “aprender a ler e escrever somente” e que a palavra “primeiro grau” (levantada como hipótese nas discussões) pressupunha um aprofundamento que não seria buscado e nem possível naquele momento dada a situação apresentada pelos professores, uma vez que estes não seriam capazes de aprofundar muito os conhecimentos da língua (segundo o deputado Ferreira França), o que justificaria, no entendimento de alguns parlamentares, a supressão do termo “pedagógico” no texto original do Art. 1º do projeto onde se lia que “haverão (sic) escolas de primeiras letras, *que se chamarão pedagogias*, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. No texto final, o trecho “que se chamarão pedagogias” fora suprimido. Avaliando documentações subsequentes, relatórios ministeriais, discursos parlamentares, artigos em jornais etc. o termo primeiras letras é profundamente utilizado, por vezes para apresentar “os rudimentos da língua”, ou seja, a sua introdução nas séries iniciais do ensino.

¹⁸² Entre as normas gerais, cito como exemplos a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 (Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império), a Decisão nº 370 de 10 de novembro de 1831 (competências das Câmaras Municipais inspecionar das aulas de primeiras letras), Decisão 8 de 10 de janeiro de 1828 (pede uma relação de todos os colégios e casas de educação existentes nas províncias e dá providências relativas aos mesmos estabelecimentos), o Decreto de 19 de novembro de 1829 (Cria uma comissão encarregada de organizar um projeto do regulamento para as escolas de primeiras letras). Esta abordagem do poder central vai até o ano 1834, cessando em função do Ato Adicional de 1834.

do papel do Estado na educação brasileira no século XIX, pois as primeiras iniciativas no sentido de construir um sistema educacional foram propugnadas diretamente pelo poder central nas décadas de 1820 até meados da década de 1830 e, posteriormente, de forma indireta, através de jogos de influências no campo cultural e político, pautadas por influências e direcionamentos a partir do centro, no caso, a Província do Rio de Janeiro e, principalmente, da Corte.

A passagem de uma dinâmica de poder para outra, de uma centralização direta para um processo de dilatação desse domínio, se deveu aos próprios processos políticos, portanto, históricos, que marcariam a construção do Brasil, nos arranjos e rearranjos das forças sociais e políticas em disputa. Nas décadas aludidas, o Brasil passou pelo Primeiro Reinado e a Regência e, após o ato de 1834, há uma distensão nesse poder, motivado pelas tentativas de consolidação da hegemonia do Rio de Janeiro e na luta por autonomia de outras regiões do país.¹⁸³ Nos anos de 1840 temos o retorno da monarquia centralizada na figura de Pedro de Alcântara, caracterizado como o segundo reinado, período que coincidiu com a construção da “hegemonia saquarema”¹⁸⁴ (MATTOS, 1987) no poder central. O Brasil não existia até ser inventado em 1822. Ele foi construído. É nesse contexto que a normatização inicial da educação foi construída e as próprias alterações da legislação acompanham esse processo.

No segundo reinado, sobretudo nas décadas de 1840 e 1850, o Rio de Janeiro teria representado uma espécie de *laboratório de experimentação dos saquaremas* (MATTOS, Op. Cit.)¹⁸⁵, em que houve a adoção de práticas e de representações elaborados no processo de direção política e cultural do país. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que se elegia razão, ilustração e ciência como meios de promoção da grandeza do Império do Brasil para que este se pusesse no rol das consideradas “nações civilizadas”, simultaneamente produzia práticas e representações para preservar “as diferenças entre os cidadãos”. Ambas as dimensões teriam a sua principal expressão na formação do povo por meio da instrução pública.¹⁸⁶

¹⁸³ MATTOS, Op. Cit.

¹⁸⁴ “A hegemonia saquarema organizou-se em torno da defesa do regime monárquico, da possibilidade de expansão do latifúndio à revelia da regulação fundiária, do apego à escravidão expressa na atuação do governo para resistir ao cumprimento da lei de abolição do tráfico de 1831, ou ao menos procrastinar a sua aplicação o quanto fosse possível.” CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). *História Social*, Campinas, n.19, pp. 33-62, 2º semestre de 201.

¹⁸⁵ “Por dirigentes saquaremas estamos entendendo um conjunto que engloba tanto a alta burocracia imperial – senadores, magistrados, ministros e conselheiros de Estado, bispos, entre outros – quanto os proprietários rurais localizados nas mais diversas regiões e nos mais distantes pontos do Império, mas que orientam suas ações pelos parâmetros fixados pelos dirigentes imperiais, além dos professores, médicos, jornalistas, literatos e demais agentes ‘não públicos’ – um conjunto unificado tanto pela adesão aos princípios de Ordem e Civilização quanto pela ação visando a sua difusão.” (MATTOS, 1987, p. 3-4).

¹⁸⁶ Ilmar L. de Mattos toma como referência as políticas de instrução na província fluminense para cunhar a definição de “laboratório fluminense” para as políticas de “progresso” e de “ordem” dos Saquaremas. (MATTOS, 1987, p. 274-275).

Com o avançar das décadas e a partir da consolidação do aparato estatal e do poder da elite da Província do Rio de Janeiro, temos a organização do ensino de forma mais sistemática e centralizada, sobretudo a partir da década de 1850. Não por acaso, essa década é aquela em que se observa a criação de muitas normas educacionais (cf. tabela 7), só perdendo para a décadas final do Império (1880). É nesse momento que é feita a chamada Reforma Couto Ferraz (1854) que visava organizar e fiscalizar de forma mais efetiva esse ramo da administração, normatizando não apenas o ensino público, como o ensino privado na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse momento são criados cargos para fiscalização e regulamentação de várias etapas do ensino, normas para o funcionamento do sistema, a obrigatoriedade da educação para os jovens, o estabelecimento de vencimentos e das prerrogativas (direitos e deveres) dos professores bem como das permissões e proibições do acesso e permanência na escola pública.

Em relatório do Ministro dos Negócios do Império, apresentado em 14 de maio de 1854, Luiz Pedreira do Couto Ferraz apresentou em linhas gerais o objetivo da reforma. Segundo ele,

Vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do governo os colégios e estabelecimentos de educação da capital do império. (BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1854, p. 62, grifo nosso)

O objetivo, portanto, era ampliar o atendimento das escolas na cidade, dotando o sistema de capacidade de lidar com os desafios de se construir o país e seu povo, com professores adequadamente “preparados” e “zelosos” com o seu fazer, garantindo a oferta de conteúdos comuns e compatíveis com a ideia de “civilização”, além de regular em diversos aspectos o funcionamento das escolas públicas e privadas, através da criação dos inspetores escolares que deveriam fiscalizar a aplicação das regras de ensino estabelecidas pelo governo. Portanto, para o ministro, sem um controle centralizado do ensino não haveria desenvolvimento educacional e sem o desenvolvimento educacional não se poderia superar as dificuldades enfrentadas por uma população cujo atendimento escolar era inadequado. Para isso, foi criado o cargo dos Inspetor Geral que teria um papel central nesse arranjo institucional.

Nesse regulamento, parece, que foram atendidas todas as necessidades, que reclamava o ensino primário e secundário, dando-se lhes as soluções mais adequadas às *nossas circunstâncias*, e aconselhadas pela experiência dos países mais ilustrados.

Pelo regulamento, à que me refiro, *criou-se uma inspeção forte e sistemática para todos os estabelecimentos de instrução primaria e secundaria, assim como públicos e particulares.*

Um Inspector Geral, com atribuições claras e definidas; um Conselho Diretor composto de pessoas escolhidas, umas por suas luzes na matéria, e outras por sua prática no ensino; delegados de distrito, que auxiliem o Inspector Geral na visita e inspeção das escolas e estabelecimentos de instrução dos dois graus, de que me ocupo: eis o pessoal criado pelas novas disposições, a fim de velar no ensino da mocidade.

Vereis em todos os seus pormenores, quando examinardes o regulamento, as funções importantes que foram conferidas ao Inspector Geral, funções que tornaram esse cargo tão elevado, que para preenchê-lo, o Governo Imperial nomeou um cidadão notável por sua dedicação ao serviço público, por seu caráter e ilustração. (Idem, ibidem, grifo nosso)

Anos antes dessa reforma já havia sido autorizado a criação desse cargo através do decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851 que autorizou a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. A reforma regulamentou aquilo que já estava anunciado nesse decreto, anunciando as competências dos cargos de controle, bem como outras providências na reorganização desse sistema de ensino.

Um desses Inspetores Gerais da Corte foi Eusébio de Queiroz, que ao apresentar seu relatório ao Ministro Couto Ferraz, em 1855, sinaliza a necessidade da reforma do sistema de ensino da cidade, observadas as condições apresentadas pela cidade e pelo país. Segundo ele

[...] quando um país bem organizado reconhece que vai caminho errado, quando, apesar de sábias e refletidas leis, e das mais belas instituições que a razão aconselha, e em despeito de germens fecundos de prosperidade e engrandecimento, não consegue o bem-estar e a felicidade que todos almejam; em desespero de causa, volvem-se os espíritos para a instrução e a educação da mocidade, que encerra em si os destinos das gerações vindouras, e então com que uma revelação se produz; *aparece a convicção de que os males que afligem a sociedade resultam da falta de cultura intelectual, da ignorância da maioria dos cidadãos, da consciência obscura dos deveres de cada um, da má direção da juventude, da rotina e estado estacionário dos métodos de ensino, da incerteza dos princípios morais e das crenças religiosas*: é então também que à indiferença sucede o entusiasmo, o espírito público pronuncia-se, *a reforma do ensino público torna-se uma necessidade* que todos sentem e todos reclamam, e o legislador tem consciência de sua missão. (MUNICÍPIO DA CORTE. IGIPS, 1856, p.1, grifo nosso)

A citação é longa, mas em se tratando de uma pessoa que teve um papel central na política imperial e da administração pública da Corte no período¹⁸⁷, seu envolvimento com a questão da educação, dos órgãos de repressão e com a escravidão, ele consegue personificar o casamento entre “educação”, “escravidão” e “ordem”, em um momento em que a sociedade parecia apreensiva com relação a população africana e escrava, sobretudo diante dos riscos de desintegração política, de ameaça à ordem imperial e escravocrata e os temores de uma revolta escrava a exemplo da ocorrida em Salvador em 1835.

Retomando o fio, Eusébio de Queiroz defendeu que a educação e a cultura são centrais para formar uma população ciente de seus deveres e de acordo com a ordem estabelecida, afinal, “os males que afligem a sociedade resultam da *falta de cultura intelectual, da ignorância da maioria dos cidadãos, da consciência obscura dos deveres de cada um, da má direção da juventude, da rotina e estado estacionário dos métodos de ensino, da incerteza dos princípios morais e das crenças religiosas*. Suas palavras não seriam encaradas como divagações, afinal, ele conhecia bem a cidade e, como membro da elite, ele traduzia em suas ações e suas palavras, as suas expectativas e dos grupos sociais e políticos dos quais fazia parte. Peço desculpas ao leitor pela ideia fixa de explorar alguns pontos específicos do discurso, mas ele se justificará a seguir. Alguns deles demonstram uma preocupação com a *ignorância* da maioria dos cidadãos, com o *desconhecimento* de deveres e com as *incertezas dos princípios morais e religiosos* e isso aponta a que público específico ela se direciona e a quem ele se refere que não compartilha dos mesmos valores sociais e culturais considerados ideais.

No que se refere a questão da reforma do ensino, Couto Ferraz insistiu nesse ponto anos antes, quando era presidente da província do Rio de Janeiro, em 1848 e 1849, como pode ser visto a seguir:

Informando-vos sobre este importantíssimo ramo do serviço público, sinto assaz ter de comunicar-vos que o seu estado atual não corresponde à solicitude, e desvelos, com que a assembleia, e o governo da província, tem para ele aplicado a sua atenção. Longo seria o relatar-vos todas as causas, que concorrem para este estado. Já por vezes tem elas sido mencionadas, quer em diversas falias de abertura das passadas sessões, quer em muitos dos discursos dos dignos membros d'esta casa. *Sem uma reforma radical, sem um regulamento, que reduza a instrução primaria a um sistema acomodado às*

¹⁸⁷ Eusébio de Queirós graduou-se bacharel em ciências jurídicas e sociais na Faculdade de Direito de Olinda em 1832. Fazendo parte do Partido Conservador, foi eleito deputado provincial no Rio de Janeiro em 1838. Depois foi eleito deputado geral em 1842 representando o Rio de Janeiro, sendo ainda reeleito para mais quatro legislaturas. Foi Chefe de Polícia no Rio de Janeiro (1835) e depois ministro da Justiça de 1848 a 1852 no Gabinete Olinda. O cargo, na época, incluía o comando da Guarda Nacional, os Negócios Eclesiásticos (nomeação de bispos, pagamento de padres e bispos) e a nomeação de juizes e delegados. Foi o autor da chamada Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 4 de setembro de 1850, que proibia em definitivo o tráfico negreiro da África para o Brasil.

*nossas circunstancias, e que defina claramente as habilitações, e deveres dos professores; que dê a seu diretor uma ação mais direta sobre eles, e que estabeleça os meios de tornar mais severa, e efetiva a vigilância a seu respeito, unido tudo isto ao maior cuidado no provimento das cadeiras, poucos melhoramentos devemos esperar, por maiores que sejam as somas, que se despendem, por melhores que sejam os desejos da administração.*¹⁸⁸ (RIO DE JANEIRO. PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1849, p. 37.)

Portanto, antes de Eusébio de Queiroz, Ferraz já associava a reforma e a regulamentação do ensino primário à aspectos de controle que estabeleçam normas de acordo com as (“nossas”) circunstâncias brasileiras e que definam habilitações e deveres dos professores e o papel dos diretores na fiscalização desses profissionais e da execução do ensino, atuando de forma “vigilante”, “severa” e “efetiva” nessa tarefa. Portanto, o controle sobre a forma como o ensino estaria sendo executado passava tanto pelo preparo dos docentes quanto pela vigilância daquilo que faziam em seu exercício diário. É nesse contexto que podemos entender a construção da ideia de controle que ensejou a criação de cargos como o de Inspetor Geral de Ensino. Mas que circunstâncias seriam essas?

O relatório de 1850 do vice-presidente da província do Rio de Janeiro, João Pereira D. Faro¹⁸⁹ apresenta um quadro geral da situação do ensino na província e que, de um modo geral, o problema principal do sistema seria o de que “quase nenhuma instrução primaria e secundaria” é efetivamente dada “desde as mais obscuras freguesias até as cidades populosas e florescentes”. Tal situação estaria relacionada a uma baixa frequência dos alunos observada nos últimos dez anos. Essa baixa frequência, continua ele, estaria relacionada a soma de fatores como: a baixa qualificação dos professores; a falta de uma fiscalização profissional e remunerada dos sistemas de ensino; a inexistência de uma regulamentação geral que desse conta da organização dos sistemas de ensino com elementos em comum; e a incúria e a ignorância dos pais que não fazem questão de que seus filhos frequentem as escolas e a falta de meios legais que permitam as autoridades fiscalizarem o pátrio poder e que permitam punir a falta de zelo para com as crianças e jovens. Esta seriam as (nossas) circunstâncias que levariam a necessidade de uma reforma, aliás, que é anunciada no próprio relatório.

¹⁸⁸ RIO DE JANEIRO, Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro na abertura da 2ª Sessão da 7ª Legislatura da Assembleia da Província em 1º de março de 1849. Rio de Janeiro: Typografia do Diário de N. L. Vianna, 1849, p.37.

¹⁸⁹ RIO DE JANEIRO, Relatório do Vice-Presidente da Província do Rio de Janeiro, João Pereira Darrigue Faro, na abertura da 1ª Sessão da 8ª Legislatura da Assembleia da Província em 1º de março de 1850. Rio de Janeiro: Typografia do Diário, de N. L. Vianna, 1850, p.49.

Pelo que foi exposto acima, desde a Lei Geral de Ensino de 1827 e o ato adicional de 1834, a situação da cobertura e da eficácia do sistema de ensino parecia não atingir os fins desejados de sua “vulgarização” e “extensão” como preceituado pelos contemporâneos do relatório. Inclusive, a situação criada pelo ato de 1834 aparece em alguns relatórios como um ponto problemático que dificultaria a criação de um sistema coeso e eficaz¹⁹⁰. Conforme o relatório acima, a responsabilidade pela situação do não aprendizado dos alunos recaía sobre os professores (incapazes), sobre os pais (incapazes ou despreocupados) e sobre a falta de meios adequados para a fiscalização por parte do poder público. Portanto, era sobre esses três pontos que deveriam recair a reforma esperada. Essa situação teria motivado o grande número de normas editadas na década de 1850, vinte e uma no total (ver tabela 7), que visavam reorganizar o sistema e dotá-lo de condições para fazer frente ao cenário descrito.

Os relatórios do Ministros do Império nos anos imediatamente subsequentes indicam que as questões levantadas por João Pereira D. Faro ainda ressoariam como necessárias, sendo adotadas medidas no sentido de aumentar o controle, combater a evasão dos alunos, difundir o ensino, melhorar as condições da educação e influenciar iniciativas em outras províncias no sentido de melhorias em seu sistema. A esse respeito, cabem aqui algumas palavras sobre essa documentação.

Os relatórios ministeriais apresentavam dados importantes sobre vários ramos da administração pública, como saúde, eleições, registros civis, estatísticas, caridade e instrução pública. Eles são a representação do olhar do governo central e de seus agentes sobre a atuação dos poderes estatais - imperial, provincial e municipal – e sobre a população e território do país. Eles são formados tanto pela coleta direta de seus agentes, como pelo que era enviado pelos demais poderes locais, o que, por vezes criava obstáculos a sua execução. Mas os relatórios davam uma ideia de organicidade estatal e de centralização, capitalizada pelo governo imperial. No ramo da educação que é o que interessa nesse momento, esses relatórios apresentavam uma peculiaridade, que é o de indicar dados sobre a educação na cidade do Rio de Janeiro. Devido a responsabilidade legal desse ramo da administração pública, o governo imperial tinha a incumbência de gerir toda a educação da cidade, indo desde os ensinamentos primários e secundários, o equivalente ao nosso ensino fundamental e médio, até o ensino superior (em todo o Brasil).

¹⁹⁰ Couto Ferraz, em relatório de 1855, indica que as províncias contam com total liberdade para organizarem seus sistemas de ensino e que as vezes isso pode ocasionar letargia e falta de ações necessárias ao desenvolvimento da educação e, por fim, pecavam por não apresentarem dados seguros que permitissem uma avaliação mais exata do desempenho da educação em suas províncias. Tais circunstâncias acabavam repercutindo nos resultados do quadro geral da instrução no país, que, à exceção de Minas Gerais, “mui pouco satisfatório e lisonjeiro o estado da instrução primária e secundária, e reclamam dos poderes competentes medidas que possam promover o seu adiantamento e progresso.” (BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1856, p. 26-28)

Por esse motivo, estes documentos anuais são repletos de informações sobre a situação do ensino público e privado, apresentando dados e ideias sobre a educação que ajudam na reconstrução de alguns cenários para a compreensão da oferta de ensino a população da cidade no século XIX. No interior desse documento, temos anualmente a publicação do “Relatório da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município Da Corte”, que cumpria uma determinação da reforma de 1854 no que tange ao controle e auxílio na gestão da educação do Império.¹⁹¹

Desde 1854¹⁹² cabia ao governo imperial não apenas atuar diretamente no ensino, através, por exemplo, da construção e manutenção de estabelecimentos de ensino, da contratação e remuneração de professores públicos, da realização de exames, da criação de normas e regulamentos e da fiscalização de estabelecimentos públicos entre outros como atuar na fiscalização das instituições privadas, numerosas na capital. Recaía sobre a Diretoria Geral de Instrução e seus servidores, braço do ministério do império responsável pela educação, a tarefa de fiscalizar e de compilar dados que serviriam de subsídios para a construção das políticas públicas educacionais, seja na sua execução ou na formação de seu orçamento. Os relatórios eram apresentados anualmente pelo governo na câmara dos deputados, poder que tinha a incumbência de criar leis, votar o orçamento e observar a atuação do executivo e, por isso, a importância de se apresentarem estes documentos nessa casa era a de dar subsídio às requisições do poder central em matérias como a educação.

A leitura e análise desses relatórios permitem acompanhar a “evolução” da educação brasileira, e, no caso em tela, do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX. Além disso, é possível interpretar e analisar os possíveis significados atribuídos ao tema pelos agentes públicos e os grupos a eles associados, permitindo explorar aspectos sociais, culturais e políticos da população da Corte e a forma como esses aspectos teriam direcionado análises, conclusões e medidas adotadas. Portanto, uma leitura apurada dos dados permite a aproximação de visões de mundo e de expectativas daqueles que estavam à frente da educação, como também

¹⁹¹ Conforme a reforma de 1854, essa inspetoria deveria “coordenar os mapas e informações que os Presidentes das províncias remeterem anualmente ao Governo sobre a instrução primária e secundária, e apresentar um relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o município da Corte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar.” BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, Art. 3º, § 5º.

¹⁹² Segundo o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Reforma Couto Ferraz, em seu Título I, Capítulo Único, Art. 1º, “A inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do município da Corte será exercida: Pelo Ministro e Secretario d’Estado dos Negócios do Império; Por um Inspector Geral; Por um Conselho Diretor; Por Delegados de distrito.”

permite alcançar algumas “camadas” do público atendido, pois estas não estavam desconectadas, mas intimamente interligadas pelas experiências do ensino público.¹⁹³

2.2 A panaceia civilizatória e as miríades africanas.

A legislação educacional da década de 1850 sinalizou para a possibilidade que crianças estrangeiras de origem africana ou descendentes de africanos pudessem estar frequentando as escolas, pois, embora a constituição não previsse a cobertura escolar para os não-livres, na chamada reforma Couto Ferraz de 1854¹⁹⁴, era proibida a matrícula e a frequência de crianças escravas nas escolas. Matrícula e frequência discriminadas em separado indicam que mesmo não matriculadas, elas frequentavam as aulas de primeiras letras. A legislação fala não apenas pelo que está escrito, mas também pelos seus silêncios. Ou seja, uma lei que teve a sua origem em 1851¹⁹⁵, ano posterior a proibição definitiva do tráfico de escravos e, conforme os dados indicam, período em que houve a intensificação de chegada de crianças africanas. Essa lei, inclusive, aumentaria o controle do governo imperial sobre o ensino público e privado.

Como visto, em 1849, 41% da população (110.602) da cidade era composta por escravos/escravizados, sendo 44.602 brasileiros e 66.000 estrangeiros. Os dados de 1849 não discriminam a idade dessa população, apenas da livre e liberta, em que ficou registrado um percentual de 28% de jovens de 1 a 14 anos.¹⁹⁶ Entretanto, os mesmos dados informam que aproximadamente 33% dessa mesma população livre/liberta é composta por “pessoas de cor”, ou seja, que uma parcela dessa população teria alguma relação com o mundo da escravidão. Há uma possibilidade muito pequena de crianças libertas nessa faixa e menor ainda (para não dizer nula) de crianças africanas livres. Uma parcela significativa dessa população (62%) estava nas faixas de 15 a 25 anos (27%) e de 26 a 50 anos (35%). Em suma, apesar da falta destes registros em específico das populações escravas/escravizadas, 28% dessa população livre não branca estava em idade escolar.

¹⁹³ Os dados contidos nesses documentos, bem como em outros que serão utilizados são ricos, mas, ao mesmo tempo limitados. Por isso, não se tem a pretensão de achar que eles conseguem dar conta das complexas e imbricadas realidades sociais do sistema de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

¹⁹⁴ Idem.

¹⁹⁵ BRASIL. Decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851 – Autoriza o governo para reformar o ensino primário e secundário no município da Corte.

¹⁹⁶ Foram registrados 22.330 indivíduos com idade entre 1 e 7 anos e 20.680 indivíduos com idade entre 8 e 14 anos. Em meio a esses dados, 2530 pessoas não tiveram sua idade identificada, conforme ressaltado pelo autor. LOBO, Op. Cit.

Na ocasião da realização do Censo de 1871, chamado de “o grande censo” (SENRA, 2006; 2009), o olhar da administração pública continuava atento as condições da educação, como pode ser observado pelo Relatório do Ministro do Império, José Bento (1871)

É este o mais importante problema que a uma sociedade civilizada cumpre resolver. Si na própria educação e instrução doméstica, entregue aos cuidados da família, já o Estado tem gravíssimos interesses, a instrução publica não pôde deixar de ser objeto de sua mais viva solicitude e constantes desvelos. Bem compreendeu a nossa Lei fundamental *este dever da sociedade, como este direito, que é também dever dos cidadãos, quando estabeleceu que a todos fosse garantida a instrução primaria, e que para todos fosse ela gratuita.*

A instrução primaria é, com efeito, o primeiro passo, sem o qual não homem melhorar nem pode o progredir. Não há civilização sem sucessivas conquistas da inteligência; esta só com a cultura se desenvolve: essa cultura é a instrução, de que a primaria é o fundamento. Princípios, costumes, deveres, direitos, sua extensão e seus limites, adiantamento na ordem moral, social e política, todo o andamento da sociedade, em suma, assenta no ensino elementar, que é a porta franqueada a todas as inteligências para o prosseguimento em todas as carreiras. Assim, da elevação do nível intelectual dos cidadãos resultará proporcional elevação do nível social; e quantos sacrifícios se fizerem, neste intuito, em proveito dos particulares, serão altíssimos benefícios em proveito do Estado. (BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1871, p 18, grifo nosso)

Há uma clara associação entre progresso, civilização e educação formal (instrução) e a elevação do nível intelectual estaria associada a esse esquema mental. O ministro não se refere apenas a conteúdos formais (ler, escrever, contar etc.), mas a todo um conjunto de princípios, costumes, deveres, direitos que deveriam ser oferecidos à população, para *o proveito particular e beneficio do Estado*. Nestes termos, a educação seria não apenas um direito, mas também um “dever” de todo cidadão e, por isso, haveria uma expectativa associada a ela quanto a formação de um tipo específico de povo, enquanto sujeito cultural, econômico e político (cidadão) dentro da ordem estabelecida. Seguindo por esse fio, não há progresso ou melhoria (individual ou coletiva) que não seja através da educação, que assume aqui um sentido teleológico (e inexorável) diante de sua antítese que seria uma espécie de “barbárie” ou “caos”.

Abrindo um parêntese sobre os termos instrução e educação usados em larga escala na documentação coletada e avaliada e, por vezes, sem uma definição muito clara de suas características. Comumente dá-se uma confusão entre os dois termos baseado no senso comum contemporâneo em se atribuir a ambos o mesmo significado. Embora ambos os termos tenham sentidos limítrofes, a luz do período analisado eles não são essencialmente a mesma coisa. Alessandra Frota Scheuller discute as interpretações sobre os termos educar e instruir e indica os seus diferentes significados.

A diferença entre os termos educação e instrução foi estabelecida, em grande parte, pela leitura das Reformas francesas, por sua vez apoiadas em Condorcet. Segundo ele, educação se referia aos sentimentos religiosos e morais cuja transmissão deveria ser reservada às famílias e, instrução era o conjunto de conhecimentos que o Estado deveria proporcionar aos cidadãos. No entanto, no Império brasileiro, tal distinção não parece ter se imposto de fato, o que mais uma vez revela as apropriações e redefinições dos conceitos estrangeiros em função da realidade local. (SCHUELLER, 1997, p. 25)

Para as décadas de 1870 e 1880, suas definições aparecem da seguinte maneira no Dicionário Universal de Educação e Ensino:

Instrução exprime a ciência mais vulgar, o que se aprende nas escolas. Difere a educação da instrução, sendo que a primeira inclui a ideia do bom emprego e uso da segunda: pode, pois, haver instrução com má educação, se o saber não é realçado por boas maneiras e bons costumes. O fim da educação é desenvolver as faculdades morais, enquanto a instrução visa enriquecer as faculdades intelectivas. Não obstante, instrução e educação se confundem na prática frequentemente; todavia é importante extremá-las. Ora, só mediante a inteligência os princípios se estabelecem. Concorre, pois, a instrução para a educação, tanto como a educação para a instrução. (CAMPAGNE, 1886)

Nos termos apresentados acima, se por um lado, a educação buscava o desenvolvimento integral do indivíduo, “tendo em vista a sua perfeição, a sua felicidade e o seu destino social” e, do ponto de vista da boa educação, resultaria “o progresso, as tendências úteis ao indivíduo, a compressão dos instintos”. Por outro lado, a instrução seria um saber adquirido e estaria relacionada à educação intelectual. Portanto, embora relacionados, eles indicam o desenvolvimento de faculdades específicas das pessoas e, por esse motivo, eram utilizadas de forma distinta. Para os efeitos desta tese, quando a distinção não prejudicar a compreensão dos processos e fenômenos analisados ou quando a documentação não fizer menção direta a um ou outro, ambas serão usadas, com predileção para o termo educação devido ao seu sentido mais amplo e, em algumas circunstâncias, poder congrega igualmente o termo instrução.

Retomando a linha principal da análise, a educação teria um papel central na construção da sociedade e do Estado brasileiro, pois ela corrigiria “males” e colocaria as pessoas, os jovens, sobretudo, no “caminho certo” (i.e., naquele desejado pela burocracia estatal e pela elite política do país). Todavia, se a educação (que seria a formação em seu sentido amplo) era fundamental, paradoxalmente (ou não) a sua oferta não se daria da mesma forma para todas e todos, e, para

alguns, sequer seria oferecida (como no caso dos escravos), afinal, como os relatórios ministeriais sugerem, a oferta de ensino estaria aquém das reais necessidades da população. Além disso, como as palavras do ministro não parecem deixar dúvidas, a educação seria um direito e dever de *cidadãos*, ou seja, àqueles que poderiam se enquadrar nessa categoria política¹⁹⁷.

A respeito da população que observada pelos agentes públicos nas décadas que se seguiram ao fim oficial do tráfico, os dados demográficos demonstraram que há uma presença marcante de pessoas africanas ou afrodescendentes. Nos dados de 1872 onde é possível observar uma divisão por cor da população com maior facilidade, das pessoas “não brancas”, 20,33% foram classificados como “pardas”, 24,13% como “pretas” e 0,34% como caboclas. Dividindo esses números pela condição jurídica, as escravas/escravizadas dividiam-se em 77,40% “pretas” e 22,60% “pardas” e as livres/libertas em 19,84% “pardos”, 12,59% “pretos” e 0,41% caboclos.¹⁹⁸ Havendo, portanto, uma presença significativa de indivíduos “de cor” (aproximadamente 45%), computadas pessoas escravas/escravizadas e livres/libertas. Outro dado interessante é o de que a presença significativa de crianças e de jovens africanos que para além de sua condição escrava adquirida em função do tráfico, a despeito da ilegalidade desta condição a partir da legislação de 1831, vale ressaltar, eram estrangeiras e que, portanto, não estariam incluídos (a partir de 1854 em diante) pela cobertura escolar na cidade do Rio de Janeiro.¹⁹⁹ Portanto, a educação que era fundamental na formação do povo segundo os agentes públicos nessa época (década de 1850), como visto pelos relatos de Eusébio de Queiroz e Couto Ferraz, como na década de 1870, via José Bento, não incluiria, em princípio, parte da população composta por africanos e seus descendentes. É possível aqui enxergar o projeto de país que perdurou por décadas, em que se associava os postulados do liberalismo clássico, da ideia de civilização (europeia)²⁰⁰ e os valores patriarcais e escravocratas brasileiros.

¹⁹⁷ Resumidamente, eram cidadãos brasileiros aqueles nascidos aqui, sejam eles ingênuos ou libertos, ainda que o pai fosse estrangeiro, ou estrangeiros naturalizados. Conforme o Art. 6 da Constituição de 1824.

¹⁹⁸ BRASIL. DGE. Recenseamento de 1872. Op. cit.

¹⁹⁹ Retomando a população em idade escolar aludida acima, percebemos que ela seria composta também por escravizados e seus descendentes, africanos ou brasileiros. Seguindo os dados de Daniel Silva (2017), a maior parte das crianças africanas vieram dos portos ao norte de Luanda, de Luanda e ao sul de Luanda. Esses dados confirmam a tendência observada por Eduardo Silva (2002) nos inventários post-mortem que analisou, em que fez um mapeamento de 200 registros no período compreendido entre 1850 e 1888 na cidade do Rio de Janeiro que deram como resultado 51% de escravos “brasileiros” e 36% de estrangeiros, divididos em 24% de Africanos Centro-Occidental, 8% da África Oriental e 4% da África Occidental e 2% de origem desconhecida (“de nação”), além de 11% de origem desconhecida. Há um predomínio da população masculina (58%) sobre a feminina (42%). Em sua análise, ele conseguiu mapear as regiões de origem dessas pessoas inventariadas para além dos portos de embarque, o que não é possível através dos censos.

²⁰⁰ No tocante a ideia de civilização e de modelos de sociedade que serviam de parâmetros para comparação com a situação brasileira presentes nos relatórios dos ministros do Império não figuravam apenas países europeus como

Sobre o tema da civilização, a historiadora Marta Abreu (2002, p. 141-2) chama a atenção para a ideia de civilização que percorreu o século XIX no Brasil.

[...] para as elites imperiais, as razões e os motivos da civilização tornaram-se, ao longo do século XIX, uma obsessão a ser perseguida para a superação de todos os males e problemas do país, dentre eles, a forte presença da herança africana na aparência da população e em seus costumes. Dever-se-ia seguir os passos da parte da humanidade branca, tida como mais civilizada e, se fosse possível, importar um pouco da própria Europa através do incentivo à imigração. *A civilização precisava ser a meta do ensino e da formação profissional*; implementada nos hábitos e costumes da população como um todo; exposta na aparência das cidades, em seu traçado, nas áreas de lazer e de serviços urbanos básicos. Enfim, precisava estar presente em todos os aspectos da sociedade, moldando os valores, as normas e os padrões não apenas das elites, mas também dos homens e mulheres livres.

O que esta historiadora chama a atenção é aquilo que pode ser observado em documentos como os relatórios sobre educação, em que são privilegiados sistemas e valores culturais de origem europeia que dotassem o Brasil do “progresso” e da “civilização” que seus idealizadores achavam necessário e, em contrapartida, extirpar as heranças ou elementos culturais considerados *alienígenas* ao projeto ordenado e europeizado idealizado. Eusébio de Queiroz, então Inspetor Geral de Ensino deixou claro no texto citado mais acima de que a educação seria a “cura” para ele considerou “males” da sociedade brasileira, marcada pela falta de cultura intelectual, da ignorância da maioria dos cidadãos e das incertezas dos princípios morais e das crenças religiosas. Ele não fala diretamente, mas a sua preocupação é clara: os elementos que não seriam brancos, europeus e cristãos estariam fora do projeto de civilização almejado. Mas contra quem e o que lutavam os construtores do Império em seu ímpeto por educar/civilizar o povo brasileiro como ficou claro nos relatórios?

A resposta está não apenas pelo *não-dito* nos relatórios, mas nos dados sobre a população avaliados no capítulo anterior, afinal, como visto, o peso da diáspora africana (HALL, 2013) na composição das sociedades americanas, e, no caso específico da brasileira fez com que as suas (indesejáveis) influências culturais (religiosidade, língua, oralidade, organização social etc.) fossem encaradas como problemas que a educação deveria resolver sob

Prússia (Alemanha), Holanda, Bélgica, Itália, Inglaterra e França, mas também países como, Estados Unidos da América e, em menor medida, o Canadá. Os EUA figuravam em praticamente todos os relatórios analisados entre a décadas posteriores aos anos de 1850 como um modelo bem-sucedido de difusão da educação em sua população e como modelo de boa organização social e política a partir dela. Esse assunto será retomado mais adiante, porém é importante frisar que o “modelo de civilização europeu” é menos uma questão de nacionalidade e mais uma questão de modelos culturais impostos ou aceitos por grupos ou sociedades para atingirem um determinado patamar nas relações internas e internacionais do capitalismo europeu.

o patrocínio e controle do Estado. Uma verdadeira *panaceia* (GONDRA; SCHUELLER, 2008) que poderia representar-se por um embate entre a *ordem* e o *caos* cujo resultado seria a formação do país. Pode se supor que talvez seria uma luta contra a *africanização* da sociedade brasileira e os desdobramentos sociais, culturais, econômicos e políticos que isso teria para a ordem estabelecida e para aquilo que se queria construir. Afinal, os navios vindos da costa africana²⁰¹ não traziam apenas seres humanos em sua materialidade imediata, mas também culturas e experiências de antes, durante e depois da travessia que pautariam a relação dessas pessoas com as sociedades que as recebiam (GILROY, 2001).

Em certo sentido, as pessoas vindas do outro lado do Atlântico eram menos “africanas” (no sentido *essencializado* da palavra²⁰²) e mais Ambacas, Angolas, Benguelas, Cabindas, Cabundás, Cassanges, Congos, Guanguelas, Moanges, Manjolos, Rebolos, Calabares, Minas, Minas-Jeje, Minas-Nagô, Nagôs, Inhabanes, Moçambiques, Quilimanes, para citar apenas alguns exemplos visto no capítulo anterior. E, mesmo assim, eles não se restringiam a essas denominações (que podiam não fazer muito sentido para elas em alguns casos e ser evocado em outros), embora elas pudessem ser ressignificadas (MINTZ e PRICE, 1999; PRICE, 2003) na América para a construção de laços de solidariedade necessários à sobrevivência e a colocação em uma sociedade que lhes era, em princípio, hostil. Uma *miríade* que colocaria sob alerta, em certos momentos, as autoridades responsáveis pela ordem e pela lei.

Mas não era apenas de revoltas que as elites e as autoridades tinham medo, mas da resistência aos projetos societários que eles queriam impor. Um indicativo disso pode ser

²⁰¹ O interesse aqui pelos indivíduos provenientes da costa africana não desconsidera o fato de o governo imperial atuar também sobre os povos originários, chamados de “índios”, mais presentes em outras províncias, no sentido de “catequisar” e “civilizar” esses povos de modo a enquadrá-los no projeto de país em construção. Eles eram menos numerosos na cidade do Rio de Janeiro como os censos de 1849 e 1871 demonstram, em função de processos seculares de eliminação sistemática ou deslocamento forçado, sendo suplantadas por outras populações como as africanas ou afrodescendentes e europeias. Para se ter uma ideia sobre essa atuação “formadora” temos no relatório de 1856 (Couto Ferraz), a dotação orçamentária de 40:000\$000 “concedida pela lei de 15 de setembro de 1855 para a **catequese e civilização dos indígenas**” que teria a aplicação efetiva, sendo aplicado até essa data 34:403\$650. Ou seja, há um empenho do governo em levar adiante tais medidas, pois a dotação orçamentária fora executada. Além do orçamento, a publicação pelo governo nesse relatório (Anexo G) de “Instruções sobre colônias indígenas”, com a finalidade de aculturar essas populações, além de uma parte no mesmo documento destinada a “Catequese e civilização dos índios”, informando a situação dos mesmos e os empenhos do governo central e das províncias nesse sentido. BRASIL. Ministério do Império. (FERRAZ. **Relatório do ano 1856** ... p. 33-4; 36-44).

²⁰² Como observa Stuart Hall, os povos da América têm “suas raízes nos - ou, mais precisamente, podem traçar suas rotas a partir dos - quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia; foram forçados a se juntar no quarto canto, na “cena primária” do Novo Mundo. Suas “rotas” são tudo, menos “puras”. A grande maioria deles é de descendência “africana” - mas, como teria dito Shakespeare, ‘norte pelo noroeste’. Sabemos que o termo ‘África’ é, em todo caso, urna construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos. No Caribe, os indianos e chineses se juntaram a mais tarde “África”: o trabalho semi-escravo [*indenture*] entra junto com a escravidão. A distinção de nossa cultura é manifestamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus.” (HALL, 2013, p. 31).

percebido pela insistência, nos relatórios do governo, da necessidade de constituir reformas ou mudanças que reforçassem a necessidade de se educar o povo para que superassem sua “ignorância” e “falta de cultura”. Esses dois últimos pontos colocam em uma escala elementos apresentados pela população, colocando em questão o fato de não compartilharem determinados valores como se isso fosse uma *mácula* a ser superada através da normatização educacional. Como é de se supor, uma população imensamente negra e mestiça, com padrões culturais diversos, embora não necessariamente desconectados da terra em que se encontravam, falando línguas próprias, cultuando seus deuses ou deus a sua maneira ou mesmo um deus não-cristão, poderia colocar-se contra os modelos adotados, além de dificultar a sua exploração, a exemplo com o que aconteceu com os malês de Salvador (1835) ou, no casos mais extremos, os da Guerra Civil Americana (1861-65) e da Revolução de Santo Domingos/Haiti (1791-1804)²⁰³, para citar apenas alguns exemplos extremos até a década de 1860. As notícias circulavam e vinham não apenas de outras províncias, mas de fora do país e deixavam senhores de escravos e autoridades em alvoroço.²⁰⁴ Estes elementos marcariam o imaginário das elites a respeito da manutenção da ordem escravista em uma sociedade formada esmagadoramente (até meados deste século) por escravizados e seus descendentes. Além disso, notícias de revoltas escravas por todo o Império na segunda metade do século corroboravam para criação de uma sensação de insegurança que motivariam debates variados, muitos dos quais envolvendo a necessidade (ou não) de se enfrentar a questão da escravidão (CHALHOUB, 1993; MACHADO, 2010; MENDONÇA, 2018).

Como chama a atenção Sidney Chalhoub em “Visões de Liberdade” (1993, p. 193), o temor de sublevação escrava era uma constante, sobretudo após eventos como o de Santo Domingo e, posteriormente, da revolta dos Malês, na Bahia. O que estes dois locais tinham em comum? Uma grande população negra e escrava e a inevitável conexão das comunidades negras locais com influências externas ou ideias “não condizentes com a ordem”.

²⁰³ Em relatório sobre a emancipação do elemento servil apresentado em 1870 na Câmara dos Deputados por comissão que avaliou a posteriormente chamada Lei do Ventre Livre, ficou claro a preocupação dos deputados com a forma como se daria o processo de extinção da escravidão, não apenas pelos riscos oferecidos as riquezas públicas e privadas, os impactos sobre a agricultura, a principal indústria brasileira, mas também sobre os males que medidas exaltadas poderiam causar a ordem pública. O exemplo dos EUA é citado como um caso extremo que levou a um processo sangrento que opôs os estados confederados aos da União e ocasionou dezenas de milhares de mortes. BRASIL. Câmara dos Deputados. Elemento servil: parecer e projeto de lei apresentados à Câmara dos Srs. Deputados na sessão de 16 de agosto de 1870 pela Comissão Especial nomeada pela mesma Câmara em 24 de maio de 1870. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870.

²⁰⁴ Flavio dos Santos Gomes e Juliana Barreto Farias apresentam um relato de 1835 em que “o ministro da Justiça [brasileiro] recebeu um ofício reservado do agente diplomático brasileiro em Londres, no qual dizia: ‘sabemos por notícias recentes do Sul dos Estados Unidos que ali apareceram muitos indivíduos mandados por várias sociedades de filantropia e emancipação desse país, que, com o fim de promoverem a liberdade dos escravos, iam excitando a levantes, espalhando entre eles ideias de insubordinação’.” (2009, p. 238)

O “fanatismo” de uns torna completamente visível o medo e a incerteza de outros. Não há, é verdade, nenhuma referência conhecida a uma insurreição de negros de grandes proporções na cidade do Rio no século XIX. Todavia, o temor de que isto ocorresse era sólido como uma rocha, e era realimentado de vez em quando por revoltas urbanas em outros lugares, por notícias de haitianos passeando pelas ruas da Corte, ou pelos rumores de uma conspiração internacional para subverter as sociedades escravistas.

O próprio Eusébio de Queiroz²⁰⁵, com quem já dialogamos há pouco sobre educação, quando chefe de polícia da Capital (entre 1833 e 1844) e Ministro da Justiça (1848-52), desenvolveu uma postura de baixa tolerância com qualquer comportamento suspeito dessas populações na cidade. A mensagem seria clara: todos deveriam ser considerados suspeito até que se prove o contrário. Não seria para menos, afinal, responsável por garantir a lei e a ordem estabelecida, ele tinha que lidar com um verdadeiro barril de pólvora prestes a explodir. O Rio de Janeiro era a maior sociedade escravista das Américas e aquela em que a presença negra africana era uma marca indelével de sua paisagem. As pessoas escravizadas estavam por toda a cidade, exercendo todo o tipo de atividade, circulando e, possivelmente, ouvindo atentos a tudo que acontecia em outras províncias e as notícias que vinham do porto, no qual, boa parte deles, circulava. Não significa que aconteceria, como o próprio Sidney Chalhoub chamou a atenção, mas a expectativa do fato por vezes é tão mobilizadora quanto o próprio fato em si²⁰⁶.

Em relato feito na sessão da Câmara dos Deputados de 16 de julho de 1852²⁰⁷, Eusébio de Queiroz deixa claro que a grande proporção de escravos africanos na cidade se devia ao grande fluxo promovido pelo tráfico, sobretudo nos anos anteriores a sua proibição definitiva, em 1850, pois “nos anos de 1846, 1847 e 1848, [ele] havia crescido, triplicado” e isso se devia aos interesses dos agricultores brasileiros cujo peso na economia fazia com que, mesmo a

²⁰⁵ Eusébio de Queirós Coutinho Matoso da Câmara (1812-1868) teve sua carreira política iniciada como deputado na Assembleia Provincial do Rio de Janeiro (1838-1841), seguido pelo de deputado à Assembleia Geral (1842-1851). Destacou-se como um dos principais nomes do Partido Conservador compondo, ao lado de José Joaquim Rodrigues Torres, visconde de Itaboraí, e Paulino José Soares de Sousa, visconde do Uruguai, a chamada Trindade Saquarema.

²⁰⁶ Maria Helena P. T. Machado chama a atenção para o fato de que a simples percepção de que revoltas escravas poderiam acontecer a qualquer momento levar ao pânico e a adoção de medidas que pudessem resguardar não só a segurança dos proprietários e seus familiares, como a própria ordem escravista. Por vezes, eram boatos que deixavam em polvorosa os senhores de escravos e as autoridades, preocupadas com revoltas, rebeliões e afins, e com a publicidade que o tema poderia gerar nas mentes de todos, inclusive dos escravizados. As percepções sobre essas experiências poderiam gerar inquietação nos escravos e encorajar a sua insurreição contra seus senhores. (MACHADO, 2010).

²⁰⁷ BRASIL. Anais do Parlamento Brasileiro. Câmara dos Deputados. Sessão de 16 de julho de 1852, Tomo 2, p. 249.

despeito da lei e das pressões externas, como da Inglaterra, intensificassem o comércio e o transporte dessas pessoas para cá. Como consequência disso, era observado “um desequilíbrio que ela ia produzindo entre as duas classes de livres e de escravos, e pelo receio dos perigos gravíssimos a que esse desequilíbrio nos expunha”. E não havia, naquele momento, nenhuma iniciativa que pudesse contrabalançar esse peso africano na cidade e os seus possíveis desdobramentos que levariam “perigos gravíssimos”.²⁰⁸ Como visto pelos dados de Haddock Lobo (1849)²⁰⁹, em uma população de 266.448 pessoas, 110.602 eram escravas, ou seja, aproximadamente 41% estavam nessa condição, e, dentre estas cerca 60% eram estrangeiros e 40% eram brasileiros. Em termos absolutos, 28% da população total era africana, embora o número de afrodescendentes (pretos, pardos etc.) seria evidentemente muito maior pois não há classificação por cor da população nos dados desse levantamento.

A preocupação com a ordem e com os riscos representados pela forte presença africana e escrava na Corte – e de culturas estranhas e sediciosas à sociedade brasileira, em seu rastro – influenciou na vida pública da cidade e do Império, repercutindo em medidas e políticas que pudessem fazer frente a essa realidade²¹⁰. Um conjunto de posturas assumidas pelo poder público a partir desse momento teriam gerado uma situação de “precariedade estrutural” (CHALHOUB, 2010) em relação as populações africanas e afrodescendentes, quer seja por um tratamento mais arbitrário por parte das autoridades, que traduziam na suspeição generalizada e indiscriminada, seja pela reafirmação da negação de direitos, como no caso do acesso à educação formal, a partir de 1854. Essa visão teria se espreado, como não poderia ser diferente, pelos ramos da administração pública e se manifestado nos relatórios do Ministério do Império sobre a educação, sobretudo no peso dado a noção “redentora” e “civilizatória” da instrução pública sobre a população da cidade. Até onde foi possível analisar, não há uma indicação explícita sobre o temor de uma “africanização” ou da presença de culturas não-europeias nos relatórios, mas a hipótese de que essa presença teria moldado as expectativas dos

²⁰⁸ Idem.

²⁰⁹ Ver Tabelas 1 e 2 do Capítulo 1.

²¹⁰ A rebelião de escravos e livres de cor islamizados em Salvador, também conhecidos como Revolta dos Malês (REIS, 1989), ocorrida em janeiro de 1835, e a repressão que a seguiu, demonstrou que havia um nível de associativismo desses indivíduos e que eles eram não apenas alfabetizados como tinham em seu poder livros e escritos em “línguas africanas”, como o árabe. Como observa VIANA et alii (2019), em 1835, “os africanos islamizados e ‘escritos em caráter estranho se presumem nocivos a ordem pública’” desse episódio teriam gerado uma mobilização das autoridades para além da província baiana, envolvendo o Ministro da Justiça do Império e o Chefe de Polícia da Corte que se somaram aos esforços investigativos e repressivos. Alguns desses documentos descobertos no pós-revolta seriam enviados para o Rio de Janeiro para que fossem decifrados para que se descobrisse, em meio as investigações em curso, possíveis articulações entre africanos dessa região e de demais províncias para instaurar revoltas. O temor produzido a partir daí (Op. Cit.; CHALHOUB, 1989; 2013; REIS, 1989) teria modificado a forma como as autoridades não apenas enxergavam as populações pretas e pardas, como o tratamento dado a elas pelas autoridades públicas seriam repensadas a partir dali.

administradores públicos é um ponto interessante de compreensão do processo que levou a mudanças nos rumos da educação pública, sobretudo a partir das décadas subsequentes ao fim do tráfico, especialmente se observada a insistência sobre o controle do acesso à escolarização e do que seria ensinado na Corte, sobretudo aos mais jovens.

A questão acima foi transposta para as noções em relatórios sobre o ensino público, como visto mais acima, e, portanto, simbolizaria uma dupla dimensão: em primeiro lugar, a identificação do problema, i.e., a presença negra e africana e os riscos a eles associados e; por outro lado, da instrumentalização de soluções para a questão, manifesta por uma espécie de “ideologia saquarema”, para não dizer senhorial, de que a educação deveria servir ao propósito de controle e direcionamento dos mais jovens e, para isso, deveria ser associada a uma centralização desse processo, permitindo com isso maior vigilância e controle das variáveis, por assim dizer. Esse aspecto pode ser notado também pelos programas acadêmicos propostos pelo ministério para as escolas de instrução primária.

Avaliando o extenso programa oferecido nas escolas públicas de ensino primário do Império previsto no decreto de 1854 percebemos alguns aspectos importantes sobre o que se esperava dos alunos:

a) a instrução moral e religiosa; b) a leitura e a escrita; c) as noções essenciais de gramática; d) os princípios elementares da aritmética; e) o sistema de pesos e medidas do município. **Pode lambem compreender:** a) o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas; b) a leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada; c) os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; d) os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis ao uso da vida; e) a geometria elementar; f) agrimensura²¹¹; g) desenho linear; h) noções de música e exercícios de canto; i) ginástica; j) um estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do Município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais. [...] Nas escolas do sexo feminino, além do programa elementar, acima, mais bordados e trabalhos de agulha mais necessários. (Grifo nosso)

O objetivo principal aqui não é tecer uma análise minuciosa da proposta curricular apresentada pelo governo para a educação primária pois isso fugiria ao escopo da atual pesquisa. Todavia, a visão de currículo partilhada aqui e que mobilizará teoricamente sua análise é daquele que enxerga nele mais do que as preocupações epistemológicas estrito senso distantes das dimensões e grupos sociais que o construíram e propuseram. Afinal, conforme

²¹¹ Agrimensura (a-ghri--men-ssú-ra), s.f. medição dos campos, das terras. || A arte de proceder aquela medição. || F. *Agrimensura*. AULETE, 1881.

defende Ivor F. Goodson (2012) a construção curricular não seria um processo estritamente lógico, isolado, “mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.” Portanto, o currículo “não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.”

Neste sentido, a forma como as ideias que estariam orientando a ação governamental na educação para além de uma dimensão epistemológica estrita, poderiam ser percebidas através das propostas presentes no currículo. Portanto, não apenas os conteúdos discriminados como a própria concepção de uma espécie de currículo básico a ser seguido por educadores, escolas e sobretudo, seus estudantes, já sinaliza alguns pontos interessantes no sentido apontado acima.

Do extenso programa mencionado, a primeira coisa que chama a atenção não está expressa diretamente nele: a intensão de normatização dos programas em todas as escolas públicas visando uniformizar a formação dos estudantes e o controle da ação docente²¹². Esses objetivos passariam pela ideia de ordem e de controle adotados como prioritários pelo então Ministro. A educação pública em rede própria, ou seja, fora do espaço privado do lar, teria que lidar com uma série de variáveis de ordem social e cultural que colocam desafios aos objetivos do governo. A necessidade de se formar o povo, de um lado, e as dificuldades de fazê-lo em uma sociedade tão diversa como a da Corte do período - com uma população numerosa e de origem variada - demandaria das autoridades e, mais precisamente, dos dirigentes imperiais, esforços e diretrizes bem claras caso quisessem “civilizar a população”, ou seja, dotar as pessoas de códigos que facilitasse a obediências às regras sociais e as tornassem socialmente úteis. Portanto, há uma dupla dimensão no ensino: o prático e o ideológico.

Como observado, havia uma série de obstáculos a execução dos planos do governo, o que passava pela precariedade do sistema de ensino, pelas circunstâncias apresentadas pela cidade, além da resistência de pais e responsáveis em matricular seus dependentes e a falta de zelo ou preparo dos professores²¹³. Esses obstáculos, somados as expectativas da elite imperial depositadas sobre a instrução formal permitem entender o porquê da reforma do ensino e de seu

²¹² Goodson (2007, p. 243) enfatiza que das muitas dimensões do currículo, uma delas é a de que ele foi “basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.”

²¹³ BRASIL. Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. Op. Cit.

programa unificado. A obrigatoriedade da educação objetivando modelar culturalmente as pessoas diante de um universo cultural variado e fora do controle das autoridades e, com isso, lidar com costumes e práticas apreendidas pelas pessoas longe dos olhos e do controle das autoridades. Que língua estariam aprendendo? Que religião cultuavam? Que histórias lhes eram contadas? Essas eram questões que pareciam nortear o estabelecimento de um planejamento de educação formal normatizada. Educação para quem e para quê?

O programa propriamente dito é dividido em duas partes: a primeira parte, seria aquilo que o ministério espera ser o mínimo a ser ensinado aos alunos e alunas - *a instrução moral e religiosa; a leitura e a escrita; as noções essenciais de gramática; os princípios elementares da aritmética; o sistema de pesos e medidas do município* – Portanto, códigos de conduta social e moral, em primeiro lugar, seguidos por elementos teóricos e práticos que tinham por objetivo dotar as pessoas do mínimo para conviver em sociedade e atuarem economicamente – ler, escrever, contar, realizar operações matemáticas e lidar com pesos e medidas, além de bordado e trabalhos com agulha, no caso das moças. Há uma clara importância à língua escrita, incluindo o ensino de gramática (noções elementares), norma e estrutura da língua, não apenas por ser necessário ao aprendizado das demais disciplinas, mas pela importância dada a cultura escrita na formação de uma população civilizada. Em suma, é possível sugerir uma clara orientação não apenas para o papel de gênero, como lidar com as necessidades sociais e econômicas de uma sociedade em crescimento e em transformação.

Avançando no programa, na parte de “pode também compreender”, ou seja, aquilo que seria esperado para além do mínimo, um conjunto de conhecimentos mais complexos e aprofundados do que se observou na primeira parte, com alguns desdobramentos, havendo ainda a questão do apelo ocupacional e profissional para além da parte enciclopédico-acadêmica, não se esquecendo, evidentemente, da questão moral e religiosa, em destaque na primeira parte. Em primeiro lugar, há um conjunto de conhecimentos técnicos e matemáticos cujo apelo prático fica manifesto no próprio texto, como no caso da aritmética, princípios das ciências físicas e história natural, agrimensura e sistema de pesos e medidas. Estes dois últimos elementos parecem se direcionar para possíveis questões ocupacionais, na agricultura, no primeiro caso e no comércio²¹⁴, no segundo e ambos não podem ser pensados sem os demais. Quanto aos aspectos morais, espirituais e cívicos, temos a educação religiosa (leitura explicativa

²¹⁴ É comum que se localize nos periódicos a associação entre saber, ler e contar às atividades como a do comércio, como no caso a seguir: “PRECISA-SE DE UM CAIXEIRO: de 10 a 12 anos que saiba ler, escrever e contar, sendo dos últimos vindo do Porto; para o escritório dos Periódicos dos Pobres.” (Periódico dos Pobres, Rio de Janeiro, 03.02.1852)

dos evangelhos e notícias da história sagrada) e elementos da história e geografia, principalmente do Brasil, que dotariam os jovens de noções do país necessários para despertar o sentimento de pertencimento. Nesse último aspecto, o pertencimento a comunidades religiosas e temporais teriam objetivos claros de direcionamento cultural e formação do povo - católico e brasileiro - não dando abertura para outros padrões comportamentais e culturais presentes na cidade, como no caso dos africanos, por exemplo.

Por fim, e seguindo para a questão de direcionamento e controle temos aspectos da dimensão corporal, expressos pelas *noções de música e exercício de canto e a ginástica*. Controle do corpo em suas dimensões variadas, desde a vocalização e manifestação de cantos, associados no programa a cultura erudita e religiosa e, provavelmente, para fazer frente às práticas de canto em espaços públicos, em que a oralidade se manifestava através de cantos entoados por escravos e libertos nas ruas e praças, por exemplo²¹⁵; a ginástica, como a docilização do corpo e direcionamento e controle da potência vital, além da disciplina, valorização das atividades físicas e a saúde, visto que há uma associação entre a prática de ginástica e a saúde e melhorias nas condições sanitárias da cidade no século XIX²¹⁶, além da questão formação do povo, já anteriormente citada²¹⁷.

O programa comporta uma infinidade de dimensões da vida social do público atendido e, por isso, sua análise ultrapassaria em muito os objetivos desse trabalho. Todavia, para os fins buscado aqui, é possível identificar a dimensão formadora na instrução (GOODSON, 1997; 2007; 2012) expressa pelo programa da reforma de 1854, formação cívica, moral, cultural e prática da população da cidade associadas às concepções civilizatórias do Velho Mundo (GONDRA, 2004; GONDRA e SCHUELLER, 2008). Esse tipo de programa, como a

²¹⁵ “Dir-se-ia que após os trabalhos do dia, os mais barulhentos prazeres produzem sobre o negro o mesmo efeito que o repouso. À noite, é raro encontrarem-se escravos reunidos que não estejam animados por cantos e danças; dificilmente se acredita que tenham executado, durante o dia, os mais duros trabalhos, e não conseguimos nos persuadir de que são escravos que temos diante dos olhos.” (RUGENDAS, Op. Cit., 1998, p. 157)

²¹⁶ Como chamam a atenção Victor Melo e Fábio Perez (2016), sobre a associação exclusiva entre ginástica e sua dimensão médico-terapêutica “há muitos riscos que cercam essa tendência de olhar a ginástica exclusiva ou majoritariamente a partir dos debates sobre saúde. Um deles é superdimensionar a capacidade de imposição social dos pressupostos médicos. Entre a população, e mesmo no próprio campo da medicina, persistiam muitas práticas ‘não científicas’ e divergências, também com outros sujeitos históricos (como boticários, benzedeiros, curandeiros etc.). As relações entre facultativos, Estado e sociedade não eram lineares, constituindo um conjunto heterogêneo de ideias e ações, sendo marcadas por tensões e ambiguidades.” Diante da ideia de rigidez do corpo e controle da cadência e dos movimentos, há também a dimensão transgressora da prática, capitaneada pela agência do praticante, o que coloca a ginástica também como um campo de tensão simbólico de controle externo, autocontrole e materialização de dimensões pessoais dialogando com outras experiências sociais para além do espaço escolar. (MELLO; PEREZ, 2016:1133-1151, 1136)

²¹⁷ “Convém lembrar que, em 1854, a Reforma Couto Ferraz, que estabeleceu novas normas para a educação primária e secundária na Corte, tornara obrigatório o ensino de noções de ginástica na escola pública. Na verdade, associadas a projetos de construção da ideia de nação, desde 1823, entabulavam-se iniciativas governamentais que procuravam materializar uma proposta de educação física.” Idem, p. 1139.

manifestação de uma ideia de educação pela burocracia estatal, pensava a “escola enquanto lugar de cura para uma sociedade descrita sob os marcos da incivilidade, desordem, feitiçaria, curandeirismo, práticas mágicas, curiosidade e desrazão.” (GONDRA, 2004:12), muitos dos quais, associados a cultura africana e escrava formada na cidade (CHALHOUB, 1996) Ou seja, o espaço escolar seria concebido como um local em que conceitos de “civilização” e de “educação” seriam sinônimos e contrapostos à aspectos culturais presentes nos variados espaços públicos e privados da cidade que não estivessem de acordo com aquilo que as elites e as autoridades consideravam aceitáveis e que eram concebidas como focos de problemas à ordem, à cultura, à saúde entre outros.

Há uma associação entre os conhecimentos científicos, de (uma determinada) cultura, à ideia de progresso e de civilização que passam pela instrução formal, por um lado, e uma “convicção de que os males que afligem a sociedade resultam da falta de cultura intelectual, da ignorância da maioria dos cidadãos, da consciência obscura dos deveres de cada um, da má direção da juventude [...] da incerteza dos princípios morais e das crenças religiosas²¹⁸, por outro. Essa “convicção”, portanto, passava pela compreensão de que os males estariam relacionados a condição apresentada pela população da cidade e que deveriam ser remediadas pela atuação do poder público, seja na manutenção da ordem através do aparato policial e jurídico, seja pelo lado da formação, a cargo das escolas.

Cabe um parêntese aqui. O sistema legal não é pensado como um aparato estrutural de um sistema abstrato que obedece exclusivamente a condicionamentos econômicos muito menos como instrumentalização dos interesses de um grupo ou classe social exclusiva, mas como resultado e parte do processo históricos e sociais variados em que há mediações e disputas por hegemonia, mas também espaço para consensos e para negociações (THOMPSON, 1987). Por isso, um decreto ou lei pode conter todo um universo de possibilidades, de expectativas, de tensões e de projetos políticos e sociais que traduzem não apenas as dimensões daqueles que a produziram diretamente e a quem irá beneficiar, mas também daqueles que não fizeram parte direta de sua criação. No caso da legislação em tela, ela traduzia uma visão da elite dirigente sobre si, sobre o papel do Estado e do papel do povo na criação que estavam dispostos a levar adiante, comprometido com a ordem senhorial, com o modelo de monarquia centralizada e com sistema econômico e social da escravidão (MATTOS, 1990; CHALHOUB, 2010).

O povo, classificado como uma “massa amorfa”, “ignorante”, “sem cultura” (intelectual), “sem moral”, “sem disciplina” e “sem noção de seus deveres” deveria ser

²¹⁸ MUNICÍPIO da Corte. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. **Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, de 15 de fevereiro de 1856.** Op. Cit.

disciplinado pela elite política e intelectual através do Estado, e mesmo por seus senhores, em espaço privado. Essa “responsabilidade compartilhada”, por assim dizer, tinha um sentido menos prosaico, pela dubiedade da situação. Se a hierarquia social da ordem senhorial seria reforçada por caracteres que inferiorizam escravos e dependentes pobres, que precisavam da ação de outrem para alcançar um fim, ao mesmo tempo, está seria limitada pela atuação do Estado, a quem haveria a responsabilidade de instruir e dar forma a esse povo para que ocupasse o seu papel na construção do Brasil.

Simultaneamente, a lei servia ao propósito de “autodisciplina”, pois além de orientar, educar e disciplinar as classes antagônicas, ela impunha o seu ponto de vista para o restante de sua própria classe (THOMPSON, 1989). A legislação de 1854 tem vários exemplos nesse sentido. Em seu texto, há uma série de regras que impõem normas sobre a atividade docente e sobre a gestão escolar, pública ou privada, além de delimitar exigências a serem cumpridas por agentes públicos variados, desde um inspetor (diretamente) até o presidente das províncias (indiretamente), além, é claro, do público atendido pelo ensino escolar. Nesse último aspecto, o caráter disciplinador se faz presente inclusive sobre os escravos e sobre os senhores de escravos, na medida em que não seria permitida a matrícula ou frequência dos primeiros nas instituições de ensino²¹⁹. Isso tem um duplo sentido: o primeiro, mais evidente, o de restringir o acesso ao ensino aos escravizados, portanto, excluindo parcela substancial da população da cidade daquilo que era um direito fundamental pela constituição²²⁰ e que era considerado uma

²¹⁹ Segundo o Art. 69, da lei de 1854, não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º **Os escravos**. Vale uma nota sobre a preocupação com a questão da saúde dos alunos (não terem moléstias contagiosas e estarem vacinados) provavelmente teria relação com a epidemia de febre amarela (ou “febre epidêmica” como ficou também conhecida) que assolou o Império e, sobretudo, o Rio de Janeiro no ano de 1850. Sobre esse tema, ver REGO, José Pereira. História e descrição da febre amarela epidêmica que grassou no Rio de Janeiro em 1850. Rio de Janeiro: Tipografia de F. de Paula Brito, 1851. No Relatório do Ministério do Império de 1856 [publicado em 1867] é mencionado por Eusébio de Queiroz que a epidemia de *cólera morbus* tem “diminuído gradualmente de intensidade [...] até quase completo desaparecimento” o que teria gerado um afrouxamento de algumas medidas sanitárias indispensáveis adotadas pelo governo para essas instituições uma vez que seriam também focos de transmissão devido as condições de pouca ventilação e aglomeração de alunos. Curiosamente, é mencionado que foram solicitados ao governo “alguns africanos livres para serem distribuídos pelas escolas” para atuarem no asseio e limpeza delas de modo a combater possíveis causas proliferadoras de moléstias. Como seriam as experiências dessas pessoas que trabalharam nas escolas? Teriam elas sido despertadas para a possibilidade de estudarem lá se não a tivessem feito? Caso tivessem filhos ou dependentes, não teriam pensado em matriculá-los? BRASIL. Relatório do estado da instrução primária e secundária do Município da Corte durante o ano de 1855. In: Ministério do Império: **Relatório da Repartição dos Negócios do Império, 1856**, Op. Cit.; grifo nosso.

²²⁰ Segundo o Art. 179, inciso XXXII, da Constituição de 1824, “**A Instrução primaria é gratuita a todos os Cidadãos.**” Vale a nota que não era um direito de todas e todos, mas daqueles caracterizados como cidadão pela carta de 1824, o que excluía os escravos, que sequer eram mencionados no texto, mas que eram alijados desse e de outros direitos em função do Art. 6º (São Cidadãos Brasileiros) que afirma em seu item I que são cidadãos brasileiro “os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam *ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro*, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” (grifo nosso) Ingênuos, seriam indivíduos nascidos livres e libertos, indivíduos que adquiriram a liberdade em algum momento de suas vidas. (Grifo nosso)

importante ferramenta para a formação social, cultural, política e moral; por outro lado, ela também impunha limites à vontade senhorial, a medida em que esse não poderia, a partir desse momento, exigir que o Estado cumprisse o papel de instrução de seus cativos, algo que por vezes era buscado como forma de especialização para realização de algumas tarefas. Deste modo, a lei limita a soberania da vontade senhorial, elemento caro da ideologia que sustentava culturalmente sua hegemonia sobre seus dependentes. No caso em questão, como a instrução não era direito garantido aos escravos, porém não era legalmente proibida até pelo menos 1854 na Corte, ela dava margem ao senhor o poder de conceder a “liberdade” de instrução aos seus escravos. Nesse sentido, os cativos deveriam recorrer a seus senhores e contar com a sua “boa vontade”, além de uma dose de conivência dos agentes públicos de ensino, para que pudessem estudar.

A esse respeito, Sidney Chalhoub (2003, p. 109) consegue sintetizar a lógica senhorial que estaria sendo colocada em questão por uma ação cada vez maior do Estado.

os senhores de escravos consideravam a sua prerrogativa exclusiva de conceder, ou denegar, liberdades um dos fatores mais decisivos no controle social de trabalhadores escravos. Ressentiam-se de qualquer intervenção do poder público em tais assuntos, sustentando resolutamente a ideia da inviolabilidade da vontade senhorial em tudo que concernia à liberdade de escravos. [...] escravos não tinham vontade própria ou espaço de ação autônoma. Viveriam se os senhores assim o desejassem, ficariam livres se tais algozes quisessem.

Chalhoub se refere mais diretamente a liberdade civil - as alforrias - mas sua observação é importante para que se entenda como funcionava o universo cultural da lógica senhorial com a qual lidavam não apenas estes indivíduos, mas todos aqueles que se colocavam sob seu domínio concreto e/ou simbólico. A lógica paternalista de representação e de organização das relações sociais, na qual o senhor se autorepresentava (e era representado) como centro emissor das decisões também comportava aquilo que eles faziam questão de não representar, que era a margem de negociação de seus dependentes, que poderia funcionar tanto como reafirmação dessa lógica de poder e de hegemonia, como poderia representar fissuras nas lógicas de dominação. As relações sociais escravistas, apesar do poder de coerção física e de dominação simbólica dos proprietários também comportava dimensões de negociação e de conflito através das quais os escravos arrancavam de seus senhores direitos e benefícios, mesmo que sob a imagem de dádivas concedidas unicamente pela “bondade” senhorial. (REIS; SILVA, 1989)

O que a legislação de 1854 demonstra é que essa lógica senhorial poderia sofrer interferência do poder público naquilo que era considerado privado, na medida em que eram criadas regras que deveriam ser obedecidas por todos, mesmo que a contragosto dos proprietários de escravos que arrogavam para si a soberania sobre os corpos e mentes de seus dependentes. Em certo sentido, elementos desse decreto estariam em sintonia com transformações operadas na política e na sociedade imperial oitocentista, sobretudo na segunda metade do oitocentos, em que cada vez mais o Estado interferiria nas relações entre senhores e seus dependentes, como pode ser observado, por exemplo, na lei de extinção definitiva do tráfico transatlântico de escravos, de 1850, em um momento em que este comércio estaria em seu auge (Idem). Isso não significaria uma diluição completa do sistema, pois a escravidão perdurou (não sem alterações) até o final dos anos de 1880, mas indicou que cada vez mais o Estado estaria ocupando um papel central no processo de controle da mão-de-obra e da população, sobretudo diante do risco maior, como lembrado por Eusébio de Queiroz, à ordem social e política do Império, que passava, obviamente, pelos interesses desses mesmos senhores.

Para os escravizados, ser legalmente apartados de um “benefício” não legalmente previsto, mas possivelmente costumeiro, de se instruírem em escolas e demais locais regrados pelo sistema público, representou um retrocesso em ganhos conseguidos. Alguns senhores pareciam não se preocupar com o fato de que seus trabalhadores (as) soubessem ler, escrever e contar, aliás, tirariam algumas vantagens de terem seus trabalhadores com habilidades como leitura, escrita e saber operações matemáticas para que pudessem usar os seus serviços ou alugá-los a outros²²¹ como pode ser conferido nos periódicos da cidade²²². Mas, aos olhos do governo, essas mesmas habilidades poderiam representar um risco diante da crescente africanização da sociedade carioca, numa clara preocupação que apropriação de bens culturais e simbólicos que poderiam dotar essas pessoas, que tinham uma posição subalterna na sociedade, de meios que as levassem a se sublevar contra a ordem estabelecida, risco observada em outras sociedades e no próprio Brasil, a exemplo de Salvador. Tão importante quanto perceber esse confronto de interesses através de política públicas, é a sinalização de que a busca por escolarização ou por instrução poderia ser uma expectativa almejada pela numerosa população escrava da cidade e,

²²¹ Segundo Adriana Maria P. da Silva, “a possibilidade de acesso as primeiras letras por parte dos escravos [...] foi utilizado por senhores como um fator potencializador da escravidão – na medida em que, por intermédio, os senhores poderiam auferir renda do trabalho escravo [...]” SILVA, Adriana Maria Paulo. **Aprender com perfeição e sem coação. Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte.** Série Passado/Presente. Brasília: Editora Plano, 2000., p.110-1. Quem chama a atenção para esse fato é Mary Karasch (2000, p. 297) em que alguns senhores provavelmente ensinavam alguns escravos por precisarem de “cativos alfabetizados em seus empregos” e “anunciavam orgulhosamente as suas habilidades nos jornais. KARASCH, Op. Cit. Isso será retomado adiante.

²²² A esse respeito, ver Capítulo 1.

portanto, deveria ser motivo de atenção do poder público, não apenas na Corte, inclusive. Mas o fato da posição de centralidade e de destaque representado pela cidade, que em matéria de educação primária e secundária era administrada pelo poder imperial, caberia a esse mesmo poder sinalizar aquilo que a elite dirigente entendia pelo direito de acesso à educação. Como visto pela reforma analisada, o tipo de instrução almejado pelo governo comportava uma série de elementos curriculares, e, em seu “ciclo básico”, leitura, escrita e operações matemáticas.

O uso da “imaginação histórica” (GINZBURG, 1989) para refletir sobre a reconstituição e interpretação de possíveis experiências dos escravizados da cidade através dos fragmentos, de sinais, deixados em documentos esparsos também auxilia na reconstrução de fenômenos e de experiências sociais e, através desta, acessar personagens históricos. Essas pessoas eram apresentadas como sabendo ler ou ler e escrever nos periódicos, em processos judiciais, em relatórios governamentais, em obras ficcionais do período dentre outros, alguns deles, inclusive, retratados anteriormente nesse texto, permite que sejam interpretadas algumas circunstâncias históricas em que se daria o processo de aprendizagem dessas populações.

Pensemos em uma situação hipotética, mas factível, em que um escravo ou escrava com algum nível de liberdade negociada com seu senhor buscasse frequentar aulas e, através delas, aprender a ler e escrever. O acordo poderia ser o de que a sua expectativa de aprender a ler e escrever fosse de encontro com a expectativa de seu senhor ou senhora de que essa capacitação o/a habilitasse a executar tarefas mais complexas e, portanto, mais bem remuneradas no mercado de trabalho da cidade. Feito isso, esse projeto inicial de alfabetização atenderia a duas demandas sem necessariamente se contrapor a lógica senhorial. Afinal, a possibilidade de estudar foi negociada com seu senhor e esse aparece como aquele que permite ou não a sua ida. A condição escrava era muito frágil e dependia de fatores como a pré-disposição do senhor/senhora em aceitar a proposta e, além disso, não havia nenhuma norma legal que garantisse até a década de 1850 e depois dela, que os cativos pudessem estudar. Portanto, a negociação aqui era fundamental e pressupunha algum nível de sintonia entre os projetos pessoais de ambas as partes, com uma primazia estrutural em favor do proprietário, evidentemente.

O aprendizado provavelmente proporcionaria maiores ganhos materiais ao senhor, na hipótese de anunciar os serviços de seu cativo no mercado laboral da cidade, seja por aluguel ou por uma relação de ganho. Através disso, do ponto de vista material, com um acréscimo nos vencimentos haveria a possibilidade de o escravo pleitear “viver sobre si”, em uma dilatação maior de sua liberdade, visto que não ficara mais sob os olhos de seu senhor; além de, num futuro, juntar algum pecúlio que permitisse a compra de sua alforria. Nesse momento, seu

aprendizado com os números ajudaria não apenas no trabalho que executava, como nos cálculos que poderia fazer para planejar sua liberdade. Com algum nível de liberdade negociada e dotado de novos conhecimentos, nossa personagem se veria transformado pelo exercício de suas experiências laborais e educacionais.

Em breve ele seria um indivíduo liberto e alfabetizado, adquirindo com isso, direitos (legais e simbólicos) que permitiriam, por exemplo, desde acompanhar por si só as notícias nos jornais e o que se discutia no parlamento sobre a condição escrava ou sobre a política em geral, como votar nas eleições primárias e se candidatar a cargos legislativos, por exemplo. Ou mesmo, se imbuído de alguma solidariedade social de sua condição (pregressa) e de seus similares, ou ainda buscando diversificação profissional, ensinar a outros como ele a ler e escrever e, através disso, criar redes em que pessoas como ele pudessem através das letras criar brechas no sistema e, quem sabe, construir a sua liberdade por outros caminhos. Ele deixara de ser escravizado, mas trazia consigo os estigmas da escravidão, como sua cor, que no caso do Brasil, indicaria muito sobre sua condição social (GOMES; PAIXÃO, 2007-8)

Para um escravo, segundo Adriana Maria F. da Silva (2000, p. 111), aprender a ler e escrever

[...] podia significar a obtenção de um “ganho” melhor; podia permitir a concorrência com os imigrados portugueses; podia permitir o acesso e a ascensão nos cargos das irmandades religiosas; podia facilitar a identificação de companheiros fugidos nos anúncios de jornais ou a prestação de serviços “literários” ou contábilísticos para os cativos ou iletrados; podia permitir a falsificação de alforrias e, pós-1841, de passaportes.

Como Adriana da Silva deixou claro em sua análise sobre a educação de pretos e pobres na cidade do Rio de Janeiro, as possibilidades abertas aqueles que aprendiam a ler, escrever e contar pareciam motivar senhores, escravizados e seus descendentes a buscarem a instrução. Concentrando o foco na questão da liberdade e da aquisição das letras como um meio para esse fim, uma situação bastante significativa seria a de poder compreender a sua própria carta de alforria, em uma apropriação simbólica de algo concreto que indicava um direito almejado e que subvertia a ordem estabelecida aprendida desde cedo de que africanos e seus descendentes eram considerados inferiores.

Conforme observa Maria Cristina Cortez Wissenbach (2002, p. 109), ao refletir sobre os múltiplos significados das habilidades de leitura e de escrita na sociedade escravista brasileira do oitocentos:

Antes de tudo, no entanto, um aspecto deve estar sempre presente na abordagem do tema: o sentido e a simbologia quase mágicos que a habilidade de escrever, ou ainda a simples posse de “papel e de caneta de pena”, assumiu entre escravos e libertos no processo de afirmação de sua identidade social. Nesse sentido, é pertinente lembrar que, no Brasil colonial e imperial, numa sociedade com baixos índices de letramento e entre frações sociais no geral analfabetas ou semialfabetizadas, além de a compra da alforria ser o grande objetivo da maioria dos escravos, a “carta” – como era familiarmente conhecida por eles –, transformava-se em materialidade da liberdade desejada e obtida, constituindo-se, de fato, no único documento capaz de distinguir os forros dos escravos. Tratava-se de comprovação que deveria acompanhar os libertos em sua vida diária, até mesmo para protegê-los de serem confundidos pelas patrulhas policiais com escravos fugidos. Sentido mágico das palavras escritas, a carta de alforria aproximava-se aos escapulários e aos amuletos que os afro-brasileiros traziam consigo, no interior dos quais guardavam orações dedicadas a santos católicos e trechos dos livros sagrados dos muçulmanos.

Portanto, para os afrodescendentes, as habilidades de leitura e de escrita tinham significados práticos e simbólicos que iam para além de seu sentido acadêmico restrito (NETO, 2017, p. 179). Tais habilidades tinham um sentido bem mais profundo, o que associa o seu aprendizado às expectativas do próprio universo cultural e social desses indivíduos para além da simples imposição de padrões culturais pelas elites. Escravos e libertos usariam essas habilidades em seu próprio benefício e dos seus e, ao mesmo tempo, dialogavam com as expectativas de seus senhores, patrões ou da sanha civilizatória e temor das elites dirigentes.

Deste modo, a instrução (educação) teria duas facetas a partir do ponto de vista de quem a acessava: poderia servir a formas de exploração e de controle, mas também como um meio de conseguir ou usufruir de níveis de liberdade, para o público de aprendizado. Esse tipo de perspectiva dúbia estaria de acordo com as expectativas das pessoas, forjadas por suas experiências individuais e coletivas, tendo marcas indeléveis de classe social, de estatuto jurídico, de gênero e de raça. A educação como um meio para um fim e não como um fim em si, portanto, depende daquilo que se espera dela. Essa situação leva a uma dupla questão: “educação para quem” e, sobretudo, “para quê”?²²³ Esse tipo de abordagem leva à significados polissêmicos dos sentidos da educação e a forma como se consolidavam não apenas em textos

²²³ Essa dupla questão levantada dialoga com aquelas levantadas pelo historiador Thomas Holt (2000), ao refletir sobre a liberdade escrava no Caribe, “liberdade pra quem?” e “liberdade pra que?”.

legais, mas nas experiências de quem aprendia ou que tentava aprender. A forma como essa educação era oferecida ou não, e a forma como era buscada e utilizada pelo público de aprendizado.

A apropriação da leitura e da escrita nesse e em outros casos por indivíduos afrodescendentes seria um *elemento gerador*²²⁴ que permitiriam às pessoas excluídas acessarem um universo que lhes era negado, como o das letras e, através dela, construir mecanismos de subversão da ordem estabelecida, transformando tais ferramentas em armas a seu favor enquanto tentavam escapar dos olhos desconfiados das autoridades e de seus senhores. Seria uma forma de subversão inaudita gerada através de elementos cotidianos que permitiam aos subalternos superar restrições que lhes eram impostas. Esse elemento gerador cultural seria parte de uma “hidra de muitas cabeças”, para usar um termo de Peter Linebaugh e Marcus Rediker (2008), que seria enfrentada pelo Estado e pela elite brasileira na construção do país desde os seus primórdios, como visto, sendo incorporada nas políticas públicas de educação e de controle sobre diversos aspectos da vida de sua população.

2.3 Um contraponto à ideologia saquarema: intelectuais e a educação como emancipação – o caso do professor Pretextato dos Passos e Silva.

Havia uma disposição em associar a educação ao desenvolvimento moral, espiritual, cívico e intelectual dos brasileiros como meio necessários ao desenvolvimento do país sob a alcunha da ideia de civilização. Todavia, para a ideologia saquarema, consagrada na legislação de 1854 e que persistiu até os fins da década de 1870, essa mesma educação não seria universal, ou seja, não atenderia a todas e todos que residiam e trabalhavam no Brasil, pois os escravizados seriam excluídos desse direito. A Constituição de 1824 não previa esse atendimento, porém, o que os Saquaremas fizeram foi tornar o não-atendimento (negligência) em proibição (não-atendimento explícito) e isso é importante para que se entenda o movimento que teria se instaurado desde os anos de 1830 e que se reforçaria na década de 1850 (GOMES; PAIXÃO,

²²⁴ A categoria “elemento gerador” indica o uso de elementos social e culturalmente construídos para promover transformações em diversos níveis (cognitivo, psíquico, cultural e político), em escala individual e coletiva e, a partir dela, reconstruir-se para lidar com as circunstâncias a sua volta. Seria o desenvolvimento e a instrumentalização interna e externa de fatores que permitam a pessoa ou grupo superar obstáculos para corresponder as suas expectativas traduzidas em projetos pessoais e coletivos. Nesse contexto, a educação em geral, e a habilidade da leitura e escrita, em específico permitiriam tanto a realização de tarefas práticas do cotidiano, com fins econômicos, por exemplo, como a aquisição de habilidades que ajudariam na autotransformação da pessoa.

2007-8; CHALHOUB, 2013), sobretudo a partir da proibição definitiva do tráfico e da ampliação da presença africana na sociedade brasileira, quiçá carioca. Como visto, a legislação de 1854, de iniciativa de uma de suas lideranças, Couto Ferraz, proibia o ensino dessas pessoas.

Nesse contexto, se por um lado havia uma espécie de ideologia saquarema que parecia se impor e se espriar para além da administração pública, como um *Hércules* do poder imperial que tentava estabelecer uma determinada ordem em meio ao que consideravam *caos*, associado, em grande parte, a uma forte presença africana na sociedade brasileira, uma *hidra de muitas cabeças*²²⁵; por outro lado, haveria vozes e práticas dissonantes nas décadas de 1850, 1860 e 1870 a respeito dos significados da educação do povo e, sobretudo, dos escravizados, e que se colocaram contra a exclusão dessas pessoas da educação. Analisando a forma como personagens históricos brasileiros destas décadas, intelectuais, propagaram ideias, construíram teses ou materializaram espaços de ensino sobre a educação daqueles que pareciam apartados da ordem estabelecida, pode-se atingir as contradições sociais criadas dentro da ordem escravista imperial, mesmo dentro da própria elite, e que podem ajudar a reconstruir socialmente as disputas entorno de um tema considerado tão importante.

Esse seria o caso de figuras que compartilhavam da visão de uma educação mais ampla e inclusiva como Aureliano Cândido Tavares Bastos, André Pinto Rebouças, Octaviano Hudson que atuaram na imprensa, no parlamento, produzindo discursos, estimulando práticas e teorias, ou mesmo, no caso do último, atuando diretamente, na educação dos mais pobres. Pensando ainda sobre a perspectiva de intelectuais que atuaram nesse sentido, temos o caso de Pretextato dos Santos Silva e de Israel Antônio Soares²²⁶ que atuaram diretamente no processo

²²⁵ A mito do confronto de Hércules com a hidra de Lerna (um monstro de várias cabeças, as quais renasciam quando eram decapitadas) - no seu segundo dos seus doze trabalhos - foi utilizado pela elite política inglesa para representar a luta entre a “ordem” econômica e política imposta pela Inglaterra às suas possessões imperiais e regiões de influência no processo de expansão capitalista contra o “caos” representado pelas realidades apresentadas nas suas possessões e zonas de influência, que por possuírem costumes, culturas e povos diversos e nem sempre dispostos a aceitar essa dominação. No caso britânico, como interpretam Linebaugh e Rediker, “plebeus esbulhados, delinquentes deportados, serviçais contratados, extremistas religiosos, piratas, operários urbanos, soldados, marinheiros e escravos africanos como as cabeças numerosas e sempre cambiáveis do monstro” (2008, p. 12) O uso da metáfora pode ser utilizado para entender entre preceitos de “civilização” e de “barbárie”, o primeiro propalado pelas elites em sintonia com padrões culturais europeus e patrocinado pelo Estado e o segundo representando as práticas culturais e sociais polissêmicas da população tão diversa como a brasileira.

²²⁶ Segundo Higor F. Ferreira (2020) Israel Antônio Soares era um indivíduo nascido escravo (em 1843), filho de escravizados – “sendo sua mãe uma africana islâmica” – conseguindo a sua liberdade treze anos depois, em 1856 (p. 158). Portanto, como muitos e muitas jovens negros no Brasil do período, ele fez parte desde cedo do mundo da escravidão, o que, todavia, não o teria impedido de aprender a ler e escrever na adolescência. Anos mais tarde, ele desenvolveu um curso noturno para escravos e libertos organizado em sua residência. Suas experiências nesse e em outros campos fez dele “um militante da causa negra e pessoa de expressão na vida pública do Rio de Janeiro no último quartel do século XIX.” Ainda segundo Higor, embora Israel “não fosse e tampouco se reconhecesse enquanto professor, [ele] assemelhava-se a Pretextato na sua preocupação de fornecer algum grau de instrução a pessoas que gozavam de menores oportunidades em decorrência do seu laço mais estreito com o mundo da escravidão, algo com o qual ele mesmo podia se identificar, uma vez que nascera na condição de cativo.” (p. 18)

de escolarização de jovens e de adultos das classes populares. Há vários outros exemplos que são demonstrados pela historiografia, mas esses conseguem dar uma ideia de que o projeto sobre a exclusão dos afrodescendentes da educação não foi aceito e que foram construídos projetos, práticas e discursos alternativos. Do mesmo modo, essas pessoas não estariam sozinhas pois os próprios interessados se mobilizaram em prol de sua educação e de seus descendentes, ajudando na construção de experiências que permitiriam o acesso à educação formal.

Para a investigação das experiências intelectuais no Brasil da segunda metade do século XX, é necessário esclarecer o que se entende por intelectual e seu papel nos contextos sociais de debates sobre educação e emancipação. Nesse sentido, a reflexão teórico-metodológica de Jean-François Sirinelli (1986; 2003) é importante para entender o papel desses agentes sociais nos espaços públicos de debates e de atuação. Para ele, “com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra”.

Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os "mediadores" culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou "mediadores" em potencial, e ainda outras categorias de "receptores" da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta. (SIRINELLI, 2003, p. 242)

Sirinelli pensa em intelectual em seu sentido polissêmico, ou seja, a partir de uma acepção ampla e sociocultural que consiga dar conta das experiências em que agentes variados que englobem “criadores” e “mediadores” culturais que tenham em comum modos de agir e de pensar bem como a sua integração em “redes” através das quais travam laços de solidariedades e de conflito e que, a partir das quais, constroem seus argumentos. Segundo ele, “todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes.” (SIRINELLI, 2003, p. 248) Essas sensibilidades se traduzem em “redes”, ou “microclimas à sombra das quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos” (idem, p.252-3) que denotam uma sociabilidade da quais eles formam-se enquanto indivíduos e membros de um grupo elástico o suficiente para lidar com a polissemia de origens e modos

de agir e, ao mesmo tempo, para criar laços em comum, um “microclima” que engloba sensibilidades ideológicas ou culturais comum e de afinidades mais difusas.

Alessandra Frota M. de Schueller e Rebeca N. de Oliveira Pinto (2013) analisando o papel de intelectuais na esfera pública de debates educacionais no Brasil do século XIX partem do mesmo entendimento ao afirmarem que “o intelectual é caracterizado a partir de seu engajamento político e cultural em espaços de redes plurais e diversificadas” (p.22), ou seja, é tanto aquele que produz representações sobre o mundo social quanto aquele que atua na intermediação, divulgação e intervenção em prol de determinadas questões e concepções no contexto em que atua. Para elas, um intelectual “é aquele indivíduo que se deu a conhecer publicamente mediante seus escritos e ações, responsáveis pela construção de sua representação social na época em que viveu.” (Idem).

Deste modo, mesmo lidando-se com figuras históricas com origens sociais difusas e com sociabilidades e experiências igualmente diferentes, acredita-se que a sua luta por uma educação “inclusiva” em contraposição a exclusão dos negros e pobres da educação, portanto, contrários ao projeto ideológico criado pela égide saquarema e levada adiante por outros grupos, criou um ambiente de diálogos e de conflitos cujo fio condutor seria a luta pela emancipação e inclusão dessas pessoas na sociedade que se visava criar. Em um contexto em que haveria discursos e ações no cenário político e intelectual que cristalizaram a imagem da educação como redentora e produtora de civilização mas que, ao mesmo tempo, agia contra a sua universalização, devido aos riscos representados a ordem escravista vigente, explorar experiências históricas de algumas pessoas que produziram um discurso contrário a essa determinação estrutural, e que, através disso, interviram decisivamente nos debates sobre direitos civis e políticos sob o prisma da educação, permite perceber os “microclimas” presentes nos caminhos e descaminhos que acompanharam a evolução da questão escrava no Brasil do período.

Seguindo por esse caminho, a proposta seria não só a de explorar uma maior elasticidade da noção de intelectual e analisar sua conexão não apenas com seus círculos sociológicos mais restritos, compostos por seus pares, mas identificar e avaliar os diálogos possíveis com agentes sociais que participaram das experiências educacionais e que se mobilizaram em prol da construção de alternativas políticas e sociais ao *establishment* imperial. Embora a historicização do termo enquanto identidade coletiva remonte aos fins do século XIX,

com o célebre caso Dreyfus na França²²⁷, é possível que a dimensão de intelectual como um agente social cuja formação acadêmico-literária e intervenção política e social direta no contexto em que vivia, ou seja, uma dimensão mais “moderna” do termo, já estaria presente no século XVIII com os iluministas como Voltaire. Seja como for, “no decorrer da segunda metade do século XIX,” como observa Arlette M. Gasparello e Heloisa de Oliveira S. Villela (2009), era visível que um grupo de pessoas se destacava nesse sentido, formada por homens de letras – escritores, críticos, historiadores, jornalistas, bibliotecários e professores - cuja sociabilidade e intercâmbio de ideias permitia que assumissem uma forma de grupo, embora não necessariamente formal.

A medida em que for possível conectar os microclimas intelectuais aos elementos geradores dos agentes históricos conseguiremos entender os processos que levaram aos desdobramentos sociais e políticos dos anos de 1870 e 1880, quer seja no âmbito educacional, quer seja no âmbito político. Da mesma forma, é possível entender que haveria um processo de longa duração que remeteria esses processos àqueles observados na virada deste século. Isso vai levar a avaliação de personagens históricos que atuaram diretamente nos cenários sociais e culturais de seu tempo em busca de permitir o acesso à bens, serviços e direitos a um público historicamente alijado, como era o caso dos setores populares e dos escravizados e seus descendentes. Direitos sociais e políticos que seriam traduzidos através do nexo fundamental da educação, pensada como porta de entrada para um mundo de possibilidades. Nesse sentido, a avaliação de figuras como a do professor Pretextato dos Passos e Silva, ajuda a entender o que estaria ocorrendo. Um professor autointitulado “preto” que abriu uma escola para meninos pretos e pardos na Corte na década de 1850 e a partir do qual teria se desenvolvido uma rede de apoio que permitiu a historiografia tomar conhecimento dos fatos e fenômenos educacionais da Corte.

²²⁷ Alfred Dreyfus era um capitão francês de origem judia e alsaciana que foi injustamente acusado de fornecer documentos secretos ao exército alemão. Preso em 1894, ele é julgado de maneira sumária e condenado à degradação militar e à deportação. Para além de ser considerado um erro judiciário, o famoso "caso Dreyfus" representou uma das maiores crises políticas e institucionais da III República francesa, pois o seu caso conseguiu demonstrar fenômenos sociais e políticos mais amplos com o preconceito contra judeus, xenofobia, nacionalismo exacerbado, desconfiança contra a república francesa etc. Ele permitiu identificar polarizações nessa mesma sociedade e, em meio a essas polarizações, possibilitou o surgimento do conceito moderno de intelectual como um personagem social e político que representa uma coletividade maior e cujo papel seria indissociável da verdade. Segundo Helenice Rodrigues (2005), “[...] O texto de Émile Zola, *J'accuse*, publicado em 1898 no jornal *Aurore*, denunciando os erros judiciários e o complô do exército francês contra Dreyfus, torna-se o ponto de partida de uma definição da "missão" do intelectual. Apoiando esse artigo, um manifesto, dito dos "intelectuais", fundado no direito institucional de "petição" e assinado por um número significativo de escritores, artistas, professores universitários etc., propõe, assim, exprimir através desse ato coletivo, um protesto político. Segundo os assinantes dessa petição a revisão do processo Dreyfus, remete à exigência mesma de reatar os princípios de 1789.” Para mais detalhes, ver Rodrigues (2005).

2.4 Pretextato dos Passos e Silva e a educação de pretos e pardos na Corte.

A história do professor autointitulado *preto* Pretextato dos Passos e Silva²²⁸ se cruza com a presente análise por ser um exemplo de uma das formas com as quais a população escravizada e livre de cor e seus descendentes se mobilizaram para construir estratégias de aprendizado em meio as dificuldades impostas pelo contexto da sociedade carioca e brasileira da segunda metade do século XIX ao acesso dessas pessoas ao ensino formal. Para além disso, as experiências desse professor e aquilo que é possível depreender da documentação analisada pela historiografia²²⁹, demonstram a forma como a escolarização era valorizada como um ponto importante por essa mesma população num contexto em que a escravidão persistia, ainda que a sua principal fonte de mão-de-obra, o tráfico atlântico de escravos, tenha sido proibido definitivamente em 1850. Ele ainda estaria inserido nesse contexto de busca por controle sobre a população escravizada e livre de cor da cidade desempenhado pela administração Saquarema, como visto, que teria ampliado a vigilância e a repressão às práticas afrodescendentes na cidade, proibido o tráfico de escravos em definitivo (1850) e produzido a legislação educacional de 1854 que regulamentou o ensino na cidade, aumentando o controle das autoridades sobre o mesmo e proibindo o acesso de escravizados às escolas.

O professor Pretextato foi localizado pelo estudo de Adriana Maria P. da Silva (2000) ao acessar a documentação submetida pelo mesmo à Inspeção Geral de Instrução Pública entre os anos de 1855 e 1856 de modo a garantir o funcionamento da escola particular de primeiras letras que ele organizou e que estaria em funcionamento desde 1853 na freguesia do Santíssimo Sacramento, na Corte. Seu pedido visava corresponder as novas demandas criadas pelo regulamento de 1854 (Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro), proposto por Couto Ferraz e que tinha como prerrogativas avaliar a abertura de escolas e a atuação de docentes na cidade do Rio

²²⁸ No Relatório da Repartição dos Negócios do Império de 1871 há uma divergência em seu nome, pois é apresentado uma letra “G” após o nome, ficando da seguinte forma: Pretextato **G.** dos Passos Silva. “Ofícios das delegacias em resposta a circular de 8 de janeiro de 1872” In: BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ), 1871, ANEXO B, p. 26-7.

²²⁹ Servirão como base para as análises adiante o pioneiro trabalho de Adriana Maria P. da Silva (2000; 2002) e a análise de Higor Figueira Ferreira (2020). Infelizmente, não foi possível acessar as documentações referentes a esse caso no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro (ANRJ) bem como outras documentações correlatas em demais centros documentais em função das restrições impostas pela pandemia de Covid-19 que coincidiu com o meu período de licença laboral (2020-21) para realizar as pesquisas de campo.

de Janeiro²³⁰. O pedido se direcionou ao então inspetor geral, ninguém menos que Eusébio de Queiroz, um dos membros da chamada “tríade saquarema”.²³¹ Além disso, foi igualmente localizado que ele teria solicitado a sua dispensa de exames profissionais aos quais os professores deveriam ser submetidos caso almejassem permanecer no exercício do magistério na cidade²³². Segundo consta em uma carta enviada pelo mesmo ao inspetor, ele justificava a sua dispensa por motivos pessoais ao informar que era “assaz acanhado para em público responder com prontidão todas as perguntas de um exame”²³³.

Diz Pretextato dos Passos e Silva, **que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias** para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, **admitindo seus filhos da cor preta e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com extimulhão [sic]; os de cor preta, e bastante se por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante; por este ser também preto.**

Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na **Rua da Alfândega nº 313**, a sua **Escola de Primeiras Letras** e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, **Leitura, Doutrina, as quatro principais operações de aritmética e Escrita, pelo método de Ventura.**

O suplicante e excelentíssimo senhor se bem que não ignora estas matérias, contudo, **é assaz acanhado, para em público responder com prontidão, todas as perguntas de um exame; e é esta a razão, porque vem perante Vossa Excelência implorar a graça de o dispensar deste ato, que não recusaria se não conhecesse a sua falta de coragem e de desenvolvimento momentâneo;** quanto sobre sua **conduta, e reputação que goza na sociedade,** dos documentos juntos, Vossa Excelência verá

²³⁰ Para abrir a escola e exercer o magistério, o professor deveria ter a prévia autorização do inspetor geral; ser maior de 25 anos; declarar atestados de capacidade profissional e moralidade; submeter-se ao exame profissional diante das autoridades da Inspeção e declarar qual havia sido o seu meio de vida nos últimos cinco anos anteriores ao pedido de autorização. Além dessas exigências, deveria ainda apresentar um programa de estudos da sua escola; um projeto de regulamento interno do seu estabelecimento; a descrição da situação física da casa onde lecionaria; uma listagem contendo os nomes e as habilitações dos professores já contratados ou a serem contratados pelo requerente. DA SILVA, 2002, p. 150.

²³¹ A chamada “tríade saquarema” era composta pelos membros do Partido Conservador Paulino José Soares de Sousa (visconde de Uruguai), Joaquim José Rodrigues Torres (visconde de Itaboraí) e Eusébio de Queirós e foi responsável pela construção de uma ideologia (saquarema) que confundia os interesses do Estado com aqueles da classe senhorial na equação escravidão-cafeicultura-classe senhorial. Para mais detalhes, ver: MATTOS, 1986.

²³² Jornal do Comércio, 28 de abril de 1855 consta o nome de Pretextato na “relação de pessoas que tem que habilitar-se para o ensino de instrução primária” que seria realizado no dia 30 de abril de 1855, às 9 horas da manhã na sala de doutoramento do Colégio Militar. Segundo o Art. 101 do Decreto 1331 de 1854, só poderiam ser dispensados pelo governo das provas de capacidade segundo as matérias que pretendem lecionar os seguintes casos: Professores Adjuntos, na forma do Art. 41; Aos indivíduos que tiverem sido aprovados nos estudos superiores pelas Academias do Império, aos que forem ou tiverem sido professores públicos e aos Bacharéis em letras pelo Colégio de Pedro II; Aos que exibirem diplomas de Academias estrangeiras competentemente legalizados; Aos nacionais e estrangeiros reconhecidamente habilitados, a quem o Governo conceda dispensa, ouvidos o Inspector Geral e Conselho Diretor. Com exceção da última hipótese, Pretextato não parecia se enquadrar nos três primeiros casos, caso o contrário não teria solicitado a dispensa. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 28.04.1855.

²³³ É difícil trabalhar com futurologia, mas é bem possível que somente a partir desse aumento do controle estatal sobre as práticas docentes da Corte que histórias como essa chegassem até nós pesquisadores.

esta prova autêntica, não só de seu respectivo inspetor de quartelão, **como de muitas pessoas conceituadas e bastante conhecidas nesta Corte**, portanto.

Rio de Janeiro ____ de fevereiro de 1856

Pretextato dos Passos e Silva²³⁴

(DA SILVA, 2002, p. 152; FERREIRA, 2020, p. 128, Grifo nosso)

A citação é longa, mas necessária. Ela apresenta a argumentação-chave que garantiu a aprovação dos pedidos. Isso é importante, pois, conforme observa Ana Maria P. da Silva (2002: 151), diferente das solicitações feitas por outros professores pedindo dispensa dos exames na ocasião, Pretextato conseguiu o deferimento de Eusébio de Queiroz. Um homem negro, como ele mesmo se autodeclarava, possivelmente descendente de africanos, de escravos ou ele próprio podendo ter sido escravizado em algum momento de sua vida²³⁵, conseguiu que uma das figuras centrais na construção da ideologia de controle social dos afrodescendentes na Corte permitisse não só que exercesse o magistério, como mantivesse aberta uma escola na capital do Império. Sabendo da importância que a educação tinha para o projeto Saquarema de civilização, esta aprovação tem um significado extremamente interessante aqui, pois ela consegue demonstrar que, mesmo diante das circunstâncias estruturais que tornariam uma situação como essa impensável, a ação desse professor e da comunidade que o deu suporte, conseguiu superar as limitações impostas pelas circunstâncias, quer seja do ponto de vista individual (cor, classe social etc.) seja do ponto de vista coletivo (as circunstâncias raciais e econômicas) que impunham limitações a agência histórica de indivíduos como ele. Todavia, na recomendação de aprovação feita pelo Ministro, como observa a mesma historiadora, há uma construção textual que omite o quesito “cor” do professor, algo que foi apresentado na argumentação de Pretextato para justificar a razão de ser da escola. *Proposital? Provavelmente*²³⁶.

Ilmo. Exmo. Sr.

Pretextato dos Passos Silva, **diretor de uma escola de Instrução Primária destinada para meninos de cor**, pede no requerimento junto dispensa das provas de capacidade para continuar a dirigir seu estabelecimento.

²³⁴ ANRJ: IE 4 4. Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Secundário (e Primário). Ministério do Império. Instrução Primária e Secundária da Corte. Ofícios do Inspetor geral. 1o semestre de 1856 – lata 789. Documentação avulsa. Apud Da Silva, 2002 p. 152, grifo nosso.

²³⁵ A vida pregressa a esse momento de Pretextato seria uma incógnita (FERREIRA, 2020), mas dada a sua condição de “preto” e dadas as circunstâncias da sociedade brasileira do período, não fica difícil de se supor as suas origens, como era o caso de centenas de negros nessa condição como Machado de Assis, Luiz Gama dentre outros. Adriana levantou a hipótese de que provavelmente ele fosse um liberto, visto que a designação “preto”, por ele mesmo atribuída à sua pessoa, marcava pejorativamente a proximidade recente com o cativo. Há algumas pistas a esse respeito mais adiante.

²³⁶ Adriana Machado (2002) e Higor Ferreira (2020) chamam a atenção para essa omissão como uma omissão estratégica visando silenciar sobre a cor do professor e, através disso, evitar celeumas a respeito da aprovação.

O Conselho Diretor à vista dos documentos que junta o suplicante ao seu requerimento, e atendendo a conveniência de haver mais estabelecimentos em que **possam receber instrução os meninos a que se refere o suplicante, julga que se lhe poderia conceder a dispensa que requer.**

Deus Guarde Vossa Excelência.

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz
Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.
Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara.

(DA SILVA, 2002, p. 152; FERREIRA, 2020, p. 128, Grifo nosso)

O resultado foi favorável aos seus pedidos, pois lhe foi permitido lecionar e continuar com o funcionamento de sua escola “destinada a meninos de cor”. O seu funcionamento perdurou até meados de 1873²³⁷, quando ele fora despejado do prédio em que ocupava em função de falta de pagamento²³⁸. A história de Pretextato se encerraria aqui, conforme especulado?²³⁹ Nem tanto. Conseguimos descobrir que, em 1876, portanto três anos após o despejo, ele tinha 55 anos, era solteiro, de filiação ignorada e que agora residia na Rua General Câmara²⁴⁰, 274²⁴¹. Partindo do princípio de que estes dados estejam corretos²⁴², na ocasião em que requereu ao inspetor a sua permanência como docente, ele tinha aproximadamente 35 anos de idade. Neste sentido, e seguindo por nossa digressão, provavelmente ele teria nascido na década de 1820 – em 1821, para ser mais preciso - ou seja, imediatamente antes da ruptura política que daria origem ao Brasil. Curiosamente, sua história e da jovem nação se confundem, em muitos sentidos, aliás. Em 3 de março de 1886 foi noticiado no jornal Gazeta de Notícias da Corte a morte do professor, provavelmente aos 65 anos de idade, que também era membro da Ordem Terceira de Nossa Senhora das Mercês, tendo ocupado o cargo de secretário.²⁴³

²³⁷ Segundo Adriana M. P. da Silva (2002: 154) a “escola de Pretextato funcionou legalmente, no mínimo até 1873, quando foi despejado da casa onde lecionava”, conforme contava no Relatório do Ministro João Alfredo (1871). BRASIL. Op. Cit.

²³⁸ “E para o ano de 1873, encontrei o professor sendo despejado do prédio que ocupava em razão da falta de pagamento de dois meses de aluguel à Santa Casa de Misericórdia”. DA SILVA, Op. Cit. p. 154.

²³⁹ “Com relação a possíveis informações sobre a história pessoal de Pretextato, bem como sobre as histórias dos pais dos seus alunos, por enquanto, nada mais consegui. Pretextato, conforme afirmei, nada apresentou à Inspeção sobre o seu passado, estado civil e meio de vida anteriormente ao magistério. Ele não deixou bens na Corte e, até agora, continuo sem outras pistas a seu respeito.” Idem, p. 155.

²⁴⁰ Segundo Paulo Berger (1974: 61), essa rua fora incorporada à atual Avenida Presidente Vargas e tinha seu traçado entre a R. Visconde de Itaboraí e terminava na Praça da República. Sendo anteriormente conhecida (a partir de 1840) como Rua do Sabão da Cidade Velha, recebendo a denominação de General Câmara apenas em 1870. Ele permaneceu na Freguesia de Sacramento.

²⁴¹ Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 26.07.1876.

²⁴² Dados fornecidos pela Junta Municipal de Qualificação [eleitoral] da Corte, referentes à freguesia de Sacramento para o ano de 1876. Idem.

²⁴³ “V. O. 3ª de Nossa Senhora das Mercês, ereta na Igreja do Parto. De ordem do caríssimo irmão comendador e definitório, convidado todos os irmãos e irmãs da Ordem, bem assim os parentes e amigos de nossos finados irmãos,

Para além da curiosa (e interessante) brincadeira com os números, o professor nos ajuda a conectar elementos, fenômenos e fatos aparentemente desconectados no espaço e no tempo através de sua trajetória pessoal. Explico. Um indivíduo negro, na casa dos trinta e poucos anos na década de 1850, instruído e capacitado como docente, conseguiu dirigir uma escola e oferecer aulas a indivíduos como ele, que não eram bem atendidos na rede regular por sofrerem preconceitos em função de sua cor e origem. Um ponto importante aqui é a noção de solidariedade e de rede (SIRINELLI, 2003). Como negro, morador da freguesia de Sacramento e professor, ele transitava por espaços sociais e culturais nos quais teriam construído laços de solidariedade, de apoio e de interdependências. Isso parece claro no pedido de dispensa do exame a que deveria se submeter, pois, conforme apresentada as justificativas para tanto, é afirmado que além dos documentos apresentados, outras pessoas (inspetor de quarteirão, pessoas conceituadas e bastantes conhecidas etc.) poderiam atestar sua idoneidade²⁴⁴. Ou seja, não apenas pais e responsáveis que teriam rogado ao professor e solicitado as autoridades (e ao próprio Pretextato) pela abertura e manutenção da escola, mas provavelmente ele contaria com a simpatia de outras pessoas para além dos grupos sociais atendidos e isso provavelmente fez diferença na solicitação.

A respeito das redes que o professor faria parte, François Sirinelli nos ajuda a entender os arranjos sociais que dariam suporte na empreitada.

As “redes” secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se, portanto, de uma dupla acepção, ao mesmo tempo “redes” que estruturam e “microclima” que caracteriza um microcosmo intelectual particular. (SIRINELLI, 2003, p. 252-253)

As “redes” a que Sirinelli se refere não são exatamente as mesmas exploradas aqui²⁴⁵, pois ele se refere a um recorte sociológico mais restrito. Todavia, a possibilidade da existência

ex-sindico Manuel Candido Nunes, e ex-secretário Pretextato dos Passos e Silva, a assistirem as missas que em sufrágio de suas almas serão celebradas hoje, 3 do corrente, pelas 8 e 1/2 horas da manhã, na Igreja do Parto. Secretaria da Ordem. 3 de março de 1886. – O secretário, F Ramos.” (FERREIRA, Op. Cit., p. 155)

²⁴⁴ “[...] quanto sobre sua conduta, e reputação que goza na sociedade, dos documentos juntos, Vossa Excelência verá esta prova autêntica, não só de seu respectivo inspetor de quarteirão, como de muitas pessoas conceituadas e bastante conhecidas nesta Corte”. (FERREIRA, 2020, p. 128)

²⁴⁵ Como observa François Sirinelli sobre a variabilidade das noções de sociabilidade e da própria noção de intelectual, as “estruturas de sociabilidade variam, naturalmente, com as épocas e os subgrupos intelectuais estudados. Assim, se os “salões”, na fronteira entre os dois séculos, constituíam uma casa importante no jogo de ludo dos intelectuais, com suas musas da sociabilidade, eles não figuram mais entre os elementos decisivos que

de redes em que pessoas se interconectavam e criavam laços a partir de objetivos em comum permitem a compreensão de que uma série de elementos como afetividades, fidelidades, tensões, posições político-ideológicas assumidas, polêmicas, enfim, todo um complexo sociocultural do qual esse professor, um intelectual, faz parte e ajuda a entender quem ele é, os porquês por trás de suas escolhas e de seus silêncios, que são parte de um todo maior. No caso de Pretextato, até onde foi possível alcançar, as redes das quais ele fazia parte eram variadas e o seu papel como intelectual, professor de primeiras letras da Corte, permitia que exercesse um papel de destaque em sua comunidade, ao mesmo tempo que o colocava diante de uma série de desafios. Não apenas a sua atuação profissional como docente (detentor de conteúdos acadêmicos) o colocava nessa posição, embora seja fundamental nesse sentido, mas o seu papel como *mediador* cultural e interlocutor de expectativas para além das suas, faz dele, por exemplo, alguém que intermedia interesses públicos e privados, que estabelece contatos entre as autoridades e a população atendida pelo ensino oferecido. Para além dessa dimensão, ele teria agido ativamente para promover mudanças, intervindo no sistema educacional da cidade e permitindo que uma visão mais ampla do acesso à educação se tornasse realidade.

Não se deve esquecer que, segundo relatado na documentação, ele teria atendido a pedido de pais de família de crianças pretas e pardas para que abrisse uma escola²⁴⁶ de modo que essas crianças pudessem estudar sem serem hostilizadas de alguma forma. Diante de uma numerosa comunidade de afrodescendentes em busca de educação formal - aproximadamente 62% da população da Corte é caracterizada como “de cor”²⁴⁷ - esse professor parece ter oportunizado condições melhores de educação, uma vez que na rede regular, os estudantes encontravam dificuldades impostas por outros pais, alunos e pelos próprios professores, como apresentado na carta. Sendo assim, pode ser entendido esse pedido à Pretextato como um voto de confiança e, ao mesmo tempo, uma tentativa de transgredir uma limitação através de um agente (professor preto) e de um lugar (a escola) que se propunham em levar adiante os projetos e expectativas dos pais de cor. Ao mesmo tempo, eles ofereciam apoio em sua empreitada de manutenção da escola e de seu registro de professor em visto das novas exigências. Para além

hoje quadriculam e subtendem a intelectualidade. Seria importante aleatório tentar esboçar uma tipologia desses elementos. Mas, em todo o caso, é possível necessário fazer sua arqueologia, inventariando as solidariedades de origem, por exemplo, de idade ou de estudos, que constituem muitas vezes a base de “redes” de intelectuais adultos. (SIRINELLI, 2003, p. 249-250)

²⁴⁶ “Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda; [...]” Idem, Op. Cit.

²⁴⁷ Ver análise dos dados de Haddock Lobo no Capítulo 1.

de uma “simples” convergência de interesses pessoais/profissionais, haveria uma solidariedade forjada nas experiências de escravidão e de liberdade da cidade.

O professor estaria em busca de alunos para a sua escola, evidentemente, e encontrou a oportunidade na comunidade da qual faria parte. Todavia, ele poderia ter oferecido aulas para todos, como a maioria dos docentes da Corte, mas o seu apelo é direcionado a um público em específico e acredita-se que isso não se justificaria apenas por questões de “mercado”, mas partiria de uma visão de que essas pessoas teriam direito de ter acesso à educação. Mesmo que se insista na perspectiva de atender a um “mercado”, a experiência educacional de Pretextato permite observar a busca de pessoas “de cor” da cidade do Rio por educação na rede regular e, na impossibilidade de consegui-la, tentar construir meios para tanto. Portanto, conectado a oferta de ensino por um professor negro e aos recursos às autoridades para mantê-lo em funcionamento, haveria um elemento cultural intrínseco, perceptível pelas ações dessas pessoas que se mobilizaram em prol de um objetivo em comum: ter acesso à educação formal, acessar conhecimentos através dela de acordo com aquilo que achavam adequado, i.e., sem ter que submeter seus filhos ao preconceito que dificultaria o seu aprendizado.

Vale a pena analisar um pouco do “mercado” de ensino da cidade e a forma como o ensino seria ofertado. A seguir, seguem alguns anúncios da Corte sobre aulas particulares oferecidas a crianças, meninas, no caso, não apenas as primeiras letras e números, mas também atividades domésticas.

Ensina-se **meninas brancas e pardinhas** a ler, escrever, contar, cozer camisas de homem, marcar, bordar, e também trabalha-se em tapetes, tudo por muito cômodo preço; na rua do Senhor dos Passos, n. 75, defronte a igreja.²⁴⁸

Na rua do Fogo n. 147 casa particular tomam-se meninas para ensinar, a ler escrever, contar, coser, bordar, marcar e algumas, obras de lã, por cômodo preço.²⁴⁹

Ensina-se **meninas, brancas e de cor, livres ou cativas**, primeiras letras, doutrina cristã, aritmética, bordado, marca, picado de dois feitos, crivo, renda, costura lisa com perfeição; pensionistas internas pagarão 14\$, 10\$ e 6\$, meias pensionistas, 7\$, 5\$ e 3\$; externas, 3\$ e 2\$. No Beco do João Baptista n. 16. [Grifo meu]²⁵⁰

²⁴⁸ Periódico dos Pobres, Rio de Janeiro, 13.02.1850, grifo nosso. A Rua Senhor dos Passos permanece com o mesmo nome desde 1848, conforme observa Paulo Berger. Ela se situava na Freguesia de Sacramento.

²⁴⁹ Idem., 03.02.1852. Rua do Fogo, atual Rua dos Andradas, na Freguesia do Sacramento.

²⁵⁰ Idem, 03.02.1852. Beco de João Batista ficava situado entre Rua dos Ourives (atual Miguel Couto) e a Rua das Violas (atual Teófilo Otoni), na Freguesia de São José. O mesmo anunciante apresenta a seguinte descrição posteriores: “Ensinam-se, **meninas brancas e de cor** as primeiras letras, bordado de branco, crivo, renda, picado, marca, costura lisa, como camisa de homem com perfeição, externas 3\$, meia pensionista, 7\$; no Beco do João Baptista n. 16” (Idem, 20.04.1852; 28.04.1852, grifo nosso)

Na rua do Hospício N. 340, **ensinam-se meninas brancas e de cor** a ler, escrever, contar, coser marcar e bordar, por 3\$ mensais. Também se aceitam raparigas para lhes ensinar a coser. [Grifo meu]²⁵¹

Casa de educação, rua Senhor dos Passos n. 59
Ensina-se meninas; a ler, escrever, contar, marcar, com toda a perfeição. **Também ensina escravas** a tudo que pertence a uma perfeita mucama. [Grifo meu]²⁵²

Os anúncios acima demonstram a oferta de ensino particular de letras, números e atividades domésticas para meninas na Corte no início dos anos de 1850. Eles indicam não apenas essa oferta – o que pressupõe a procura - como indicam que a cobertura da malha escolar não fosse suficiente ou adequada (como é possível depreender a partir do caso em análise) e que havia a oferta a um público de cor/raça, gênero e de condição social (livres ou escravizados) variada/o, o que sinaliza que era igualmente variada a composição da população da cidade, algo que podemos ver através dos dados estatísticos. Mas o que chama a atenção também é que, em nenhum dos casos apresentados há a delimitação por cor, afinal, a oferta nos anúncios era para “meninas brancas e de cor” e, no último caso, de “escravas”, mas em nenhum há uma delimitação específica, como observado no caso de Pretextato. Portanto, há um critério de “mercado”, i.e., há um público “amplo” a ser atendido, mas, ao contrário do professor, não haveria uma preocupação em oferecer a um grupo em específico que encontrava obstáculos na rede regular.

Diferente de Pretextato, os anúncios apresentam atividades acadêmicas associadas a atividades claramente laborais (corte, costura, passar roupas etc.), o que sugere se tratar de oferta para, possivelmente, formação de mão-de-obra²⁵³. É sugestiva, mas não definitiva essa possibilidade, visto que no ensino regular na reforma de 1854, o currículo também previa para o público feminino a oferta de certas atividades “domésticas”, sendo, portanto, adotado como algo comum a esse público em específico. Entretanto, pela quantidade dos anúncios e o fato de oferecer para crianças de cores e estatutos jurídicos diferentes, além da menção do termo “mucama”, pode reforçar a noção de preparação de mão-de-obra para o trabalho doméstico,

²⁵¹ Idem., 28.04.1852, grifo nosso. Rua do Hospício, atual Rua Buenos Aires, localizado na Freguesia de Sacramento.

²⁵² Idem., 26.04.1853, grifo nosso.

²⁵³ Segundo Gondra e Schueller (2008), “É preciso [...] considerar a hipótese de que para as meninas e mulheres das camadas mais desfavorecidas, a escola primária, ao pretender promover a aprendizagem dos trabalhos de agulha, pode ter representado um meio de preparo para o exercício de ofícios remunerados, o que era fundamental para a sobrevivência daquelas mulheres e suas famílias (GOUVÊA, 2004; MATTOS, 2002).”

pensado não apenas de cuidados com roupas e afins²⁵⁴, mas de cuidados com menores ou mesmo tarefas diárias como compras, redação e leitura de documentos etc. Saber ler, escrever e contar, portanto, auxiliaria tanto nas atividades do dia a dia como na educação das crianças de famílias em condições de manter tais serviços, embora as elites destinassem a instrução domiciliar de seus filhos e filhas à preceptores/professores, sobretudo estrangeiros (MAUAD, 1999).

Zeila Dermartini (2001) observou que muitas crianças de diferentes estratos sociais foram introduzidas no mundo das letras por suas cuidadoras, ex-escravas ou ainda por filhos de escravos, companheiras de crianças brancas em atividades cotidianas como brincadeiras e jogos infantis. Deste modo, haveria a possibilidade de que “os negros, pobres, pudessem estar introduzindo crianças brancas e ricas no mundo da leitura” o que significariam uma inversão no que pode ser comumente aceito de que esse processo provavelmente seria o oposto, i.e., que os brancos seriam os responsáveis por esse processo social e não o contrário. Ela observa, dessa forma, que a atração que as crianças brancas teriam pelo mundo das letras estaria associado também ao papel alfabetizador que muitos negros desempenharam em certas famílias. (DEMARTINI, 2001: 138)

Gondra e Schueller (2008, p. 201) chamam a atenção para os papéis centrais ocupados por mulheres nos espaços privados, nos lares sobretudo, no que tange a administração, execução de tarefas e educação dos mais jovens. No tocante a esse último aspecto que será priorizado aqui, esses pesquisadores identificam que as pesquisas que investigam os processos educativos na sociedade brasileira oitocentista observaram que

nos espaços domésticos e familiares, a educação e a instrução costumavam ser transmitidas pelas mães, criadas e outras mulheres das famílias, ou, ainda, pela ação de professores particulares e preceptoras, contratadas especialmente pelas camadas mais abastadas para a educação de meninos e meninas.

Nestes termos, no universo social das elites imperiais, o modelo de formação hegemônico, por assim dizer, consistia no aprendizado de saberes direcionados à “administração da vida familiar, bem como a aquisição de normas de conduta e hábitos de

²⁵⁴ “Desde o início do século, os viajantes destacavam a atividade da costura como sendo própria das escravas domésticas: ‘as senhoras dão tarefas de costura às mulatas, pois quase todos os vestidos das crianças, do dono e da dona da casa eram cosidos em casa’”. MAUAD, 1999. In: Del Priore, Mary. História das crianças no Brasil (Locais do Kindle 3036-3038). Edição do Kindle.

civilidade e sociabilidade, cujos paradigmas eram apropriados da cultura urbana e burguesa europeia” (Idem), o que se traduzia pelo aprendizado da música, do canto e da dança de salão além de línguas estrangeiras, sobretudo a francesa. Todavia, a tendência no avançar do século XIX era a de que os filhos da elite fossem enviados a colégios mais conceituados, internatos ou externatos, privados ou públicos (no caso do Colégio Pedro II²⁵⁵), em que tinham acesso, por exemplo, a aulas de piano, canto, desenho ou qualquer outro idioma além do inglês e francês, havendo exigências de “enxoval completo”²⁵⁶, algo proibitivo para aqueles que não tinham condições abastadas.

Não restringindo o escopo de análise ao gênero feminino, é observado através do anúncio do Imperial Colégio Pedro II, publicado no Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro de 1850, a forma como se organizava o ensino e os valores pagos para o externato e internato para jovens do sexo masculino.

Admitem-se no Colégio Alunos internos e externos. Estes pagam 24\$000 rs. por trimestre, e só recebem a instrução. Aos internos, mediante a retribuição de 100\$000 rs. por trimestre, ministra o Colégio tudo quanto lhes é necessário para as suas precisões, tanto de ensino quanto de asseio e de saúde; devem porém entrar com um enxoval. Os pais dos alunos internos que se encarregam de fornecimento, lavagem e costuras de roupa, pagam somente a quantia de 300\$000 rs. por ano.

Seguem a tabela de estudos em que constam as disciplinas oferecidas dívidas por ano de escolaridade: 1º Ano – Gramática nacional, latim, francês, desenho caligráfico, e linear, música vocal; 2º Ano – Latim, francês, inglês, Geografia, Desenho caligráfico e figurado, Música vocal; 3º Ano - Latim, francês, inglês, alemão, Geografia e História Antiga, Desenho figurado, Música vocal; 4º Ano - Latim, francês, inglês, alemão, grego, Geografia, História Romana, Desenho figurado, Música vocal; 5º Ano – Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês,

²⁵⁵ “Considerar os valores pagos para se manter no Imperial Colégio, associado aos custos de um enxoval [...], fornece alguma idéia do público que podia ingressar e lá permanecer. Pertenciam à chamada ‘boa sociedade’, embora seu regulamento previsse o atendimento a alunos internos gratuitos, até o limite de 20, indicados pelo Governo, ouvido o reitor do Colégio. No entanto, a presença de órfãos e pobres, ainda que limitada a 12 alunos, não se efetivava, conforme testemunha o médico, literato, homem da política e professor do CPII, Joaquim Manuel de Macedo (1862).” GONDRA; SCHUELLER, Op. Cit. p. 132.

²⁵⁶ “um vestido preto; seis vestidos brancos; seis saias; seis calças, seis camisas, doze lençóis de mão; seis pares de meia; seis lençóis de cama; dois ditos para banho; duas camisolas de chita para banho; três ditas brancas para dormir; três colchas com cobertor; três fronhas; três toalhas; seis guardanapos, um chapéu enfeitado; uma fita verde; um par de luvas; um talher de prata; uma caixa para roupas íntimas; pentes escovas e objetos para toilette.” (DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. Locais do Kindle 3219-3223. Edição do Kindle) Na documentação analisada foi possível localizar tanto doações feitas por particulares de roupas e materiais para o ensino para crianças pobres quanto de verbas públicas destinadas para este fim, sob a justificativa de que esse seria um dos empecilhos enfrentados pela população para frequentar a escola.

Geografia, História Média, Aritmética e Álgebra, Zoologia e Botânica, Desenho Figurado. Música Vocal. 6º Ano – Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia, História Moderna. Retórica e Poética, Filosofia, Geometria e Trigonometria, Física e Química, Desenho Figurado e Música Vocal. 7º Ano - Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia Antiga, História do Brasil, Retórica e Poética, Filosofia, Cosmografia e Cronologia. Mineralogia e Geologia, Zoologia Filosófica, Desenho Figurado, Música Vocal.

Notamos um extenso currículo²⁵⁷, divididas em 25 lições semanais nos primeiros cinco anos e 30 lições semanais nos 6º e 7º anos. Através dele é possível perceber o que era oferecido à elite do Império em matéria de ensino e que futuramente preencherá vagas nos concorridos cursos de Direito, Medicina e Engenharia das Universidades mantidas pelo Estado, para ocuparem cargos públicos de prestígio ou para carreiras nos negócios.²⁵⁸ As desigualdades observadas em diversos ramos da vida dos habitantes do Império se perpetravam, inclusive, na oferta de ensino diferenciado aos setores privilegiados, ao passo que aos setores populares era oferecida o básico para ler, escrever e contar.²⁵⁹ Como lembra Illmar de Mattos (1990), esse colégio foi um espaço para a formação de um cidadão erudito, destinado a conquistar lugares de destaque na estrutura político-administrativa do Império, além de consolidar um importante instrumento de ascensão e de reprodução das hierarquias vigentes.

Todavia, como chama a atenção Maria de Fátima Gouvea (2004), é preciso tomar cuidado para não cristalizar as posições ocupadas pelos indivíduos ou grupos nessa sociedade. Mesmo tendo organizações societárias patriarcais, hierarquizadas e escravistas em que a educação/instrução reforçasse determinados estereótipos de gênero, de classe e de raça, as meninas-mulheres encontraram espaços para além daquilo que lhes era imposto. Segundo a autora

A diversidade étnico-social da população irá instaurar múltiplas possibilidades de construção da experiência feminina, não redutíveis a uma situação de dependência e

²⁵⁷ Conforme o Decreto de 1º de fevereiro de 1841 que altera os Estatutos do Colégio Pedro Segundo.

²⁵⁸ De acordo com o regulamento aprovado em 31 de janeiro de 1838 (Regulamento nº 8 de 31/01/1838, para ingresso no colégio todos os alunos deveriam ter idade entre oito e doze anos, saber ler e escrever, fazer conta com as 4 operações, e possuir atestado de bom procedimento de outras escolas. Nestes termos, a criança já deveria apresentar um prévio ensino sólido a ser avaliado pelo próprio colégio, afastando jovens que não frequentaram escolas ou que não tenham apreendido itens curriculares mínimos que não eram amplamente ofertados a toda a população na década de 1850 e nem nas demais (GONDRA; SCHUELLER, Op. Cit.)

²⁵⁹ Alessandra F. Schueller (1999, p. 04), a respeito da instrução pública no Império, indica que era “determinando que o ensino primário era suficiente às camadas pobres, mantinha o monopólio do ensino secundário e superior nas mãos de poucos. As atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado permaneciam como privilégio das classes senhoriais, restando à maioria da população livre e pobre o ‘privilégio’ de exercer o trabalho manual na sociedade.

subjugação ao universo masculino, visão que perpassa os tradicionais estudos sobre a história da família brasileira. As recentes investigações historiográficas, porém, demonstram a existência de uma pluralidade de arranjos familiares, possibilitadores da construção de diversas experiências do feminino no Brasil ao longo dos séculos XVIII e XIX. (GOUVÊA, 2004 Apud. GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 203)

Neste sentido, para além das atividades domésticas (criadas, lavadeiras, damas de companhia, amas de leite, copeiras etc.), as mulheres atuavam também no pequeno comércio ambulante ou fixo (rendeiras, quitandeiras, costureiras, floristas, doceiras), no magistério (preceptoras, professoras das escolas e colégios particulares e públicos de primeiras letras, mestras de música, de artes, de produção de flores e objetos decorativos, de línguas estrangeiras etc.), na imprensa e no mundo das letras, dentre outras atividades, presentes nas principais cidades brasileiras do século XIX. Como a historiografia demonstra ainda, não era incomum que mulheres assumissem a administração dos negócios das famílias, sejam eles de produção, comércio ou serviços. Portanto, o protagonismo feminino estava para além daquilo que o modelo patriarcal parecia lhes determinar.

As fontes e a produção acadêmica especializada, portanto, sinalizam da necessidade de que se observe com cautela a constituição dessa sociedade, a forma como a educação era instrumentalizada e como as experiências educacionais analisadas poderiam sinalizar tanto a tentativa de se moldar comportamentos socialmente e politicamente esperados de acordo com critérios de estatuto jurídico, raça, classe social e gênero como, da mesma forma, poderiam ser utilizados pelos agentes históricos para subverter essa tendência. Esse tipo de situação valeria não apenas para as meninas e futuras mulheres adultas atendidas pela educação oferecidas nos anúncios coletados, mas para os meninos atendidos na rede regular de ensino e nas cadeiras do professor Pretextato. Não por acaso, o próprio magistério seria, para as pessoas que apresentavam posições de subalternidade nessa sociedade um caminho para romper determinados obstáculos a sua liberdade, ascensão social ou econômica. Para além de uma profissão que lhes fornecesse subsistência, o magistério também os proporcionaria ferramentas culturais, simbólicas e políticas para desempenharem papéis para além daquilo que se esperavam deles/delas. Isso nos traz de volta a Pretextato e sua comunidade.

Retomando os anúncios analisados, outro fato notado é o de que há um silêncio de cor a partir de 1854. Na análise feita em alguns periódicos da hemeroteca da Biblioteca Nacional sobre a oferta de ensino privado da Corte nos anos de 1850 e 1860, a cor e a condição social não eram mais mencionadas a partir de 1854, pelo menos. O caso de Pretextato veio à tona quando o novo regulamento de ensino aumentou o controle sobre a instrução na cidade, como

visto, especialmente sobre parte da população pobre, afrodescendente e escrava. A ausência de anúncios que mencionem a oferta de instrução também a pardos/as, pretas/os, mulatas/os etc. i.e., a pessoas “de cor”, a partir desse ano talvez indique que os donos de estabelecimentos e/ou professores estivessem receosos de oferecer ensino abertamente a esse público. Além disso, como visto pela recomendação ao deferimento da súplica de Eusébio de Queiroz, ele mesmo silencia sobre a cor de Pretextato e se refere a seus alunos apenas como “meninos de cor” ao invés de “pretos e pardos”, o que indica a forma como ele queria representar a sua decisão em coerência com as diretivas saquaremas, por assim dizer, em relação aos afrodescendentes. Seguindo por essa linha de interpretação, esse conjunto de elementos explicariam, talvez, não apenas a cautela na veiculação de anúncios sobre ensino privado, como o esforço dos pais e do próprio professor em manter a escola deste em funcionamento e o seu próprio registro profissional. Este conjunto de fatores indicaria uma mudança conjuntural às “populações de cor” da cidade – conectado as diretivas de controle e restrição a elas pelas autoridades imperiais - e isso repercutiu na oferta de ensino público e privado.

Os dados demonstram uma oferta de ensino para um público de “cor”, condição sociojurídica e de gêneros variados da cidade e que haveria mobilizações nesse sentido, por parte dos interessados em aprender ou fazerem com que seus dependentes aprendessem e por parte daqueles que ofereciam seus serviços. Foram encontrados, inclusive, anúncios exclusivos para escravos fora da Corte, o que demonstra um universo educacional mais complexo do que se pode imaginar. A escola de Pretextato, portanto, não seria a única, embora seja difícil encontrar, a partir das fontes das quais se dispõe aqui, a riqueza de detalhes que essa nos relegou. Um ponto interessante observado tanto nos anúncios, quanto na descrição da escola do professor em análise, é a de que haveria a preocupação com o ensino acadêmico para além de atividades laborais. Nos anúncios cotejados, por exemplo, há práticas associadas a atividades de corte e costura, que por questões de gênero eram conectados ao aprendizado feminino, o que, aliás, era adotado nos currículos oficiais de ensino da cidade. Todavia, para além daquilo que se esperaria dessas meninas, eram também oferecidas as práticas de leitura e de escrita, o que, num universo de poucos letrados dessa década (ver Capítulo 1) seria um diferencial importante que poderia ajudar nas trajetórias desses jovens, não apenas profissional, afinal, as habilidades de ler e de escrever serviriam a outros propósitos para além de destaque no mercado de trabalho da Corte e isso pode ser depreendido dos relatos presentes no processo de Pretextato.

2.5 Negociação, deferência e resistência: discursos públicos e discursos ocultos por trás da educação de pretos e pardos.

A escola de Pretextato faz parte de um processo histórico amplo e complexo da construção da *forma escolar*, da escola elementar ou primária na cidade do Rio de Janeiro e no Brasil como um todo. Esse seria um processo inconcluso, porém iniciado no século XIX e que teria desdobramentos sobre a vida de brasileiros e brasileiras que fizeram parte das experiências educacionais dentro e fora das escolas. Nesse processo, tanto o poder público na figura das autoridades, como os docentes e as comunidades atendidas pelas escolas/professores tiveram um papel importante na construção da forma e conteúdo dos espaços educacionais, seja pela forma como administravam o ensino, dos debates desenvolvidos a seu respeito, ou mesmo pelas demandas que faziam aos docentes e autoridades a respeito do que seria ofertado. Esse conjunto de pessoas teriam ajudado na construção não apenas dos cenários escolares, mas também de múltiplas “culturas escolares” (SCHUELLER, 2009), resultado da forma como o ensino traduziu-se em experiência concretas que ultrapassavam as paredes da escola.

Na verdade, o melhor seria se falar em “escolas”, no plural²⁶⁰, tendo em vista que o processo aludido acima teve várias transformações desde pelo menos os anos de 1830, quando se materializaram as primeiras iniciativas mais diretas de instrução pública, passando por uma maior intervenção do poder público a partir da década de 1850 e uma ampliação da atuação do Estado na direção material e cultural nas escolas ao mesmo tempo em que se observaria um aumento da demanda por escolarização.²⁶¹ Nesse percurso longo e cheio de histórias, a figura de Pretextato merece destaque não apenas pelo aparente ineditismo de sua iniciativa, como pelas possibilidades interpretativas que nos abre. Sua atuação, como visto, se deu para corresponder a natureza diversa do público escolar da cidade, composto por alunos de cores, gêneros e estratos sociais diversos. Da mesma forma, sua escola simboliza a heterogeneidade

²⁶⁰ Alessandra Schueler (2008) argumenta que “era preciso falar nas escolas primárias oitocentistas no plural, pois, enquanto conjuntos de aspectos institucionalizados – a organização, a forma escolar – as culturas escolares possuem variadas modalidades e níveis, incluem diversas práticas e condutas, modos de viver e de pensar, hábitos e ritos, ou seja, constituem diferentes histórias cotidianas do fazer escolar, além de expressarem uma diversidade de ideias compartilhadas, ou não, de objetos materiais, de funções e usos dos espaços e dos tempos escolares.”

²⁶¹ Segundo Schueler (Idem) “pôde-se perceber que, entre os anos de 1854 e 1890, houve um relativo crescimento da atividade política estatal no sentido de controlar e criar escolas públicas, ao mesmo tempo em que havia uma demanda por escolas, indicada pelo número significativo das matrículas de meninos e meninas, principalmente nas populosas freguesias urbanas da cidade. Houve, ainda, uma notável elevação das matrículas nas escolas do sexo feminino nas décadas de 1870 e 1880, o que apontou para o processo crescente de escolarização de meninas e, simultaneamente, de ingresso das mulheres no magistério público primário.” Esse aumento de demanda por escolarização teria acompanhado o aumento da população da cidade no período, bem como alterações na visão sobre a necessidade de se instruir a população.

das iniciativas docentes experimentadas na cidade, com culturas escolares diversas e alternativas que corresponderiam, igualmente, a expectativas diversas. Até onde é possível avaliar, ele atuou por aproximadamente vinte anos²⁶² e é bem provável que tenha acompanhado essas transformações juntamente com o público que atendia.

Ele é um exemplo de um intelectual ativo no processo de construção de estratégias de ensino que moldavam as práticas de sua escola de modo a se adaptar tanto as expectativas da elite dirigente quanto às expectativas do público atendido, no caso, meninos pretos e pardos e seus responsáveis da freguesia de Sacramento na década de 1850. Como chama atenção Higor Figueira Ferreira (2020: 148), o grande mérito dele não foi apresentar um currículo ou métodos de ensino revolucionários, elementos disciplinares e afins diferente das demais escolas da Corte, ao contrário, ele apresentava exatamente aquilo que exigia o poder público (cf. decreto de 1854) para o funcionamento de todas as escolas; o seu grande diferencial seria a forma como os alunos eram atendidos, sendo tratados com “carinho e desvelo” que agradava aos pais e responsáveis, conforme pode ser visto através das fontes:

Nós abaixo-assinados, pais dos discípulos entregues ao particular professor de instrução primária, senhor Pretextato dos Passos e Silva, **imploramos** ao Excelentíssimo Senhor Conselheiro de Estado, Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária **a continuação de sua aula particular, e declaramos estarmos satisfeitos com o ensino que o dito senhor tem aplicado aos nossos filhos até a presente data, e bem assim o desvelo, e carinho com que sempre os tratou.**

Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1855
(FERREIRA, Op. Cit., p.148, grifo nosso)

O papel fundamental dos professores na construção curricular é um aspecto do qual não se pode deixar de frisar nos variados contextos de culturas escolares sugeridos, afinal, a prática docente não estaria restrita a reprodução mecânica de conteúdos previamente estabelecidos (GOODSON, 1995). Ele exerce um papel fundamental como um mobilizador de saberes e construtores de sentidos em meio as experiências educacionais (FERREIRA, 2020) nas quais os currículos seriam elementos vivos e dinâmicos para além de normas e regras materializadas

²⁶² A escola do professor aparece em relatório ministerial de 1872 e Adriana Maria P. da Silva (2002, p. 154) localiza o seu despejo do prédio em que lecionava no ano de 1873. “Ofícios das delegacias em resposta a circular de 8 de janeiro de 1872 da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”. Apêndice ao relatório da inspetoria de instrução pública do município da corte em 1872. Relatório Do Min. do Império, João Alfredo Correia de Oliveira. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1872, p. 26-7

no papel²⁶³. Pretextato e outros antes e depois dele tem ou tiveram que lidar com as regras e limites contextuais, i.e., normas e regras, implícitas ou explícitas, para levar a termo suas práticas docentes. Ele teria diante de si escolhas, possibilidades (e restrições) abertas pelo contexto em que se inseria, e, a partir delas, costurar estratégias que atendessem não apenas as suas expectativas como educador, mas as expectativas de outros agentes a sua volta, com influências e papéis distintos. Suas escolhas, seus silêncios e suas palavras se traduziriam através de suas práticas, seu “currículo vivo”, por assim dizer, a partir do qual ela costurava estratégias para superar os limites impostos e, ao mesmo tempo, para não atrair a condenação de pares, autoridades e mesmo dos pais de seus alunos. O conteúdo oferecido e a prática adotada sinalizam bem mais do que parece. O abaixo assinado é um novelo a partir do qual serão desenrolados fios interpretativos que dão pistas sobre processos complexos relacionados aos fenômenos sociais e políticos que se está analisando. A partir das pistas relegadas pelo documento será possível acompanhar os fios que unem agentes variados no mesmo contexto. Por partes, será mais simples.

A respeito das práticas e conteúdos apontados, o abaixo-assinado demonstra duas dimensões da atuação docente: a da preocupação com o ensino em si e do tratamento dispendido às crianças. Ambos os elementos são associados e centrais nos argumentos e isso demonstra a expectativa dos pais sobre aquilo que esperam que seja oferecido aos seus filhos e - associado a outros documentos do dossiê -, daquilo que não lhes era oferecido em outros locais. Essa expectativa, dita às autoridades de ensino, leva em consideração a forma como se daria a recepção da solicitação pelos setores e agentes detentores do poder, i.e., de quem se depende da autorização; portanto, a solicitação estaria lidando também com as expectativas e visões de mundo das autoridades, daquilo que era considerado como razoável e aceitável. Portanto, haveria um jogo de dissimulações e de diálogos através do qual as classes subalternas tentariam conseguir dos setores privilegiados suas expectativas, sem parecer que estariam o fazendo. Elas dizem claramente que querem a oferta de ensino, pois dizem que seria importante para os seus filhos, porém, não da forma como vinha sendo oferecida na rede regular e sim da maneira de Pretextato. Eles aparentam ceder e, ao mesmo tempo, se impõem (e, de queda, se queixam da

²⁶³ À vista disso, vale reforçar o quão fundamental é o papel desempenhado pelos professores nos processos de construção curricular. Afinal, a prática da docência não se restringe meramente ao exercício da reprodução de informações. Com efeito, o docente exerce um papel muito mais significativo, visto que ele assume uma posição de mobilizador de saberes e construtor de sentidos ao longo da experiência de aprendizado. Ou seja, os professores são formadores e propagadores de visões de mundo, produtores de marcas, além de reprodutores de visões políticas, culturais e sociais que, inclusive, por muitas vezes se tornam indelévels e que confrontam aquelas que são naturalizadas no cotidiano (MONTEIRO, 2001). Conclui-se, portanto, que a construção dos currículos se opera também através do protagonismo destes agentes históricos. (FERREIRA, 2020, p. 114)

forma como seus filhos são tratados) num jogo de negociações que identificam no modus operandi do professor um contraponto ao modelo oferecido nas escolas regulares,

Sobre o ensino aplicado, eram oferecidas disciplinas de “Leitura, Doutrina, as quatro principais operações de aritmética e Escrita, pelo método de Ventura”. Em princípio, não haveria nenhuma inovação curricular. Não apresentar nenhuma mudança curricular pode ser entendido de duas formas: a de ter que atender a uma demanda do poder público para a autorização do funcionamento da escola, necessário a todos os estabelecimentos de ensino da cidade²⁶⁴; a segunda, igualmente importante, era o de atender as demandas dos próprios alunos e, mais propriamente, dos pais e responsáveis que pareciam ter um contato bastante estreito com o professor. Esse último ponto, pode ser percebido através da documentação e das análises feitas a respeito delas (DA SILVA, 2000; 2002; FERREIRA, 2020), pois a própria existência da escola se deveu tanto aos esforços de Pretextato quanto dos responsáveis pelos seus alunos e esse ponto é igualmente importante.

As interlocuções são importantes aqui. A primeira delas do professor e seu público com as autoridades, reconhecendo o peso das últimas na execução de uma determinada medida, que seria a abertura e a manutenção do funcionamento da escola de Pretextato e, através disso, a oferta de ensino para as crianças em questão. Há o confronto de expectativas variadas (autoridades, de um lado; e de professor e pais, de outro) que se entrecruzam para o desfecho que foi positivo: a abertura e manutenção da escola. A outra interlocução manifesta-se através da correlação entre pais/responsáveis e o professor Pretextato cujo objetivo em comum era a abertura/manutenção da escola para seus filhos. Chegou-se a mais uma parte do novelo e aqui as coisas parecem se embolar um pouco.

A respeito das autoridades, conseguiu-se acompanhar algumas das suas características em função da farta oferta de documentação oficial. No que tange aos pais dos alunos e daqueles que estavam arrolados no dossiê do caso em tela, pouco se sabe a respeito deles. Segundo levantamento de Adriana Silva (2002, p. 155-6), os pais dos alunos que assinaram o abaixo-assinado, eram em quinze pessoas, representando, aparentemente, cada uma família. Dessas pessoas, onze eram homens e quatro mulheres e “nenhum deles deixou bens na Corte e nem cometeu nenhum delito” (o que dificultaria, segundo a pesquisadora, mapear seus rastros no

²⁶⁴ Cabe ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Corte, segundo o Art. 3º, do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, “§1º Inspeccionar por si, por seus Delegados e pelos membros que designar dentre os do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primária e secundária, assim públicos como particulares; § 2º Presidir aos exames de capacidade para o magistério e conferir os títulos de aprovação, conforme o modelo que for adoptado. § 3º Autorizar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrução, guardadas as disposições deste Regulamento.”

Arquivo Nacional). Entre os homens, cinco foram representados por assinatura “*a rogo de*” e as mulheres em sua totalidade foram dessa forma²⁶⁵. Já os que assinaram e que teriam alguma relação com o mundo das letras²⁶⁶, quatro deles “possuíam uma letra sofrível, o que poderia indicar que pouco praticavam a escrita”. “Dois homens e duas mulheres não possuíam sobrenomes e apenas um homem, além de assinar firmemente seu sobrenome no abaixo-assinado, ainda declarou morar na Rua do Sabão, n. 22.”²⁶⁷

A forma como se dirigiam ou se identificam no abaixo assinado, aquilo que solicitam como justificativa para a manutenção das aulas dizem muito a respeito do professor, dos pais dos alunos e, sobretudo, sobre a forma como se desenvolveria o ensino e a política no Império. No abaixo assinado anterior dirigido as autoridades de ensino da Corte, podem ser notados mais alguns detalhes a esse respeito.

Nós abaixo-assinados **vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas**, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de **ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática**. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e **alguns tinham de entrar neste ano**. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com o seu **ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora**. E por ser tudo isso verdade, nos assinamos.

Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 1855.
(FERREIRA, Op. Cit., p. 145, grifo nosso)

²⁶⁵ “A rogo” (a pedido) significa que outra pessoa teria assinado em seu nome, o que indicaria que não tivessem condições, no momento, de fazê-lo. Talvez por não dominarem técnicas de escrita (o que pressuporia o seu aprendizado) ou que algum outro fator estivesse os impedindo de fazê-lo (deficiência, talvez?).

²⁶⁶ Adriana da Silva (2002, p. 155) afirma que por assinarem “supostamente saberiam ler e escrever”, o que me parece uma suposição um pouco audaciosa, uma vez que escrever o nome não é o mesmo que saber ler e escrever, visto que aprender o copismo da grafia do nome e saber ler e escrever são duas coisas diferentes. Parece mais adequado supor que tivessem alguma relação com o mundo das letras, o que parece claro pela “forma sofrível” da letra grafadas na assinatura, isto é, que sabiam alguma técnica de escrita que os permitisse, pelo menos, copiar seu nome. Mas, com relação a isso, não há como saber com certeza.

²⁶⁷ Infelizmente, não foi possível acessar a documentação como já foi esclarecido nesse trabalho. Isso teria ajudado a levantar mais algumas hipóteses grafológicas a respeito dessas pessoas. A Rua do Sabão desapareceu com a construção da Avenida Presidente Vargas, na década de 1930. Era uma rua muito extensa e antiga que ligava a parte mais antiga da cidade a parte mais nova, cortando o Campo da Aclamação e seguindo em direção ao mangue, após a chamada “cidade nova”. Em uma de suas partes, era avizinhada com as ruas da Alfândega, São Pedro, Senhor dos Passos e Hospício. Não foi possível georreferenciar a sua posição pois a rua não existe mais, mas através do ImagineRio [<https://www.imagnerio.org/map>] foi possível georreferenciar a sua localização global.

Diferente do abaixo assinado acima, de janeiro de 1855, no abaixo assinado de dezembro do mesmo ano, os pais se dirigem diretamente ao Conselheiro de Estado. O que pode parecer uma mera formalidade, pode ser também uma forma de dar pessoalidade ao pedido, ao mesmo tempo que dialogaria com determinadas lógicas de negociação nas relações desiguais e hierarquizadas da sociedade brasileira. Explico: a forma como o pedido era feito pressuporia a recepção do mesmo, ou seja, dialogaria com as visões de mundo das autoridades competentes e, no caso em específico, do próprio Inspetor Geral, ninguém menos que Eusébio de Queiroz. No primeiro documento, o pedido não tem endereço certo (embora seja crível que os pais soubessem que cairia nas mãos de Eusébio), diferente do posterior, em que é mencionada a autoridade a quem se dirige e, o que é mais importante, o uso do termo *implorar* pela aceitação do pedido²⁶⁸, o que indica relações de fragilidade, subalternidade dos solicitantes e de superioridade e de poder do solicitado.²⁶⁹ Há, portanto, uma mudança de estratégia retórica aqui por parte dos pais, na medida em que a impessoalidade do primeiro se transfigura em um clamor para que alguém em específico (com poder) pudesse atender os seus pedidos que se justificaria pelos dados fornecidos.

Em ambos os documentos são mencionados que o pedido é dirigido pelos pais, no primeiro, mencionando que se tratava de discípulos de Pretextato e, no segundo, que seriam “meninos de cor preta”. Portanto, no primeiro abaixo assinado (de janeiro), os meninos têm uma identidade definida, traduzida pela sua cor da pele e, associado a isso, que eles não teriam o ensino necessário nas escolas regulares, ao contrário do que acontecia nas aulas do professor. Como mencionado nesse documento, “alguns [dos meninos] tinham que entrar esse ano”, ou seja, precisavam cumprir a obrigatoriedade de ensino estipulada pela legislação de 1854²⁷⁰, mas fica

²⁶⁸ A forma como os declarantes que se manifestaram no abaixo-assinado possa ter sofrido algum tipo de ingerência do transcritor, visto que é bem provável que não tenham sido os mesmos que redigiram o documento. Entretanto, mesmo que isso tenha acontecido, é bem provável que tenha se respeitado uma ideia geral daquilo que seria dito pelos declarantes, devido a necessidade de factibilidade, da crença de que tenha advindo dos mesmos e, sobretudo, que não provocasse ruídos na comunicação que acarretassem prejuízos a solicitação.

²⁶⁹ James C. Scott (2013) observa que o discurso oculto comporta formas específicas de manifestação, algumas das quais teatralizadas (e não necessariamente falsas), como dialetos específicos que denotam não apenas o sentido que quer se atribuir a uma comunicação, como também a posição ocupada pelo indivíduo ou grupo em um determinado arranjo societário. Vindo dos setores subalternos, o uso do termo “implorar” poderia ser algo usual ou não na comunicação entre estratos sociais distintos, mas sem dúvida teria alguma importância simbólica (e concreta) na infrapolítica destes em relação aos setores de elite governamental. Se foi usado publicamente, e, conforme visto, na segunda assertiva, é porque provavelmente esperava que atingisse um objetivo específico e talvez mais eficaz de convencimento da necessidade de se aprovar a solicitação. Haveria uma relação direta entre as noções de deferência e a linguagem utilizada. O cuidado com a linguagem seria uma forma de adotar máscaras no “discurso público” (ainda Scott) que reforçariam a autoimagem das elites dirigentes e de sua noção de superioridade e de poder e, deste modo, alcançar o consentimento da solicitação.

²⁷⁰ Segundo o Decreto nº 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, em seu Art. 64: Os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e lhes

também subentendido que os pais ensejavam cumprir essa determinação, além do desejo de ver seus filhos instruídos, mas que isso não estava sendo possível na rede regular, e que, por isso, clamavam pelo funcionamento da escola do professor. Portanto, há uma dupla dimensão: o do cumprimento de uma regra e o atendimento de uma expectativa educacional dos pais. Nos dois casos, fica manifesto que os responsáveis pelas crianças estariam comprometidos com a questão e que não seriam, como de costume lhes era atribuído, figuras negligentes²⁷¹, o que, inclusive, justificaria (segundo as autoridades) a necessidade da intervenção estatal.

Mencionar a cor dos meninos seria um risco calculado que intencionava atingir o objetivo de aprovação de Eusébio. Seriam meninos de cor, mas que (através de seus pais) buscavam aprender a ler, escrever e contar em um local de “moralidade e bom comportamento”. Ou seja, através de Pretextato e por iniciativa de seus pais, os alunos atingiriam as expectativas das autoridades de ensino da Corte (e do Império), à medida que seriam instruídos com aquilo que os tornassem indivíduos “produtivos” e “civilizados”. De quebra, demonstrava o comprometimento dos pais com o tema à revelia das avaliações das autoridades a respeito da forma como conduziam a criação de seus filhos. No segundo abaixo assinado, de dezembro, a cor não é mencionada²⁷², o que poderia representar uma mudança de estratégia, a exemplo da justificativa de Eusébio de Queiroz e seu silenciamento sobre as cores dos interessados, no que parece um artifício dos pais tentando quebrar resistência racializantes, talvez. Seja como for, o aprendizado tirado desses dois documentos é o de que a noção de uma educação redentora da sociedade defendida pelos saquaremas, mas não só por eles, faria parte do repertório analítico dos pais e de Pretextato e isso seria usado a favor deles para alcançar seus objetivos: manter a escola aberta, as aulas funcionando e, o mais importe, a oferta de ensino às crianças. De quebra, provariam que estariam atentos a educação de seus filhos e que não eram, portanto, “ignorantes” em relação a importância desse ponto.

não derem o ensino pelo menos do primeiro grau, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circunstâncias. A primeira multa será dobrada na reincidência, verificada de seis em seis meses. O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiais.

²⁷¹ Segundo o argumento do presidente da Província do Rio de Janeiro, tratado anteriormente nesse capítulo, em relatório de 1850, a baixa frequência dos alunos e os consequentes problemas educacionais decorrentes disso se deveriam a incúria e a ignorância dos pais que não fazem questão de que seus filhos frequentem as escolas e a falta de meios legais que permitam as autoridades fiscalizarem o pátrio poder e que permitam punir a falta de zelo para com as crianças e jovens. Ou seja, os pais seriam responsáveis, junto a outros fatores, pelo fracasso escolar experimentado pelos jovens. RIO DE JANEIRO, **Relatório do Vice-Presidente da Província do Rio de Janeiro, João Pereira Darrigue Faro, na abertura da 1ª Sessão da 8ª Legislatura da Assembleia da Província em 1º de março de 1850**. Rio de Janeiro: Typografia do Diário, de N. L. Vianna, 1850, p.49.

²⁷² “[...] discípulos entregues ao particular professor de instrução primária, senhor Pretextato dos Passos e Silva.” (FERREIRA, Op. Cit., p. 148)

Portanto, o repertório social e cultural dessas pessoas e sua percepção das lógicas de poder presentes nas relações públicas e privadas, cortadas por uma hierarquização do sistema escravista seria um elemento em comum que permitiria que o diálogo fosse estabelecido entre pessoas de classes sociais e condições jurídicas distintas. Os códigos de comportamento social fariam partes de seus repertórios, mas o peso que cada um representava nessas relações, exigiam que a representação de papéis distintos fosse feita de acordo com as expectativas próprias de cada grupo. Em outras palavras, Eusébio e seus pares esperavam deferência e respeito a sua figura e as hierarquias representadas por sua posição no Estado e na sociedade por parte daqueles que consideravam inferiores; por parte da comunidade afrodescendente (representada por Pretextato e pelos pais dos alunos) haveria o reconhecimento que aceitar essa posição era o caminho para atingir seus objetivos, reforçando a ideia de subalternidade, embora a consolidação do pedido estivesse, pelo contrário, a subvertendo. Nesse sentido, a estratégia dos solicitantes dialoga com a ordem estabelecida ao mesmo tempo que a subverte, na medida em que o processo resulta em uma dupla vitória – aulas mantidas e professor atuante – contrária ao status quo de preconceito e de hierarquização. Poderia não ter funcionado, afinal, era um risco em vista da forma com o público “de cor” (não) era atendido na rede de ensino, mas, mesmo assim eles arriscaram.²⁷³

“Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, *ainda que não seja com perfeição*, ao menos melhor do que até agora.” Essa parte importante encerra o documento. Ela traz muitos significados. Primeiro, já mencionado, que os meninos aprenderiam algo que os pudesse “redimir” de suas características “herdadas” do mundo da escravidão, ou seja, dentro das dimensões de civilização e de instrução apregoadas pelas autoridades de ensino, receberiam elementos que poderiam distanciá-los dos estigmas associadas as suas origens e cor da pele. Um universo que seus pais conheciam bem e, nesse caso, suas experiências nos mundos da escravidão teriam marcado suas vidas, deixado marcas físicas e simbólicas, e definiriam suas escolhas a respeito do futuro de seus filhos. Os alunos não teriam sua forma física mudada,

²⁷³ O entendimento de James C. Scott a respeito de seu conceito infrapolítica e do conceito de hegemonia (Gramsci) para avaliar a forma como as pessoas ou grupos lidam com as ideologias dominantes e regras socialmente estabelecidas para se safarem de infortúnios ou para conseguir atingir suas expectativas parece bastante pertinente aos propósitos da presente análise. Em suas palavras: “O significado exacto daquilo que chamamos de incorporação hegemónica é susceptível de interpretações diversas mas, seja como for que optemos por defini-la, seria inaceitável dar uma resposta simplista, unidimensional à questão de saber se os escravos acreditavam na justiça ou na inevitabilidade da escravatura. Se, em vez disso, procurarmos avaliar as diferentes formas de organização social que podem levar os grupos subalternos a considerar os seus interesses de modo consentâneo com a visão propagada pelas instâncias de poder, então talvez nos seja possível chegar a uma resposta mais complexa. O discurso oculto e a infrapolítica em geral proporcionam elementos que nos permitem, pelo menos em princípio, abordar esse problema empiricamente.” (SCOTT, 2013, p. 50)

obviamente, continuariam sendo “crianças de cor” na ordem escravista, mas a educação poderia lhes oportunizar uma fuga das restrições e estigmas da escravidão ao mesmo tempo em que atenderia a um desejo das elites imperiais que contrapunham civilidade e ordem²⁷⁴ às características dessas populações de origem africana²⁷⁵. Além disso, essa “fuga” (metafórica) poderia se materializar espacialmente na escola, na sala em que frequentavam, na qual poderiam se sentir livres e seguros para serem si próprios.

Em seguida, o fato de não aprenderem com perfeição talvez fosse mais uma estratégia argumentativa dos pais para jogar com as lógicas de hierarquização que separavam classes sociais e grupos jurídicos no Brasil escravista: o domínio da cultura. O não aprendizado com perfeição poderia perfeitamente ser uma leitura realista dos pais da situação educativa brasileira do período²⁷⁶, daquilo que era possível de ser feito com as ferramentas que se tinham disponíveis e a partir daquilo que as condições estruturais permitiam. Nesse sentido, eles saberiam alguma coisa, o suficiente para aquilo que os pais achavam importante, por assim dizer, “ainda que não seja com perfeição”. Porém, para além disso, poderia ser também uma mensagem (ainda retórica) de que as autoridades não precisariam se preocupar com os rumos que essas crianças seguiriam – e aqui a moral e bom comportamento também entram – e que

²⁷⁴ “Fora mister cerrar os olhos à evidência para só deixar do reconhecer que mui pouco satisfatório e lisonjeiro era o estado em que se achava a instrução primaria e secundaria da capital do império antes da reforma autorizada pelo decreto de 3 de setembro de 1851, e de que é expressão o regulamento de 17 de fevereiro do 1854. Causas multiplicadas o circunstâncias mui diversas, que não cabe aqui examinar, haviam mais ou menos eficazmente contribuído para uma situação tão contraria aos mais legítimos interesses do Estado, e que repugnava a civilização e progresso geral do país; e n’uma época que se avantajava pelo rápido desenvolvimento de todos os ramos da atividade social, pareceria singular que, a par das aspirações aos melhoramentos materiais em que começa o Brasil a tomar parte importante, não aparecessem também significativas manifestações em favor da cultura intelectual e do aperfeiçoamento moral da nossa mocidade.” As palavras de Couto Ferraz traduzem uma visão das elites políticas imperiais, na qual haveria uma preocupação com a civilização, com o progresso do país associados a medidas em favor da cultura intelectual e do aperfeiçoamento intelectual da juventude. Nesses dois últimos pontos, cultura intelectual e aperfeiçoamento moral da juventude estariam conectados as medidas pró-instrução pública adotadas, na manifestação de um projeto de Estado. (BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Inspeção geral da instrução primaria e secundaria do município da corte, em 15 de fevereiro de 1856, p.1 **Relatório do estado da instrução primaria e secundaria do município da corte durante o ano próximo passado** [1855], grifo nosso)

²⁷⁵ Não havia uma associação direta nos relatórios de que a ordem e civilidade que se buscava seriam em função da situação da africanização da sociedade carioca, embora seja possível encontrar esse tipo de associação (juntamente a escravidão) nos discursos de políticos, como visto no Capítulo 1. A associação, nesse caso, é sempre nas entrelinhas, jamais direta. Todavia, como observa Ilmar de Mattos, havia uma dimensão não formal, mas ideológica e cultural aristocrática que repartia a sociedade em uma ordem de três partes ou classes: a dos brancos e sobretudo daqueles que por sua posição constituíam o que se chama a boa sociedade; a do povo mais ou menos miúdo; e finalmente a dos escravos.” (1987: p. 112-13)

²⁷⁶ Como observa Marcus Vinícius Fonseca (2005), o fato de encontrarmos escolas no século XIX frequentada por crianças de gêneros, classes e grupos étnicos distintos não significa que tivéssemos escolas inclusivas, democráticas e nem tampouco que as discriminações e formas variadas de violências não fossem praticadas. A presença de afrodescendentes e pobres em escolas públicas não fez delas um lugar necessariamente melhor. Somado a isso, teríamos como observa Gondra e Schueller (2008) uma carência de vagas suficientes, escolas em condições e número adequados, professores treinados adequadamente e em número suficiente e investimentos suficientes para dotar os sistemas de ensino daquilo que seria necessário.

isso não significaria um risco a ordem social e muito menos um questionamento do domínio dos filhos das elites sobre os conhecimentos acadêmicos que os levavam a posições e cargos de prestígio na sociedade brasileira²⁷⁷.

O ponto acima parece ficar mais claro a seguir: “**contentando-nos** com que eles soubessem ler **alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler**²⁷⁸, fazer as quatro espécies de conta, e **alguma coisa de gramática**. A expressão de que que se contentam (“contentando-nos”) com a oferta apenas alguns elementos de leitura, escrita, gramática e números, o que demonstra, de forma sutil, a ideia de deferência e de subalternidade a quem as autoridades reconheceriam como natural, normal daqueles que estão em uma escala inferior. Mais uma vez, insisto, aqui temos um argumento retórico que tenta arrancar daqueles que estão em uma posição privilegiada aquilo que almejam e que teriam movido na defesa da manutenção das aulas de Pretextato. Deste modo, é materializado um campo de negociações e de conflitos no qual os códigos sociais estão postos e a partir dos quais são representados papéis nos “discursos públicos” (SCOTT, 2013) em que cada um demonstra saber o seu lugar, para não abrir um campo de disputas diretas que poderia prejudicar o resultado almejado, e, ao mesmo tempo, as disputas ficam em outro campo, mais sutil, em que se joga com as possibilidades de forma dissimulada.

Retornando aos solicitantes: pessoas de cor, provavelmente libertas e que, portanto, tiveram alguma relação com a escravidão²⁷⁹, que estariam tentando oportunizar condições melhores aos seus filhos, para além daquelas que eles experienciaram, e que enxergavam na educação oferecida por alguém que os entendesse – um professor “preto” - que fizesse parte de seu mundo, uma forma bem-sucedida e menos prejudicial de aprendizagem para as suas crianças num contexto de recrudescimento das relações raciais por parte das autoridades. Em um mundo em que a suspeição generalizada (CHALHOUB, 2013) marcaria a relação entre brancos e não brancos, entre autoridades públicas e negros, parecia razoável que essas pessoas se agarrassem numa chance, mesmo que mínima, de trilhar um caminho diferente. Para isso, eles teriam entendido que seria através da construção de uma rede de apoio entre si e com algumas autoridades, que poderiam superar os obstáculos cotidianos que se impunham aquilo que almejavam.

²⁷⁷ MATTOS, Op. Cit.

²⁷⁸ “Escrever quando se puder ler” pode indicar que os pais sabiam escrever algo, mesmo sem saber o que está escrito. Os seus nomes, como sugerido na hipótese do copismo? Essa é uma possibilidade, pois a letra da maioria dos que assinaram o documento era sofrível e demonstra pouca habilidade de escrita (como foi sugerido por Adriana da Silva, 2000).

²⁷⁹ Essa possibilidade é apresentada por Adriana Maria P. da Silva (2000).

Esse protagonismo negro que envolveu alunos, pais e um professor seria a materialização da luta antiescravista e antirracista dentro da estrutura imperial. Um protagonismo que acredita nas possibilidades transformadoras da educação, pensada como um “elemento gerador” que permitiria aos alunos sair da escola diferentes da forma como entraram. Se o mundo fosse o mesmo, e é bem provável que as pessoas que encabeçaram essa articulação acreditassem que o seria por um bom tempo, era preciso que fossem gerados ativamente novos perfis naquelas gerações que estudariam com Pretextato. Não fosse por essa fé num elemento gerador de transformação, na transformação dessas crianças, estas pessoas não se queixariam do ensino oferecido nas escolas regulares e não se esforçariam tanto para que seus filhos tivessem uma escolarização diferente, não pelos conteúdos curriculares, que seriam os mesmos (e era bom que fossem, aliás) mas pela forma transformadora como eram tratados e, sobretudo, que pudesse ver em um homem negro, instruído e diretor de escola, a imagem de alguém que conseguiu suplantar as restrições estruturais a que boa parte da população preta e parda não conseguira. Sua prática educativa se daria a partir de um “currículo vivo” para além de conteúdos acadêmicos, composto de simbolismos em que os alunos se transformassem em algo que seus pais não puderam ser, mas que poderiam através daquilo que era oportunizado pelo professor em questão. Aqui o exemplo simbólico de transgressão e de superação incorporada tanto na aquisição de conhecimentos acadêmicos quanto na construção cognitiva de estruturas mentais que dotariam essas crianças da confiança para serem mais daquilo que lhes era imposto. Esse “currículo vivo” se daria pela experiência educacional na escola de Pretextato, funcionando como um “elemento gerador”, ou seja, a ativação da capacidade dessas crianças de retirarem aprendizados não apenas acadêmicos, mas simbólicos que ajudassem em suas trajetórias de vida. Transgredir as limitações geracionais e estruturais. É bem possível que os pais dessas crianças acreditassem nessas duas dimensões de aprendizagem, embora não conhecessem dessa forma, concebiam como uma possibilidade.

O elemento gerador e o currículo vivo seriam elementos dinâmicos, dialógicos e relacionais possíveis através de interlocuções estabelecidas entre pessoas inseridas diretamente nos processos (estudantes e o professor) e indiretamente (pais e a comunidade a qual pertenciam). Essas interlocuções pressupõem confiança e ela depende de identidades coletivas forjadas no cotidiano das relações sociais dessas pessoas. Os pais confiaram em Pretextato para instruir seus filhos, e a educação, para as pessoas desse período, era uma dimensão privada, familiar, mas também coletivas, de grupo, no qual as crianças seriam ensinadas e introduzidas nos valores compartilhados coletivamente. A escola entraria como um ambiente “alienígena”, talvez, mas, ao mesmo tempo, como um elemento potencializador, que, ao ser ressignificado

nessas relações, poderia agir como elemento gerador que articularia a cultura acadêmica, estranha, mas necessária, àquela produzida pela própria comunidade, cujos valores poderiam ser os de sobrevivência e de busca por liberdade. A escola não precisaria se declarar dessa forma para que aquilo que fosse feito dentro de suas paredes pudesse estimular a criação de uma cultura de articulação, de transição e de subvenção. O exemplo, por vezes, poderia ser o elemento que despertaria nas crianças e, por que não, em seus pais, um sentimento de liberdade e de superação. Talvez, seguindo por esse caminho, não fique difícil de entender a sanha de controle defendida por legisladores e pelo governo a respeito da atuação dos professores²⁸⁰, dos diretores de escolas, dos pais e dos alunos, sob a alegação de que o sistema precisava de controle para que funcionasse de forma adequada, o que teria gerado a reforma de 1854 e seus elementos de controle, traduzido por relatórios e pela ação de inspetores de ensino, punição dos pais se não levassem seus filhos à escola (idealizada, autorizada e controlada pelo governo) ou ainda afastar boa parte da população africana e negra destes locais.

As interlocuções sociais e políticas sugeridas anteriormente são de vários níveis e significados no caso em análise e demonstrariam a complexidade das relações sociais e políticas construídas pelos habitantes da cidade do Rio de Janeiro em um momento em que se consolidavam certos projetos de nação e de país que pareciam colocar as demandas dos setores subalternos em segundo plano. Todavia, na contramão dessa tendência conjuntural, pessoas comuns se articulam em torno de um propósito em comum – a educação de crianças pretas e pardas – e em defesa de uma ideia, a de que todos teriam o direito de estudar, mesmo que a lei e as práticas cotidianas dissessem o contrário. Ao se articularem em defesa do caso de Pretextato, elas sinalizaram para as autoridades e para a comunidade da qual faziam parte, de que não aceitariam que seus membros fossem alijados daquilo que consideravam um direito (previsto na constituição do império, inclusive) e que era preciso agir se quisessem que as coisas acontecessem. E dentro dessa ação, fizeram o necessário dentro daquilo que lhes era possível

²⁸⁰ Nos relatórios dos Ministérios do Império e mesmo no Parlamento, não é difícil de se encontrar visões dúbias ou negativas sobre o magistério. Por vezes eram classificados como fundamentais, ora como incapazes de exercerem suas tarefas de forma satisfatória sob a ótica dos governantes e burocratas, as sugestões de que ser mais bem remunerados, terem um preparo melhor e, sobretudo, que era preciso fiscalizar suas atuações levariam a construção da necessidade de leis como a de 1854, conhecida como Reforma Couto Ferraz. Lembrando das palavras do próprio Couto Ferraz, anos antes, quando ocupava o cargo de Presidente da Província do Rio de Janeiro a esse respeito e defendia a necessidade de mudanças profundas na educação, conforme a seguir: “Sem uma reforma radical, sem um regulamento, que reduza a instrução primaria a um sistema acomodado às nossas circunstancias, e que defina claramente as habilitações, e deveres dos professores; que dê a seu diretor uma ação mais direta sobre eles, e que estabeleça os meios de tornar mais severa, e efetiva a vigilância a seu respeito, unido tudo isto ao maior cuidado no provimento das cadeiras, poucos melhoramentos devemos esperar, por maiores que sejam as somas, que se despendem, por melhores que sejam os desejos da administração.” (RIO DE JANEIRO, Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro na abertura da 2ª Sessão da 7ª Legislatura da Assembleia da Província em 1º de março de 1849. Rio de Janeiro: Typografia do Diário de N. L. Vianna, 1849, p.37.)

de fazer para subverter o senso comum e a ordem estabelecida de que as coisas só aconteciam se as autoridades em sua benevolência paternalista quisessem. Ainda que tenham dialogado com essa dimensão e, até certo ponto, a evocado, o fizeram agindo em defesa de seus direitos, fazendo com que eles fossem reconhecidos e acatados, ou seja, subverteram uma ideia central que era o pilar da ordem escravista e imperial saquarema: a supremacia da vontade senhorial e branca. A força dessa vitória se demonstraria não apenas no momento da autorização do exercício do magistério e da manutenção da escola, mas da própria longevidade do ensino ministrado por Pretextato por pelo menos mais vinte anos. Quantas crianças “de cor” não teriam passado pelos seus bancos? Difícil de dizer, mas é tentador imaginar os rumos que tomaram.

A insistência dos pais na necessidade de educação de seus filhos iria de encontro não apenas de suas expectativas, mas também daquilo que era defendido pela elite imperial então no poder. Lembrando de um trecho do relatório de Eusébio de Queiroz (citado no presente capítulo), então Inspetor de Ensino da Corte, em 1855, portanto, quando o processo de Pretextato estaria sendo avaliado, a respeito da importância da cultura intelectual e de uma série de elementos que deveriam ser resolvidos pela educação:

[...] aparece a convicção de que os males que afligem a sociedade resultam da falta de cultura intelectual, da ignorância da maioria dos cidadãos, da consciência obscura dos deveres de cada um, da má direção da juventude, da rotina e estado estacionário dos métodos de ensino, da incerteza dos princípios morais e das crenças religiosas [...] ²⁸¹
(BRASIL, IGIPS, 15 de fevereiro de 1856)

O trecho do relatório não deixa dúvidas sobre a visão de civilização que orientaria as medidas governamentais em prol do ensino na cidade do Rio de Janeiro. Esse trecho já foi abordado antes nesse capítulo, mas é sempre bom retomar alguns pontos à luz das evidências que vão surgindo na análise. Resumidamente, haveria uma preocupação latente com a falta da cultura intelectual que geraria ignorância e consciência obscura dos deveres de cada um, das incertezas morais e das crenças religiosas. Ora, se não fosse sabido da composição racial e jurídica da população do Império (exaustivamente avaliado na primeira parte desse trabalho) e se nos limitássemos ao fato do Estado não ser laico e oficialmente católico, a observação do estadista passaria despercebida. Todavia, sendo a população majoritariamente ágrafa, pobre, preta ou parda, composta de estrangeiros, em sua maioria de africanos e africanas, cuja matrizes

²⁸¹ BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Inspetoria geral da instrução primaria e secundaria do município da corte, em 15 de fevereiro de 1856, p.1 **Relatório do estado da instrução primaria e secundaria do município da corte durante o ano próximo passado** [1855]. Op. Cit, p. 1

religiosas seriam, além de formas próprias de religiosidade cristã, distantes dos dogmas católicos, também o islamismo ou mesmo tradições animistas como o candomblé (ou candombe), entre outras²⁸², percebemos um direcionamento dessa preocupação a um público em específico. Se a ideia era moldar o povo a partir daquilo que o governo esperava, mediante a instrução pública, parece que a “convicção” sobre os males e suas soluções eram identificados em características dessa população em específico. Seguindo sua defesa do projeto, Queiroz afirma que haveria um entusiasmo a respeito da reforma de ensino [Couto Ferraz] e seus desdobramentos sobre a sociedade e sobre o país. Curiosamente, a mesma reforma teria retirado o direito de parcelas significativas das pessoas de estudarem, os escravizados, num momento em que o tráfico internacional de cativos já havia sido extinto e num período imediatamente após aquele em que mais entraram africanos no Rio de Janeiro²⁸³. Parece que a instrução como solução civilizatória não deveria atingir a todos e todas, mas apenas aqueles que o governo desejava ter como “povo”.

Esse conjunto de circunstâncias não teria escapado a percepção daqueles que peticionaram em favor de Pretextato. Além disso, essa visão sobre educação civilizatória, como um elemento socialmente positivo e almejado pela sociedade e pelas autoridades não seria estranha aos setores menos favorecidos e excluídos, mesmo daqueles que não estariam necessariamente na mira redentora do governo. Se esses argumentos forem utilizados para ler os abaixo assinados disponíveis do processo que vem sendo analisado é possível perceber que esse tipo de visão de mundo era reconhecido pelos setores menos favorecidos e que a educação não seria apenas uma forma de oportunidade de melhores vencimentos laborais. Ela poderia ser uma visão compartilhada por classes social e juridicamente distintas, não da mesma forma, mas serviria como pano de fundo para dotar os argumentos dos solicitantes de um cunho moral e civilizatório caro aos membros da elite.

Invertendo a ordem do discurso, poderíamos entender pelo prisma dos pais dos alunos e do próprio professor que a solicitação de oferta de ensino aos meninos pretos e pardos seria um dever moral e social a ser cumprido por aqueles que ocupavam uma posição de destaque na sociedade. Se cabia ao Inspetor Geral e ao Ministro do Império, membros da elite e ocupantes

²⁸² Segundo Mary Karasch (2000, p. 174), no “[...] Rio de Janeiro do século XIX existiam outras religiões da África, mas devem ser consideradas menores e com um número limitado de adeptos antes de 1850. Uma delas era o islamismo, a religião dos minas muçulmanos, e outra era o candomblé, a religião iorubá-jeje [...]. Ela observa que haveria uma comunidade rica em diversidade de ritos e crenças e difícil de se agrupar em tipologias muito gerais e que a repressão policial era uma constante, sobretudo após pela associação da religião islâmica, por exemplo, a rebelião ou sedição, o que dificulta a identificação das mesmas. Um ponto interessante sobre a religião é que os indivíduos muçulmanos sabiam ler ou ler e escrever em árabe, necessário para a leitura do Alcorão, algo feito por alguns, mesmo sendo caro e difícil o seu acesso por ser importado. (p. 375).

²⁸³ A esse respeito, ver Capítulo 1.

de cargos no governo, conceber a educação como um direito de todos os cidadãos e defender a bandeira da moral, da religião, da cultura intelectual e, por fim, da civilização, como um fim a ser atingido, eles teriam o papel de atender a demanda daqueles que queriam o mesmo e que buscariam na educação sair do mundo dos males gerados pela falta de tudo aquilo que a educação proporciona, lembrando a tônica de Eusébio de Queiroz. Haveria, portanto, uma dimensão *infrapolítica*²⁸⁴, para usar um termo de James C. Scott (2013), através da qual seriam efetuadas as negociações entre subalternos e autoridades (compostas pelas elites) em que os primeiras agiriam no sentido de constranger os últimos para que esses cumprissem o seu papel dentro da teatralização pública das relações de poder. Esse “constrangimento” ou qualquer artifício utilizado pelos personagens dessa história para alcançar seus objetivos imediatos pressupunham que, embora os detentores do poder nunca controlassem todas as variáveis de uma negociação, seus desejos tendem a prevalecer em função da posição que ocupam (SCOTT, 2013: 30).

Nesse sentido, não ficaria difícil de supor que, apesar das circunstâncias aparecerem contrárias a concessão, como visto, o parecer favorável de Eusébio de Queiroz/Couto Ferraz seria uma resposta dentro dessas mesmas lógicas de poder em que cada lado cumpriu o seu papel, tendo, para isso, que respeitar as regras e hierarquias caso quisesse sair vencedor. Respeitar as regras não significa, nesse caso, imobilismo, mas uma forma de se atingir um fim. Deste modo, a autorização para a continuidade das atividades de Pretextato não seria *um raio em um dia ensolarado*, mas uma resposta a determinadas lógicas no tabuleiro de negociações entre a gente comum e a elite, em uma tentativa de manter lógicas de dominação e de hegemonia atreladas a concessão de algo a uma das partes envolvidas. Em meio a perdas e ganhos, a vitória, embora implícita, seria simbólica do ponto de vista dos subalternos, que conseguiram com que pessoas negras estivessem inseridas no direito de estudar e que um professor negro pudesse lecionar.

²⁸⁴ James C. Scott investiga uma forma de discurso político que é o da política de disfarce e anonimato. Assim, ele chama "Infrapolítica" a este modo de ação (que é também uma ação pública). Em outros termos, infrapolítica seria definida como o conjunto de formas de resistência discretas que recorre a formas indiretas de expressão. Ele define essa forma de manifestação política pública como diferente do que usualmente é concebido como padrão, pois, “enquanto a política institucionalizada é formal, ostensiva, preocupada com a mudança sistemática e de jure, a resistência cotidiana é informal, muitas vezes dissimulada, e em grande medida preocupada com ganhos de facto imediatos. É razoavelmente claro que, frequentemente, o sucesso da resistência de facto é diretamente proporcional à conformidade simbólica com que é dissimulada.” (SCOTT, 2011, p. 223) Portanto, a infrapolítica seria uma forma própria dos setores subalternos de agir politicamente e que pressupõe o uso deliberado do “discurso público” em consonância com as expectativas subalternas presentes nos discursos ocultos. (SCOTT, 2013).

2.6 Instrução, cobertura escolar e alunos: o ensino dos setores populares na Corte.

A análise da cobertura escolar e dos alunos da Corte através da documentação disponível permitirá uma compreensão melhor das possibilidades levantadas sobre a escola de Pretextato. Os relatórios ministeriais e, em seu interior, aqueles produzidos pela Inspeção Geral de Ensino, permitem avaliar não apenas essa cidade, como as demais províncias. O foco aqui será a Corte e, a partir dela, será construída uma perspectiva comparativa sincrônica para entender as dimensões micro da escola de primeiras letras de Pretextato e macro, das demais escolas circunvizinhas. A ideia é entender o funcionamento do sistema e se aproximar do universo das comunidades por ele atendidas.

Na freguesia de Sacramento em que se localizava a escola de Pretextato, havia em 1854 duas escolas públicas, a Escola de Meninos de Sacramento e a Escola de Meninas de Sacramento que, conforme relatório para o ano de 1856²⁸⁵, atenderam 132 alunos do sexo masculino e 110 alunas do sexo feminino, totalizando 242. Se comparada as demais escolas públicas das freguesias da cidade, a masculina estaria em primeiro lugar em número total de alunos atendidos, sendo seguida pelas de Santa Rita (com 125) e de Santana (com 122) e a feminina, igualmente, em primeiro lugar se comparada as demais²⁸⁶. Portanto, comparando os públicos masculinos e femininos atendidos por freguesias e sua proporção global, o atendimento de alunos era superior ao de alunas nessa e nas demais freguesias. Entretanto, a escola feminina de Sacramento atendia mais alunos que os de sexo masculino em algumas freguesias²⁸⁷. Ainda no nível de instrução primária, o mesmo relatório apresenta que toda a Corte possuía 21 estabelecimentos particulares para meninos e 19 para meninas, atendendo 916 alunos e 594 alunas, respectivamente. Portanto, nesse nível, haveria 40 colégios particulares que atendiam globalmente 1.510 alunos e 28 públicos, atendendo 1.702 alunos, totalizando 3.275. O relatório de 1856 indica, por outro lado, uma inversão nessa proporção no ensino secundário, pois há uma supremacia de instituições privadas sobre as públicas, de 28 para 1, algo que se repercute na cobertura de alunos, sendo 2.188 atendidos em instituições privadas e 162 na pública. Em outras palavras, para que os setores mais pobres, a maioria da população da

²⁸⁵ Os dados a seguir foram retirados de BRASIL. Ministério do Império. Relatório de 1856, Op. Cit.

²⁸⁶ Os seguintes números de alunas foram apresentados no relatório de 1856 (referente a 1854): Sacramento, 110; S. José, 48; Candelária, 45; Santa Rita, 64; Sant'Anna, 96; Santo Antônio, 0 (Ainda não estava criada); Gloria, 56; Lagoa, 54; Engenho Velho, 0 (Não teve exercício senão no fim do ano); Engenho Velho (S. Cristóvão), 46; Paquetá, 52. Até o fim do 2º trimestre, total de 571.

²⁸⁷ Como era o caso das masculinas de São José, com 92 alunos; de Santo Antônio, com 96 alunos e; do Engenho Velho (S. Cristóvão), com 75 alunos, que apresentavam número altos, porém inferiores às três escolas que mais atendiam alunos – Sacramento, Santana e Santa Rita.

cidade, o acesso aos demais níveis de instrução estaria relacionado a sua capacidade de pagar por ele ou, na melhor das hipóteses, de sua capacidade de pleitear vagas subvencionadas pelo poder público ou por um patrocinador influente.

Os dados anteriores apontam para diferenças na cobertura escolar da cidade do Rio de Janeiro que estaria de acordo com a forma como a qual o ensino público se organizava, de forma desigual e hierarquizada, e essa forma de organização repercutia na oferta de níveis diferentes de instrução para a população, com a priorização de instrução primária pública para as classes populares em detrimento dos demais seguimentos educacionais, como o secundário (público e privado) e superior (público), destinados a setores étnico e socialmente privilegiados (GONDRA; SCHUELLER, 2008). Se os dados coletados indicam essa direção, as experiências educacionais nas escolas públicas na década de 1850 nessa freguesia também indicam que essa oferta, mesmo restrita, não estariam de acordo com as expectativas do público atendido, o que teria levado a iniciativas como a de Pretextato e da comunidade atendida.

A proposta aqui será entender um pouco melhor quem era o público atendido nas escolas de Sacramento, cruzando informações com o caso de Pretextato e, a partir dessa operação, tentar entender os significados educacionais através da análise do sistema e das pessoas que dele faziam parte, o que levará, novamente, aos números. O que os dados estatísticos têm a dizer sobre a cobertura escolar diante do conjunto da população da freguesia? Para saber, é preciso saber quem era a população da freguesia.

Em 1849, segundo o censo organizado por Haddock Lobo para a cidade do Rio de Janeiro, já anteriormente visto aqui, a freguesia de Sacramento apresentava como característica um grande adensamento populacional, com 41.856 habitantes, sendo a mais populosa e, junto com as duas demais freguesias mais populosas (Santa Rita, com 31.812 e Santana, com 38.717) somavam 112.385 pessoas, ou seja, 55% da população urbana da cidade no período²⁸⁸. Nessa freguesia, havia 27.641 pessoas (66,04%) registradas como livres ou libertas - 25.435 livres (60,77%) e 2.206 libertas (5,27%) - e 14.325 como escravas (33,96%). Deste total, a divisão por sexo era a de que 55% eram compostas de homens e 45% de mulheres. O censo não dividiu as pessoas por “cor” ou “raça”, a exemplo do grande censo de 1872, mas a condição social (livre, liberta ou escrava) permite que nos aproximemos da cor da pele e origem dessas pessoas, necessário para a interpretação esboçada aqui. Ele apresenta ainda a faixa etária das pessoas livres e libertas, mas não das escravas, o que criaria algumas dificuldades para a proposta de mapeamento e cruzamento de dados proposta. Todavia, com os dados disponíveis é possível se

²⁸⁸ Os 45% restantes se distribuíam entre as outras 5 freguesias urbanas: São José (27.407), Candelária (18.683), Engenho Velho (20.884), Glória (15.670) e Lagoa (10.877).

traçar alguns perfis do público da freguesia e, através disso, atingir os objetivos dessa parte do trabalho como o atendimento escolar (oferta, procura e número de alunos), o tipo de público a quem estaria disponível esse atendimento e, por fim, os grupos que pertenciam as pessoas atendidas pelo professor Pretextato. Salvo restrições legais, a escola pública era para todas e todos, o que permite que se faça algumas experimentações empíricas a respeito do sexo, nacionalidade, condição social e idade das pessoas da freguesia. Embora o foco seja principalmente a população “de cor”, esta estaria diluída tanto na população escrava, obviamente, mas também nos dados sobre a população liberta, ou liberta e livre (como no caso das idades, por exemplo, em que não há distinção.)

Como visto, 34% da população era composta de escravos e apenas 5% era composta de libertos, totalizando 39% de pessoas “não brancas”. Se pensarmos que nem toda pessoa livre²⁸⁹ era necessariamente (mas provavelmente) branca, esse número poderia variar para mais, sem dúvida. Mas trabalhando com aquilo que os dados permitem avaliar, chegamos a um número mais “seguro” de aproximadamente 40% com essa característica. Abaixo, os dados das pessoas libertas e escravas em mais detalhes.

Tabela 14: Freguesia de Sacramento - Escravos por sexo e nacionalidade (1849)

	NACIONAIS	ESTRANG.	TOTAIS	%	% Pop. Total
MASCULINO	2437	5566	8003	56,30	19,12
FEMININO	2709	3503	6212	43,70	14,84
TOTAL	5146	9069	14215	100	33,96
%	36,20	63,80	100		
% Pop. Total	12,29	21,67	33,96		

Tabela 15: Freguesia de Sacramento – Libertos por sexo e nacionalidade (1849)

	NACIONAIS	ESTRANG.	TOTAIS	%	% Pop. Total
MASCULINO	128	791	919	41,66	2,20
FEMININO	185	1102	1287	58,34	3,07
TOTAL	313	1893	2206	100	5,27
%	14,19	85,81	100		
% Pop. Total	0,75	4,52	5,27		

²⁸⁹ 17.193 pessoas eram compostas de livres nacionais e 8.242 livres estrangeiros

Os dados demonstram que, a grande maioria dos escravos e dos libertos (indivíduos que um dia foram escravos) eram estrangeiros, mas que apresentavam proporções distintas entre os sexos. O número de homens escravos (56,30%) era superior ao número de mulheres (43,70%), ao passo que o número de mulheres libertas era superior ao de homens em aproximadamente 17%. Segundo esses dados, o percentual de pessoas que conseguiam a sua liberdade era superior no público feminino, mesmo estas sendo, percentualmente, em menor número. O número maior de estrangeiros nesses dois grupos indica o peso do tráfico atlântico de seres humanos na composição da população da cidade, uma vez que a fonte dessa mão-de-obra era de africanos ou de seus descendentes nas Américas.²⁹⁰ Se for pensado em termos gerais que mais de 45% da população dessa freguesia era composta de estrangeiros e que o maior percentual de estrangeiros era composto por escravos, portanto, de africanos, podemos entender que essa era uma freguesia com grande presença negra e africana e que, portanto, esse número significativo influía na forma como as sociedades da freguesia se organizavam. Por sua vez, pode ser entendido que essa situação influía no tipo de visão que as autoridades teriam, a luz do que vimos anteriormente, sobre essa população e, além disso, sobre o atendimento escolar. Mas para que se possa estimar sobre atendimento escolar e alhures, precisamos verificar a idade dessas pessoas. Os dados sobre a idade no censo indicam a população livre e liberta e não da escrava²⁹¹, o que restringe o escopo da análise, mas, mesmo assim, consegue dar algumas ideias.

*Tabela 16: Freguesia de Sacramento –
Faixa etária da população livre e liberta (1849)*

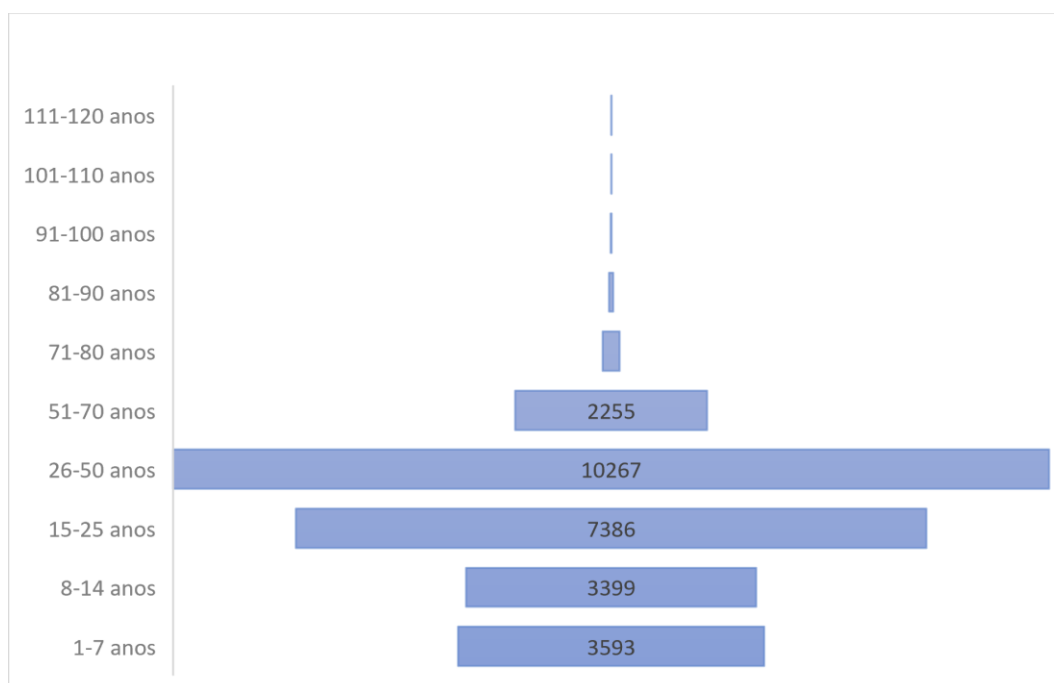
Idade	Valor	%
1 a 7	3593	12,999
8 a 14	3399	12,297
15 a 25	7386	26,721
26 a 50	10267	37,144
51 a 70	2255	8,158
71 a 80	203	0,734
81 a 90	50	0,181
91 a 100	13	0,047
101 a 110	4	0,014
111 a 120	3	0,011

²⁹⁰ Como visto no Capítulo 1, aproximadamente 580 mil africanos foram trazidos para o Rio de Janeiro entre 1831 e 1850, 313.349 somente na década de 1840.

²⁹¹ Podemos presumir que estimar a idade das pessoas escravizadas seria um desafio a parte, dentre os desafios enfrentados pelos Inspetores de Quarteirão a quem ficou incumbido, junto a outros servidores de levantar e organizar os dados, afinal, informar a idade poderia gerar problemas aos proprietários, uma vez que se constatasse que a pessoa foi trazida após 1831, ela poderia ser considerada, legalmente, livre. Seja como for, essa seria uma possibilidade para a omissão das autoridades, sobretudo pelo peso da escravidão na composição da população total da cidade, conforme constatado pelo próprio Haddock Lobo.

Não Identificada	468	1,693
TOTAL	27641	100

Gráfico 3: Sacramento: Pirâmide etária de livres e libertos



A tabela está organizada da menor idade registrada para a maior e ela demonstra uma população jovem-adulta, com uma proporção cada vez menor de pessoas acima dos cinquenta anos. Para além de fenômenos gerais de baixas expectativas de vida, há um adensamento maior nas idades abaixo dos 50 anos, sendo a mais numerosa no intervalo entre 26 e 50 anos (37%), seguido imediatamente pelo de 15 a 25 anos (27%). Os dados de 1 a 7 e de 8 a 14 anos, somam aproximadamente 25%. Os dados dispostos graficamente através da pirâmide dão uma dimensão mais visível de algumas das proporções etárias identificáveis na composição da população da cidade entre 1840 e 1850 e, até onde é possível identificar, temos um base média, um corpo largo e um topo bastante estreito, ou seja, um população jovem, jovem adulta e adulta, com prevalência nas idades entre 15-25 anos e 26-50 anos, resultados, provavelmente, dos processos migratórios que eram um importante elemento formador da população brasileira no século XIX.

O recorte que interessa aqui seria aquele determinado pela idade legal de escolarização, de 5 a 15 anos (segundo legislação de 1854²⁹²). Como não será possível se realizar uma individualização em todas as idades especificadas, o recorte incide sobre três grupos etários específicos (e seus respectivos dados): o de 1 a 7, o de 8 a 14 e o de 15 a 25. Parte do percentual de 15 a 25 anos estaria no alvo de nossa análise, visto que era admitido a presença de jovens com até 18 anos no sétimo ano, mas não além disso²⁹³. Portanto, indivíduos com idade entre 15 e 18 anos seriam alunos ou alunos em potencial, fazendo com que se avance sobre os 27% (15 a 25 anos). Além disso, embora as crianças de 1 a 4 anos não fossem atendidas pelas escolas, há uma expectativa de direito, por assim dizer, de que em breve essas crianças poderiam ingressar na escola, sobretudo após as medidas draconianas de 1854 que impunham penalidades aos pais que não matriculassem seus filhos na idade escolar estabelecida²⁹⁴. A esse respeito, a conta está longe de ser fácil, pois além de não se terem dados unitários das idades, os percentuais estarem longe de serem precisos (dado o número alto de idades indeterminadas²⁹⁵) e a população escrava ter sido excluída do cálculo. Portanto, em uma primeira análise, seria mais seguro presumir que mais de 25% da população da freguesia estaria em idade escolar. Estimativa conservadora sem dúvida, mas mesmo abaixo da realidade estimada, era um número expressivo de mais de 7 mil alunos em potencial para um universo de 132 vagas oferecidas na única escola pública local. Se cruzarmos estes dados com os da oferta de escolarização primária da Corte (pública e privada), vemos que só a freguesia de Sacramento não conseguiria ser atendida por toda a rede da cidade. Isso sem levar em consideração a demanda das demais freguesias, o que tornaria definitivamente impraticável o atendimento.

Realizando um georreferenciamento da localização das escolas públicas disponíveis à essas pessoas, temos dados interessantes, conforme a seguir:

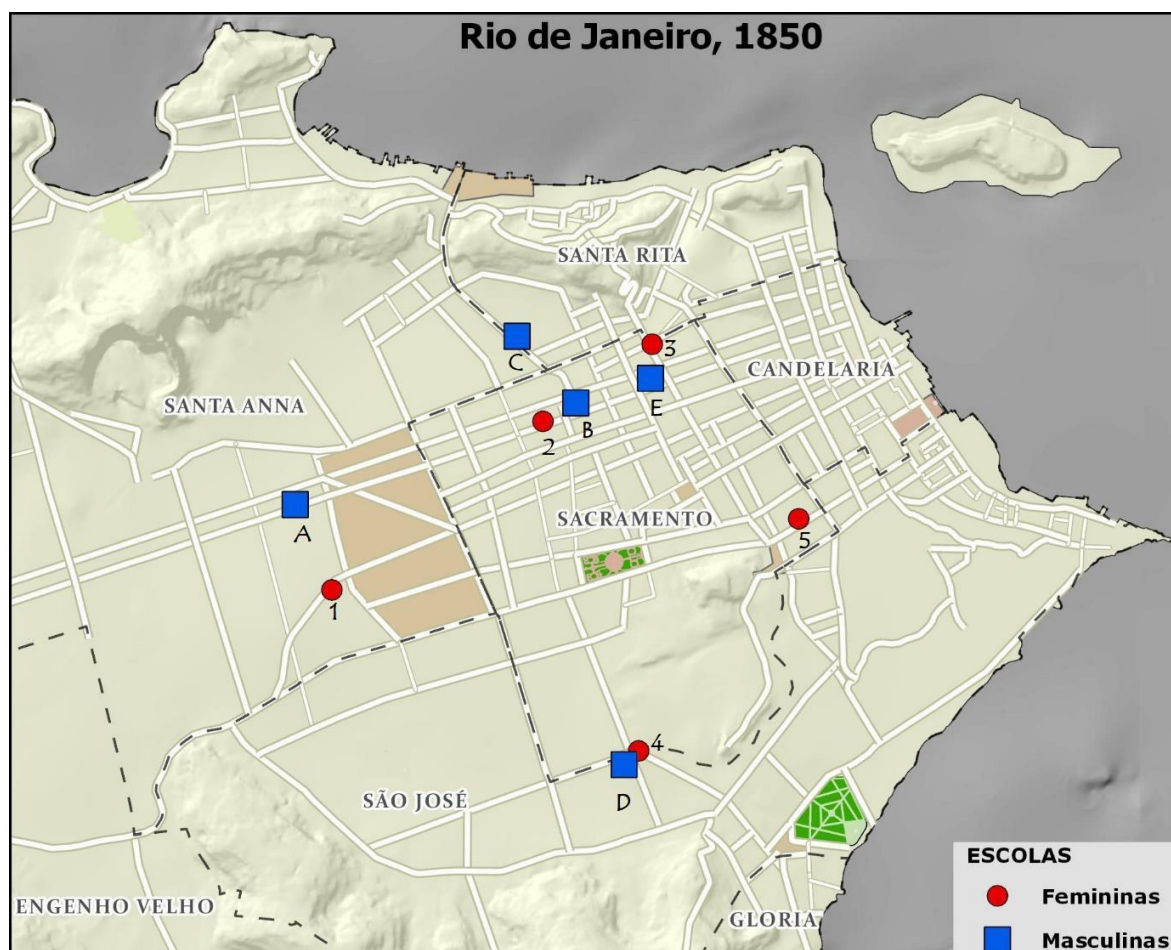
²⁹² Os dois principais artigos do decreto de 1854 que fala sobre esse assunto são os 70 e o 86. “Art. 70. Às lições ordinárias das escolas não poderão ser admitidos alunos menores de 5 anos e maiores de 15”; “Art. 86. Não se admitirá no primeiro ano como aluno interno o que for maior de 12 anos e assim à proporção nos outros, de sorte que o aluno do 7º ano não tenha mais de 18. Assim, compreende-se que haveria crianças fora da sua faixa escolar e que, até os 18 anos teríamos jovens no 7º ano, o que alarga a margem de análise sobre os dados de faixa etária da população em potencial para a escolarização.”

²⁹³ Idem Art. 86.

²⁹⁴ Segundo o Art. 64 do decreto de 1854: “Os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grau, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circunstâncias. A primeira multa será dobrada na reincidência, verificada de seis em seis meses. O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiais.” Cabe uma ressalva, pois nos próprios relatórios dos presidentes das províncias era constado que essa fiscalização era muito difícil pela falta de pessoal necessários para fazê-lo, mas havia um instrumento legal que punia pela ausência de matrícula e de frequência na escola, algo em sintonia com a iniciativa civilizatória saquarema.

²⁹⁵ 468 pessoas não tiveram suas idades identificadas, o que seria um número significativo tendo em vista que é superior ao somatório de a partir de 71 anos.

Mapa 1: Escolas públicas das freguesias centrais da Corte (1850) ²⁹⁶



LEGENDAS:

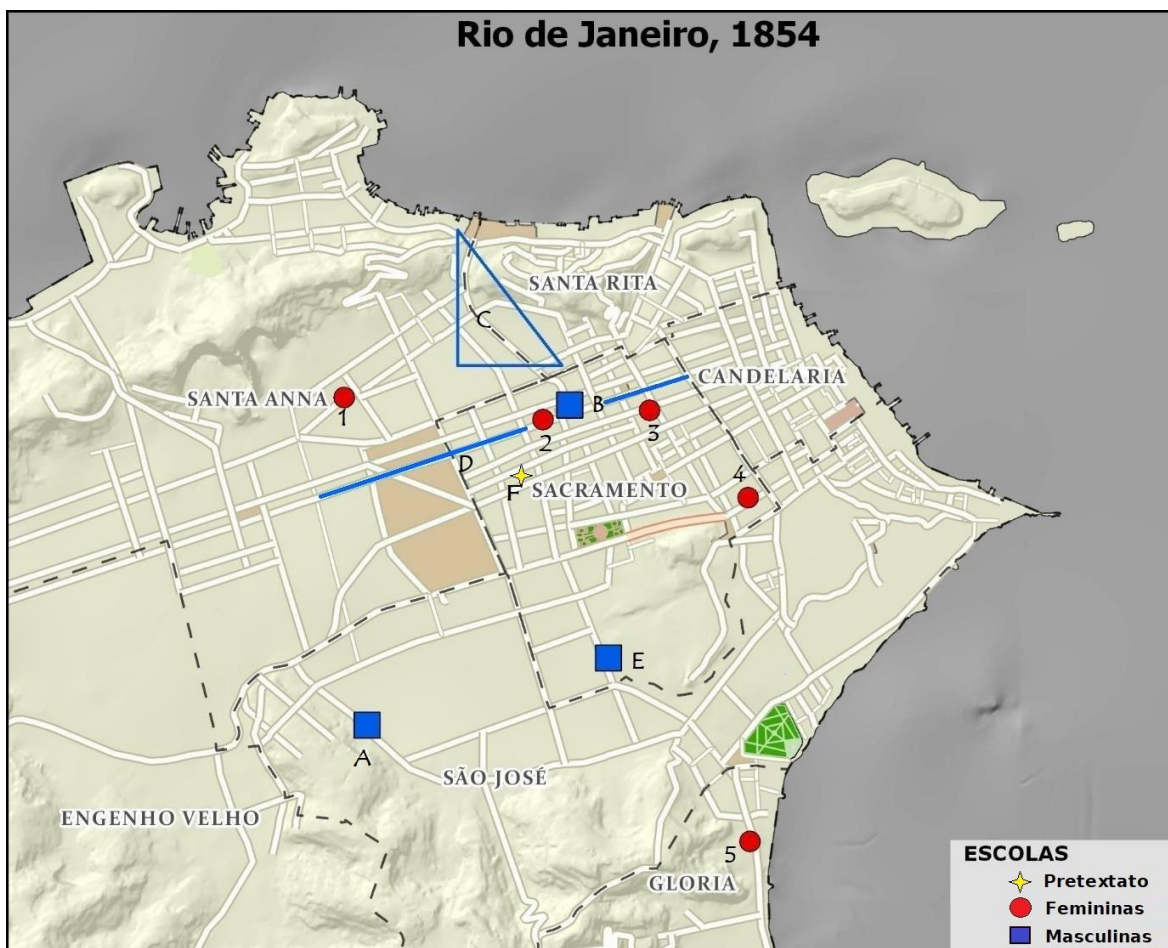
Endereços e posições no mapa:

1. Escola pública feminina de Santana que se localizava na rua do Areal, 7.
2. Escola pública feminina de Sacramento que se localizava na rua do Sabão, 236.
3. Escola pública feminina de Santa Rita que se localizava na rua das Violas, 141.
4. Escola pública feminina de São José que se localizava na rua dos Arcos, 58.
5. Escola pública feminina da Candelária que se localizava na rua da Assembleia, 8

- A. Escola pública masculina de Santana que se localizava na rua do Sabão da Cidade Nova, 82.
- B. Escola pública masculina de Sacramento que se localizava na rua da Imperatriz, 12.
- C. Escola pública masculina de Santa Rita que se localizava na rua da Imperatriz, 42.
- D. Escola pública masculina de São José que se localizava na rua do Lavradio, 134.
- E. Escola pública masculina da Candelária que se localizava no largo do Capim, 8.

²⁹⁶ Baseado em FERREIRA, 2020, p. 100-102. Os mapas foram condensados em um e a numeração das legendas foram adequadas, mas foram mantidas as localizações e nomenclaturas originais.

Mapa 2: Escolas públicas das freguesias centrais da Corte (1854)²⁹⁷



LEGENDAS:

Endereços e posições no mapa:

1. Escola pública feminina de Santana que se localizava na rua do Príncipe, 118.
2. Escola pública feminina de Sacramento que se localizava na rua do Sabão, 236.
3. Escola pública feminina de Santa Rita que se localizava na rua da Alfândega, 133.
4. Escola pública feminina da Candelária que se localizava na rua da Assembleia, 88
5. Escola pública feminina de São José que se localizava na rua da Lapa, 96.

A. Escola pública masculina de Santana que se localizava na rua de Mata-cavalos, 210.

B. Escola pública masculina de Sacramento que se localizava na rua da Imperatriz, 12.

C. Escola pública masculina de Santa Rita que se localizava na rua da Imperatriz, 121.

(A posição do imóvel não pôde ser georreferenciada, mas dada a característica numérica da rua o lote precisa estar situado em algum local da rua pontilhada que está inscrita no triângulo azul).

D. Escola pública masculina da Candelária que se localizava na rua do Sabão, 155.

(A posição do imóvel não pôde ser georreferenciada, mas dada a característica numérica da rua o lote precisa estar situado em algum local dentro da rua demarcada com a linha azul).

E. Escola pública masculina de São José que se localizava na rua do Lavradio, 63.

²⁹⁷ Baseado em FERREIRA, 2020, p. 102-4 e 143. Os mapas foram condensados em um, foram feitas adições e alterações nas legendas e em sua ordem, mas foram mantidas as localizações e nomenclaturas originais.

F. Escola de Pretextato dos Santos Silva, localizado na rua da Alfândega, 313. (A localização do endereço ficava situado entre as ruas do Núncio e do Regente. A indicação georreferenciada segue dados de FERREIRA, 2020)²⁹⁸

Os dois mapas foram escolhidos por motivos temporais e espaciais: o período temporal dos dois mapas é próximo dos fatos relatados no processo de Pretextato e; as informações conseguidas através da escola desse professor permitem que sejam cruzadas com outras informações (populacionais, escolares etc.) da freguesia e, por esse motivo, a análise será focada essencialmente nestes dois aspectos.

Comparando os dois mapas, nota-se uma flutuação na localização das escolas públicas da Corte entre os anos de 1850 e 1854, devido, provavelmente, a inexistência de prédios próprios, em sua maioria alugados e nem sempre adequados para o atendimento escolar conforme identificado pelos próprios inspetores ou pelo Ministério do Império²⁹⁹. A ingerência de fatores como flutuações no valor, inadequação espacial e sanitárias, dentre outros, é comum que se observe mudanças nos endereços. Todavia, esse não parece ser o caso da escola pública masculina de Sacramento, pois ela se mantém no mesmo local (R. da Imperatriz, nº 12).

Partindo da localização da escola de Pretextato como ponto de referência para a análise e pensando a comunidade atendida por ele, foi identificado que em 1850 três escolas de instrução primárias masculinas (ver mapa 1) estariam próximas daquela escola (ver mapa 2): Sacramento, Santa Rita e Candelária. Já em 1854, com exceção da de Sacramento – que permanece no mesmo endereço, como visto -, as de Santa Rita e de Candelária mudariam de endereço (que não puderam ser localizado com exatidão), embora se mantenham próximas. Segundo os dados de 1854 (1856), estas duas escolas atenderam a 125 alunos e 63 alunos, respectivamente. Sugerindo a hipótese de que o fator geográfico seria levado em consideração na escolha ou que não seja um impeditivo absoluto do acesso a escola, é possível presumir que as crianças atendidas na escola de Pretextato tenham tentado (sem sucesso) estudar nas escolas das redondezas, Santa Rita, Candelária ou Sacramento e, quem sabe em outras como a de Santana ou ainda a de São José. Esta última estaria próxima dos limites da freguesia de Sacramento com a de São José³⁰⁰, e, devido ao tamanho da primeira, é possível que os jovens de ambas as freguesias concorressem as suas vagas. A escola de São José contava com 93 alunos enquanto a de Santana com 122 alunos.

²⁹⁸ <https://goo.gl/maps/nVnceiqUr2KXy1d4A> (consultado em 09.12.2021); <https://www.imagerio.org/map> (Composição de 1855, acessado em 09.12.2021); BERGER, Paulo. Dicionário histórico das ruas do Rio de Janeiro: I e II Regiões Administrativas: (Centro). Rio de Janeiro: Gráfica Olimpia Editora, 1974.

²⁹⁹ Podemos destacar os relatórios dos Ministérios do Império dos anos de 1855 e 1856. Veremos mais detalhes adiante.

³⁰⁰ Ela permanece nos limites das duas freguesias no período compreendido entre 1850 e 1854.

Observada a desproporção entre a oferta de vagas e a procura, como no exemplo de Sacramento, nota-se que a despeito da “vontade civilizatória” do governo imperial, as circunstâncias estavam longe de serem as ideais. Em relatório de 1856, Couto Ferraz, o então ministro, expressa que as considerações feitas neste documento demonstram que

[...] a falta que sentem as escolas de professores adjuntos, levam-me a considerar como necessária a criação de mais algumas cadeiras de primeiras letras nas freguesias *mais importantes, mais populosas e de mais extenso território*, como San’Anna, Sacramento e Santa Rita. (BRASIL. Ministério do Império. IGIPS, 1854, p. 9, grifo nosso.)

Portanto, era de conhecimento do governo imperial que havia uma carência de cadeiras de primeiras letras “nas freguesias mais importantes, mais populosas e de mais extenso território”. Evidentemente que os dados falam por si só nesse sentido, mas o fato de o governo ter admitido isso em relatório ao parlamento significa que eles acreditavam que algo deveria ser feito para remediar a situação, tendo em vista o seu projeto de formação (civilização) do povo. É de se pensar se isso não teria ajudado nos argumentos em favor da solicitação de Pretextato e seus “aliados”. Acredita-se que sim, sobretudo dentro do discurso público manifesto pelos solicitantes e aceitos pelas autoridades. Um fato que chama a atenção é o trecho que inicia esse parágrafo. Que essas três freguesias são as mais populosas e extensas é de fácil constatação pelos dados apresentados. Mas, por que elas seriam as mais importantes segundo o Inspetor Geral de Instrução Pública do Império? Seria pelo tamanho e adensamento populacional apenas, ou teria algum outro fator? Nesse sentido, algumas hipóteses a respeito podem ser feitas e Sacramento pode ser tomada como exemplo. Ela não é a maior territorialmente falando, embora seja uma das maiores, mas é a mais populosa, além de apresentar o maior número de pessoas livres e libertas conforme abaixo.

Tabela 17: Freguesia de Sacramento – População Livre e Liberta (1849)

	LIVRE	LIVRE	LIBERTA	LIBERTA	TOTAIS	%	% Pop. Total
	Nacional	Estrang.	Nacional	Estrang.			
MASCULINO	7683	6453	128	791	15055	54,47	35,97
FEMININO	9510	1789	185	1102	12586	45,53	30,07
TOTAL	17193	8242	313	1893	27641	100,00	66,04
%	62,20	29,82	1,13	6,85	100,00		
% Pop. Total	41,08	19,69	0,75	4,52	66,04		

Vê-se uma proporção grande de não escravizadas (nacionais e estrangeiras) nessa freguesia. A população livre é composta de 60,77% e a liberta de 5,27%, ou seja, a maior parte da população nessa condição. O ensino se destinava prioritariamente (1850) e exclusivamente (1854) a essas pessoas. Em Santana, havia 18.644 livres nacionais e 4.546 livres estrangeiros, 1.058 libertos nacionais e 1.629 estrangeiros (totalizando 25.807) e Santa Rita apresentava 11.395 livres nacionais e 6.700 livres estrangeiros, além de 289 libertos nacionais e 1.124 libertos estrangeiros (totalizando 19.508). Ambos apresentavam uma população escrava acima de 12 mil pessoas (12.304 e 12.804, respectivamente). Tanto na freguesia de Sacramento, quanto nas duas demais, a proporção de escravos estrangeiros era maior do que a dos nacionais: 63,80% (9.069) em Sacramento, 61,58% (7.907) em Santana e espantosos 73,90% (9.093) em Santa Rita.

Nestes termos, apesar da forte presença de livres, nas três freguesias mais populosas e maiores, as “mais importantes” segundo Couto Ferraz, a população escravizada e africana era numerosa, o que contribuiria para a compreensão de que ali também haveria a presença de uma cultura híbrida (MINTZ; PRICE 1999; MINTZ, 2010) que teria na matriz africana um de seus elementos formadores. Sendo assim, pode se entender que essa macrorregião da Corte seria a mais importante pelas possibilidades que abririam para o projeto imperial dos saquaremas no poder, afinal, com uma forte presença de população livre (nacional e estrangeira) e branca, *derramar* a civilização (através da instrução formal) sobre eles poderia contrabalançar influências “deletérias” como as africanas que acompanhavam os milhares de indivíduos levados para lá. Não se pode perder de vista que os escravos, leia-se, africanos (ou de cultura de matriz africana) poderiam, ao acessar as escolas, talvez interferir no processo formador orquestrado pelas elites, no sentido que as suas experiências fora dos muros da escola também definiriam suas experiências e visões dentro dela³⁰¹. As três mais populosas, com a maior presença escrava e africana e com as escolas públicas que apresentavam o maior quantitativo de alunos. Parece que proibir a matrícula e frequência de escravos e, no seu rastro, de africanos,

³⁰¹ O papel ativo dos estudantes é uma visão mais contemporânea dos processos de ensino e de aprendizagem. No momento em que a análise é desenvolvida, há visões cristalizadas a respeito do ensino que consideram as crianças como seres imperfeitos, falhos ou seres sem cultura e cujas experiências não importam diante daquilo que lhes é imposto pelo sistema formal. Esta última visão parte do ponto de vista dos adultos, negando uma dimensão própria de avaliação do ensino e dos jovens a partir daquilo que eles oferecem. Mas, apesar do fato de não enxergarem os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino, eles desempenharam papéis importantes, pois foi a partir da atuação ou da observação de suas reações em ambientes educacionais variadas que as teorias educacionais teriam se desenvolvido e avançado no sentido de incorporar a perspectiva desses indivíduos como importante para o aprendizado.

na Corte seria não só uma forma de exclusão pura e simples do acesso à educação formal, mas uma tentativa de apagamento cultural e de limitação das experiências de aprendizagem, não apenas desses jovens, como dos livres (brancos) ou libertos que inevitavelmente interagissem com aqueles nas aulas. A escola de Pretextato serviria como uma extensão desse projeto, no sentido de que crianças pretas e pardas (afrodescendentes) seriam apresentadas a cultura (letrada) e, portanto, aculturadas de acordo com aquilo que o governo entendia como necessário e, ao mesmo tempo, longe das demais crianças. Mas a história é marcada não apenas por projetos, mas também por processos que fazem com que as coisas nem sempre sejam tão simples. A escola desse professor poderia se travestir para servir aos interesses das elites em troca de seu funcionamento, todavia, representaria também, uma transgressão do modelo de sociedade que esse mesmo projeto tentava impor.

Há um hiato temporal na documentação sobre história da escola contada. Ela só se torna visível, em termos de documentação, na década de 1870, em 1871, para ser mais preciso, por ocasião dos dados apresentados em um relatório da Instrução de Meninos da Corte. Através dessa mesma documentação notamos algumas coisas importantes, como será visto a seguir³⁰².

O endereço sofreu alteração na documentação, mas permaneceu na mesma rua e na mesma freguesia. Originalmente, ela era situada na rua da Alfândega 313 e, nos dados apresentados as autoridades em 1871, estaria sob o número 347³⁰³. Pode ter se mudado realmente, dada as flutuações de endereços indicada anteriormente ou pode ter sido fruto de uma revisão na numeração das ruas da cidade pelo poder público.³⁰⁴ A respeito das questões do local da escola, é importante que se chame a atenção para alguns aspectos que foram resumidos em relatório por Eusébio de Queiroz³⁰⁵:

Na falta de edifícios próprios para as escolas, continua a prática, a meu ver pouco judiciousa, de se alugarem casas particulares para nelas se estabelecerem as aulas. O governo não desconhecerá sem dúvida os inconvenientes e embaraços que resultam para o ensino e para

³⁰² A massa documental analisada em busca de dados sobre Pretextato G. dos Passos e Silva e sua escola compreendem os Relatórios da Repartição dos Negócios do Império dos anos de 1850 a 1888 e os Relatório do Estado da Instrução Primária e Secundária (RJ) – 1855, 1871, 1873, 1874, 1875 e 1884, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional (RJ). Além dessa base, foram verificados diversos periódicos nas mesmas décadas, de onde se conseguiu descobrir alguns dados da vida desse professor.

³⁰³ Relatório do Ministério do Império de 1871, p. 26. Os dois pontos de referência para essa conclusão são os dados expostos na documentação sobre o processo de Pretextato da década de 1850 (em que é mencionado o endereço da escola) e o endereço atribuído a ele no Relatório do Ministério do Império de 1871.

³⁰⁴ CAVALCANTI, J. Cruvello. Nova numeração dos prédios da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade, [1978?]. Volume 1. (Coleção memória do Rio, v.6).;

³⁰⁵ BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Ministro (Luiz Pedreira do Coutto Ferraz) **Relatório do ano de 1856 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 1ª Sessão da 10ª legislatura. (publicado em 1857)** – Inclui anexos.

a comodidade e saúde dos alunos de se alugarem prédios edificadas para habitação e não para o fim especial a que se destinam depois, e assim mesmo nem sempre se encontram facilmente com os espaços e salas necessárias para escola e para morada dos professores.

Julgo que, destinando anualmente o governo uma certa quantia para juros e amortização dos capitais empregados na construção de casas próprias, com pequeno sacrifício para os cofres públicos, insensivelmente e no fim de alguns anos estarão todas as escolas convenientemente estabelecidas em edifícios apropriados, e economizaria os aluguéis que atualmente se pagão. **Os cálculos com efeito demonstram, que sem sacrifício algum do tesouro poder-se-iam obter excelentes prédios em que com toda a decência e asseio estivessem as escolas e os professores.**

Enquanto, porém não se realiza tão importante melhoramento, tratei de estabelecer regras fixas a tal respeito, e formulei instruções, que sendo aprovadas pelo governo por aviso de 19 de outubro do ano passado, acham-se em execução desde 1º de novembro.

Nessas instruções acham-se, tanto quanto é possível, conciliados o interesse dos proprietários, o do Estado e o dos próprios professores. (Grifos nosso)

O aluguel de imóveis particulares para servirem de colégios não eram bem-vistos pelas autoridades, pois estes não estariam em condições de receberem as atividades desse tipo, além dos custos aos cofres públicos não compensarem se esse mesmo valor fosse empregado na construção de prédios próprios. Entretanto, dadas as circunstâncias de falta de prédios adequados ou próprios em número suficiente para atender à demanda, as autoridades autorizavam que se fizesse dessa forma, mas, para isso, seriam estabelecidas regras a serem seguidas para a locação desses espaços. O que interessa aqui é que o relatório deixa claro duas situações: a de que as edificações eram habitadas pelos docentes, e que teriam, portanto, uma dupla função; e que, além disso, havia uma deficiência da infraestrutura escolar da Corte, algo, aliás, perceptível pelos números apresentados. Portanto, o número 313 da Rua da Alfândega³⁰⁶ era não apenas uma escola de ensino primário, como também a residência de Pretextato, que assumia além dos papéis de professor e de diretor da instituição, era responsável por sua administração e manutenção³⁰⁷

³⁰⁶ Seria necessária uma análise histórica mais acurada bem como uma prospecção arqueológica para se verificar o quanto do imóvel que se situa atualmente nesse número possui daquele em que Pretextato utilizava, se é que há alguma coisa. A edificação atual, como as demais dessa rua, é um imóvel de dois pavimentos, com um pavimento térreo cumprido e estreito e um pavimento superior com sacada e grade que dá acesso (visual) a rua e duas portas de madeira que se abrem completamente, de modo a permitir uma maior circulação de ar. Não foi possível fazer uma visita ao local em função das restrições impostas pelo Covid-19, mas as imagens dos locais (capturadas do Google Street View em 27.12.2012) estão em anexo.

³⁰⁷ No ano de 1855 deve ter sido realmente desafiador a manutenção de uma escola nas condições que eram exigidas não apenas pelas autoridades, como pelas circunstâncias da epidemia de cólera-morbo que atingiu não apenas a Corte, mas capitais como Salvador e Recife. Para se ter uma ideia, o governo adotou uma série de medidas profiláticas que visavam combater o contágio dos jovens e pensou nas escolas como um desses locais. Além da questão da vacinação obrigatória, temos as questões de higienização dos locais, porém, até que tudo fosse providenciado, esclarece Eusébio de Queiroz (1856) “parece-me necessário aumentar-se a consignação que percebem mensalmente os professores para as despesas miúdas de suas escolas.

Nessa consignação, calculada pela frequência efetiva e real dos alunos em cada escola, compreende-se, além dos objetos de consumo diário para os trabalhos das classes, a despesa d'agua, asseio e pequenos concertos de móveis

De todo o modo, permanecer na mesma região facilitaria não apenas o funcionamento da escola, o estabelecimento de uma clientela cativa e favorável (no sentido da propaganda comunitária) mas também a não perder os laços comunitários que foram importantes no passado para a manutenção da licença docente e do funcionamento da escola, por exemplo. Ele pertencia a uma rede social para além da sua escola com a qual teria construído laços que dariam sentido a sua atuação pública como intelectual e como docente e que, da mesma forma, confiava no seu papel para instruir as crianças da comunidade, como para atender suas demandas caso fosse necessário. Há uma ideia de diálogo, de troca e de reciprocidade, que estaria presente por ocasião do processo de 1854 e dos abaixo assinados e que, provavelmente, teria pesado na decisão do professor em manter-se na mesma localidade.

Seguindo por esse caminho, a construção de laços afetivos com o “local” (físico e metafórico), com o solo e, através dele, com a comunidade que o habita e que se faz parte, remete a ideia de pertencimento, muito importante em uma sociedade (em seu sentido amplo, macro) que encara as pessoas pretas, pardas, mestiças, afrodescendentes de um modo geral, como se fossem *outsiders*, um grupo a parte, suspeitos até que se prove o contrário, mas que também teriam culturas (diaspóricas ou híbridas), embora isso fosse, até certo ponto, negado. A partir dessa (s) cultura (s), essas comunidades dialogavam com as realidades americanas e cariocas em que se encontravam inseridos pela força das circunstâncias e, a partir dela (s), acessavam elementos de suas origens nas comunidades originárias (“reais” ou “imaginadas”) que fizeram parte ou das quais os seus ancestrais (conhecidos ou não) pertenceram. Esses laços dariam força e significado a existência individual e coletiva de seus membros e dependeriam da forma como cada um se conectava a ela.³⁰⁸ A escola poderia ser ressignificada para além de

e utensílios, para o que é sem dúvida insuficiente a soma mensal que se dá atualmente ao professor para cada aluno, mormente em épocas críticas e excepcionais, em que, não obstante o subsídio extraordinário que se concede para os processos higiênicos e de desinfecção, veem-se os professores obrigados, para conservarem o asseio nas escolas, a despesas que diminuem e desfalcam os seus vencimentos.” (**Relatório do ano de 1856...** Op. Cit.)

³⁰⁸ Aqui se está fazendo uma experimentação teórica e empírica dialogando com matrizes ético-filosóficas como a do ubuntu. Segundo Dirk Louw (2010), “o sentido de ubuntu está resumido no tradicional aforismo africanos ‘umuntu ngumuntu ngabantu’ (na versão zulu desse aforismo), que significa: ‘Uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas’, ou ‘eu sou porque nós somos’. Ser humano significa ser por meio de outros. Qualquer outra forma de ser seria ‘desumana’ no duplo sentido da palavra, isto é, ‘não humano’ e ‘desrespeitoso ou até cruel para com os outros’. Essa é, grosso modo, a forma como a ética ubuntu africana descreve e também prescreve o ser humano. Em um sentido estritamente tradicional ou, se se preferir, religioso, ubuntu significa que só nos tornamos uma pessoa ao ser introduzidos ou iniciados em uma tribo ou em um clã específicos. Nesse sentido, ‘tornar-se uma pessoa ao ser introduzida.

Como observa Mogobe Bernard Ramose (2010) “Ubuntu é um termo que se encontra em várias línguas banto. Trata-se de duas palavras em uma, a saber: ‘ubu’ e ‘ntu’ no grupo nguni de línguas; botho, ‘bo’ e ‘tho’, no grupo sotho de línguas; e hunhu, ‘hu’ e ‘nhu’ em xona. [...]” Ainda para ele, “se o ubuntu pode ser compreendido como uma ontologia, uma epistemologia e uma ética, sua noção mais fundamental é ‘a filosofia do ‘Nós’”. Em termos coletivos, o ubuntu se manifesta nos princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da

sua dimensão fria e acadêmica imposta pelas autoridades, ela poderia assumir um lugar significativo nesse cenário para aqueles que pretendiam frequentá-la, para aqueles que a frequentavam (no presente) e para aqueles que a frequentaram um dia. Os lugares, assim como as pessoas, contam histórias, mesmo em silêncio.

As ideias de currículo vivo e elemento gerador estariam conectadas com essa dimensão de pertencimento não apenas porque ajudam a criar ou reforçar laços, como auxiliavam na capacidade de transitar por esferas sociais e culturais distintas, sem necessariamente anular valores individuais ou coletivos. Tais valores não seriam essencializados (GILROY, 2001; MINTZ, 2010) mas serviriam como elementos de coesão e solidariedades sociais necessários para fazer frente as hostilidades de classe, de raça e de gênero que permeavam o mundo que essas pessoas faziam parte. Transitar entre mundos (seus e dos outros) como uma habilidade necessária de sobrevivência e, para além disso, de astúcia, de capacidade de se adaptar para obter sucesso em sua jornada. Flertar com a cultura das elites significaria não apenas adquirir meios para esse trânsito de forma bem-sucedida, mas também dialogar com as expectativas do *outro* de modo a amenizar os preconceitos e a desconfiança sobre si próprio e sobre os seus. Pretextato era um homem negro que se tornou um intelectual, um professor, alguém que domina as letras, a grafia, e, por isso, poderia ser considerado um *outsider* em algumas das comunidades que transitava, mas, ao mesmo tempo, mantinha laços com essas mesmas para além dessa dimensão de elite e, por isso, era autorizado que obtivesse a confiança dessas pessoas. Da mesma forma, o domínio das letras e sua posição de professor permitia que flertasse com o mundo das elites, uma ação necessária caso quisesse ter êxito em sua carreira como professor, por exemplo. Essa dimensão híbrida, por assim dizer, era tida como aceitável, normal, pois ele seria alguém não tão distante assim de um grupo ou de outro. Alguém que pertencia a comunidade, apesar de suas características culturais que destoavam das demais e que, em última análise, o permitiam transitar e, portanto, ser um agente de mediação e de conexão.

Retornando a escola propriamente dita, é possível entender que a sua longevidade seria também fruto do sucesso de suas estratégias e da comunidade da qual pertencia para manter sua prática educacional em funcionamento, sobretudo a partir do aumento das exigências pós-1854, como visto. A carência de escolas que oferecessem um tratamento como esse às crianças de cor

solidariedade.” Para ele, “a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo. Com base nisso, a primazia é atribuída à comunidade, e não ao indivíduo”. Essa comunidade é definida como uma ‘entidade dinâmica’ entre três esferas: a dos vivos, a dos mortos-vivos (‘ancestrais’) e a dos ainda não nascidos. “Entretanto”, ele explica, “o indivíduo não perde sua identidade pessoal e sua autonomia. ‘A luta contra a colonização na África se baseia justamente no reconhecimento da autonomia individual. No caso da colonização, essa luta se manifesta como um povo que defende e reafirma seu direito como grupo à autonomia ou à liberdade’. [...]” (SBARDELOTTO, 2010)

ou mesmo a oferta de vagas suficientes nas escolas para aprender letras e números, seriam a outra parte (bastante significativa) dessa história. Avançando no tempo e observando até onde a documentação que esteve disponível a presente análise permite avaliar, em 1871, sua escola ainda estava em atividade.

Outros estabelecimentos particulares de instrução primária dos sexos masculino e feminino da freguesia de Sacramento foram apresentados no Relatório da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte desse ano, quatro do sexo masculino (incluído o de Pretextato) e quatro do sexo feminino. Nas escolas para o sexo masculino, temos a Escola Noturna de Adultos da Sociedade Indústria Nacional (SIN), na rua do Ourives, nº 1 - Loja³⁰⁹; Colégio Monteiro, na rua de S. Pedro, nº 242³¹⁰; Colégio Popular, na rua do Hospício, nº 287³¹¹ e; por fim, a Escola de primeiras letras, rua da Alfândega, nº 347. Para o sexo feminino, temos o Externato Mme. Binns, na rua da Carioca, nº 83; Colégio Amor das Letras, na rua do Teatro, nº 21; Colégio Educação Familiar, na rua do Hospício, nº 256³¹² e; Escola Nossa Senhora da Victória, na Rua do Teatro, nº 5. O registro ainda destaca escolas de instrução primária e secundária, quatro para o sexo masculino e uma para o sexo feminino: Colégio Victorio, rua de Gonçalves Dias n.º 46 e 48; Colégio S. Francisco de Paula, praça da Constituição nº 49³¹³; Colégio S. Joaquim, rua do Núncio, nº 29 A³¹⁴; Retiro Literário Português, rua do Hospício, nº 85. (Escola noturna sustentada pela sociedade do mesmo nome), para o sexo masculino. Colégio de Santa Agostinha, rua do Espírito Santo, nº 2³¹⁵, para o sexo feminino. Nota-se que o cenário das escolas privadas é diferente daquele visto em 1850-54, pois a oferta é maior, com um número maior de alunos atendidos e, o que seria mais interessante, a oferta de dois cursos noturnos – a Escola Noturna de Adultos da SIN³¹⁶ e o Retiro Literário Português³¹⁷, o primeiro de instrução primária e o segundo de instrução primária e secundária, que atenderia às pessoas que não podiam frequentar as aulas no período diurno por estarem trabalhando. Boa

³⁰⁹ Esta rua começava na rua Ouvidor e terminava na rua Acre – boa parte dela desapareceu com a abertura da Av. Rio Branco.

³¹⁰ Rua Senador Eusébio e depois incorporada a Presidente Vargas.

³¹¹ Atual Rua Buenos Aires.

³¹² Segundo o Delegado da Freguesia de Sacramento, Domingos Jacy Monteiro, o Colégio Educação Familiar esteve até quase o fim de 1871 na freguesia de Santa Rita, tendo se mudado para Sacramento (rua do Hospício, 256) “onde já estivera outrora”. Portanto, houve uma mudança no endereço no período indicado.

³¹³ Atual Praça Tiradentes.

³¹⁴ Atual República do Líbano.

³¹⁵ Posteriormente rua Luís Gama e, por fim, rua Pedro I.

³¹⁶ Esta escola atendeu em 1871 a 390 alunos: 204 menos de 21 anos, 186 maiores de 21 anos sendo 260 brasileiros, 130 estrangeiros, sendo todos católicos.

³¹⁷ Este estabelecimento atendeu a 102 alunos no ano de 1871: 16 menores de 21 anos; 86 maiores de 21 anos; todos portugueses e católicos.

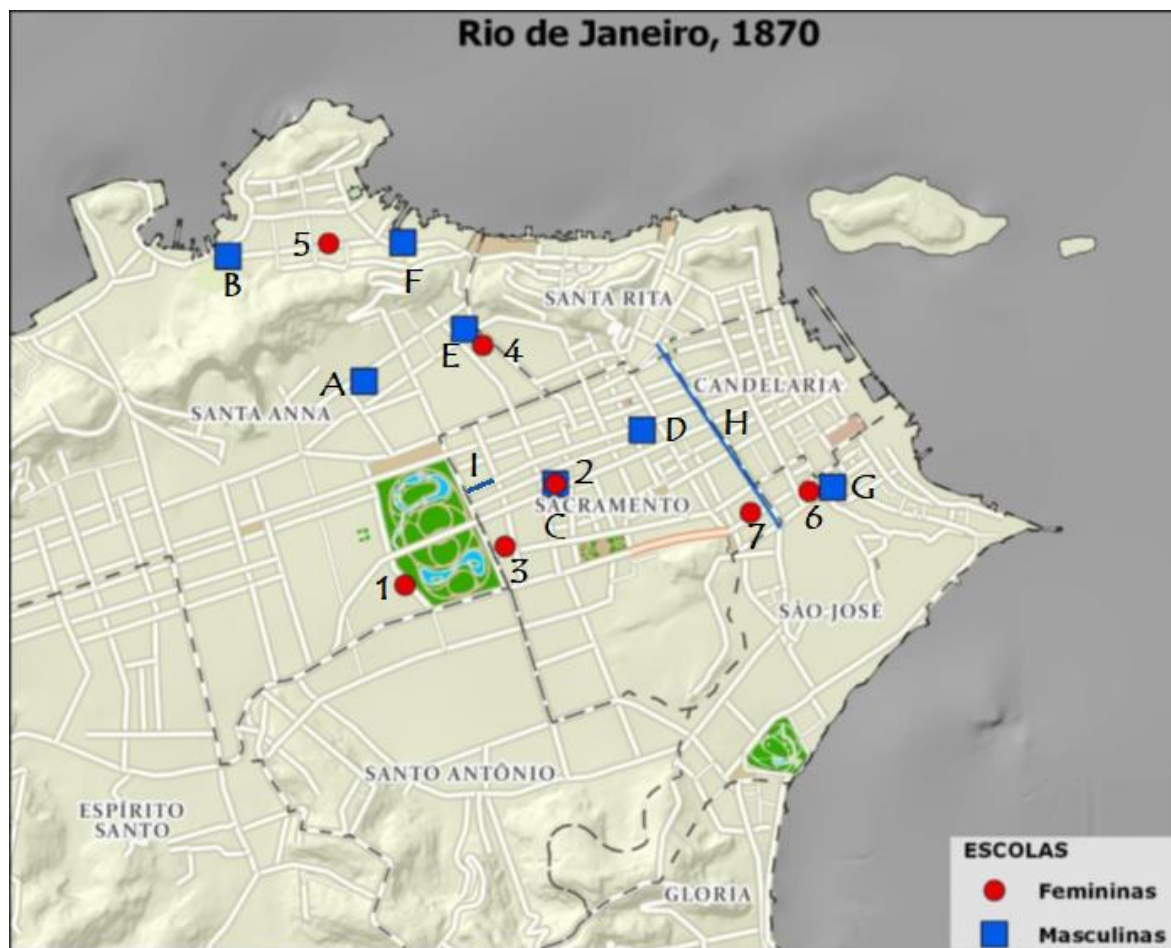
parte do ensino era oferecido durante o dia, não passando, via de regra, das 17:30h, conforme pode ser notado pela legislação de 1854 ainda em vigência em 1871³¹⁸.

No ensino público em 1870 estavam disponíveis: a 1ª Escola pública feminina de Sacramento que se localizava na rua do Hospício, 268 (sobreloja); a 2ª Escola pública feminina de Sacramento que se localizava na rua da Constituição, 66; a 1ª Escola pública masculina de Sacramento que se localizava na rua do Hospício, 268; a 2ª Escola pública masculina de Sacramento que se localizava na rua da Alfândega, 145. Observando o mapa (Mapa 3) a seguir, nota-se que as freguesias de Sacramento, Santana e Santa Rita são as que apresentam o maior número de escolas públicas, algo que parece confirmar uma tendência da década de 1850 em que eram as “três freguesias mais importantes”, pelo menos em nível populacional, pois elas representavam 39% (86.730 pessoas) da população livre total da cidade Rio de Janeiro (somadas as freguesias urbanas e de fora), estimada em 226.033 e 29% (14.085 pessoas) da população escrava/escravizada que era estimada em 48.989 desta cidade.³¹⁹

³¹⁸ Segundo o Art. 22. “Os trabalhos escolares serão divididos em aulas da manhã, e aulas da tarde. No verão principiarão as aulas às 8 horas da manhã, e acabarão as 11; no inverno principiarão às 8½ e terminarão às 11½; as aulas da tarde serão sempre das 3 às 5½.” Todavia, esses horários poderiam ser alterados nos locais fora da Corte, pelo Inspetor Geral, ouvido o respectivo Delegado nas seguintes circunstâncias: “pela distância da morada dos alunos, não for de fácil execução o que dispõe o Artigo antecedente.”

³¹⁹ Recenseamento de 1872... Op. Cit.

Mapa 3: Escolas de ambos os sexos das freguesias centrais da Corte (1870)³²⁰



LEGENDAS:

Endereços e posições no mapa:

1. 1ª Escola pública feminina de Santana que se localizava no Campo da Aclamação, 79.
 2. 1ª Escola pública feminina de Sacramento que se localizava na rua do Hospício, 268 (sobrelaja).
 3. 2ª Escola pública feminina de Sacramento que se localizava na rua da Constituição, 66.
 4. 1ª Escola pública feminina de Santa Rita que se localizava na rua da Imperatriz, 103.
 5. 2ª Escola pública feminina de Santa Rita que se localizava na rua do Livramento, 64.
 6. Escola pública feminina de São José que se localizava na rua de São José, 36.
 7. Escola pública feminina da Candelária que se localizava na rua da Assembleia, 8.
-
- A. 1ª Escola pública masculina de Santana que se localizava na rua da Princesa, 79.
 - B. 2ª Escola pública masculina de Santana que se localizava na praia da Gamboa, 79.
 - C. 1ª Escola pública masculina de Sacramento que se localizava na rua do Hospício, 268.
 - D. 2ª Escola pública masculina de Sacramento que se localizava na rua da Alfândega, 145.
 - E. 1ª Escola pública masculina de Santa Rita que se localizava na rua Nova do Príncipe (esquina da Imperatriz).
 - F. 2ª Escola pública masculina de Santa Rita que se localizava na rua da Saúde, 170.
 - G. Escola pública masculina de São José que se localizava na rua de São José (sobrado), 13.
 - H. Escola pública masculina da Candelária que se localizava na rua dos Ourives

³²⁰ Baseado em FERREIRA, Op. Cit, p. 112-14. Os mapas foram condensados em um, foram feitas adições e alterações nas legendas e em sua ordem.

(A posição do imóvel não pôde ser georreferenciada por ausência da numeração do imóvel. A linha azul demarca a rua dos Ourives, local onde o lote precisa estar situado.).

I. Escola de Pretextato dos Santos Silva, localizado na rua da Alfândega, 347. (Não foi possível localizar com exatidão o local, mas através de consulta bibliográfica, documental e de georreferenciamento comparativo, foi possível localizar o quarteirão em que estaria localizada, entre as ruas do Núncio e do Campo do Santana.)³²¹

A partir do mapa é possível identificar uma maior concentração de escolas públicas masculinas na freguesia de Santana – embora nem todas tenham sido designadas para atender essa freguesia em específico -, seguida pelas freguesias de Sacramento (2) e da Candelária (1). A distribuição das escolas femininas parece ser espacialmente mais equilibrada como pode ser visto, mantendo certa proporção por freguesias. No total, são 7 escolas públicas femininas e 8 masculinas contra 5 masculinas e 5 femininas registradas nos mapas da década de 1850 (mapas 1 e 2). Houve, portanto, um aumento no número de escolas, mas como isso acompanho a variação populacional?

Do ponto de vista da população livre e liberta, observamos que de 1849 para 1872, ela passa de 155.864 para 226.033. Para a freguesia de Sacramento, com população de 41.856, com 27.641 livres/libertos e 14.215 escravos/escravizados e estimou-se que cerca de 25% da população estaria em idade escolar³²², embora se acredite que esse número fosse bem maior. Os números para 1872 são mais confiáveis, pois indica que 451 meninos frequentavam escola enquanto 1.760 não; as meninas apresentam quadro similar, em que 351 frequentavam e 992 não frequentavam. Segundo dados do censo, 1.343 estariam em idade escolar, mas isso se refere apenas aos números da população livre, ao passo que levei em consideração os dados de toda a população, incluindo os escravizados. Apesar do aumento populacional indicado, a população da freguesia passa por uma redução acentuada de 41.856 para 27.077 se comparada as de Santa Rita e Santana, que diminuem, mas em uma proporção bem menor. Houve também uma redução significativa da população escrava, de 14 mil, 12 mil e 13 mil para 4mil, 5 mil e 5 mil respectivamente. Sendo assim, há um acentuado declínio populacional, sobretudo dos cativos, como era de se esperar em função dos fatores anteriormente analisados que ocorreram ao sistema escravista brasileiro a partir da década de 1850.

Pensando no critério de raça/cor, os dados demonstram que o percentual de pessoas de cor (“preto”, “pardo” e “caboclo”) nessas três freguesias ficou da seguinte forma: Na freguesia

³²¹ GOOGLE MAPS: <https://goo.gl/maps/phUrecFDZHvV2RXX6> (consultado em 09.12.2021); IMAGINE-RIO <https://www.imagerio.org/map> (Composição de 1870, acessado em 28.12.2021); CAVALCANTI, J. Cruvello. Nova numeração dos prédios da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade, [1978?]. Volume 1. (Coleção memória do Rio, v.6).; BERGER, Paulo. Dicionário histórico das ruas do Rio de Janeiro: I e II Regiões Administrativas: (Centro). Rio de Janeiro: Gráfica Olimpia Editora, 1974.

³²² É importante que seja ressaltado o caráter dedutivo desse valor, conforme apresentado nas páginas anteriores.

de Sacramento 38%; Santa Rita, 46% e; Santana, 39%. Números individualmente acentuados, mas se somadas as três freguesias, a situação apresentada é a de que mais de 60% da população total (somados livres e escravos) são de pessoas “de cor”. Ou seja, há um grande núcleo afrodescendente nessa macrorregião, algo que se notou na década de 1850 e que perdurou no início dessa década de 1870. Isso é importante porque demonstra quem acessava (ou não) os serviços públicos e privados de educação da cidade. Levando em consideração essa realidade, notamos que ainda há uma clientela numerosa que precisaria dos serviços pedagógicos de Pretextato e de sua escola.

Segundo dados do relatório do Ministério do Império de 1870, de João Alfredo, havia até meados de 1870³²³, 47 escolas de 1º grau na Corte, sendo 26 de meninos e 21 de meninas. No decorrer desse ano, foram criadas, segundo ele, mais 11 escolas, sendo 4 para o sexo masculino (Jacarepaguá, Santana, Engenho Velho e Glória) e 7 para meninas (Santana, Engenho Velho, Glória, Santa Rita, Inhaúma, Irajá e no Curato de Santa Cruz). Com exceção das escolas para meninas das freguesias de Inhaúma, Irajá, Campo Grande, Paquetá e do Curato de Santa Cruz, as demais escolas já estariam estabelecidas em 1871, totalizando 53 escolas³²⁴. Contando com as escolas que já estariam estabelecidas na última vez em que a escola de Pretextato foi relacionada (1872) temos o seguinte quadro, conforme o mesmo relatório:

³²³ BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. MINISTRO (JOÃO ALFREDO CORRÊA DE OLIVEIRA) Relatório do ano de 1870 apresentado à assembleia geral na 3ª Sessão da 14ª legislatura. (publicado em 1871) Inclui anexos.

³²⁴ “Habilitado pela Lei do orçamento vigente, criou o Governo, pelos Decretos n.º 4.602 de 24 de setembro e n.º 4.624 de 7 de novembro de 1870, mais 11 escolas do referido grau [...]. Com estas novas criações eleva-se o número das escolas públicas a 58: para meninos 30 e para meninas 28;”

Figura 4: Escolas públicas e subvencionadas de instrução primária da Corte (1870-1)³²⁵

N. 2.

Mapa das matriculas de Instrução primaria publica, para cada um dos sexos, por escolas.

ESCOLAS DO SEXO MASCULINO.		ESCOLAS DO SEXO FEMININO.	
1. ^a do Sacramento.....	275	Unica da Candelaria.....	181
1. ^a de Sant'Anna.....	228	Unica de Santo Antonio.....	170
Unica de Santo Antonio.....	198	1. ^a do Sacramento.....	152
1. ^a de Santa Rita.....	194	1. ^a de Santa Rita.....	149
1. ^a de S. João Baptista da Lagóa...	181	Unica da Lagóa.....	149
Unica da Gloria.....	160	Unica da Gloria.....	132
Unica de S. José.....	145	Unica do Engenho Velho.....	124
2. ^a de Sant'Anna.....	131	2. ^a do Sacramento.....	115
1. ^a de S. Christovão.....	122	2. ^a de Sant'Anna.....	101
2. ^a de Santa Rita.....	114	Unica de S. José.....	100
Unica do Espirito Santo.....	90	1. ^a de Sant'Anna.....	95
2. ^a do Sacramento.....	58	Unica do Espirito Santo.....	90
Unica da Candelaria.....	56	2. ^a de Santa Rita.....	86
Unica de Inhaúma.....	53	1. ^a de S. Christovão.....	86
Unica de Jacarépaguá.....	51	Unica de Paquetá.....	45
Unica de Paquetá.....	47	Unica do Campo Grande.....	31
Subvencionada de Irajá.....	46	3. ^a de S. Christovão.....	25
2. ^a da Lagóa.....	46	Unica da Ilha do Governador..	21
1. ^a da Ilha do Governador.....	41	2. ^a de S. Christovão.....	18
1. ^a da Guaratiba.....	39	Unica de Jacarépaguá.....	18
2. ^a de S. Christovão.....	39	Unica da Guaratiba.....	15
2. ^a da Ilha do Governador.....	33		
Unica de Irajá.....	31		
2. ^a da Guaratiba.....	30		
Unica do Engenho Velho.....	29		
Unica de Santa Cruz.....	18		
Subvencionada da Lagóa.....	14		
Unica do Campo Grande.....	11		
	2.480		1.903

Secretaria da Inspectoria geral da Instrução primaria e secundaria do Municipio da Corte, em 18 de Abril de 1871.

O Secretario, Bacharel *Theophilo das Neves Leão*.

O mapa anterior demonstra que mesmo com o decréscimo populacional registrado, a procura por vagas na 1ª escola primária pública de Sacramento continua sendo alta - com 275 alunos matriculados - a exemplo do observado em 1854, comparada individualmente a todas as demais escolas da cidade, mesmo em freguesias que apresentam população maior, como é o caso da Santana e Santa Rita. Isso pode significar apenas um local que comporte mais pessoas,

³²⁵ Relatório da Inspectoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, apresentado em 1871, MAPA 2. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Relatório... 1871.

a localização de seu espaço – bem ao centro da freguesia – ou ainda algum aspecto no ensino, ou ainda os três juntos. De todo o modo, como o mesmo relatório deixa explícito, embora a realidade do ensino ainda esteja aquém do desejado³²⁶, a procura por ensino, por um lado, e o aumento da oferta de vagas, por outro, demonstrava uma certa evolução no sistema, considerado como positivo pelo ministro. Este ponto fica claro pela amostragem a seguir:

Tabela 18: Frequência nas escolas de meninos da Corte (1865-70)³²⁷

ANOS	1865	1866	1867	1868	1869	1870
Total de alunos	3.482	3.768	4.125	4.313	4.309	4.383

Ela se refere apenas aos alunos (sexo masculino) mas consegue dar uma ideia sobre a evolução que teria sido até certo ponto ressaltada pelas autoridades como positiva e como resposta as iniciativas do poder público, apesar de circunstâncias como verbas inadequadas, falta de pessoal etc. Pensado sob a ótica da evolução dos dados, há um inegável crescimento, mas ainda aquém das hipóteses levantadas sobre as necessidades reais do público a ser atendido. Nesse contexto, a escola de Pretextato aparece no relatório do ano seguinte (1871) com 15 alunos matriculados, mais alunos que algumas escolas da rede oficial, como é o caso da subvencionada da Lagoa (14) e a única de Campo Grande (11). Não é possível determinar muitas das características do público atendido nessas instituições, tais como cor, idade, filiação, moradia etc. através da documentação disponível a pesquisa, mas na do professor ao menos sabemos que se tratava de crianças de cor, diferente das demais que, presumivelmente, seriam mistas. Aliás, esse último ponto é que teria sido um dos elementos causadores da iniciativa de abertura da escola particular desse professor, como visto.

Avançando sobre os dados dos alunos matriculados nessa escola³²⁸, bem como outras informações disponíveis, podemos entender em escala micro o funcionamento do sistema de ensino da Corte, quem era atendido e como era atendido.

O número de alunos matriculados era de 15 no total, distribuídos, segundo relatório de 1871, da seguinte forma:

³²⁶ “O dever que incumbe aos Poderes Públicos de empregarem os meios possíveis para que a todos se estenda a instrução elementar, não tem sido preenchido satisfatoriamente neste Município, como também acontece em todo o Império. A exiguidade das verbas destinadas a tal fim e as estatísticas positivamente provam esta asserção.” Idem, p. 16.

³²⁷ Idem, p. 20.

³²⁸ Escola de primeiras letras, rua da Alfândega n. 347

Menores de 7 anos -----	3
Ditos de 14 anos -----	12
Brasileiros -----	14
Estrangeiro -----	1
Católicos -----	15

A primeira coisa que chama a atenção é a faixa etária dos estudantes, em que uma minoria (3) era de menores de 7 anos, enquanto os demais (12) estariam na casa dos 14 anos, ou seja, próximos da idade de término da educação primária (15 anos), segundo regulamento de 1854. Eles estariam distribuídos por conteúdos programáticos oferecidos da seguinte maneira: “gramática portuguesa 15; gramática filosófica, 1; História Geral, 5; História do Brasil, 5.”

Os dados sobre os conteúdos oferecidos aos alunos parecem seguir aquilo que era determinado para os alunos do nível primário nas escolas públicas da Corte (Cf. Art. 14³²⁹ da do decreto de 1854, Couto Ferraz): instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções elementares de gramática e de aritmética; compreendendo também história geral e do Brasil. Supondo que os conteúdos oferecidos acompanhassem a idade dos estudantes ou o seu progresso nos estudos, é presumível que talvez o ensino de gramática filosófica e do conteúdo de história, que requerem um nível maior de “abstração”, poderia ser oferecido aqueles que já estivessem em estágios mais avançados de aprendizado³³⁰. Lembrando que o método de ensino

³²⁹ “Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende: A instrução moral e religiosa; A leitura e escrita; As noções essenciais da gramática; Os princípios elementares da aritmética; O sistema de pesos e medidas do município; Pode compreender também: O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas; A leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada; Os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; Os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida; A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais.”

³³⁰ Pensando em duas dimensões dos processos de ensino e aprendizagem que tem na experiência humana e na ideia de transição seus aspectos-chave, podemos entender que o cérebro através de sua constituição mental passe por transformações ora estimuladas pelo meio de interação sociocultural ora pelas próprias alterações fisiológica do cérebro. Como observa Jean Piaget em seus trabalhos clássicos, o conhecimento real e concreto é construído através da experiência, ou seja, a partir das circunstâncias em que um indivíduo é inserido (ou se insere) e isso, juntamente com sua constituição fisiológica, interferirá no seu desenvolvimento e na transição entre as chamadas fases de desenvolvimento cognitivo (1º SENSÓRIO-MOTOR até os 2 anos; 2º PRÉ-OPERACIONAL, aproximadamente entre 3 aos 7 anos); 3º OPERATÓRIO CONCRETO, aproximadamente entre 8 e os 11 anos e; 4º OPERATÓRIO FORMAL, a partir dos 12 anos). Segundo Piaget, há uma separação do processo cognitivo inteligente em aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta específica, particular, aprendida em função da experiência, adquirida de forma sistemática ou não, enquanto o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos. A

era o individual, ou seja, que a oferta de disciplinas e de conteúdos era individualizada e não simultâneo ou mútuo em que eram oferecidos conteúdos simultâneos aos alunos³³¹, é compreensível que sejam observados indivíduos com idades distintas

Avançando sobre o entendimento dos conteúdos oferecidos pela escola, a lista de livros apresentados no relatório indica uma escala mais micro como o ensino se desenvolveria teoricamente, mas também permite entender como se desdobrou em termos gerais (e comparativamente) esse ensino e a influência das autoridades sobre aquilo que seria ou não oferecido aos estudantes da Corte. As regras para o ensino público sobre o que seria oferecido e o material didático utilizado eram bem draconianas, pois deixavam pouca margem aos diretores e professores quanto a sua liberdade de escolha. Por outro lado, aos dirigentes e docentes de escolas privadas, segundo o Art. 106 (Regulamento de 1854) informa que “poderão adoptar quaisquer compêndios e métodos que não forem expressamente proibidos”. Ou seja, eram livres para escolher aquilo que fosse permitido apresentar. Mas essa liberdade condicionada pelas autoridades, que fiscalizavam as atividades nas escolas, como visto, deveria ser limitada, ou condicionada, por circunstâncias do mercado editorial e das expectativas do próprio público atendido. Esse ponto em específico é mais difícil de ser mensurado, mas é possível entender que havia uma preocupação com o que e como era oferecido as crianças e jovens pelos pais ou responsáveis, a exemplo do que foi visto no processo analisado.

A lista de livros utilizados acompanha o programa recomendado pela Inspeção Geral de Ensino, com suas dimensões acadêmicas, morais e religiosas. A ideia seria a de “formação plena do indivíduo”, do povo, de acordo com os preceitos sociais vigentes, manifestos nas estruturas sociais e econômicas da sociedade brasileira. O conteúdo religioso estaria, obviamente, atrelado ao papel representado pela religião e, mais especificamente, pela Igreja Católica, na sociedade, como parte do Estado imperial e, portanto, partícipe dos projetos preceituados por seus dirigentes. Como não há uma dimensão de Estado laico, o ensino também passava pelo crivo das autoridades eclesiásticas, bem como do governo. A esse respeito, Alain

partir desse tipo de entendimento, compreende-se a importância de compreender a infância para estudar os processos da aprendizagem e que o conceito de infância representa tanto um conceito cultural quanto biológico, que varia temporalmente e espacialmente, mas que apresenta características em comum que ajudam em uma perspectiva comparativa sincrônica ou diacrônica. As observações e teorias de Piaget partiram de suas análises e, portanto, devem sempre ser olhada com cautela e não podem ser, simplesmente, transplantadas para outra realidade sócio-histórica. Todavia, elas ajudariam a entender o porquê de algumas escolhas pedagógicas e o porquê de alguns caminhos educacionais seguidos pelos alunos e professores. (PIAGET, 2003)

³³¹ Segundo Antônio Almeida de Oliveira (1873), havia quatro métodos de ensino disponíveis: individual, simultâneo, mútuo ou misto. “O primeiro [individual], conforme o qual o mestre leciona seus alunos uns após outros, jamais pôde ser praticado em escolas numerosas, pelo que raros são os seus partidários. A fadiga do mestre, a brevidade das lições, a perda de tempo que não obstante ocasiona, a emulação que tira aos alunos, as dificuldades que opõe a disciplina, são os motivos do seu descrédito.” (OLIVEIRA, 1873)

Choppin (2002) indica que o papel desempenhado pelo material bibliográfico nas escolas e no ensino teria uma dimensão para além de seu elemento acadêmico estrito. Segundo ele, o “manual” seria

[...] depositário de um conteúdo educativo, [tendo], antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de acumulação (até mesmo de doutrinação) da juventude. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Os aspectos apontados pelo autor coadunam com o direcionamento e controle institucionais desempenhados pelas autoridades da Corte, sobretudo a partir de 1854. O papel desempenhado pela fiscalização das escolas feita pelos inspetores e do conselho responsável pela indicação dos livros que seriam liberados para uso na rede regular de ensino cumpririam o papel de controle cultural e ideológico sobre aquilo que era ensinado nas escolas (como e em que termos seria feito) e o material a ser utilizado para esses fins. Todavia, apesar desse condicionamento, há o outro lado do processo, representado pelo “papel do público leitor na apreensão da leitura, das formas como se apropriava da palavra impressa e das relações que estabelecia com a obra didática” (BITTENCOURT, 1993: 288). Essa apropriação dependeria, em suma, de uma série de fatores sociais e culturais construídos nas experiências dos agentes envolvidos dentro e fora do espaço de aprendizagem formal³³². Além disso, vimos que havia uma margem de liberdade de escolha (cf. Art. 106 da lei de 1854) e, embora isso não significasse necessariamente que seria adotada uma bibliografia muito diferente das demais escolas (o que pressupõe também uma questão daquilo que estaria disponível ao público), os usos feitos desses mesmos livros dentro e fora do espaço escolar poderia diferenciar objetivos e resultados das variadas experiências que envolviam professores e estudantes.

Algumas interrogações devem ser colocadas a respeito do usos de material bibliográfico e sua influência cultural sobre o universo de aprendizagem dos estudantes, o que pressupões levar em consideração: a) como e onde se davam essas experiências; b) quem participava desse processo (quem eram os alunos, quem eram os professores); c) que tipo de expectativa ou

³³² Segundo Roger Chartier (1996, p. 98) “reconhecer a pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores”.

expectativas eram depositadas em seu uso e; d) quais seriam os significados atribuídos a leitura e ao objeto de sua materialidade, os livros. Todas essas questões giram em torno do público leitor e dos sujeitos de aprendizagem que traduziam em experiências seus contatos com o universo das letras e dos números não apenas através da escola, mas sobretudo dela.

Segundo Maria Fernandes Bittencourt (1993), o “poder da palavra impressa era inerente à concepção do livro didático, entendendo-se que o texto lido era um texto integralmente apreendido pelo leitor.” Ou seja, haveria uma experiência traduzida por uma “via de mão única” que conectava as ideias de sucesso ou fracasso da aprendizagem a capacidade individual de domínio do que era apreendido. “Tal concepção”, continua a pesquisadora “expressa por educadores desde Condorcet foi, entretanto, permeada de interrogações por parte daqueles que efetivamente estavam enganados no processo de ensino e aprendizagem” (BITTENCOURT, 1993: 288) no decorrer do século XIX e XX, como o caso citado pela mesma de Silvio Romero³³³. As indagações diziam respeito a uma contraposição entre teoria e prática, entre determinadas dimensões filosóficas a respeito do livro e da leitura e a forma como se daria a experiência de aquisição da língua e da leitura.

As recomendações/determinações bibliográficas feitas pelas autoridades educacionais imperiais levavam em consideração não apenas a dimensão formadora dos livros, como símbolo de civilização e de modernidade, mas também pelo seu papel na formação cultural dos estudantes (leia-se moral, religiosa e acadêmica). Ao mesmo tempo que determinar que tipos e quais livros deveriam ou não ser adotados (e que autores seriam ou não privilegiados nessas escolhas) e quais poderiam ou não receber o sinal positivo para serem editados em um mercado editorial em expansão, sobretudo na segunda metade desse século e do seguinte³³⁴, seguia uma orientação de controle sobre a educação e circulação de conhecimento e, em seu rastro, controle das dimensões formadoras da população. Todo esse aparato estaria comprometido com o projeto de Estado e de nação e de nacionalidade desenhado de forma mais sistemática pelos Saquaremas e levado adiante por gestões posteriores até, pelo menos, a reforma Leôncio de Carvalho, já no final da década de 1870. É uma forma de demonstração de poder, sem dúvida, que se materializaria simbolicamente e concretamente através das ações do poder público nos diversos campos da educação pública e privada. Tais ações, inclusive, como chama a atenção

³³³ “Silvio Romeno, em 1890, expressou suas dúvidas quanto ao poder de transmissão e apreensão linear do conhecimento contido nos livros didáticos”, de modo que ele não acreditava que houvesse uma conexão direta e imediata entre a transmissão de informações contidas neles e a formação educacional dos leitores. (BITTENCOURT, Op. Cit., p. 288)

³³⁴ A esse respeito, ver Bittencourt, 1993; 2004.

Maria Fernandes Bittencourt (1993; 2004) esteve associado aos interesses empresariais, cada vez mais envolvidos com o crescente mercado editorial representado pelos livros didáticos.³³⁵

Para além dos projetos de poder e interesses empresariais, há múltiplas dimensões sociais dos usos dos livros e dos próprios conhecimentos a eles associados, como a própria leitura que em suas múltiplas dimensões envolve não apenas domínio e uso de códigos, mas uma série de outros elementos simbólicos a partir de aprendizado, uso e transformação (CHARTIER, 1994). De todo o modo, durante o século XIX, a construção das escolas esteve associada ao desenvolvimento do uso de material bibliográfico (livros, cartilhas, cartas etc.) para auxiliar no movimento escolarização e o aumento de sua importância nesse contexto foi acompanhado pelo crescimento da necessidade de sua regulação governamental que enxergava nele uma ferramenta importante nesse processo e que, por isso, deveria ser controlada. Do ponto de vista docente, uma categoria em construção e expansão nesse processo de intensificação da escolarização e da publicização do ensino e que, muitas das vezes, se formavam através da aprendizagem prática, o livro seria também uma ferramenta didática formadora, pois, além de possuir conteúdo específicos da disciplina, seria um método de ensino para os professores sem formação específica, um manual (BITTENCOURT, 2004).

A ideia de formação prática, preceituada, inclusive nos relatórios ministeriais do império, ora como um elemento fundamental ora como um problema a ser resolvido por escolas de formação de professores, tinha também um sentido simbólico de que a experiência diária e concreta, e não apenas elementos adquiridos em espaços formais, desempenhariam um papel importante na constituição profissional e pessoal das pessoas. As experiências de trocas, muitas vezes preceituadas em espaços variados de aprendizagem, teria seu significado igualmente importante na formação pessoal e intelectual das pessoas e, talvez, esse tipo de entendimento não escapasse a percepção das pessoas que não puderam estudar ou que aprenderam seus *fazeres* e adquiriram demais conhecimentos (religiosos, morais, políticos etc.) observando ou ouvindo outras pessoas com mais experiência e que tinham uma determinada habilidade ou domínio sobre certos conhecimento. Essa formação prática forjada através de experiências de

³³⁵ Segundo Bittencourt (1993, p. 132-3), a “[...] divulgação da literatura didática empreendida pelas autoridades e editoras inseria-se, portanto, na política cultural do Estado, na qual o livro, como símbolo da civilização ocidental, representava um papel de grande destaque.

O consumo do livro didático tornou-se quase que obrigatório nas escolas. O saber escolar contido em suas páginas era confeccionado por normas empresariais marcadas, maioritariamente, pelo modelo francês. As formas de leitura do livro didático, estabelecidas entre poder educacional e setor privado, representavam mais um dos elementos que tem caracterizado a história da educação brasileira: a permanente presença e interferência empresarial na vida escolar.”

trocas, de experiências dialógicas, seria um fator gerador de construção educacional não-formal baseado em um “currículo vivo” sugerido a partir das experiências do professor Pretextato.

2.7 O “fator gerador” e o “currículo vivo”: a leitura sem livros

"Em geral, eu sou contra a confusão deplorável dos que concedem ao livro e à ilustração o poderio excessivo de formar a piedade, o caráter ou mesmo a ciência no homem. [...] / Quando e onde a cartilha fez um cristão? / Quando e onde uma gramática fez um homem falar a língua? / Quando e onde umas tinturas de direito público formaram um único cidadão?"

(João Ribeiro in: Romero, 1890)

As interrogações do historiador e professor do Pedro II, João Ribeiro³³⁶, prefaciando uma obra de história de Silvio Romero nos fins do século XIX, conseguem indicar que não haveria uma unanimidade a respeito do papel de aspectos do ensino formal e, a partir dessas interrogações, ele levanta outras questões a respeito do papel desempenhado por livros ou materiais didáticos na formação dos indivíduos. No caso, ele mira no que chama de “instrução cívica”³³⁷, criticando a associação entre este tipo de educação e a formação de cidadãos. Se, por um lado, a sua observação pode parecer anacrônica, pois sua fala é de 1890, por outro, trata-se de um docente em atuação cujas preocupações miravam a sua contemporaneidade – república recém instaurada e o papel da educação no cenário de desconstrução do Império e de construção da (ideia) de república como um caminho natural³³⁸, mas que partia de seus conhecimentos e

³³⁶ João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934). Alguns trabalhos associam esse trecho a Silvio Romero (1890) quando, na realidade, é de autoria de João Ribeiro que prefacia sua obra.

³³⁷ “Não é só isto. No quo se refere propriamente a instrução cívica os disparates se acumulam. Quero repetir aqui, o que já disse algures [...] explicando a eliminação de tal disciplina nos institutos normais: ‘A instrução cívica da mesma sorte que a antiga Retórica nos cursos de preparatórios, apenas tolerada graças à tradição, é um espantalho que só vai criar na legislação moderna para embaraçar o futuro. Efetivamente, como diz Pestalozzi, a educação do homem deve ser feita principalmente em vista da humanidade e não do Estado. Demais, a instrução cívica formará tantos cidadãos quantos oradores tem até hoje formado a retórica.’” (ROMERO, 1890: VII) Uma curiosidade é que na capa da primeira edição do livro (1890) aparece acima do título o termo “Instrução Cívica”.

³³⁸ Em sua obra de História do Brasil, no capítulo 8, “A Abolição e a República”, Ribeiro aponta que o sistema republicano congregaria as forças mais progressistas e democráticas e que a monarquia estaria associada a escravidão que sustentava o sistema monárquico através de sua elite. Em suas palavras, [...] a monarquia, vibrando esse golpe [13 de maio], ganhou indubitável glória, mas enfraqueceu-se, com o perder o apoio dos senhores de escravos e d'aquelles que naturalmente eram os aliados da instituição aristocrática. Também contribui para essa perda de prestígio o desenvolvimento das ideias democráticas e republicanas que as tradições históricas, os livros, os jornais e o exemplo de toda a América propagavam e alimentavam nos espíritos, e mais ainda o antagonismo que se tornou irreconciliável entre o governo e o exército, em cujas fileiras eram numerosos os adeptos da

de sua experiência política, pedagógica e intelectual prévia (no período imperial, inclusive) para construção de seus argumentos. O ponto aqui é o de que ele chama a atenção para um aspecto epistemológico a respeito do ensino e dos livros utilizados e como eram utilizados pela educação formal. Seu objetivo, aparentemente, não era o de criticar os livros, como pode ser presumido, mas ele permite que se avance em análise sobre o ensino baseado no formalismo educacional associado exclusivamente a leitura.

É possível perceber um questionamento sobre a centralidade atribuída ao campo do formalismo intelectual na construção de papéis sociais e culturais dos indivíduos, seja em seus aspectos intelectuais, morais, religiosos e políticos. A questão seria menos da importância da leitura e dos livros, que ele não coloca em questão - afinal, tanto ele³³⁹ como Sílvia Romero³⁴⁰ lançaram mão disso em seus projetos educacionais, como muitos intelectuais de sua época - mas o seu peso como único meio de se atingir um fim. Para ambos, o livro em sua materialidade poderia e seria usado na construção de um determinado projeto de país, como foram, aos olhos dos gestores educacionais no Império cinquenta anos antes. Um país associada a nova ordem republicana, evidentemente, mas, em ambos os casos, haveria um papel central da educação (processo) e de seus meios (escolas, materiais, conteúdos etc.) na nova ordem instaurada pela “revolução republicana”, consagrada nas páginas de livros de dois intelectuais e docentes da mais imperial das instituições, o colégio Pedro II. Ironia ou não, a questão aqui seria a centralidade do papel da educação e dos livros e materiais didáticos nos projetos de poder associados ao papel ocupado por intelectuais.

O livro se faz através de sua produção, desde a escrita, edição e publicação, passando pela divulgação (e propaganda) e, por fim, mas não menos importante, da leitura feita a partir dele. A leitura é tanto a “ação ou o efeito de ler” ou “ato de apreender o conteúdo de um texto

República. Na realidade os costumes e o sentimento do povo e dos partidos eram tão profundamente democráticos que a monarquia apenas vivia da inercia ou do prestígio pessoal do imperador. Em um momento, na madrugada de 15 de novembro de 1889, uma reação militar consubstanciou todas as aspirações dispersas, e vitoriosamente e sem luta ou resistência, *tomou o caráter de uma revolução* e proclamou a República. A *revolução* foi uma solução satisfatória, porque desfez as apreensões do terceiro reinado, que era esperado com antipatia ou indiferença; dissipou a questão militar ou levou-a a termo, e concedeu, quanto pôde, a autonomia que pediam as antigas províncias, e realizou ainda um grande número de leis liberais como a da igreja livre.” (RIBEIRO, 1918, p. 142-3)

³³⁹ Podemos citar a obra de João Ribeiro intitulada “História do Brasil”, editada em 1900 pela Francisco Alves Editora e reeditada até os anos de 1960. Esta teria sido um dos marcos de inovação nas reflexões históricas sobre o Brasil uma vez que a abordagem se distanciava das demais feitas até então, pois ele deu mais atenção a questões sociais e não ocultou os conflitos – como era feito nas obras até então. Sua influência veio do historicismo alemão, do qual teve contato em uma de suas viagens à Europa. A obra foi escrita quando ele atuava no magistério público, quando ocupava a cadeira de história universal (desde 1881). A 8ª edição (1917) utilizada aqui pode ser acessada em http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_jao%20ribeiro%201917_0.pdf

³⁴⁰ Dentre as obras publicadas de autoria de Sílvia Romero, temos “a história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis. (Livro para as classes primárias)”, de 1890. Ela está disponível na Biblioteca Nacional e é acessível através do link http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or99815/or99815.pdf.

escrito” quanto “a maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem ou acontecimento”, seria igualmente uma forma de “decifrar” (HOUAISS, 2009) para além da decodificação de caracteres grafados. Ela pressupõe, portanto, apropriação, dialogismo, comparação, partir de um ponto específico (visões de mundo, aspectos culturais) e, a partir dele, a (re)construção de significados, sua individualização mediante a experiência de contato com signos, símbolos, fatos e palavras sem necessariamente apartá-la do contexto social e cultural de sua produção.

Michel de Certeau observa um aspecto fundamental da leitura, que seria a apropriação feita pelo leitor e, a partir dela, da construção de significados para além daqueles necessariamente pensados pelo processo de construção da obra. Para ele, esta seria uma operação fundamental – para a operação de leitura e para aquele que propõem a entender as lógicas por detrás dessa prática.

Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de ‘expectativa’ combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma démarche necessária para a efetuação da obra (uma leitura). (CERTEAU, 1994, p. 266)

Portanto, a leitura depende tanto da materialidade do livro ou do texto produzido (e, obviamente, de todo um complexo jogo de interesses por trás da obra) como do acesso, da forma que ele é recebido e apropriado pelos leitores e leitoras. Afinal, eles são o alvo da obra. É sobre eles que se pensa a forma, o conteúdo e a divulgação de um determinado texto cujo sucesso ou fracasso depende da escala dessa apropriação e da circulação das ideias expressas nele. Ela depende da experiência, seja ela educacional ou não, através da qual o leitor ou futuro leitor tomará contato com um conjunto de ideias, imagens, personagens etc. e de que maneira aquilo impacta em sua percepção de mundo. O tipo de sentimento desperta e as marcas que deixa individual e coletivamente.

Os debates travados a partir das ideias, campo por excelência dos intelectuais, mas não só deles, pressupõe a criação e apropriação bem como especialização e lugar de fala. As ideias são produzidas e suas forças dependem não apenas da qualidade ou quantidade de obras, ou mesmo de círculos sociológicos articulados e sólidos que defendam ou se oponham a elas, mas também da capacidade de que elas têm de serem apropriadas. O controle sobre elas seria almejado, mas limitado, sobretudo pelo nível de circulação em sociedades que apresentam uma

imprensa numerosa, mas com parte significativa da população composta por pessoas ágrafas como era o caso da Corte. Avaliar a circulação e do impacto de ideias para além dos círculos intelectuais é uma tarefa complexa (CHARTIER, 1994, p. 2006) mas ela deve levar em conta o universo social e culturais das sociedades que se busca avaliar.

Observamos pelo caso de Pretextato nos anos de 1850 que a rede de pessoas que saíram em seu apoio para que mantivesse sua escola aberta e pudesse continuar a lecionar era composta de pessoas que percebiam a importância do papel desempenhado por ele no cenário educacional da cidade. Diante das circunstâncias enfrentadas pelos estudantes nas escolas públicas da cidade que apresentariam obstáculos ao aprendizado como preceituado pelos pais ou responsáveis de seus alunos demonstra a dimensão social ampla que atribuía importância a educação formal e a forma como essa era aplicada pelo professor, com sua pedagogia que seria mais apropriada, acolhedora, aos alunos do que em outras escolas disponíveis. Ele representou, como sugerido, um ponto de inflexão no *modus operandi* que eram normalmente apresentados nas escolas, levando em consideração a realidade dos alunos, portanto, dialogando com suas realidades e expectativas. Oferecendo ensino formal de forma acessível ele permitiria que seus alunos acessassem a cultura escrita em um universo em que esta apresentava de baixa penetração social. “Aprender com perfeição e sem coação” seria diametralmente o oposto das realidades enfrentadas por alunos e alunas na rede regular de ensino.

Gilberto Freire em sua clássica obra *Casa Grande e Senzala* destina partes a dimensão social da vida da população brasileira e captura experiências nem sempre amigáveis no campo cotidiano. Embora a sua obra esteja comprometida com uma determinada leitura sócio-histórica do Brasil que enveredava por uma explicação conciliatória para o nexo de funcionamento da sociedade brasileira desde o período colonial, ele não deixa de apresentar algumas das contradições e violências presentes a esta mesma sociedade forjada pela violência da exploração colonial e da escravidão. Em um determinado trecho, ele chama a atenção para a violência desempenhada por docentes no trato com seus alunos, no que ele entendeu como uma consequência das relações escravistas igualmente violentas.

E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, "professores pecuniários", mestres régios - estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que "os antigos", nossos avós e bisavós, aprenderam latim e gramática; doutrina e história sagrada. (FREIRE, G. 2003, p. 505)

O relato indica formas de violência no campo do ensino desde os tempos coloniais e que persistiram no campo de atuação docente mesmo após a construção do Brasil enquanto estado independente (“que os ‘antigos’, nossos avós e bisavós, aprenderam”). Todavia, não havia apenas violência, mas também formas mais suaves de aprendizado como aquela dispendida pelos professores negros, “doços e bons” no tratamento de seus pupilos. Esse contraste demonstraria não apenas a diversidade étnico-racial dos agentes educacionais, como práticas distintas que poderiam ainda indicar pedagogias específicas que obteriam, como pode ser imaginado, resultados diferentes.

Avançando sobre a literatura, podemos notar mais exemplos a esse respeito, como no caso de Machado de Assis. Ele era um contista importante e, por meio de suas histórias, buscava retratar aspectos marcantes da sociedade com a qual conviveu durante décadas e, a partir de suas abordagens, acessar elementos da cultura de seu tempo. Em seu “Conto da Escola” que se passa na década de 1840 (mas foi publicado originalmente em 1884³⁴¹) ele retrata aspectos da realidade apresentada nas escolas da Corte em que a disciplina rígida e a violência faziam parte do cotidiano dos alunos.

Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a *palmatória*. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer. (ASSIS, 1994)

A *palmatória* que incutia tanto medo nos alunos de Policarpo era tida como um instrumento de “correção” por indisciplina ou por realização de algo que fora desaprovado pelo mestre. Era encarada como normal por parte da sociedade, pois o próprio protagonista da história chama a atenção para a normalidade do fato em sala de aula e para o fato do pai usar

³⁴¹ É muito comum na trajetória desse autor retratar períodos históricos anteriores – em sua maioria, com bastantes detalhes e referências – e mergulhar seus personagens (e em seus personagens) para explorar as realidades na qual as tramas se desenvolvem, sempre tendo como pano de fundo questões de seu tempo. Segundo John Gledson, Machado de Assis buscava explorar os sentidos dos processos históricos referidos, buscar em profundidade as suas causas, não necessariamente evidentes na observação da superfície dos acontecimentos. Embora seus textos possam ser deleitados sem a menor preocupação com esse aspecto central, sua escrita está longe de ser desprezível e suas escolhas textuais e contextuais não são meramente estéticas. A esse respeito, ver Gledson (2007).

da violência para discipliná-lo³⁴². A pedagogia da violência, por assim dizer, seria aplicada como reforço da ideia de vigilância e de controle para cercear as liberdades, no caso, dos mais jovens, por fazerem coisas em desacordo com a percepção dos adultos. Essa pedagogia do medo, do controle e da violência, que inclusive era utilizada contra os escravizados, oferece um paralelismo interessante que indicaria um caminho para se entender as realidades não apenas das crianças, como dos próprios escravos, que eram comparados à crianças por serem “impulsivos”, “inconsequentes” e “incapazes de fazer escolhas por conta própria”, em suma, “incapazes de lidar com a liberdade”, cabendo ao adulto (ou senhor) controlar tais características para mantê-los na linha.

Além do aspecto anterior, há um elemento socioespacial que pode ser apreendido do conto. A história é apresentada como um ponto de contato entre dois universos em conflito: o da rua, local da liberdade sem vigilância direta; e a sala de aula ou quartos, em que a violência, a disciplina e a vigilância seriam uma constante e em que seriam elementos normalizados e impostos pelas autoridades. Esse elemento estaria relacionado ao anterior de forma bastante sutil, a medida em que nas ruas tanto as crianças, quanto os escravos experimentavam certos níveis de liberdade e podiam encontrar com outras pessoas como eles, ou seja, que compartilhavam de expectativas e de práticas em comum.

As autoridades seriam representadas por duas figuras centrais, que embora ocupassem papéis e lugares diferentes, apresentavam elementos em comum: o pai e o professor. O pai do protagonista era mais velho e o professor também. O pai trabalhava há muito tempo no Arsenal de Guerra e o professor era docente há muitos anos. Ambos viam na disciplina e na violência uma forma normal de disciplinar e de atingir seus objetivos. No caso do pai, fazer valer sua autoridade parental e de Policarpo de sua autoridade docente. A cultura da violência e da disciplina perpassa a vida de ambos e eles usavam dela para fazer valer a sua vontade sobre aqueles que consideram sob seu controle, portanto, subalternizados. Ambos representam papéis distintos, mas cada um deixa marcas que são traduzidas pela narrativa.

O que esse conto demonstra para além daquilo mais diretamente descrito é a dualidade entre liberdade e controle e que este último, conectado a violência, geraria medo, tentativas de burlar as regras de forma oculta e sentimento de aversão a locais e a pessoas. Representaria uma relação paradoxal, pois a repressão, o controle e a violência utilizados sob a alegação de manter pessoas sob controle seriam as mesmas responsáveis pela tentativa de transgressão e de fuga.

³⁴² “Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante.”

Esse aspecto reforça a hipótese da correlação escravidão/infância como fio condutor da narrativa. Mas a relação não seria apenas indireta ou metafórica, pois os personagens são parte desse universo. Não é mencionado, mas a descrição de alguns dos personagens – como no caso do protagonista e seu pai – leva a crer que tinham alguma relação direta com a escravidão. O pai do protagonista era “um velho empregado do Arsenal de Guerra”, um local que apresentava várias atividades industriais e comerciais, possuindo na primeira metade do século XIX grande parte das fábricas da cidade.³⁴³

O fato de o protagonista da história ser uma criança revela uma escolha interessante do autor e talvez uma metáfora que leva ao mundo da escravidão. Em primeiro lugar, o fato de a centralidade partir do um papel infantil associado aos mundos dentro e fora da escola e levar em consideração o seu ponto de vista seria algo pouco usual dadas o contexto histórico e sociocultural em que a história se desenvolve. Explico. Se pensar que os adultos da história (e fora dela) consideram as crianças como seres dotados de pouca capacidade de autonomia para além daquilo que lhes é determinado pelos seus superiores (pais, mães, professores, sacerdotes, proprietários etc.) e que estes fariam de tudo para manter o controle sobre eles, a visão dos mais jovens, traduzidos através de opiniões, expectativas, projetos etc., seria considerado uma distorção do padrão (adulto, livre e branco). Nesse contexto, seria descabido ter crianças protagonizando uma história e dotando ela de contornos próprios de seus universos culturais e psíquicos. Seria descabido para uma parte significativa da população, mas não para aqueles que a protagonizam, as crianças. Há uma ideia de protagonismo latente a narrativa e a luta para fazer com que esse protagonismo (que era um fato) fosse levada a termo, ainda que dentro de condições limitadas pelas circunstâncias, ditadas pelos adultos. No trecho inicial da história, o protagonista, que não tem seu nome revelado, avalia que não seria “um menino de virtudes” e associa isso ao seu comportamento. Isso indica que ele transgredia as regras com certa frequência e isso faria dele uma criança fora do considerado o padrão comportamental.

³⁴³ O Arsenal de Guerra era uma espécie de complexo industrial e militar que empregava formas variadas de produção, desde maquinário movido a água até máquinas mais complexas, empregando uma mão-de-obra de origem variada: livres (nacionais e estrangeiros), libertos e um grande número de escravos. Segundo Adler Romero F. de Castro (2017) era importante observar a presença marcante de escravizados nos setores produtivos e comerciais para além das lavouras. Eles seriam uma parte importante da força de trabalho urbana da cidade do Rio de Janeiro. Nas suas palavras, [...] o importante, no caso, é que a presença dos cativos era comum nas oficinas e manufaturas de todas as escalas na primeira metade do século XIX, constituindo um aspecto específico da pré-indústria no Brasil, por este ser um país escravista.” (p. 162). Ele apresenta uma tabela com vários estabelecimentos em que boa parte da força de trabalho era escrava. Nesse sentido, há uma grande possibilidade de que ele fosse escravo, ex-escravo ou mesmo estrangeiro (português). A possibilidade de ser português pode ser inferida pelo desejo de seu filho ser caixeiro, destino de muitos portugueses, porém, a possibilidade de ser um ex-escravo não seria nenhuma impossibilidade, visto que a população negra (como apresentado na pesquisa citada) atuava em áreas bastantes diversificadas, com especialização específica, inclusive.

Portanto, há agência, protagonismo e estrutura, traduzidas através dos eventos e lembranças narradas por este personagem.

Pensando na metáfora associativa da escravidão e do universo infantil das classes populares, sobretudo, os escravos também seriam protagonistas em diversos aspectos de suas vidas, mas seriam silenciados pelas circunstâncias em que se encontravam. A ordem social, racial e econômica subalternizava o seu papel, ainda que eles se esforçassem para suplantá-la, afinal, tinham sua própria visão de mundo, traduzida por sonhos, desejos, medos e esperanças e que, em diversos momentos seriam tolhidas pela força da pedagogia da violência, da vigilância e da ordem imposta pelas autoridades (senhorial e estatal). A figura paterna, presente no caso das crianças e presente no caso dos escravos (e dos dependentes, de um modo geral) seria o contraponto com o qual ambos os grupos teriam que lidar e que se esforçariam por subalternizá-los.

Um outro detalhe importante no conto é a ausência da identidade nominal de alguns personagens. Nem todos apresentam nomes e acredita-se que isso tenha uma razão relacionada ao objetivo do autor. Os personagens de uma determinada classe social (e, provavelmente, grupo racial), o protagonista e seu pai, não são nomeados em nenhum momento. Mas, ao mesmo tempo, são apresentados detalhes marcantes que ajudam a definir quem são, sobretudo o protagonista, como visto. Como não possuem nomes, apresentar outras características deles seria um artifício narrativo do autor para o desenvolvimento da história e a identificação, por outros meios, dos personagens. Não ser nomeado, mas, ao mesmo tempo, apresentar detalhes de sua existência cumpre uma dupla dimensão na história. Vamos por partes. Não apresentar nomes próprios seria uma estratégia para demonstrar sua desumanização em meio aos demais personagens que, não por acaso, tem nomes. A desumanização de indivíduos e grupos serviram e servem durante a história humana a propósitos dos mais variados e um deles seria a de subalternizar e fazer com que os próprios grupos que sofrem desse fenômeno interiorizem suas características como sinônimos de sua condição de inferioridade (ou não humana) e isso foi observado em larga escala nos setores populares de um modo geral e, dos escravizados, em específico, cujo tratamento como mercadoria, *pieça*, corroboraria para este tipo de dimensão antológica e, ao mesmo tempo, concreta. (FREIRE, 2003) Na história, esse tipo de desumanização é acompanhado por outras práticas como das violências impostas sobre eles, mas, diferentes de alguns personagens, o caso do protagonista apresenta uma experiência completa desse processo. Por sua parte, esse menino busca seguir o seu caminho e fazer suas escolhas, e, nesse processo levanta questões sobre si próprio, sobre outras pessoas e situação com as quais se relaciona ou toma conhecimento. Ele é consciente de seus atos, embora seja

pintada uma imagem contrária dele, e essa busca por auto-afirmação e construção de estratégias para transitar pelo mundo da ordem e da disciplina de seus superiores, seria também uma tentativa de *auto-humanização* do mesmo. Ele seria responsável por esse processo. Em alguns momentos ele interioriza as imagens construídas sobre ele³⁴⁴, mas em alguns momentos, suas ações indicam uma busca por fazer valer os seus desejos e, por suas ações (e por seus diálogos externos e internos) ele constrói-se a si próprio. Uma construção dialógica.

Há, portanto, uma dualidade humanização/desumanização que é retratada no conto como parte do processo de construção de identidades individuais dos personagens, em uma constante tensão entre a auto-imagem e a imagem imposta pelo outro. As palavras do garoto, traduzidas por sensações, planos, percepções, expectativas o tornam tão humano quanto os demais, porém, ao não ter seu nome próprio usado, ele seria um “qualquer”, um “número”, parte de uma realidade bem mais ampla, de um todo. Portanto, as circunstâncias o desumanizariam – a falta de um nome, as violências, o controle, a disciplina – e, ao mesmo tempo, ao contar parte de sua história, ele ultrapassa as limitações que lhes são impostas e demonstra que é um indivíduo com identidade própria para além do filho do trabalhador do Arsenal de Guerra e que não teria muitas virtudes. Ele é humano apesar de sua desumanização estrutural. Ele é um ser dotado de história.³⁴⁵

Retornando ao contexto, ele foi escrito na década de 1880, e traz algumas referências históricas que permitem a ampliação de sua compreensão (e deleite), como no caso das disputas

³⁴⁴ “Não era um menino de virtudes.”

³⁴⁵ Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, lida com essa dualidade humanização/desumanização presentes sobretudo nos nexos sociais das classes populares para identificar que se trata de um processo fruto das condições concretas das pessoas e que haveria a necessidade de se desenvolverem meios que colaborassem para a superação da desumanização das pessoas através de sua própria atuação de descoberta. A desumanização seria resultado das relações sócio-históricas estabelecidas entre opressores e oprimidos.

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais.

Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização.

Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. [...]

Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.” (FREIRE, P., 1987: 19).

partidárias e a própria indicação do período regencial como pano de fundo político. E por falar em política, Machado associa as práticas cotidianas através do papel do professor e de seus alunos no microcosmos da sala de aula. A política formal faz parte da narrativa, embora não seja o objetivo aqui destrinchar tal aspecto, mas ele serve como parâmetro para a avaliação do que está sendo descrito na escala macro (Império) e na escala micro (da sala de aula). Poderíamos enxergar uma tentativa de associar estas duas escalas de atuação política ao cotidiano dos personagens e, partindo dela, demonstrar que outras formas de organização e de atuação seriam exemplo de uma espécie de infrapolítica (SCOTT, 2013). O momento da produção do texto, que pode ser estimado entre os anos 1870 e o início do seguinte, tem uma efervescência política grande marcada pela ampliação dos debates acerca de direitos políticos, direitos civis, o fim da escravidão, o destino dos escravos e seus descendentes, os resultados da lei do ventre livre (1871) no âmbito educacional e no campo dos direitos em geral. Só nesse período temos além da lei citada, duas reformas político-eleitorais (1875 e 1881), uma reforma educacional (1879) e uma ampliação da atuação do movimento abolicionista no espaço público. A ideia de mudança e de protagonismo político seriam pontos de inspiração para a produção intelectual, como fora para os debates que se travaram dentro e fora do parlamento.

Voltando ao cenário do conto, há trocas e diálogos entre os alunos dentro de sala, mesmo sob o olhar e a disciplina rígida do professor. Os alunos sabem avaliar, diante das circunstâncias de controle e de vigilância quais seriam os riscos e como poderiam levar adiante suas expectativas. No caso do protagonista que tem mais facilidade para aprender que seu colega, ele usa de suas habilidades para conseguir algo em troca oferecido pelo último, no caso, uma moeda. O filho do professor, Raimundo³⁴⁶, tem medo da punição que seu pai pode lhe infligir caso não atinja as expectativas do pai (algo parecido com aquilo experimentado pelo protagonista e seu pai). O medo e a tentativa de superar a punição fez com que este se arriscasse assim como fez com que seu colega, que tinha domínio da matéria, se arriscasse para conseguir a moeda. Há claramente uma diferença de classe social entre ambos³⁴⁷, na qual Raimundo parece ter uma condição social melhor, fato que lhe permite comprar a ajuda do colega de turma. Isto teria influído no cálculo político deste ao se arriscar de sofrer punição pela transgressão. Ambos sabem que se trataria de uma transgressão das regras estabelecidas na micropolítica da

³⁴⁶ “Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.”

³⁴⁷ Ele provavelmente era filho de um trabalhador de manufaturas ou comércio (como visto pela nota 188) e que sonhava que ele tivesse uma condição social melhor. Além disso, a expectativa e os comentários do protagonista a respeito da moeda que seria conseguida através de Raimundo podem indicar a dificuldade de se conseguir algo que o colega teria ganho com facilidade de sua mãe.

sala de aula, mas, ainda assim, planejam burlá-la, mesmo correndo risco de sofrer a punição. Portanto, desenvolvem estratégias de escape da situação, que, no fim, acabam não tendo o desfecho favorável. Eles sofrem o castigo físico e moral, pois além das palmatórias, são ofendidos verbalmente, o que demonstra outra dimensão de violência, a simbólica, que teria igualmente um papel de destaque na pedagogia desempenhada pela autoridade, no caso, o professor. Eles conhecem as regras, sabem das consequências e, mesmo assim, buscam meios para atingir um fim. As violências foram pesadas em suas decisões, obviamente, mas eles não os impediam de buscar aquilo que planejavam.

Há muitas outras dimensões nesse conto. Não cabe aqui buscar seu esgotamento analítico. O ponto aqui é observarmos que para além de toda a estrutura, disciplina, violência e circunstâncias, os agentes sociais das experiências descritas protagonizam formas próprias de agir e de pensar para além daquilo que lhes é imposto pelas circunstâncias (lar e escola) ou autoridades (pai e professor). Essa agência é calculada a partir daquilo que eles sentem, veem e escutam e, nestes termos, eles constroem uma leitura própria dos fatos a partir de suas experiências e das experiências de outros. A leitura aqui é alargada para além dos livros e tem como um dos seus panos de fundo a escola. Além disso, diante dessa pedagogia de controle e de violência, os alunos (assim como os soldados na parte final do conto) buscam uma alternativa. Essa alternativa seria um meio de se atingir suas expectativas e planos e, nesse processo, não sofrer violências que eram usadas justamente para afastá-los de seus objetivos. Voltou-se a Pretextato.

Como disse o protagonista do conto Machadiano, “foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.” Nesse trecho e em alguns outros, o aluno queria estar em outros lugares que não a escola, devido aquilo que ela oferecia, ou melhor, que não oferecia, além da concorrência de outros lugares como a rua e seus atrativos. O castigo do pai fazia com que ele fosse a escola e o castigo do professor fazia com que ele se mantivesse lá, mesmo que sua mente estivesse em outro lugar e, nesse ponto, a violência serviria como uma força centrífuga que ao invés de manter os alunos (mentalmente e fisicamente) dentro, fazia com que apenas uma das partes (ou nenhuma delas) estivessem presentes. A violência e a vigilância geravam fugas (concretas e simbólicas) que dificultariam a aprendizagem dos alunos. E como seriam remediadas? Com mais iniciativas disciplinadoras ora por ameaças, ora por violências (físicas e simbólicas). Viu-se que mesmo assim o personagem principal conseguia obter algum sucesso nos estudos, embora essa não fosse a regra ali, como visto no caso de Raimundo. Portanto, pode ser depreendido do texto que essas situações geravam obstáculos ao processo de aprendizagem.

Tal como as expectativas dos pais dos alunos de Pretextato, o pai do protagonista machadiano tinha expectativas de melhoria de vida para seu filho. Segundo este, seu pai [...] sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão.” Nestes termos, a educação serviria ao propósito de melhoria de condição de vida material e ascensão social para além daquilo que seu pai conseguiu alcançar. Porém, ao contrário da experiência do jovem da história, a escola do professor (que curiosamente ficava na mesma região, próximo ao campo da Aclamação) parecia oferecer uma alternativa a essa pedagogia rígida e violenta, oferecendo aprendizagem “com perfeição, mas sem coação”. Este último ponto seria um atrativo que teria levado a mobilização da rede em defesa de Pretextato, de sua pedagogia e de sua escola. Sua pedagogia teria nele e em seu método, elementos geradores de transformação que atraíam alunos e seus responsáveis. Mas como ele trabalharia a sua pedagogia através de seu currículo? Para isso, vamos aos livros adotados por ele.

A relação de livros utilizados era a seguinte: carta de reza de Barker, expositor português, elementos de aritmética de Barker, catecismo de Fernandes Pinheiro³⁴⁸ e cartilha, tesouro de meninos, Simão de Nantua, epitome da história do Brasil por Xavier Pinheiro³⁴⁹, história universal por Parley³⁵⁰, história sagrada, gramática de Coruja³⁵¹.

Segundo Higor Figueira Ferreira (2021), não haveria nada de inovador ou revolucionário na bibliografia oferecida para os alunos³⁵². Eram livros consagrados e, alguns deles já há bastante tempo utilizados na rede de ensino da cidade. A diferença estaria na

³⁴⁸ PINHEIRO, Fernandes (cônego): **Catecismo da Doutrina Cristã**, 1855.

³⁴⁹ PINHEIRO, José Pedro Xavier. **Epitome da história do Brasil: desde o seu descobrimento até...** Obra editada pela primeira vez em 1854 e contou com várias edições que eram acrescidas de novas temporalidades a partir de 1841 (1ª Edição).

³⁵⁰ PARLEY, Pedro. **História Universal resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte**. Trad. Lourenço José Ribeiro. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Lammert, 1869. Segundo FARIAS JÚNIOR e GUIMARÃES (2020, p. 827): “Peter Parley foi o pseudônimo do escritor norte-americano Samuel Griswold Goodrich (1793-1860), que, a partir de 1827, começa a escrever diversos livros para jovens. Na versão brasileira do compêndio de História Universal de Pedro Parley, os conteúdos históricos são organizados por continente e numa perspectiva temporal linear e causal. No Brasil, o Compêndio de História Universal resumida para uso das escolas comuns dos Estados Unidos da América do Norte de Pedro Parley foi traduzido pelo desembargador Lourenço José Ribeiro, e aprovado para uso nas escolas secundárias pelo município da Corte em 1857, e, por muitos anos, foi utilizado pela Escola Americana de São Paulo. Todas as edições do compêndio de Parley estiveram sob a responsabilidade da Editora Eduardo & Henrique Laemmert, situada no Rio de Janeiro.”

³⁵¹ CORUJA, Antônio Álvares Pereira. **Compêndio de Gramática da Língua Nacional, dedicado à mocidade rio-grandense**. Porto Alegre: 1835, reeditado em 1849, 1862 e 1872.

³⁵² “[...] a escola de meninos pretos e pardos provavelmente não estava instituindo mudança alguma. Muito pelo contrário, eles estavam corroborando os conhecimentos prezados pelo poder público e que foram, no decurso dos anos, reforçados por intermédio de suas legislações. A diferença, portanto, não residia nos elementos disciplinares, ou mesmo nos métodos de ensino, mas na interação, no chamado currículo em ação da escola, o que fazia com que frequentá-la fizesse sentido.” (FERREIRA, Op. Cit., p. 148)

abordagem e como esse material, mas não só ele, seriam utilizados para fazerem com que os alunos se sentissem atraídos, confortáveis e dispostos a aprender. Pelos relatos em seu processo, Pretextato provavelmente seria um dos professores “negros, doces e bons” que Gilberto Freire (2003) chamou a atenção para contrapor aos professores ranzinzas munidos com varas de marmelo e palmatória, aliás, próximo da experiência do personagem machadiano. A diferença seria a pedagogia, ou a forma como o ensino seria instrumentalizado, provavelmente humanizado e com respeito pela existência dos alunos. Além disso, para aqueles jovens pretos e pardos, ver um homem culto que teria paciência para explicá-los, que os trataria com respeito e que seria alguém a quem os estudos permitiram obter status social e cultural e um papel de importância na comunidade da qual faziam parte, seria um exemplo e sua atuação seria um currículo vivo do qual os alunos tirariam lições que os atrairiam para sua escola. Diante de todas as tentações das ruas, praças, campos, manter os alunos, filhos de pessoas ágrafas, cuja cultura girava em torno da oralidade, dentro de um espaço pequeno, quente e provavelmente estruturalmente pouco atraente deveria impor grandes desafios para aqueles que não seguiam pelo caminho da violência disciplinar. Não reproduzir as violências físicas e simbólicas experimentadas por membros da sociedade que essas crianças faziam parte seria uma boa estratégia para obter êxito nesse sentido. As pedagogias da violência que não era restrita a escola, mas também nas experiências laborais, pois muitos deles seriam filhos de escravos ou de ex-escravizados, deixariam marcas no tecido social e na consciência coletiva de muitos deles. Como diria o protagonista machadiano, as surras que recebiam deixavam marcas, que poderiam ser também metáforas para a aprendizagem da normalização da violência como mecanismo de coesão social.

Humanização do tratamento despendido as crianças ao contrário da forma com a qual os negros e pardos eram tratados não apenas nas escolas, mas na sociedade escravista como um todo. Esse tipo de atendimento humanizado oferecido por Pretextato seria desejável pelos pais dos alunos, não apenas porque ajudaria no aprendizado, pois quebraria barreiras hierárquicas e bloqueios cognitivos e emocionais que impediriam o aprendizado dos mesmos, mas porque o tratamento diferenciado corresponderia a expectativa dos pais de que seus filhos não fossem tratados como eles foram por ocasião de suas experiências no mundo da escravidão. Esse seria o diferencial da pedagogia desse professor, que oferecia conteúdo didático recomendado pelas autoridades e observado em outras escolas, bem como material de estudos nas mesmas condições, afinal, manter-se na ativa dependeria disso, como visto.

Higor Ferreira (idem) ressalta esse aspecto da experiência escolar como um fato a ser considerado positivo pela comunidade atendida pelo professor. Em suas palavras

[...] era igualmente importante estar atento ao que era reproduzido nos ambientes de ensino. Afinal, diante de uma sociedade profundamente hierarquizada, desigual e demarcada por intensas fronteiras raciais e jurídicas – em especial no tocante ao direito à liberdade em contraste ao cativeiro – havia sempre a possibilidade de que o cotidiano escolar fosse afetado pelas mesmas tensões que permeavam as relações estabelecidas para além do seu domínio. Não há dúvidas de que os pais dos meninos pretos e pardos da região perceberam isso, não à toa eles procuraram o professor Pretextato, acreditando que com a sua ajuda poderiam estabelecer um arranjo institucional que pudesse tornar a experiência escolar dos seus filhos mais contundente e amistosa, diferentemente daquilo que anteriormente acontecia nas demais aulas que frequentaram. (FERREIRA, Op. Cit., p. 144-5)

A experiência educacional desse professor deve ser pensada, portanto, de forma ampla, para além da apresentação de conteúdos e, em certo sentido, para além dos muros da escola. A pedagogia dele a partir da qual ele seria um elemento gerador de experiências transgressoras, até certo ponto, poderiam indicar, não apenas para seus alunos, mas para os adultos que faziam parte dos círculos de convívio dessas crianças e para as pessoas de sua comunidade, que ele exemplificaria um papel de protagonismo e de superação para além de suas origens, de sua cor ou de sua posição. Ele seria, em última análise, um currículo vivo, para além dos livros e dos conteúdos formalmente oferecidos em suas aulas. “Saber dominar os códigos culturais dominantes era”, nas palavras de Alessandra Schueller, “um instrumento potencializador de transformações sociais e políticas, que não deixou de ser utilizado por representantes dos escravos e libertos” que se materializou através da escola desse professor.³⁵³ As experiências desse professor e de sua comunidade demonstram que essa percepção fazia parte das perspectivas das comunidades afrodescendentes cariocas e é nesse sentido que o currículo vivo da pedagogia de Pretextato representou um elemento gerador de transformações que permitiriam a essas pessoas transgredir os limites que lhes eram impostos.

Na década de 1870 há uma ampliação no número de escolas públicas e privadas na Corte e o professor Pretextato ainda permaneceu atuando na contramão de um cenário de práticas e de lógicas de preconceito contra a população que ele atendia. A partir dos anos de 1870 e sobretudo nos anos de 1880, houve um engajamento cada vez maior de políticos, intelectuais, professores, juristas etc. no sentido de ampliar a cobertura escolar, melhorar o sistema e incluir

³⁵³ Ainda sobre a experiência analisada, “a escola de Pretextato representou, de fato, uma efetiva possibilidade de instrução dos descendentes de escravos e libertos, uma das estratégias de sobrevivência, superação e transformação da realidade, utilizada na medida das possibilidades históricas, sociais e culturais ao seu alcance.” (SCHUELLER, 2000, p. 182)

populações alijadas de seus espaços, como no caso dos mais pobres e, sobretudo, os afrodescendentes. Porém, antes desse movimento, a persistência desse professor em oferecer aulas, provavelmente a crianças exclusivamente afrodescendentes, demonstra a força de uma ideia que perduraria desde a década de 1850 e da força de uma comunidade, de uma rede de apoio, em que a cultura do direito a educação dos negros teria se mantido.

ANEXO

Figura 5: Rua da Alfândega 313 (atual 315), Centro, Rio de Janeiro, RJ



Figura 6: Rua da Alfândega 313 (atual 315), Centro, Rio de Janeiro, RJ



Figura 7: Rua da Alfândega, 347, Centro, Rio de Janeiro, RJ



Figura 8: Rua da Alfândega, 347, Centro, Rio de Janeiro, RJ e arredores

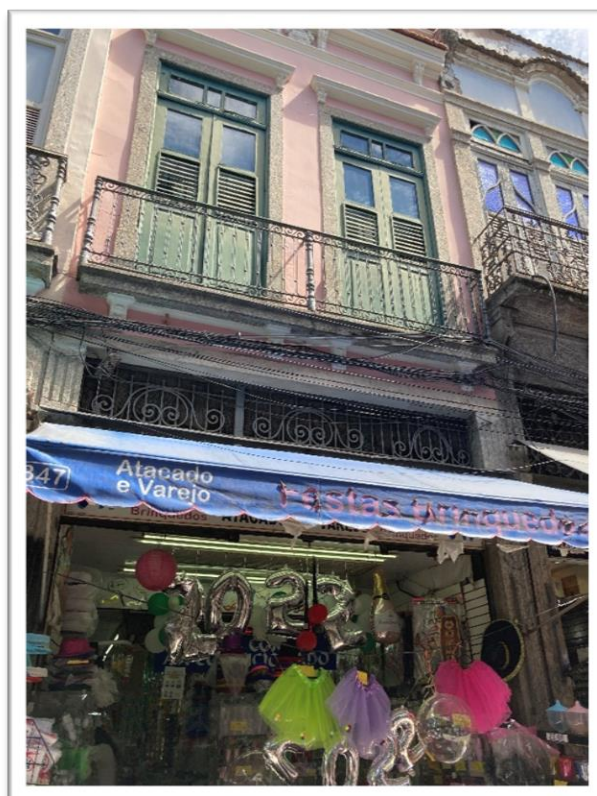


Figura 9: Rua da Alfândega e arredores [atual]



LEGENDAS:

Fotos nº 1 e 2: Imóvel atual e entorno do possível endereço da Escola de Pretextato em 1855 - Rua da Alfândega 313, Centro, Rio de Janeiro, RJ. [Os locais foram fotografados no dia 03.01.2022, às 14:14h.]

Presume-se que a parte do imóvel alugado por Pretextato na década de 1850 para oferecer suas aulas fosse o sobrado do andar superior, pois, segundo pesquisa feita nos anúncios da Corte de 1853 a 1863 foi localizado no andar térreo uma casa comercial (“casa de secos e molhados”). Para o ano de 1858, foi localizado um anúncio de que “precisa-se de uma mulher para tomar conta de uma casa de quitanda de verdura que seja forra ou escrava”, que parece confirmar o endereço comercial de parte do imóvel. Na mesma pesquisa, para o ano de 1857, foi localizado o anúncio de “compra de dois bancos que sirvam para colégio” para a Rua da Alfândega, 313³⁵⁴, provavelmente anunciado por Pretextato visando ampliar o atendimento de alunos ou simplesmente substituir algum bem móvel danificado.

Fotos nº 3 e 4: Imóvel atual e entorno do endereço Escola de Pretextato em 1871 (no detalhe, o campo de Santana logo ao fundo) - Rua da Alfândega, 347, Centro, Rio de Janeiro, RJ [Os locais foram fotografados em 03.01.2022, às 14: 22h.]

Foto nº 5: Fachadas dos imóveis 345, 347 e redondezas da Rua da Alfândega. Ao fundo, antiga Praça da Aclamação (atual Campo de Santana).

Fonte: Google. Disponível em <https://goo.gl/maps/zjs8GPPK3fnMwTQ58>

³⁵⁴ JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 19/05/1853; 05/10/1863; DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 30 de abril de 1858; CORREIO MERCANTIL, Rio de Janeiro. 02/03/1857.

CAPÍTULO 3:

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA. A EDUCAÇÃO COMO SOLUÇÃO OU PROBLEMA POLÍTICO?

“[...] o analfabeto não é só moralmente cego: é cego até materialmente. É um cego encaminhado às urnas pelos olhos e pela perna de um guia, que pode ser um homem de bem, mas que muito mais frequentemente será um cabalista pérfido”. (OLIVEIRA, 1879b, p. 134)

3.1 Ascensão Liberal, reformas e a questão do analfabetismo no Império.

O trecho acima é parte de um dos discursos eloquentes de Rui Barbosa em seu primeiro mandato como deputado do Partido Liberal pela província da Bahia no ano de 1879. Ele veio em defesa do projeto de reforma política proposto pelo gabinete do Visconde de Sinimbu (de 5 de janeiro de 1878 a 28 de março 1880) nesse mesmo ano que tinha como principais propostas a reforma financeira e, sobretudo, a reforma política. Estas propostas, como será visto, atendiam a um chamado da Fala do Trono de 1878³⁵⁵, que, por sua vez, correspondia aos interesses dos grupos no poder, as necessidades de uma economia que enfrentava dificuldades e de um sistema político que desde a década de 1860 recebia duras críticas (CARVALHO, 1988; HOLANDA, 2007). Voltando ao discurso, é apresentado um tema que esteve bastante vivo nos debates que se deram sobre a reforma política, o do analfabetismo. Para Rui Barbosa – e para alguns outros contemporâneos -, o voto das pessoas que não sabiam ler e nem escrever seria um erro, pois elas não teriam capacidade intelectual de participar do processo eleitoral e seria a partir dessa incapacidade que o sistema político-eleitoral do império estaria em crise. Mas antes de avançarmos sobre esse assunto, é necessário contextualizar o momento em que esse discurso e os debates do qual fez parte.

Durante a chamada década conservadora no poder (1868-1878)³⁵⁶ questões de profundidade social e política como a liberdade escrava e as reformas no sistema eleitoral

³⁵⁵ Falas do trono: desde o ano de 1823 até o ano de 1889. 2019.

³⁵⁶ O domínio conservador no poder, inaugurado com a queda do gabinete liberal de Zacarias de Góis e Vasconcelos (1866-1868), perdurou até aproximadamente janeiro de 1878, por ocasião da substituição do Gabinete Caxias (1875-1878) pelo gabinete liberal presidido por Cansação de Sinimbu. A dissolução do gabinete liberal de Zacarias de Góis e Vasconcelos (1866-1868) se deu por meio de uma manobra dos conservadores, encabeçados por Luiz Alves de Lima (Duque de Caxias) que por esta ocasião era comandante supremo do Exército em guerra no Sul do país. A queda do Gabinete Zacarias e a ascensão do gabinete do Visconde de Itaboraí (Joaquim José Rodrigues Torres) em 16 de julho de 1868 deu início ao predomínio conservador que se estendeu por aproximadamente dez anos.

(eleição direta) foram tratadas de forma atenuando³⁵⁷, no sentido de esvaziar o discurso liberal, assumindo ele mesmo medidas no sentido de reformar o país³⁵⁸. Somada a essa conjuntura política, temos a Guerra do Paraguai (1864-1870) que conseguiu capitalizar boa parte dos esforços, inclusive políticos, o que teria corroborado para essa situação de amortização de questões profundas. Por sua vez, esta guerra, somada a fatores como calamidades naturais e questões de saúde pública, aliado a fatores da economia externa, teriam gerado déficit financeiro e desgastes políticos que levariam a queda conservadora e o retorno Liberal.

Nesse contexto, a constituição de um gabinete pelo Partido Liberal em janeiro de 1878 representou o retorno ao poder deste partido após dez anos de afastamento em um momento de transformações e de mudanças. Todavia, olhando de forma mais minuciosa, este retorno teria evidenciado ainda, as pretensões de modificação das forças e dos atores na cena política, buscando, com isso, abrir caminho para o domínio desta agremiação sobre a máquina política do governo central, controlada por vários anos pelo Partido Conservador. Este domínio teria criado uma espécie de *modus vivendi* na política da Corte (SOARES, 1994) que, em benefício destes, impedira seus rivais de assumirem locais de destaque no poder público.³⁵⁹

³⁵⁷ Um bom exemplo dessa forma de gerenciar questões como a da escravidão é exemplificada pelo gabinete Itaboraí. O período de domínio conservador teve início com a formação do gabinete de Joaquim José Rodrigues Torres, Visconde de Itaboraí, em 1868. Essa administração representou o eclipsamento do debate acerca da abolição da escravidão, iniciado em gabinetes anteriores e que aguardaria os desfechos da Guerra do Paraguai para figurar como pauta governamental. Itaboraí, assim, inaugurou a ala do Partido Conservador que ficou conhecida como “emperrada”.

³⁵⁸ A Lei do Ventre Livre, também conhecida como “Lei Rio Branco” em homenagem ao seu propugnador, José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco, foi um dos exemplos de medidas contra a escravidão que avançava sobre o assunto dentro da ala conservadora, em sentido oposto aos “emperrados” – a quem se opunha dentro do partido. Como analisa a pesquisadora Angela Alonso (2015), a origem da lei deve ser buscada antes da ida de Paranhos para o gabinete: “Rio Branco encaminhou projeto à Câmara, em 12 de maio de 1871. Era o sumo das propostas de São Vicente, de 1866, ao conselho de Estado, um pouco modificadas pela comissão especial da Câmara de 1870, e tinha dez artigos. O chefe de gabinete comunicou os pontos-chave ao plenário. O primeiro e principal previa, como a Lei Moret espanhola, liberdade do ventre com aprendizagem, isto é, o filho de escrava nascido a partir de 1871 ficaria até os oito anos sob a guarda do proprietário, que, então, optaria por entregá-lo ao Estado, mediante indenização, ou usufruir de seu trabalho compulsório até os 21 anos.”

Paranhos assumiu em 1871, contando com apoio da Coroa e de prestígio dentro e fora do partido, foi o gabinete ministerial de maior duração do Império, quatro anos e seis meses e, mesmo assim, teve uma verdadeira batalha campal para a aprovar a referida lei. Segundo os críticos da proposta, entre eles José de Alencar, o que se estava defendendo não era a escravidão, mas o “modo de vida escravocrata” que seria desarticulado e, junto dele, toda a estrutura social, econômica e política do Brasil.

³⁵⁹ “Fica claro que o longo período de domínio continuado dos conservadores criou um *modus vivendi* com as práticas correntes dos moradores da cidade, muitas vezes em contradição com as regras impostas pela própria municipalidade. Estas práticas tinham importância singular para a reprodução de parcela expressiva da população urbana, fossem simples trabalhadores livres ou comerciantes. E os capoeiras apontavam em primeiro lugar como apaniguados pelo clientelismo local.” (SOARES, 1994, p. 213) Carlos Eugênio L. Soares chama a atenção para a ação dos capoeiras, grupos de negros que conseguiam atuar decisivamente na política da cidade do Rio de Janeiro em articulação com setores de elite. Embora esta fosse uma forma importante de atuação política dos setores populares da cidade, ela não era a única, pois greves, revoltas (como a do vintém, 1880) e outras formas de ação direta ou mesmo a criação de associações de interesse comum como irmandades religiosas e mobilizações em prol da escolarização também cumpriram um papel significativo na política da cidade.

O chamado do Imperador seria no sentido de apaziguar os ânimos convocando para o cargo de chefe de gabinete uma figura proveniente da elite econômica e de uma tradicional família de proprietário de terras e de escravos, João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, alguém com o perfil necessário para levar adiante reformas sem que isso levantasse uma celeuma com os grupos econômicos proeminentes e nem significasse rupturas, além de representar a aceitação da intervenção do Imperador na questão eleitoral³⁶⁰. A conjuntura favorecia o nome, afinal, importantes figuras liberais como Zacarias de Goes e Vasconcelos, morto em 28 de setembro de 1877, estariam fora de questão³⁶¹. A assunção liberal seria uma mudança necessária dadas as circunstâncias, mas uma alteração dentro do aceitável diante das críticas manifestadas pelas elites imperiais às políticas adotadas pelo governo desde a Lei do Ventre Livre, em 1871 e a relutância em tornar a eleição direta. Essas críticas se manifestaram não apenas por políticos e intelectuais nessa década, como pelos próprios proprietários de terras, que se consideravam (e, em certo sentido, eram) a base política e econômica do sistema³⁶². Portanto, na virada dessa década de 1870, a estabilidade do sistema dependia de mudanças que dessem sustentação e estabilidade à monarquia e, para isso, era preciso atender às demandas e expectativas de suas bases políticas.

Ao mesmo tempo em que se deu essa onda reformista, por assim dizer, o governo não abandonou velhos projetos de país (e de povo), pois a questão educacional – cada vez mais atrelada a questão da mão-de-obra e a questão escrava – seria novamente colocada na pauta de mudanças. Aliás, não apenas a educação seria acionada (novamente) como forma de construção de povo e de força de trabalho em um contexto de profundas transformações no sistema escravista, base econômica do país, como seria usado de pano de fundo para justificar aquilo que teria sido mencionado na Fala do Trono e demandado por liberais há mais de uma década:

³⁶⁰ Segundo José Murilo de Carvalho (1988, p. VI), Sinimbu tinha um perfil aceitável pela elite econômica e necessário para implementar as transformações que o sistema imperial precisava para seguir adiante. Em suas palavras, “embora sua missão principal fosse fazer aprovar o sistema de eleições diretas, sua preocupação maior era com a grande lavoura. Filho de senhor de engenho alagoano, senhor de engenho ele mesmo, seu interesse pela questão era mais que pessoal. Na verdade, abandonara por longo tempo a propriedade herdada dos pais para dedicar-se à política no Rio de Janeiro. Recém-formado em direito no Brasil, tinha viajado à Europa, onde passara quatro anos em estudos e observações. Da viagem trouxera a convicção da importância da ciência e da técnica para o progresso da agricultura. Mas trouxera também a admiração pelo sistema político inglês, pela monarquia parlamentar, e pela tática de promover as transformações políticas e sociais da maneira lenta, mas constante.”

³⁶¹ Nas palavras de Sérgio Buarque de Holanda (2004) “A escolha de Sinimbu para chefiar o novo Governo [...] desagradou a alguns chefes liberais. Desaparecido Zacarias, as figuras que naturalmente se impunham entre seus correligionários eram Nabuco de Araújo e Saraiva.

Tratava-se de empreender uma reforma de alta importância, para a qual o Imperador reclamava o maior cuidado, e assim sendo gostaria de acompanhar de perto os seus trâmites. [...] Nessas condições, o preferível era apelar para quem não tivesse a sustentá-lo e a dirigir seus atos um grande partido político, para quem fosse mais um homem de sua confiança do que da confiança dos liberais.”

³⁶² O comportamento dos delegados nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e de Recife (1878) apontam para esse tipo de comportamento das elites proprietárias ali presentes.

uma reforma política mais profunda, que associava a capacidade política a capacidade intelectual, i.e., a escolarização. A educação seria um aspecto central para se compreender as reformas políticas liberais ensaiadas a partir de 1878 e concretizadas a partir de 1881/2, sendo o pivô de intensos debates, sobretudo nesse período, e matéria-prima para a associação da ideia da falta de educação a incapacidade de atuar politicamente, como ficou explícito através do trecho transcrito acima. Essa associação colocaria o país no centro de um debate transnacional que colocaria as classes sociais desfavorecidas no alvo de políticas restritivas, em um contexto de intensificação e de debates acerca da emancipação escrava e de crescimento da população urbana (COOPER; SCOTT; HOLT, 2005).

Como visto nos capítulos anteriores, a importância atribuída a instrução/educação era uma constante na visão dos administradores do Império. Seja para atingir uma posição de destaque como “nação civilizada”, se aproximando das potências europeias que sempre estiveram no campo de visão do jovem país, seja para a “formação do povo”, enquanto corpo político e social adequada a visão anterior, ou mesmo para combater as influências de outras culturas que faziam parte da constituição brasileira, como no caso das sociedades africanas e de nativos-americanos, a dimensão intelectual (que passava pela formação acadêmico-escolar) sempre esteve no campo de visão das elites políticas e sociais como um ponto pacífico da ideia de civilidade, de progresso e de ordem. As escolas, como visto, seriam, no projeto imperial, consequência dessa visão, e, a partir delas, tinha-se a expectativa de que poderia ser “derramados” conhecimentos necessários para o desenvolvimento material, moral e político do país. Nas décadas de 1860, 1870 e 1880, por exemplo, o tema seria recorrente nas Falas do Trono, meio através do qual o Imperador, diretamente, falava aos seus súditos, e, indiretamente, o Conselho de Estado, determinava o ritmo que as questões centrais do país deveriam ser traduzidas ou não em políticas públicas.

Neste sentido, a educação era aclamada como uma das soluções dos vários problemas que na visão dos construtores e administradores do Império impediriam o seu desenvolvimento: a falta de apreço moral ou religioso da população, a falta de capacidade técnica para desenvolver a economia ou de apreço pelo trabalho diante das transformações pelas quais passava o sistema de trabalho compulsório; possível escassez de mão-de-obra com o fim da escravidão; distúrbios e abalos da ordem pública; por fim, falta de cultura e de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Esses movimentos variados, de ideias e de ações em prol de projetos educacionais, não teriam escapado as dimensões da gente comum, que, como visto, também se organizava em torno de projetos próprios, não necessariamente desconectados dos projetos oficiais, que

viam na educação uma forma de construir oportunidades diante de uma realidade nem sempre amigável a existência deles.

Um dos objetivos deste capítulo será o de tentar entender de que maneira esses projetos de classes e grupos sociais distintos dialogaram e, de certa maneira, se distanciaram ou aproximaram. A análise da documentação feita até aqui permitiu observar que o campo da política em suas diversas formas se aproxima das experiências e projetos educacionais, em uma espécie de diálogo através do qual serão explorados significados possíveis desses projetos que se conectavam e/ou se chocavam a partir de pontos em comum. A discussão aqui passa pela dimensão dos direitos ou da expectativa de direito e, nesse sentido, a educação e o analfabetismo como fenômeno histórico e historiográfico ajudam a entender processos mais amplos e complexos. Afinal, em uma sociedade como a brasileira em que mais 80% das pessoas eram classificadas como não sabendo ler e escrever em 1872, a exclusão de seu direito político de votar baseada nesse critério dá abertura para alguns questionamentos cujas respostas serão buscadas adiante. Essa “cegueira” que afligia boa parte da população do império, nas palavras de Rui Barbosa, prejudicava a política do país e, portanto, era preciso que o analfabetismo fosse afastado das urnas, ou melhor, os analfabetos.

3.2 As reformas liberais e o “fardo educacional”: cidadania sem eleitores

O votante pode ser um homem ilustrado e importante; mas não é este o votante em cujo poder está de decidir das eleições primárias, porque nelas *os votos se contam pelo número e não pela qualidade*. Os votantes são a grande massa arrolada nas listas de qualificação, a *turba multa, ignorante desconhecida e dependente*. O votante é, por via de regra, analfabeto; não lê, nem pode ler jornais, não frequenta clubes nem recorre a meetings, que os não há; de política só sabe do seu voto, que ou pertence ao Sr. Fulano de tal por dever de dependência (algumas vezes por gratidão), ou a quem lho paga por melhor preço, ou lhe dá um cavalo, ou roupa, a título de ir votar a freguesia. (SOUZA, 1979, p. 33, grifo nosso)

As palavras acima descrevem uma realidade pouco animadora sobre o sistema eleitoral do Império do Brasil. Segundo a análise do político Francisco Belizário Soares de Souza, uma das figuras que participaram ativamente dos debates sobre a reformas políticas transcorridas na década de 1870, os problemas do sistema eleitoral brasileiro decorriam, entre outros motivos, da pouca ou nenhuma qualificação dos “votantes” que tomados por “redes de dependência” e/ou pelo “completo desconhecimento das coisas públicas”, apenas surgiam como peças de

xadrez nas disputas partidárias, ficando à mercê dos poderes locais que recorrem a violência ou ao suborno para fazer valer a sua vontade.

Como infelizmente um dos meios mais poderosos de angariar votos é comprá-los, o mal que isto derrama na sociedade é considerável, não só pela imoralidade do facto, como pelas fortunas que se arruinam e se delapidam nesse pleito incerto em que o amor-próprio está em jogo. *Em todos os países representativos este mal existe mais ou menos intenso.* É porém inquestionável que o sistema da eleição de dois graus muito concorre para agrava-lo, não só porque nele intervêm forçosamente indivíduos mais miseráveis, como pelo interesse imediato, isto e. pessoal daqueles que se acham em luta [...]. (SOUZA, Op. Cit., p. 33, grifo nosso)

Souza identifica na qualidade dos eleitores e no sistema de manipulação orquestrado pelos poderosos, os males do sistema. Esse mal, todavia, como fica claro no trecho acima, é observado em maior ou menor grau em todos os países que apresentam um sistema representativo³⁶³, mas que, no caso brasileiro, o sistema de dois turnos agravaria essa situação. Portanto, o Brasil não seria o único a ter esse tipo de circunstância e, deste modo (presume-se), estaria conectado a outras nações tanto pelas dificuldades, quanto pela busca de sua superação. Neste sentido, a busca pelo aperfeiçoamento do sistema compartilha de elementos em comum com outras sociedades, o que, daria abertura para diálogos com experiências e teorias de outros países.

Ainda sobre a eleição de dois graus, ele indica que “era na eleição de eleitores [primeiro turno] que residia todo o mal, uma vez que por ela se justificava a intervenção do governo, os abusos das autoridades locais, as violências, as fraudes, a desmoralização e, finalmente, a descrença política” (SOUZA, 1979, p. 24).

Sem recorrer a meios tão violentos, ou reprovados, os governos têm sempre uma infinidade de necessidades locais para satisfazer, e de vaidades pessoais a lisonjear. A estas, sobretudo, o coração humano raras vezes resiste: uma ocasião perdida dificilmente se recupera, e os sonhos dourados de uma vida inteira, são, às vezes, umas dragonas de oficial da guarda nacional, as insígnias das ordens de Cristo ou da Rosa, ou um título que apague um nome comum e plebeu. (Idem: 37)

Para Souza, a única forma de se combater os males que elenca como danosos no sistema eleitoral brasileiro seria a eleição direta. Uma ideia que, ainda segundo ele, seria comungada

³⁶³ “Em todos os países representativos este mal existe mais ou menos intenso”.

por várias pessoas que manifestavam desde a década de 1860³⁶⁴. As experiências eleitorais por ele enumeradas só reforçariam dessa necessidade, pois foram feitas alterações que não teriam surtido o efeito desejado.

Com a experiência das eleições gerais do 1860, 1863, 1866, 1868 e 1872³⁶⁵ a opinião pública tem de todo aderido à ideia de reformar-se radicalmente o sistema eleitoral. Pode-se dizer que as hesitações, os embaraços só existem em alguns homens políticos. De 1860 em diante não somente em discursos, em escritos especiais, em artigos de jornais, como em relatórios ministeriais, em projetos legislativos, em pareceres de comissões da câmara temporária, tem-se advogado a ideia da eleição direta. Não poderíamos, sem nos tornarmos demasiadamente extensos, acompanhar todo o movimento dessa época em diante. É a nossa história contemporânea de todos conhecida. Limitar-nos-emos, pois, a tocar nos pontos mais salientes e a notar os princípios que têm predominado. (Idem, p. 94)

Nas páginas seguintes, ele apresenta um resumo histórico de todas as tentativas de reformas que visavam alterar o sistema e cita como exemplo elucidativo aquela que foi defendida em 1865 em um panfleto, cuja identidade manteve-se anônima, mas depois descobriu-se ser de Souza Carvalho³⁶⁶

³⁶⁴ Os debates brasileiros sobre a representação política e o voto nesta década e na seguinte (1870) seriam traduzidas por dois teóricos: José de Alencar e Francisco Belisário S. de Souza. Ambos refletiram sobre a realidade política e eleitoral brasileira nesse período, não apenas através de suas atuações no parlamento, como também na divulgação de suas ideias nos periódicos e, posteriormente, em livros *O Sistema Eleitoral do Império*, (1872), de Francisco Belisário; e *O Sistema Representativo* (1868) e a *Reforma Eleitoral* (1874) de José de Alencar foram as obras centrais nesses debates e, partindo delas, é possível acompanhar boa parte das concepções políticas que marcariam os debates que levariam as reformas eleitorais de 1875, 1878 e 1881. Ambos pensaram a política nacional articulada com os debates internacionais, evocando figuras como William Gladstone (1809-1898), John Stuart Mill (1806-1873), Alexis Tocqueville (1805-1859) entre outros, visando não apenas comparar as experiências, como dotar de peso retórico seus argumentos. Um dos temas discutidos por ambos, como o da “representação das minorias”, levaria as suas reflexões a tecer críticas ao sistema adotado até então, no sentido de não garantir a representatividade da coletividade (como defendido por MILL). Eles concordavam que no governo representativo havia uma soberania da maioria e que isso devia ser mudado, mas divergiam sobre os caminhos para se atingir esse fim. Para Alencar, por exemplo, apesar das diversas vantagens do método proporcional, o voto incompleto, naquele momento, seria o mais desejável, enquanto para o Souza, o proporcional seria o mais indicado. Os debates a respeito desse tema em específico nas obras de ambos, partiam da mesma compreensão de que os votos de pessoas teriam um certo grau de peso em função das condições sociais, econômicas e culturais dos indivíduos e partindo dessa visão, alicerçada em autores do liberalismo clássico, eles chegaram a conclusões diferentes. Portanto, o componente da classe social aparece em ambos os casos, embora para fins específicos, e teria desdobramentos políticos variados, pois, para Alencar não deveria justificar exclusões, mas graduações, e, no caso de Souza, deveria representar exclusões.

³⁶⁵ Segundo este autor, a experiência eleitoral de 1872 teria sido desastrosa, levando o sistema ao seu limite. Em suas palavras, “a intervenção do governo levou o sistema eleitoral ao extremo descrédito.” (Idem, p. 94)

³⁶⁶ Essa obra, segundo Sérgio Buarque de Holanda, teria introduzido no Brasil a expressão que posteriormente seria um sinônimo de “governo pessoal”, ou seja, a interferência abusiva do Imperador nos destinos políticos do país. (Cf. HOLANDA, 1997, p. 64)

Em 1865 um deputado, que ocultou seu nome, publicou um bem escrito folheio sobre o mesmo assumpto, com o título ‘O imperialismo e a Reforma’. Descrevendo com espírito sagaz a situação política que observava, da qual fazia parte, e que, com poucas modificações ou exceções, é a mesma desde muitos anos, concluía pela necessidade indeclinável de reformar-se o sistema eleitoral.

Tem relação com este escrito o projeto apresentado 11ª câmara temporada, 11ª sessão de 20 de junho de 1857, assignado pelos Srs. Souza Carvalho, Paulino de Souza, Adolpho de Barros, Tavares Rastos, barão de Prados, Fernandes da Cunha, Gama Abreu, Araújo e Vasconcellos, Leão Velloso, C. B. Ottoni e Belfort Duarte.

O projeto, conservando o atual sistema, criava eleitores fixos, ou jure próprio, os quais concorreriam nas eleições secundarias com os eleitores provenientes das eleições primarias. **A capacidade dos novos eleitores era regulada ou pelo pagamento de certo imposto, ou por graduação de habilitação intelectual, independente uma condição da outra. O projeto continha também algumas providencias tendentes a garantir a liberdade do voto nas eleições primarias.** (Idem, ibidem, grifo nosso)

A ideia central da eleição direta ainda não estaria posta, porém, o germe daquilo que seria adotado como um dos postulados principais seria a adoção de um sistema censitário de voto, isto é, que imporia condições para a participação do processo eleitoral na forma da apresentação de comprovação de renda (através do pagamento de um imposto) e da capacidade intelectual (habilitação intelectual). Isso pressupõem que a sistemática teria problemas, mas uma de suas origens seria a qualificação e, por extensão, a baixa qualificação do eleitorado.

Richard Graham (1997), demonstra que o relato de Francisco Belisário, embora motivado por interesses políticos próprios e do grupo que fazia parte, não está desconectado das circunstâncias em que transcorriam as eleições, uma vez que havia toda a ordem de esforços pelas elites, em esfera local e nacional, para fazer valer a sua vontade, para ocupar os cargos públicos. Há uma lógica bastante complexa de arranjos e rearranjos políticos que deveriam garantir os resultados de um determinado grupo em detrimento de outro, e, dentre esses mecanismos, temos ações indicadas pelos críticos do sistema. Ele observa ainda que dentro desse contexto, as concepções políticas de Francisco Belisário tiveram um papel importante para o fortalecimento das ideias reformistas do sistema eleitoral. Em suas palavras, ele “fez publicar as pressas uma série de artigos clamando pelo sufrágio direto, limitado. Quando compilados num livro, no mesmo ano [1872], esses artigos passaram a exercer grande influência sobre os que analisaram os problemas das eleições durante toda a década seguinte” (p. 247).

As críticas à natureza da sociedade brasileira, que podem ser notadas pelos relatos do pensador liberal brasileiro, também encontrariam ressonância pelo lado dos Conservadores. Como exemplo, pode ser citado o posicionamento crítico apresentado por José Martiniano de Alencar, um dos maiores literatos do período imperial e político pelo partido Conservador. Ao

contrário de Belisário, defendia (em 1868) a necessidade de eleições indiretas em função das características espaciais e sociais do Brasil, mas reconhecia que embora fosse garantida a participação de amplas camadas da sociedade, era inegável que os mais pobres apresentavam características que os impediam de ir além de um determinado ponto. Em suas palavras

Foi a impossibilidade física e moral da reunião do povo em assembleia para deliberar sobre a cousa publica, a razão determinativa da representação. Si essa impossibilidade não existisse, o parlamento fora um luxo dispensável, e, portanto, um vício na democracia. A impossibilidade física provém da disseminação do povo por um vasto território; a impossibilidade moral do desenvolvimento da vida civil na sociedade moderna, d'onde resulta o abandono dos atos públicos; e a inabilitação para a decisão das altas questões políticas. (ALENCAR, 1868, p. 102)

Há impossibilidades de naturezas distintas que limitariam a participação política da gente comum. Seriam elas de natureza física, dada a constituição da ocupação territorial dispersa, e moral, do (suposto) abandono dos atos públicos por essa mesma população. Deste modo, fatores próprios do Brasil agiam contra o sistema político e a democracia. Mas ele não para por aí e explica o porquê da incompatibilidade do sistema de eleição direta com a realidade social e educacional da população, na qual o maior responsável seria a incapacidade dos mais pobres:

Nas classes pobres avultam estas causas. A falta de instrução agrava a inabilidade política; a deficiência de meios torna a mais pequena [sic] distancia invencível; portanto, a mesma necessidade que transformou outrora a democracia pura em democracia representativa, exige atualmente a substituição do voto direto, por outro mais consentâneo com a índole do sistema.

À eleição direta para se conformar com seu princípio deve ser circunscrita à pequenos círculos: e reduzida à unidade. **Ora o lavrador, o operário, o homem do povo têm o horizonte acanhado; seu espírito não se eleva além das mesquinhas dissidências locais. Estas classes são, pois, tão inábeis para escolher um representante da nação, um legislador, como para decidir uma questão doutrinaria.**

Os escolhidos das eleições de campanário, serão legítimos representantes de uma aldeia ou vila, porém nunca legítimos representantes da nação. (Idem, p. 111-2, grifo nosso)

Alencar também apresenta uma posição crítica em relação aos mais pobres, a quem era atribuída a maior culpa pela complexidade da realidade brasileira. Seriam essas pessoas limitadas por suas características culturais e sociais, acanhadas demais para entender de coisas mais amplas e complexas que marcariam a discussão nacional e parlamentar. Assim como Belisário, para Alencar, as características negativas da *gente comum* que em maior número comparecia as urnas é que seriam as maiores responsáveis pela corrupção e pela ineficácia das eleições. Qualquer reforma que não levasse em consideração esse aspecto, segundo eles, não teria muito sucesso.

Neste sentido, ele afirma que o sistema de eleição direta não seria compatível com a realidade brasileira, pois se fosse dessa forma, seria excludente para que pudesse ser efetivamente implementado. A maioria da população não teria acesso a esse direito e, portanto, estaria, como é de sua natureza, sujeita a ser manipulada e levada a revoluções, que, conforme o mesmo, historicamente não teria levado a resultados satisfatórios. Era preciso que o sistema contemplasse um maior número de pessoas para que os riscos da exclusão não colocassem em xeque todo o sistema político e social. Além disso, a democracia em suas origens exigia a atuação direta do cidadão, algo que não seria possível por três deficiências que afligiriam o povo – física, moral e intelectual, ao passo que o modelo presente aos seus contemporâneos, por representação legislativa, deveria contemplar interesses dos mais elevados, ainda que contassem com a participação da gente miúda. Portanto, sob a ótica dele, a participação do povo é um mal necessário para evitar o pior.

A história revela uma verdade já observada. Nenhuma das grandes revoluções conhecidas foi concebida e realizada pela plebe; mas pela aristocracia e a monarquia, uma contra a outra. **O povo serve apenas de instrumento;** e mais terrível, quanto mais bruto o conservam. Esbulhada de todos os direitos, reduzida à simples matéria recrutável e contribuinte, a plebe deve com efeito se tornar combustível para as revoluções. O primeiro audaz que tiver ensejo de lançar-lhe uma faísca, levantará o incêndio. Nestas condições não admira que haja revoluções; porém que as haja em tão pequeno número.

Uma vez erigida em dogma político a universalidade do voto, e chamada a plebe a participar do governo, ele se compenetrará de sua missão. **Elevada pelo sentimento de dignidade, cônica de seu direito, ficará mais disposta a ser penetrada pela influência dos homens superiores; o entusiasmo e o instinto hão de pô-la ao serviço das grandes ideias.** (Idem, p. 87, grifos nosso)

Há duas dimensões sobre o povo comum, a plebe. Em primeiro lugar, ele seria mais propenso a paixões e ser levado pelas elites para promover perturbações da ordem e, uma vez

acesa a centelha, o incêndio poderia colocar o país abaixo. Por sua vez, a sua simples exclusão poderia gerar igualmente problemas, pois, nas mãos de pessoas mais instruídas (elite) poderiam ser facilmente manipulados, caso não pudessem fazer parte do exercício político, por mais acanhado que seja. O povo seria, por sua natureza, “massa de manobra”, nas mãos de poderosos que colocariam o sistema político em risco, algo que deveria ser evitado e, por isso, deveria participar, mas através de uma participação que fosse compatível com sua posição social e com suas características (limitações?). Não seria, para ele, portanto, possível a universalização do voto ou do uso da democracia dos antigos simplesmente porque as condições do povo não permitiriam sem grandes prejuízos às razões de Estado. A baixa escolarização, a falta de cultura política (na concepção dele) e a condição social de subalternidade seriam defeitos inexoráveis da plebe e isso não deveria de ser ignorado por qualquer sistema político que se quisesse construir de forma bem-sucedida³⁶⁷.

Embora de campos opostos no que tange a participação ou não dos “votantes”, ou seja, dos mais pobres no processo eleitoral, e de agremiações políticas opostas, tanto Belisário quanto Alencar, partem do mesmo entendimento de que essas pessoas, parcela significativa da população do império, apresentariam capacidades políticas limitadas em função de suas condições socioeconômicas e culturais. Caberia aos “mais aptos”, letrados e cultos, segundo a leitura de ambos, assumir o papel de protagonismo efetivo na direção do país. Afinal, na concepção de ambos, eles já o fariam, portanto, era preciso que atuassem no sentido dos interesses gerais do país, que não por acaso seriam confundidos com os interesses das elites econômicas. Por sua vez, essa “bestialização” do povo revela tanto uma dimensão preconceituosa e elitista de política e de cultura quanto um temor de que essas pessoas pudessem escapar ao controle dos “mais aptos”, ou melhor, daqueles que governavam a favor dos privilégios e da manutenção das estruturas sociais e políticas. O peso da fraude que recai sobre as costas dos mais pobres, embora seja reconhecido por ambos que os maiores beneficiários são as próprias elites, assume aqui um duplo papel de naturalização: a primeira, da incapacidade nata dos mais pobres em se autogovernarem e; a segunda de que a manipulação política, embora moralmente reprovável, fazia parte do jogo político, sendo, portanto, aceitável.

³⁶⁷ A visão crítica de José de Alencar sobre o povo e o sistema político imperial já se fazia manifesta em sua obra *Cartas de Erasmo ao Povo* (de 1866), onde, para Erasmo, o povo não era verdadeiramente livre, mas conduzido por uma aristocracia burocrática devido à falta de uma educação política. Afinal, o povo não fora adequadamente educado para ao regime monárquico representativo e, por esse motivo, estaria susceptível a manipulação por aqueles que lhes usurpavam a soberania nacional. “Sagaz é a oligarquia que domina o país. Sente que se despisse o governo dos falsos ouropéis e lantejoulas de liberdade, com que o costumam decorar, a opinião política humilhada se revoltara. Esmeram-se por isso em manter o povo na doce ilusão de que é livre” (ALENCAR, 1866, p. 31)

Assim, era aceitável que os corruptores agissem em benefício próprio, mas era inaceitável que os pobres, por suas limitações, participassem do sistema de forma ativa.

Acusar o sistema político de apresentar mecanismos que favoreceriam as fraudes e outros mecanismos de favorecimento de resultados não seria nada descabido, pois, basta se percorrer os periódicos do período para ver as denúncias a esse respeito. Todavia, isso não significa que ele representasse, per si, um falseamento da realidade política, como parecem acusar analistas (contemporâneos e extemporâneos). Analisar um sistema político à luz de outros, especialmente e temporalmente distantes, faz parte do processo de entendimento de seu funcionamento. Análises comparativas permitem entender melhor, através de semelhanças e de estranhamentos, pois oportunizam levantar questionamentos, indicar caminhos etc. (THELM; BUSTAMANTE, 2007) Todavia, julgar pura e simplesmente o sistema pelas suas vicissitudes como se as mesmas não atendessem a lógicas própria de seu contexto histórico é adotar uma postura estranha aos agentes que o produziram e, portanto, direcionaria a análise para um caminho que dificulta mais do que facilita o seu entendimento, quiçá se não promover anacronismos.

Uma alternativa para avaliar o sistema político imperial que não nega as suas características, mas que pensa ela sob suas próprias lógicas internas é dada pela pesquisadora Mirian Dolhnikoff. Em um de seus trabalhos, ela propõe que

dadas as características específicas dos governos representativos no século XIX, no lugar de falseamento, é possível considerar que a construção do Estado no Brasil correspondeu ao processo de organização de um governo representativo, com as dificuldades próprias do período. Nesta perspectiva, o parlamento ganha relevo como espaço de negociação dos interesses dos diversos setores de uma elite heterogênea, com papel decisório fundamental na dinâmica da monarquia, de forma a canalizar institucionalmente os conflitos. E foi esta preocupação que pautou as diferentes propostas de organizar as eleições. O debate sobre a legislação ganha importância na medida em que contrapõe diferentes concepções de funcionamento do governo representativo a partir da disputa eleitoral. (DOLHMIKOFF, 2017, p. 18)

Aqui estamos diante de uma linha tênue que divide expectativas (dos agentes e dos analistas) e conjunturas, entre o possível e o desejado. O que Belisário e Alencar demonstram são análises de circunstâncias concretas, marcadas por suas visões de mundo e pelos objetivos que tinham em tecer esses comentários. Ambos eram comprometidos com a classe senhorial - dos proprietários de escravos e de terras - com quem não só compartilhavam das visões de

mundo, como defendiam o status quo³⁶⁸. O fato de criticarem a forma como o sistema funcionava seria aqui um artifício utilizado nesse jogo identificado tanto por Richard Graham (1997) quanto por Miriam Dulhmikoff (2017). O sistema era formado por personagens variados, com interesses distintos que geravam tensões que deveriam ser resolvidos dentro do sistema, como indicaria a análise de Dulhmikoff (idem) e mesmo José Murillo de Carvalho (1988). Esse grande sistema seria um grande *pacto intra-elite*, formado a partir de anos de lutas que, inclusive, puseram em risco a própria integridade do Império. Tanto Belisário quanto Alencar, no século XIX, esboçariam essa preocupação e indicariam meios para que os conflitos fossem resolvidos na esfera institucional e não revolucionária. Todavia, para isso era preciso ajustes no sistema, seja dando mais poder ao cidadão devidamente qualificado (Belisário) ou contando com uma atuação mais efetiva do Estado (Alencar).

Para entender um pouco melhor esse sistema e as transformações pelas quais ele passou para chegar ao ponto em que a presente análise toma corpo, será necessário percorrer um pouco das legislações eleitorais e as conjunturas que deram forma a elas. Acompanhando o avanço do sistema eleitoral brasileiro das décadas de 1870 e 1880, verificou-se duas alterações no sistema (1875 e 1881) e uma tentativa malfadada³⁶⁹ (1879) em um curto espaço de tempo. Em 1875 fora aprovada a chamada “Lei do Terço” (Decreto nº2.675, de 20 de outubro de 1875) que ampliava as exigências para a participação no processo eleitoral – com a ampliação de requisitos para a comprovação da renda, item necessário desde a Constituição de 1824 para a participação eleitoral.

Segundo a Lei (§ 4º)

As listas gerais, que as Juntas paroquiais devem organizar, conterão, além dos nomes dos cidadãos qualificados, a idade, o estado, a profissão, *a declaração de saber ou não ler e escrever*, a filiação, o domicílio e a renda conhecida, provada ou presumida; devendo as Juntas, no último caso, declarar os motivos de sua presunção, e as fontes de informação a que tiverem recorrido. (Grifo nosso)

³⁶⁸ Alencar, por exemplo, defendeu abertamente a manutenção da escravidão nos debates na Câmara dos Deputados entre 1870 e 1871, bem como da sua segunda série de Cartas de Erasmo ao Imperador. Para ele, não cabia ao Estado promover a emancipação dos escravos, mas a própria sociedade civil, que faria maneira lenta, segura, gradual e civilizatória.

³⁶⁹ O projeto de reforma política proposto pelo gabinete liberal pelo Visconde de Sinimbu naufragou no Senado, em 1879.

A seguir, apresentava uma lista de doze condições nas quais a renda era considerada como presumida³⁷⁰ e quatro nas quais se estabelecia as condições para a prova de renda legal. Dois aspectos são importantes nessa lei. O primeiro, já mencionado, de que há uma preocupação maior com a comprovação da renda para participação das eleições, com a tipificação dos casos em que a renda era pressuposta e os casos em que deveria ser apresentada comprovação e que tipo de comprovação; O segundo, mas não menos importante, que não há restrições quanto aos analfabetos, apenas a menção a este fato nas listas gerais. Isso se torna mais claro ainda se observarmos nos itens seguintes da referida lei que trata dos “títulos de qualificação” a que teriam direito todos aqueles “cidadãos irrevogavelmente inscritos na lista se passarão títulos de qualificação, que deverão ser impressos e extraídos de livros de talão”. Estes títulos³⁷¹ seriam remetidos aos Juizes de Paz das respectivas paróquias e seriam publicadas chamadas públicas para que os cidadãos qualificados retirem, num prazo de até 30 dias os seus títulos, conforme texto abaixo:

A entrega do título será feita ao próprio cidadão, o qual por si, ou por outrem, se não souber escrever, o assignará perante o Juiz de Paz, e passará recibo em livro especial. Decorrido aquele prazo, os títulos não reclamados serão remetidos à Câmara Municipal, e aí guardados em um cofre. (Idem, Grifo nosso)

Diante das dúvidas levantadas na qualificação eleitoral, uma das fontes das fraudes segundo seus críticos, a legislação de 1875 implementou uma inovação: a do título eleitoral que seria pessoal e entregue ao próprio cidadão qualificado. Esta medida, junto as outras resumidamente apontadas, demonstra a predisposição legal à ampliação no rigor na qualificação eleitoral, como no caso da tipificação da renda, por exemplo. Quanto ao ato não saber ler e escrever, mencionado na lei (ainda) não era um impeditivo para a participação nas eleições. Ele era legalmente reconhecido, mas não como um critério censitário. A “lei do terço” teria sido uma resposta à crescente demanda por eleições diretas, que estaria convencendo não apenas liberais, que a levantavam como bandeira histórica, como conservadores de sua

³⁷⁰ Segundo Art.1, Item II, “Admite-se como prova de renda legal: N. 1. Justificação judicial dada perante o Juiz Municipal ou substituto do Juiz de Direito, na qual se prove que o justificante tem, pelos seus bens de raiz, indústria, comércio ou emprego, a renda líquida anual de 200\$; N. 2. Documento de estação publica, pelo qual o cidadão mostre receber dos cofres gerais, provinciais ou municipais vencimento, soldo ou pensão de 200\$000 pelo menos, ou pagar o imposto pessoal ou outros na importância de 6\$000 anualmente; N. 3. Exibição de contrato transcrito no livro de notas, do qual conste que o cidadão é rendeiro ou locatário, por atraso não inferior a três anos, de terrenos que cultivava, pagando 20\$000 ou mais por ano; N. 4. Título de propriedade imóvel, cujo valor locativo não seja inferior a 200\$000.”

³⁷¹ Ver Anexo.

necessidade. Não seria dessa vez. Como disse Rio Branco, voltando-se para os liberais no Parlamento: “Entendo que se deva deixar essa prebenda ou essa glória para o partido que se esforça pela eleição direta, até para não dizerem que se lhes está tomando a bandeira.” (HOLANDA, Op. Cit., p. 212)

De fato, não coube aos Conservadores o “louro” da tão aclamada reforma que “expurgaria” as eleições dos problemas causados pelos votantes. Como a legislação de 1875 não cumpriu o efeito esperado de combater a unanimidade do partido governista no parlamento³⁷² e como a ideia de eleição direta já era conclamada como uma questão nacional que não dividiria mais os partidos e, além disso, a pressão por esta mudança viria agora do próprio Poder Moderador após seu retorno do EUA e Europa. A extensa permanência dos conservadores no poder, os desgastes promovidos pelos esforços de guerra e as reformas promovidas pela legislação escravista, além da impossibilidade de seus nomes de permanecerem a frente do governo (com Caxias doente, por exemplo) somada a pressão da oposição por renovação teriam sido significativas para a mudança. Coube aos Liberais, através do recém-empossado Gabinete de João Lins Vieira Cansação de Sinimbu, em 5 de janeiro de 1878, propor uma reforma eleitoral que, segundo eles, atacaria a essência dos “problemas” enfrentados pelo sistema eleitoral – conforme indicado por Belisário – que seria a qualificação e participação dos votantes, grande massa de pessoas analfabetas, pouco comprometidas com o processo eleitoral e sujeitas às pressões de chefes locais.

O projeto do Gabinete liberal Sinimbu é apresentado formalmente na Câmara em 13 de fevereiro de 1879, propondo alteração do sistema eleitoral via reforma da Constituição (de 1824). O texto do referido projeto é direto, propondo, primeiro, a reforma dos artigos 90, 91, 92 e 93 da Constituição, “para o fim de serem as nomeações dos deputados e senadores para a assembleia geral, e dos membros das assembleias provinciais, feitas por eleição direta”, e segundo, a reforma do artigo 94, “para o fim de só poderem votar os que, *sabendo ler e escrever*, tiverem por bens de raiz, capitais, indústria, comércio ou emprego, a *renda líquida anual* que for fixada em lei, *nunca inferior a quatrocentos mil reis*”.³⁷³ Ou seja, em poucas palavras e de maneira draconiana, a lei eleva a renda mínima exigida, dificulta a sua comprovação e, por fim, exclui aqueles que não sabem ler e escrever. O último ponto importante é o de que a pessoa teria que ter as duas habilidades – leitura e escrita, caso o contrário, não participaria.

³⁷² Sergio Buarque de Holanda (2007, p. 214) observa que já na primeira Câmara eleita após a reforma, “ainda sob o Ministério Caxias-Cotegipe [1875-1878], em vez de alcançar a oposição a terça parte ou mais da Casa, o partido do Governo fará 6/7. A segunda aplicação já dará uma Câmara unânime, unanimemente liberal, porque liberal é agora a cor do Governo.” Portanto, o governo continuava a orientar a formação do Parlamento.

³⁷³ Anais da Câmara dos Deputados [ACD], !878, Tomo II, Sessão de 13 de fevereiro de 1879.

Retomando o contexto da votação da lei, Sinimbu contava com o apoio da Coroa, conforme expresso na Fala do Trono de 1878 foi bem direta e incisiva nesse aspecto:

Reconhecida a necessidade de substituir o sistema eleitoral vigente pelo de eleição direta, *cumpre que decreteis mediante reforma constitucional*, a fim de que o concurso de cidadãos, devidamente habilitados a exercer tão importante direito, contribua eficazmente para realidade do sistema representativo (A.C.D., 16 de dezembro de 1878. p. 92, grifo nosso).

Portanto, através da Fala do Trono, vemos que a Coroa (e o Conselho de Estado) julgavam necessária a reforma a ser proposta pelos liberais, aliás, esta seria uma das razões de ser para o retorno desse partido ao poder. Esse tipo de circunstância teria gerado um peso grande sobre os membros do gabinete e sobre o próprio partido nesse momento chave em que retornavam após mais de uma década de afastamento.

Antes desse momento de transição proposto pelo Imperador e pelo gabinete de 1878, o sistema eleitoral do império brasileiro percorreu um longo caminho até a configuração definitiva assumida em 1881. Resumidamente, até a mudança apontada, seu funcionamento transcorria em dois momentos distintos, da seguinte forma: no primeiro turno, um número determinado de “votantes” (a parte mais numerosa de participantes) escolhia os “eleitores” que, por sua vez, no segundo turno, votavam diretamente nos deputados e senadores. Essencialmente, o que diferenciava esses dois tipos de participantes era a renda a ser apresentada no ato do alistamento, 200\$000 no primeiro caso e 400\$000 no segundo.

A exigência de renda mínima não foi instituída na legislação de 1875 brevemente apresentada, afinal, desde a Constituição Imperial de 1824 era exigida uma renda líquida anual de 100 mil réis por bem de raiz, comércio e emprego para votante e de 200 mil para eleitor, valores só alterados por Decreto em 1846 (Decreto nº 484 de 25 de novembro de 1846), passados para 200 e 400 mil respectivamente. Na lei eleitoral desse mesmo ano havia também a determinação de que o eleitor deveria assinar as atas de votação³⁷⁴, mas aos votantes não seria

³⁷⁴ “Já a lei de 19 de agosto de 1846 dera um passo no sentido da exclusão dos analfabetos, que não fora reclamado em 1824, ao estabelecer, em seu artigo 48, que o eleitor teria de assinar as atas.” (HOLANDA, 2007, p. 216) O pesquisador indica isso como um movimento no sentido de limitar o acesso aos analfabetos, porém, no texto da lei há vários exemplos em que pessoas que não sabiam escrever poderiam participar, como no caso do Art. 51 em que “os votantes [eleitores primários] **não serão obrigados a assinar suas cédulas**; e estas devem conter tantos nomes, e suas respectivas ocupações, quantos Eleitores tiver de dar a Paroquia.” Já no Art. 73. “as **cédulas devem conter os nomes, moradas, e empregos, ou ocupações de tantas pessoas, quantas são os Deputados, que a Província deve dar, com assinatura do Eleitor.**” Por mais que a tarefa de grafar essas informações na cédula poderiam dificultar o processo, os participantes poderiam já terem treinado a transcrição dessas informações em

obrigado assinar as cédulas. Embora tenha sido sugerido não ser uma ideia nova (HOLANDA, 2007), o fator “alfabetização” para a avaliação da aptidão política dos brasileiros assumiria uma posição central apenas anos mais tarde. Portanto, o percurso da análise sobre a legislação eleitoral do Império até os fins da década de 1870, não foi identificado no ato de saber ler e escrever como fator de qualificação eleitoral até que ela fosse levantada pelas proposições liberais de 1879 (Sinimbu) e de 1881 (Saraiva).

O Gabinete de Sinimbu defendia uma bandeira que não era necessariamente nova nas fileiras liberais, afinal, desde 1860, a eleição direta era assunto recorrente do partido no Parlamento e, desde 1868, essa reivindicação passou a fazer parte do programa das alas mais radicais do Partido Liberal (BRASILIENSE, 1878), que pretendia defender o sufrágio direto e generalizado, fórmula adotada pelos republicanos em 1870³⁷⁵. Todavia, o grosso desse partido era mais restrito nas suas aspirações, e queria que a eleição direta, tendo por base a renda, fosse pleiteada *apenas para a Corte, as capitais das Províncias e as cidades que tivessem mais de cem mil habitantes*. (Idem, *ibidem*). Os próprios argumentos de Francisco Belisário de Souza (1979) apresentados anteriormente corroboram para ilustrar ainda mais essa questão da permanência de críticas ao sistema de dois turnos e a necessidade de implementação do voto direto em moldes mais restritivos. Estes temas, juntamente com o “voto dos não-católicos” foram centrais nos debates parlamentares de 1874/1875 que antecederam a reforma de 1875³⁷⁶, bem como nos debates de 1878-1881 que ensejariam a reforma mais radical do sistema, de 1881³⁷⁷.

Dada a complexidade do tema e visando costurar apoios, o então Presidente do Conselho de Ministros, Visconde de Sinimbu, estrategicamente organizou o chamado Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (1878), objetivando aproximar o recém-empossado governo liberal dos grandes proprietários de terras e de escravos do Sul, sobretudo cafeicultores, para fazer com que vissem nos liberais um possível aliado em suas pretensões (CARVALHO, 1988). Dois problemas se colocavam para estes: o primeiro, as dificuldades decorrentes da seca e da falta

um papel, sobretudo no caso de seus dados pessoais. “Copismo” e domínio dos códigos textuais que permitem a alfabetização não são a mesma coisa. (Lei nº 387 de 19 de agosto de 1846, grifo nosso)

³⁷⁵ O Partido Republicano foi criado no Rio de Janeiro no ano 1870, a partir da dissidência da ala mais radical do Partido Liberal. Estes organizaram em 3 de novembro desse ano, o chamado Clube Republicano e lançaram, um mês depois, o jornal "A República", a partir do qual divulgavam seu manifesto político, pregando, dentre outras ideias, o fim do regime monárquico e a implantação de uma República Federalista. Foram signatários do manifesto original José Lopes da Silva Trovão, Joaquim de Saldanha Marinho, Lafayette Rodrigues Pereira, Octaviano de Castro Hudson, Pedro Antônio Ferreira Viana, Quintino Antonio Ferreira de Souza (Quintino Bocaiúva) Curiosamente, quase dez anos depois, essas figuras rivalizaram sobre as questões que envolveram o gabinete de 1878, a questão orçamentária, a educação e a reforma eleitoral.

³⁷⁶ BRASIL. Decreto n.º 2.675 de 20 de outubro de 1875.

³⁷⁷ BRASIL. Lei n. 3029 de 9 de janeiro de 1881.

de créditos agrícolas adequados e; em segundo, a questão da mão-de-obra, visto que a legislação sobre a questão escrava avançava, embora lentamente, para uma obstrução do uso de mão-de-obra de escravizados e seus descendentes. No tocante a esse último ponto, levantou-se temas correlatos, como a situação dos ingênuos, a educação, o sistema eleitoral, substituição da mão-obra-escrava por imigrante, a origem dos trabalhadores imigrantes etc. (idem, 1988)

A participação neste evento foi expressiva, pois “além da presença de 400 delegados, 56 proprietários enviaram justificativa de ausência”. Mais ainda, quase todos os que participaram tinham sido eleitos em reuniões de fazendeiros nos diversos municípios.” (CARVALHO, Op. Cit.). Observa-se um nível de organização e de comprometimento por parte dos fazendeiros das províncias de Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo que teriam sinalizado a importância dada a esse chamado do Governo³⁷⁸. Nesse sentido, era possível que se abrisse um canal de comunicação que beneficiasse a ambas as partes e isso era interessante, sobretudo diante de um período de reformas e de mudanças.

Um dos exemplos de falas pronunciadas no evento do Rio de Janeiro foi a de Manoel Furtado da Silva Leite, proprietário da Fazenda Serra Bonita, da província de Minas Gerais, que não esteve presencialmente no congresso, conforme ele mesmo esclarece, mas redigiu um texto a ser apresentado no evento acerca das “necessidades da lavoura”, em que fala sobre a Lei do Ventre Livre (28 de setembro) e a questão das eleições.

A lei de 28 de setembro, que inconsideradamente **declarou o ventre livre, sem que o país se tivesse preparado para receber um golpe tão terrível, armando o braço escravo contra o seu senhor...** esta lei abismou a nação; criou milhares de vítimas, e numerosas dificuldades impôs aos agricultores, já relativas a matrículas, baixas, averbações e multas, já e sobretudo aquelas que se referem aos ingênuos: baixas dos que morrem, despesas que se fazem com viagens para tal fim. Tudo isto causa **uma fatal transformação no ânimo dos escravos**; de alguma afeição que mostravam ter a seus senhores, **tornaram-se rancorosos a estes**. *Abriu-se um abismo às rendas, tanto públicas, como particulares, e pôs-se a vida dos desventurosos agricultores à mercê de Deus, vivendo sempre sobressaltados, observando centenas de vítimas em sua classe como resultado de tais instituições*. Quando contemplo tal emancipação gradual e desenfreada, esta pólvora surda que faz vítimas sem explosão, digo entre mim: desgraçado país, estás agonizando. (ACARJ, 1988, p. 47, grifo nosso)

Claramente mandou um recado ao novo governo liberal de que a libertação dos filhos de suas escravas era um absurdo, um ato inoportuno e precipitado que pegou o país e os agricultores de surpresa, despreparados para lidar com uma nova realidade instaurada pelo

³⁷⁸ CARVALHO (1988) chama a atenção para a realização de um outro congresso, reunindo proprietários do Norte, o Congresso Agrícola de Recife no mesmo ano.

Estado a despeito dos interesses senhoriais. Além disso, a lei teria representado uma intervenção estatal em assuntos privados, na relação entre senhor e seus escravos, tendo como consequências a geração de animosidades entre o senhor e seus dependentes, despertando rancores nos últimos, prejudicando, desta forma, a “paz” no campo. Suas palavras deixam claro que os resultados desastrosos associados a lei de 1871 colocariam em risco a ordem no campo, uma ordem que tinha na figura dos proprietários, ou melhor de sua autoimagem, o ponto central de equilíbrio. Abrindo um parêntese aqui, há uma associação entre a medida do governo e uma limitação da vontade senhorial, considerada soberana pelos próprios, e, portanto, um ataque as próprias estruturas sociais que se alicerçavam em sua onipotência patriarcal.

A partir daquele momento, como diria mais adiante, os cativos estariam armados e não mais voltariam a ser o que eram. Vê-se através desse tipo de argumento, elementos identificados no discurso utilizado pelos “emperrados” (conservadores) - na ocasião dos debates que antecederam a aprovação da lei de 1871 - para justificar que a ordem escravista estaria em risco, mas não pela questão de manutenção da mão-de-obra em si, mas sim pela ótica de que o que estaria em jogo era a “manutenção do modo de vida escravocrata” no que seria uma forma de ativismo chamado de “escravismo político” (cf. Alonso, 2015). Portanto, o que estaria em jogo não era apenas o modo de produção, fundamental para a economia, i.e., a questão econômica em seu sentido restrito, mas um conjunto de elementos sociais e políticos que associava a ordem do mundo a partir da escravidão e da visão senhorial. Era isso que estava em jogo e era a partir dessa visão que pessoas como Manoel Furtado e muitos outros se levantavam contra as mudanças da qual o ventre-livre era apenas um símbolo e do qual se consideravam “vítimas”. Essa ideia persistiu mesmo após a aprovação da lei, fato identificado através do discurso proferido em 1878, portanto, sete anos após a medida. Embora fosse recente e os efeitos práticos da lei ainda não se fizeram sentir, há um mal-estar e um ressentimento de que teria sido um golpe contra a ordem senhorial e, por conseguinte, contra a classe senhorial.

Há, portanto, um protesto que deixa evidente o abandono dos proprietários pelo governo, sendo colocados à mercê de sua própria sorte (à mercê de Deus!), posto que sem créditos adequados e com a fragilização de sua fonte de mão-de-obra (escrava) passariam ainda mais dificuldades. As ideias colocadas dessa maneira em um evento que reuniu a elite senhorial das províncias do Sul em resposta a uma convocação de um governo liberal recém-empossado dizem mais a respeito das intenções do interlocutor do que da realidade retratada. O tom apocalíptico sobre a lei sinaliza ressentimentos, receios, mas também estratégias de quebrar resistências do governo e ceder aos apelos da lavoura.

Retomando a linha principal, a visão patriarcal e de ordem social também perpassavam a questão eleitoral analisada. Mais adiante em seu discurso, Manuel Furtado se pronunciou sobre a eleição direta, tema importante ao novo governo, sendo ainda mais contundente, vociferando contra o sistema eleitoral, no que parece uma sinalização de apoio (estratégico) à nova empreitada do governo.

A eleição direta é uma d'entre elas que muito poderá contribuir para este fim, **excluindo da urna a escória do povo, cessando por esta forma o poder que os padrinhos políticos exercem sobre a eleição, cujo abuso, que grassa em todo o país, é, segundo entendo, um dos principais motivos que mais contribuem para nosso atraso.** Ha, pois, muitos milhares de braços inúteis de trabalhadores, que bem poderão tornar-se uteis, **si bem forem disciplinados.**

Também devem ser compreendidos nesta grande turma os **libertos e os que se forem libertando, porque, uma vez moralizados, não haverá grande desfalque na lavoura. Quanto a estes últimos, a maior parte dos que vão ficando livres, seguem igualmente o caminho da corrupção, e é isto uma circunstância horrível contra os interesses sociais. Si, porém, forem corrigidos, esse mal por certo diminuirá.** (Idem, p. 48, grifo nosso)

As palavras acima não poupam críticas e foram em maior ou menor grau observadas nas falas dos participantes no Congresso. Elas associam os problemas políticos do sistema eleitoral e representativo à manipulação política exercida pelos poderosos em decorrência da (baixa) qualidade dos votantes. Nesse último ponto, para além dos livres de nascimento, é possível que ele tenha incluído os libertos, há quem ele se refere logo em seguida e a quem era permitido participar das do primeiro turno das eleições. Segundo ele, se essa população não fosse “disciplinada”, seguiriam pelo caminho da “corrupção” e da “vadiagem”, ou seja, eles não teriam capacidade por si só de seguirem em liberdade se não fosse através da disciplina e do trabalho. Portanto, a ideia de liberdade e utilidade econômica estariam associadas, cumprindo um duplo papel: moralizador e produtivo. Ele evoca, para isso, a questão da disciplina, jargão comum no trato com os trabalhadores escravizados, remetendo ao modelo de tratamento despendido aos mesmos, que traduziria às expectativas e visão de mundo senhoriais sobre a criação de comportamentos compatíveis com aquilo que era considerado como aceitável. Nesse trecho há razões de duas ordens que justificariam um controle maior sobre a força de trabalho e, em especial, sobre os libertos: a primeira, de razão econômica, para manter a produtividade e não prejudicar as atividades econômicas majoritariamente agrícolas do Brasil; a segunda, de ordem cultural e social, que seria o disciplinamento não apenas dos adultos ex-escravos, mas das crianças que nasceriam nessa condição e que deveriam, desde cedo, já ser *ensinadas* da

importância do trabalho e da disciplina. Essa disciplina, seguindo pela linha de raciocínio dele, teria efeito imediatos sobre a ordem pública e, portanto, sobre a paz no campo.

Peter Eisenberg (1980)³⁷⁹ observa que alguns assuntos debatidos no congresso estavam longe de serem consensuais e alguns geravam discordâncias – como no caso da falta de braços à lavoura (em substituição ao trabalho escravo), o uso do trabalho imigrante e de ingênuos como principal fonte de mão-de-obra.³⁸⁰ Deste modo, devemos ter cautela em tomar a parte pelo todo. Não é esse o objetivo aqui. Se por um lado, havia divergências não necessariamente de “origem geográfica”³⁸¹, por outro, elementos apresentados por Manoel Furtado encontraram ressonância em outros discursos e, por isso, é possível assumi-lo como a manifestação da classe dirigente do país, dirigida a membros de sua própria classe (Congresso Agrícola) e ao governo liberal recém-empossado (Sinimbu). A partir da avaliação desses relatos e do Congresso é possível enxergar interlocuções entre esses grupos ao tratarem de temas em comum (EISENBERG, 1980; CARVALHO; 1988). Para o novo governo, a oportunidade de construir alguma legitimidade junto aos proprietários da região cafeeira e, aos proprietários, receber tratamento privilegiado às suas expectativas. Seguindo por esse caminho, o relato de Manoel Furtado ainda demonstra mais dois pontos de convergência: o primeiro, a preocupação com o sistema político, identificado como problemático através de um aparato eleitoral ineficaz por dar voz “a escória do povo” e permitir todo o tipo de manipulação dos resultados. Nestes dois pontos, nota-se que as palavras de Furtado vão ao encontro das palavras de outros liberais ao defenderem a eleição direta e a restrição censitária mais efetiva. Isso certamente deu combustível para que Sinimbu, pertencente a mesma classe social, seguisse em sua cruzada pela reforma eleitoral.³⁸²

³⁷⁹ Esse artigo clássico de Peter Eisenberg de 1980 lança uma nova perspectiva sobre a análise das ideologias apresentadas pelos proprietários de terras e escravizados presentes no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, deixando de lado a interpretação então consolidada do Oeste Paulista, moderno, capitalista e defensor do trabalho livre versus o Vale do Paraíba, arcaico, escravista e averso a modernizações. Como ele demonstra, as ideologias presentes não se explicam por questões geográficas e muito menos estariam relacionadas a opção pela mão-de-obra utilizada, mas a questões mais complexas.

³⁸⁰ Muitos dos agricultores que se pronunciaram não acreditavam que o uso de ingênuos poderia ser uma solução para a falta de braços anunciada por uns, mas descartada por outros, diante da crise do sistema escravista na década de 1870 e no futuro. A esse respeito, ver Eisenberg (1980, p. 183-6)

³⁸¹ Eisenberg (idem) observa que as diferenças nas mentalidades dos proprietários de terras e demais participantes que, embora fossem de locais variados – participaram delegados das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e alguns do Rio Grande do Sul) -, não refletiam necessariamente a sua localização. O autor critica esse aspecto e observa que a contraposição feita entre Oeste Paulista (como mais afeito ao trabalho livre devido ao seu envolvimento com uma lógica capitalista nascente) e o Vale do Paraíba (mais antigo e atrelado ao modelo escravocrata) não se justifica empiricamente.

³⁸² Com base nas observações feita por Carvalho (1988) e na análise de fontes, pode ser sugerido que Sinimbu tentou construir um canal direto com os proprietários (talvez tentando romper com determinados mecanismos eleitorais?), algo reconhecido pelos participantes do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. A própria importância do evento pode ser notada não apenas pela participação dos proprietários de terras e de escravos, como na organização de outro Congresso Agrícola (de Recife) no mesmo ano para fazer frente aos interesses do Sul numa possível negociação com o novo gabinete.

O segundo ponto, relacionado ao primeiro, diz respeito a questão da força de trabalho, em que Furtado deixa claro que a lei de 1871 criou dificuldades à lavoura e aos países, acirrou os ânimos entre os senhores e seus escravos, no que pode-se depreender uma dupla preocupação - econômica e política - pois além das perdas referentes à reorganização das formas de trabalho e despesas com essa reorganização, temos um sinal de ruptura no que poderíamos convencionar no sistema social do escravismo, no pacto senhor-escravo, sendo este último “armado” pela situação da lei³⁸³. Mesmo que o fazendeiro esteja exagerando ao falar entre os pares para o Governo para tentar pressionar por mudanças, essa preocupação fazia parte das expectativas da grande lavoura, mas não apenas dela, sobre o que seria feito sobre essa numerosa força de trabalho que estaria escapando ao controle de seus senhores, criando instabilidade no sistema (GRAHAM, 1997: 241). Essa “incapacidade de viver em liberdade” que pode ser depreendida do discurso estaria conectada igualmente à “incapacidade de atuar politicamente”, o que exigiria medidas que colocassem os escravizados e seus descendentes no caminho de sua “moralização”, ou seja, de acordo com aquilo que os seus senhores convencionavam como normal e aceitável.

O último ponto é igualmente importante aqui, pois, é dentro desse contexto que também emerge a preocupação com a educação dos ex-escravizados, não apenas aos proprietários de terras e de escravos, vale frisar³⁸⁴. Nas palavras de Furtado, “uma vez moralizados não haver[ia] grande desfalque na lavoura” uma vez que “a maior parte dos que vão ficando livres, seguem igualmente o caminho da corrupção”. “Si, porém, forem corrigidos, esse mal certo diminuirá” (ACARJ, 1988: 47). Nesse sentido, a educação (moralização) serviria a efeitos imediatos de controlar a mão-de-obra egressa da escravidão (sobretudo após 1871), afastando esses indivíduos da “corrupção”, da “vadiagem” e do “crime” e direcionando-os para os interesses da lavoura e do país. Para além da “nobre” preocupação (paternalista) de Manuel e de outros proprietários como a situação dos trabalhadores/as e do país, está presente a sutil noção de controle sobre os seus subordinados, abalada, conforme depreendido do relato, após a perspectiva de liberdade dos escravizados. Todavia, a própria Lei do Ventre Livre (1871) estaria também conectada a tais expectativas, pois “apesar de não mencionar a educação de ingênuos, a pressupunha, sobretudo nos artigos em que estabelecia os responsáveis por criar e tratar dos ingênuos” (MACHADO; GOMES, 2017: 254).

³⁸³ Essa questão foi levantada por Chalhoub (2007; 2010)

³⁸⁴ A questão da educação ou não das classes populares seria um tema recorrente nessa e na década seguinte, em que legisladores, agentes públicos, educadores, ativistas etc. se mobilizariam para facilitar ou dificultar o acesso, o que revelaria posições políticas acerca do tema, bem como projetos de país em choque. Esse tema será tratado com mais detalhes em capítulo específico desta tese.

Os pontos anteriores e o referido Congresso serão retomados mais adiante. Todavia, para efeitos imediatos, é importante que seja frisada a preocupação dos proprietários de terras com a questão servil e com os descendentes de pessoas escravas/escravizadas, em específico, evidente através das palavras desse personagem em especial e de alguns outros, como seria de se imaginar, sobretudo após a lei de 1871³⁸⁵. Uma das questões para se entender essas preocupações, perceptível nas entrelinhas das palavras dos defensores da ordem escravista, era a da “humanização” dos escravizados que estaria sendo realizada para além do sistema legal. Explico. É sugestivo que, através de lei de 1871, ou melhor, pelo reconhecimento de alguns direitos pela lei³⁸⁶, os afrodescendentes estariam sendo humanizados aos olhos do Estado. Essa progressão, por assim dizer, estaria conectada, acredita-se, com mudanças na própria forma como esses indivíduos eram vistos e se viam. A ação desses agentes estaria pressionando, juntamente com outras forças sociais que se fariam presente nas décadas de 1870 e 1880 – como no caso dos abolicionistas -, por mudanças. Portanto, sob o ponto de vista da classe senhorial, era preciso que essa “humanização” (ou, talvez seja melhor chamar de ação inversa a desumanização estrutural da escravidão) decorrente dessas pressões refletisse uma imagem de inferioridade (ativa, porém, “bruta”) que justificasse medidas moralizadoras e disciplinadoras. Se a “humanização” e alguns dos direitos foram reconhecidos (com relutância), era preciso que estivessem atrelados a ideia de subalternidade, de indivíduos de categoria inferior na escala social na qual proprietários e afins ocupariam posição de destaque. Uma vez livres, era preciso socializá-los no sentido de discipliná-los para que se mantivessem determinadas formas de submissão e de exploração. Aqui entra a questão da disciplina, da educação (FONSECA, 2002), sobretudo dos nascituros pós-1871. Era preciso que “aprendessem” a ser livres, mas aceitando uma condição de inferioridade diante da ordem que se transformava³⁸⁷.

Neste sentido, segundo Rodrigo Lobato Marcondes, delegado de Taubaté, Província de São Paulo, a educação teria vários papéis no cenário pós-lei 28 de setembro e era preciso fazer algo rapidamente, não apenas para garantir braços à lavoura como para manter a “tranquilidade das fazendas”, cada vez mais rodeadas de perigos.

³⁸⁵ Um detalhe importante é o de que, além da convocação do Congresso, o governo enviou um conjunto de perguntas a serem respondidas pelos participantes que versavam sobre problemas como mão-de-obra, crédito agrícola e o destino dos ingênuos na lavoura. Nestes termos, embora as perguntas contemplassem questões que afligissem a lavoura, houve um direcionamento das demandas apresentadas no evento.

³⁸⁶ Essa questão já foi abordada antes, mas vale lembrar que o direito ao pecúlio independente da vontade senhorial fora reconhecido como direito líquido, além do conceito de ingênuo, filho de mãe escrava nascido livre.

O que se tem feito até hoje para essa nova geração que se criou com a lei de 28 de setembro de 1871? Nada, absolutamente nada, e o tempo urge!

Si V. Ex. me permitir, estou pronto, em tempo competente, a apresentar a V. Ex. um projeto que tenho e de que, julgo, poderá o Governo Imperial tirar algum proveito, podendo desde já pô-lo em execução.

Nesse projeto trato:

1º Do sustento;

2º Da educação moral e religiosa;

3º Da educação física, instrução agrícola e industrial, teórica e prática para os ingênuos.

Para a fundação desses estabelecimentos, tenho convicção, Sr. Presidente, não terá o Estado de despender grandes quantias, porque, bem dirigidos, no fim de três ou quatro anos poderão ter vida própria. Temos já 45 a 50.000 ingênuos! É tempo do Governo Imperial olhar para esses infelizes!

[...]

As futuras gerações irão com a ciência agrícola fertilizar aquelas terras que foram descortinadas pelo sóbrio e corajoso sertanejo, e **ali nossos filhos e netos poderão viver com mais tranquilidade, do que muitos de nós, que hoje aqui nos achamos e que temos passado dias bem amargos nas nossas fazendas, rodeados sempre de perigos!!** (ACARJ, Op. Cit, p. 202, grifo nosso)

Há uma clara preocupação com a formação moral, religiosa, física e teórico-prática para os ingênuos para suprir de braços a lavoura, mas também de criar indivíduos cientes de seus deveres e do seu papel social nas comunidades das quais faria parte a partir de agora. A questão da dualidade do reestabelecimento da tranquilidade e do medo, dos perigos que rodeiam as fazendas, sinaliza o sentido atrelado a educação como disciplinadora laboral e moral dos jovens filhos de mães escravas.

O processo de educação, moralização e de disciplina aludidos pelos delegados acima teriam um efeito de humanização dos escravizados e seus descendentes por parte do pressuposto de que eles devem (podem) aprender comportamentos, ou seja, que não nasceram assim, mas que se tornaram ou poderiam se tornar algo a partir de um processo de socialização. Há delegados, inclusive, que sugerem escolas profissionalizantes para libertos³⁸⁸. Há um paradoxo interessante aqui. Se podem ter seus comportamentos alterados, seriam “brutos” por natureza ou seriam embrutecidos pelas experiências a que eram impostos? A resposta estaria dada nas propostas de moralização/disciplina. A ideia de uma forma de redenção pela educação seria comum mesmo a campos opostos, como é o caso dos abolicionistas e dos escravocratas. Deixando essa questão em aberto, será retomado o fio da meada.

³⁸⁸ Segundo o Banco Auxiliar da Colonização e Imigração, “a lei de 28 de setembro, apagando a sangrenta e nefanda nodoa que manchava a sociedade brasileira, lei que depois da promulgação de nossa constituição é o ato mais importante sancionado pelo Poder Legislativo, lega a atual geração resolver dois problemas, de cuja solução depende o futuro do Brasil. De fato, só na educação prática, moral e religiosa dos filhos da mulher escrava, e na introdução de braços livres, de que tanto carece a nossa agricultura, se pode achar essa solução. Para resolverem-se, pois, esses dois problemas, convém encarar o estado atual dessas duas magnas questões.” (ACARJ, Op. Cit.: 107)

Sinimbu não revogou a referida lei – algo que foi sugerido em alguns dos discursos do evento³⁸⁹ -, mas como um dos seus objetivos seria o de costurar apoios para levar adiante os projetos a que se propunha, alguns deles deveriam estar em sintonia com as palavras do Congresso. Conseguir o apoio era necessário, sobretudo dos grandes proprietários de terras do Sul, para consolidar a permanência liberal (e dele) à frente do poder central, afinal, quem controla a máquina governamental atrai para si uma rede de influências importantes de acordo com a cultura política imperial. Além disso, controlar o governo ajudaria a controlar o aparato jurídico e policial, importante não apenas em períodos eleitorais. Segundo os cálculos de Sinimbu, para atingir esse objetivo, seria possível atender a parte dessa demanda, através da criação de mecanismos que dificultassem uma emancipação muito ampla, de dificultar que os trabalhadores tivessem o acesso a direitos civis e políticos que colocassem em questão a ordem senhorial. Sob a bandeira da “moralização do processo eleitoral”, por exemplo, ele teria que mexer com dois temas delicados (e, fundamentais, para os reformistas) que eram as questões da renda e da alfabetização e levar adiante o projeto anunciado pelo Imperador e cada vez mais conclamado por Liberais e Conservadores, o do voto direto. Não por acaso, esses dois itens foram contemplados no projeto que o próprio Ministro submeteu ao parlamento, em 1879.

Os arranjos e rearranjos do jogo político pareciam seguir o seu caminho de resolução sem rupturas, de avanços, sem avançar tanto, de liberdade, sem libertar tanto. As forças em choque nesse contexto se traduzem não apenas pelas palavras dos membros do Congresso Agrícola ou de políticos veteranos e novatos³⁹⁰, como também através da organização do sistema político, econômico e social do Império escravocrata com cada vez menos pessoas nessa condição. Mais do que uma forma de produzir riquezas, o escravismo seria uma forma de ver e lidar com a realidade, a qual os proprietários teriam primazia e que estavam dispostos a manter diante das ameaças de uma opinião pública hostil, de escravizados descontentes associados a grupos abolicionistas e simpatizantes da causa.

³⁸⁹ Muitos delegados e comissões, como aqueles citados no presente trabalho, já consideravam a lei e a realidade criada por ela – de superação da escravidão – como fatos consumados e se posicionavam no sentido de tirar proveito dela e de criar circunstâncias econômicas, sociais e políticas favoráveis à lavoura e aos seus proprietários.

³⁹⁰ A “[...] geração de Rui, saída das academias há sete, oito anos, não tivera até agora uma participação decisiva na vida política do país. O Partido Liberal está afastado do poder há praticamente 11 anos, tempo extraordinariamente longo num sistema bipartidário em que a atribuição da Coroa é exatamente garantir o revezamento de ambos no poder. Alguns dos moços que pela primeira vez chegam à Câmara chamam-se Joaquim Nabuco, Afonso Pena, José Mariano, Buarque de Macedo, Rodolfo Dantas e Rui Barbosa. Traziam todos uma grande proposta: reformar o processo eleitoral. Instituir a eleição direta. Entre os mais velhos figuravam o republicano Saldanha Marinho, o grande Lafayette Pereira, jurista notável, Silveira Martins, um dos mais poderosos oradores do segundo reinado, José Bonifácio, sobrinho do grande mentor da independência política do Brasil.” (D’AMARAL, 2003, p.90-91)

As posições ambíguas sobre a lei de 1871 e sobre os ingênuos é sinal disso, afinal, se para alguns esses jovens poderiam significar uma solução para o problema da falta de braços (escravos), para outros seria um tropeço político e econômico³⁹¹. De todo o modo, os esforços de parcelas da classe senhorial era a de manter as pessoas sobre controle, o que significa exploração de mão-de-obra e manutenção de um estilo de vida e, como será visto mais adiante, isso passava pela sua educação. Essa classe controlava os rumos da economia e tinham papel crucial na política parlamentar do Império e fazia o seu jogo para manter o máximo que pudesse os trabalhadores/as escravizados/as ou não sob sua tutela e controle, evitando que criassem mecanismos autonomia para além de sua esfera de dominação imediata, uma ideia que eles entendiam que deveria se estender para os trabalhadores e trabalhadoras após a sua libertação civil. Nesse contexto, os mecanismos formais adquiridos após a lei de 1871 teriam acrescentado mais elementos à cada vez mais delicada relação de dominação, negociação e conflito das relações escravistas.

A própria realidade social do Brasil na segunda metade do século XIX estava em um processo de transformação que parecia irreversível. A escravidão parecia cada vez mais ser pressionada pelo seu esgotamento. A simples projeção do fim do escravismo (sistema para além da exploração da força de trabalho) gerava temor nos proprietários e esperança aos escravizados. A expectativa de liberdade e as estratégias construídas para atingir tal fim, ou mesmo atenuar a situação cotidiana, motivava homens e mulheres deste século a seguir adiante, mesmo diante de um cenário que não lhes parecia favorável. Estes acabaram criando frestas em todo o sistema, como observa a historiografia da escravidão há mais de três décadas³⁹², que levaram senhores e parlamentares a pensarem políticas para lidar com uma realidade em que o número de escravizados diminuía em uma população em crescimento. Estes escravizados/as, estes homens e mulheres poderiam se tornar um “problema” ou uma “solução” para o Brasil,

³⁹¹ Essas posições diferentes sobre os aspectos da lei do Ventre Livre podem ser percebidas através de respostas ao questionário do governo, como no caso de João José Lena e Ricardo José Guimarães. Para João José Lena, a respeito desse assunto, [...]. Muito pouco ou nada se pode esperar quanto aos ingênuos, e o melhor meio para reorganização do trabalho agrícola é a facilidade para aquisição de braços.” (ACARJ, 1988, p. 59) Já para Ricardo Guimarães (Idem, p. 53-4), bastava que se “retocasse a lei de 1871” no sentido de garantir os direitos dos proprietários e a manutenção dos libertos e dos ingênuos nas fazendas para que essa reorganização do sistema funcionasse.

³⁹² Stuart B. Schwartz (2001) em seu trabalho intitulado “A historiografia recente da escravidão brasileira” faz uma importante reflexão sobre as tendências predominantes na historiografia sobre escravidão brasileira nos últimos 40 anos, identificando os principais acadêmicos (brasileiros e estrangeiros) do campo e suas obras mais significativas e a maneira como suas contribuições refletiram na produção acadêmica sobre o tema. Como o mesmo autor alerta, este trabalho está longe de ser completo – aliás, nenhum realmente é -, mas buscou apresentar a evolução dos estudos sobre escravidão em nosso país e dá uma importante contribuição para seu entendimento.

mas tudo dependia para a leitura feita sobre os dados disponíveis. E é sobre isso que será tratado a seguir.

3.3 As propostas sobre lavoura, educação, trabalho e política: Os Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e de Recife (1878) e a intervenção de André Rebouças³⁹³

Digamos a verdade: - e tão difícil dizê-la como fazê-la compreender. Não são os braços que faltam a um país: - o que falta a este império, como a todos os países do mundo, é capital, é indústria, é trabalho, é instrução, é moralidade. Esse mal-estar, que obriga a dizer – há falta de braços – significa realmente que o país está tão mal que não pode garantir trabalho e pão para seus habitantes! (REBOUÇAS, 1988, p. 380)

André Rebouças é uma figura de destaque na sociedade imperial. Homem negro de muitas habilidades, inteligente, culto e politicamente ativo, com entradas na Corte, desempenhou um importante papel em nos debates públicos, dentre eles sobre a educação e sobre a questão abolicionista. As palavras acima foram proferidas dentro de um contexto de discussões sobre a substituição da matriz produtiva brasileira, do trabalho escravizado para o livre e, nesse ponto, ele se colocou na defesa da mão-de-obra nacional, segundo suas palavras, capaz de desempenhar o trabalho necessário para o desenvolvimento do país e em número suficiente³⁹⁴. Todavia, sua visão não era compartilhada por todos e as propostas colocadas sobre o tema transitavam entre capacitar a mão-de-obra existente – ex-escravizados, em sua maioria

³⁹³ Os congressos agrícolas do Rio de Janeiro (julho de 1878) e de Recife (outubro de 1878) foram realizados sob iniciativa ou em resposta a um chamado do governo liberal recém-empossado (Sinimbu, 1878) pelos proprietários de terras do Sul e do Norte diante das principais preocupações da lavoura nos campos sociais, econômicos e políticos nesse período. Podemos ressaltar como elementos de destaque: a crise financeira gerada pelo esforço de guerra contra o Paraguai (1864-70), a crise econômica da lavoura nordestina, a seca que assolou esta região (1877-78, sobretudo), os impactos da lei do ventre-livre (Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871) sobre a principal mão-de-obra utilizada no Brasil, a escravizada, além da falta de crédito adequado e a concorrência no mercado internacional de commodities dos principais produtos (algodão, tabaco, cana-de-açúcar, café). A década de 1870 parece ter sido desfavorável à grande lavoura, sobretudo pela queda no valor da saca de café e do açúcar no mercado internacional.

³⁹⁴ Em sua obra “Agricultura Nacional” seu discurso não é contrário a imigração estrangeira ou a colonização, mas contra o uso exclusivo de outras formas de trabalho como a escrava ou condições análogas a mesma (como no caso dos “coolies” e “chins”) e da depreciação do capital humano nacional em função, exclusivamente, de estrangeiros. Para ele, havia sim gente suficiente para suprir as necessidades da lavoura e da indústria nacionais, desde que fossem adotadas medidas que permitissem o seu uso.

-, importar trabalhadores asiáticos (chamados de *chins* ou *coolies*³⁹⁵), prolongar o sistema escravista (gerando obstáculos a libertação completa dos trabalhadores) e o uso do imigrante europeu. Rebouças representou uma das vozes que participaram desse debate que envolvia temas bem mais amplos como direitos civis e políticos como acesso à terra e à educação em um país essencialmente rural, marcado pelo latifúndio e com baixa escolarização.

A proposta aqui será a de analisar os debates travados sobre a escolarização dos “trabalhadores nacionais”, pobres, libertos, ingênuos e escravizados entre os anos de 1870 e 1880, com o objetivo de entender como grupos distintos entendiam a escolarização e que projetos de educação estariam sendo debatidos e de que maneira os debates sobre a mão-de-obra estaria conectado com o da escolarização e dos direitos políticos. Para isso, serão avaliados os relatos deixados pelos participantes dos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e de Recife, ambos ocorridos em 1878, bem como as análises de André Rebouças que dialogou com as posturas assumidas em tais eventos no mesmo período. Espera-se que essa comparação possa ajudar a entender como era enxergada a educação sob a perspectiva das elites e de que maneira essa visão e as propostas sobre ela se conectavam as transformações pelas quais passava o Brasil no período.

O objetivo seria o de entender a questão da educação para as elites sob uma perspectiva comparada e, através dessa análise, as possíveis similitudes e contradições que ajudam a entender que não era um tema unânime em meios aos setores econômica, cultural e politicamente favorecidos. O foco maior será no caso do Sul, uma vez que a análise desta tese se debruça sobre a cidade do Rio de Janeiro.

3.3.1 O Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (julho de 1878)

Os interesses da grande lavoura, a qual, na situação atual, é ainda a base da riqueza e prosperidade nacionais, ocupam séria e vivamente a atenção do Governo Imperial, que, reconhecendo a importância que exercem nas condições econômicas do país, está

³⁹⁵ O termo *coolie* geralmente era utilizado no século XIX para designar trabalhadores braçais provenientes da China ou da Índia. *Chins*, por sua vez, seriam imigrantes chineses, utilizados como força de trabalho não apenas no Brasil, mas também em Cuba e no Peru (bem como nos EUA), como uma alternativa ao trabalho de escravizados negros. Os debates acerca do uso de mão-de-obra “asiática” são bastante densos para serem resumidos a uma nota de rodapé. Todavia, como analisa Kamila Czepula (2017) em sua Dissertação sobre esses debates e sobre a questão do uso dessas populações como força laboral no Brasil Império da década de 1870, as ideias colocadas no parlamento e nos periódicos seriam marcadas não apenas por questões práticas, de eficiência laboral, mas também por questões de ordem “racial”, ou dos impactos que a introdução dessas populações poderia gerar na constituição do povo brasileiro. Um debate mais amplo a questão da raça e da influência de povos e culturas sobre as ideias de brasilidade nos fins do século XIX e início do século XX podem ser observado no trabalho clássico de Lilia Moritz Schwarcz (1993).

disposto a animá-los e promovei-os em tudo quanto depender da ação dos Poderes Públicos.

Com este intuito, entende o Governo Imperial que, para bem servir à causa deste importantíssimo ramo de nossa principal indústria, antes de tudo convém obter informações seguras, esclarecimentos indispensáveis para firmar opinião que seja o movei de suas deliberações. (ACARJ, 1988, p. 1)³⁹⁶

Com essas palavras, o ministro Sinimbu apresentava o Programa do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, a ser realizado em 1878, a partir da convocação do governo com o objetivo de atender as demandas da lavoura se aproximando dos grandes proprietários. Analisando a composição do evento (temas, pessoas etc.) percebe-se que se destinava à cafeicultura, algo que não passou despercebido aos contemporâneos do Norte, que realizariam um evento similar no mesmo ano³⁹⁷.

Além dos reclames relacionados a questão de crédito e de mão-de-obra, um dos temas que pareciam preocupar parte dos delegados desse congresso seria a questão da educação dos trabalhadores e, no seu interior, dos ingênuos como eram conhecidos os filhos de mães escravizadas que se viram “livres” por ocasião da legislação de 1871. A educação era pensada aqui tanto para “civilizar” a população quanto para preparar para o trabalho³⁹⁸, tanto em seu sentido técnico³⁹⁹ quanto em seu sentido de enquadramento nas lógicas de subordinação e exploração necessárias.

A questão da “falta de braços” também aparece em vários momentos nas manifestações dos delegados, associado ao tema geral da mão-de-obra do Império. Embora não seja uma unanimidade, esta questão tem um peso bem maior nesse congresso do que no de Recife⁴⁰⁰.

³⁹⁶ Esse mesmo texto foi publicado na primeira página do periódico O Município: periódico imparcial, Vassouras, em 23 de junho de 1878.

³⁹⁷ Congresso Agrícola de Recife, realizado em outubro do mesmo ano.

³⁹⁸ “Instrução principalmente agrícolas criando-se estabelecimentos agrícolas nas comarcas rurais.” (ACARJ, 1988, p. 31)

³⁹⁹ Técnico no sentido de profissionalizante, de ensino das tarefas laborais a serem aprendidas pelos trabalhadores, com níveis variados de complexidade e de acordo com a tarefa executada. Lembrando que o aprendizado laboral associado a escolas (ou locais específicos para esse fim) é uma concepção mais moderna, pois a maioria das tarefas no Brasil eram ensinadas nos próprios locais de trabalho. De todo modo, como observa Luiz Antônio Cunha (2005), “[...] as instituições focalizadas [no aprendizado laboral] surgiram a partir de diferentes iniciativas, ora de associações civis, ora do próprio Estado, ora, ainda, do entrecruzamento de ambas. Surgiram da providência do Ministro do Império, de presidentes de província, de assembleias provinciais legislativas. Resultaram, também, de iniciativas de sociedades constituídas de particulares, em geral membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), da nobreza e da burguesia latifundiária e mercantil. Em todos os casos, o Estado marcava sua forte presença, se não na instituição, direção e manutenção das escolas de ofícios, pelo menos na transferência dos indispensáveis de recursos financeiros.”

⁴⁰⁰ A questão não era unânime e alguns dos delegados alegavam que havia homens livres dispostos ao trabalho, bem como escravos a serem comprados que pudessem suprir as necessidades da lavoura. No caso de Júlio César M. Carneiro, por exemplo, julgava que havendo capital e possibilidade de pagamento de boa remuneração, o problema seria resolvido. Já o delegado Alfredo Silveira da Motta é direto ao afirmar que as necessidades mais urgentes e imediatas da lavoura são capital e braços.

Fato disso é que boa parte dos delegados que discutem a questão da força de trabalho se dividem entre soluções “domésticas” ou “externas”. Há uma divisão entre os defensores da “importação de mão-de-obra” (asiáticos, sobretudo), de imigração (europeia) e de uso de nacionais, sobretudo daqueles que “vagariam desocupados pelas matas e terras provinciais”.

Os agricultores de Mar de Espanha, Minas Gerais, por exemplo, colocaram através de seu representante, Moraes Carneiro que

[...] a convite de seus amigos convocadores da presente reunião vem à tribuna chamar a atenção dos distintos lavradores do município para a ideia que lhe parece grandiosa do Governo atual, que, dando à lavoura, com a convocação do Congresso Agrícola, distinta prova de consideração, se propõe atender, pelo menos, **às mais urgentes necessidades da indústria agrícola, entre as quais avultam a falta de braços e a carência de capitães**. Faz sentir que se não trata de uma questão política, mas de uma questão verdadeiramente nacional e que afeta os interesses do país inteiro; lhe parecendo por isso que o município do Mar de Espanha, um dos mais importantes da província por sua riqueza agrícola, não pode deixar de corresponder aos patrióticos intuits do Governo. (Grifo nosso)

Embora o texto afirme que não haveria um sentido político no ato do novo governo, o próprio apoio dado através de palavras elogiosas parece dizer o contrário. A hipótese de um canal de interlocução direta do governo com os proprietários parece se confirmar pelo entendimento expresso pelos delegados como no trecho acima. Seja para colocar apoio, demandas ou reclamações, parece que essa possibilidade seria apreciada e aproveitada pelos participantes e, obviamente, serviria, ao contrário do que foi dito por Moraes Carneiro, para fins políticos. Nele é possível identificar as questões de capitais e de falta braços como centrais.

Deixando de lado a questão da imigração/importação, no tocante ao uso de trabalhadores nacionais, há a defesa de que esse deveria ser educado/instruído para que se adequasse as necessidades da lavoura e deixasse de lado a “vadiagem” ou os “vícios da escravidão”. Levando em conta que boa parte desses “desocupados” eram egressos do mundo da escravidão – descendentes ou ex-escravizados – eles deveriam ser preparados para aceitar as lógicas de exploração do trabalho e de desenvolverem técnicas adequadas para incrementar a produtividade. Nesse sentido, alguns delegados sugerem que o governo deveria fundar escolas agrícolas para esse público (algo também observado nas delegações de Recife) e, nesse sentido, se responsabilizar pela educação dos filhos de agricultores e das crianças ingênuas. Nesse sentido, há uma tentativa de fazer com que o poder público arque com as despesas da educação

e criação dos ingênuos, assumindo uma prerrogativa dos senhores nos termos da lei do ventre livre⁴⁰¹.

Segundo Manoel Furtado da Silva Leite, delegado desse Congresso, sobre essa questão,

O único meio de que, me parece, se deve lançar mão para livrá-la deste contágio, é **criarem-se instituições que bem moralizem o povo, sujeitando todos ao trabalho.** [...] Há, pois, muitos milhares de braços inúteis de trabalhadores, que bem poderão tornar-se uteis, si bem forem disciplinados. [...]

Também devem ser compreendidos nesta grande turma os libertos e os que se forem libertando, porque, uma vez moralizados, não haverá grande desfalço na lavoura. Quanto a estes últimos, a maior parte dos que vão ficando livres, seguem igualmente o caminho da corrupção, e é isto uma circunstância horrível contra os interesses sociais. Si, porém, forem corrigidos, esse mal por certo diminuirá. (ACARJ, [1878] 1988: 47-8; grifo nosso)

Os chamados “inúteis” seriam aqueles homens e mulheres que não se enquadravam na visão senhorial de utilidade. Essa mentalidade tipifica a forma como a ideologia senhorial entendia o funcionamento da sociedade. Ela se materializa, inclusive, no âmbito da “moralização” que deve ser entendida aqui como um elemento da educação a ser oferecida ao público indicado como “desordeiro”, ou seja, aquele que se opõe a “ordem” – as hierarquias sociais e a aceitação de condição de subordinação econômica – própria da sociedade escravista. Lembremos que a sociedade brasileira da segunda metade do XIX estava em transformação e que tanto a ação dos escravizados, dos grupos organizados e da própria legislação que tratava a questão servil indicava que o sistema estava sendo colocado em xeque e isso implicou uma readequação da forma como a estrutura produtiva se organizava e as relações sociais se estabeleceriam daqui por diante.

Manoel Furtado ainda chamou a atenção para a “anarquia” e mendicância decorrentes da “ociosidade” e os riscos da liberdade sem tutela, situações promovidas pela forma como os ingênuos foram liberados a partir da lei de 1871,

⁴⁰¹ “Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. [...]

§ 3º Cabe também aos senhores criar e tratar os filhos que as filhas de suas escravas possam ter quando aquelas estiverem prestando serviços. Tal obrigação, porém, cessará logo que findar a prestação dos serviços das mães. Se estas falecerem dentro daquele prazo, seus filhos poderão ser postos à disposição do Governo.”

Quanto aos **ingênuos**, parece-me que se deverá marcar o prazo de um ano para serem matriculados, visto que têm decorrido mais de seis anos, e por isso não se podem confundir com os nascidos antes da citada **lei de 28 de setembro**; pois o prazo de três meses torna-se vexatório e muito dispendioso aos possuidores, além da perda do serviço da mãe do ingênuo em sua criação. As multas nos esmagam.

Também creio ser um grande serviço prestado a lavoura criar-se uma lei que prive os especuladores de mascatearem em escravos, sujeitando-os a pagar uma multa equivalente à metade do valor do escravo vendido, ficando isento delia quem comprar escravos para o seu serviço próprio, evitando-se assim os preços fabulosos a que eles têm chegado, desgraçando a muitos fazendeiros.

Dos ingênuos não se espera fruto algum por causa da lei que ordena que eles acompanhem suas mães, logo que elas estejam emancipadas; por estas razões, acho justo que façam parte do engajamento de suas mães até completarem a idade de 21 anos, em recompensa de criação, como marca a citada lei de 28 de setembro, ficando os senhores obrigados a entregar os ditos ingênuos que tiverem em seu poder nas fazendas (onde deverão estabelecer escolas agrícolas, inclusive as de primeiras letras) [...] para que no fim de 21 anos estejam incorporados e habilitados a governar-se a si próprios. (Idem, ibidem, grifo nosso)

O texto deixa bem claro a visão pessimista sobre a lei de 1871 e sobre os ingênuos, “de quem não se espera fruto algum” em função da dita legislação. Todavia, ele deixa claro também que seria interessante que os mesmos estivessem envolvidos no “engajamento de suas mães”, pois deveriam acompanhar as mesmas conforme a lei, e, deste modo, pagariam pela criação que lhes foi oferecida por seus senhores. Nestes termos, essas crianças seriam encaradas como uma espécie de “fardo” com o qual os proprietários deveriam lidar, sustentando-os e educando-os sem receber, em princípio, nada em troca e, caso suas mães se retirem da propriedade, todo o gasto seria perdido. Por isso, ele prega que seria interessante que essas crianças fossem colocadas para trabalhar nas tarefas juntamente com suas mães, de modo que fossem produtivos e aprendessem sobre as regras da fazenda, algo, aliás, que não era vedado pela lei de 1871.

Ele também menciona da obrigatoriedade de os senhores manterem em suas fazendas “escolas agrícolas, inclusive as de primeiras letras [...] para que no fim de 21 anos estejam incorporados e habilitados a governar-se a si próprios.” Essas escolas agrícolas que forneceriam educação moral também serviriam aos propósitos laborais, um dos principais interesses ao se mencionar o ensino nas regiões agrícolas.⁴⁰²

⁴⁰² Na documentação consultada como nos periódicos foi possível encontrar iniciativas como colônias agrícolas como no caso do capitão Joaquim de Souza Netto, proprietário da Fazenda Boa Liga, localizada na freguesia das Dores do Pirai, que fundou a Escola da Providência, que “matriculou nessa escola os ingênuos filhos das escravas de suas fazendas”. Através do cruzamento de dados e georreferenciamento preliminar é possível supor que essa iniciativa deu origem a mais tarde chamada Colônia Providência. A Lanterna: folha satírica e ilustrada (RJ), edição nº 2 (1878); A mesma escola é mencionada em relatório (não localizado) da diretoria de instrução para o ano de 1878, cf. O Fluminense, Rio de Janeiro, de 16 de junho de 1878.

A opinião de Cândido Barreto de Souza Faria, que também acredita que as maiores carências da lavoura além da falta de créditos e de braços, seria a de uma legislação que agisse no sentido de se aproveitar a mão-de-obra disponível no país⁴⁰³, isto é, que fizesse com que os que se encontrem desocupados fossem colocar a trabalhar. Com relação aos ingênuos, acredita que “só virão a constituir um elemento de trabalho livre e permanente, se a lei que regular o trabalho providenciar no sentido de serem esses ingênuos educados em regime diverso do que hoje entre nós voga.” (Idem: 33) Portanto, a lei através do Estado deveria garantir a oferta de mão-de-obra à lavoura e, no caso dos mais jovens egressos da escravidão, a partir da sua educação.

Para o delegado Carlos Marcondes de Toledo Lessa, a educação seria um item que beneficiaria não apenas a lavoura no futuro, mas a toda a sociedade mediante o ensino profissional “derramado com profusão por todas as classes, não com vistas de produzir sábios enfatuados, mas sim homens de vida real e prática.” Deste modo, o foco deveria ser no ensino prático e profissional para formar trabalhadores, deixando de lado outros conhecimentos que seriam menos importantes nesse contexto.

Já o delegado Cezario N. de Azevedo Motta Magalhães Junior acredita que a formação de professores e a criação de instituições como fazendas modelo poderiam ajudar na formação de uma mão-de-obra mais preparada:

Criem-se institutos, que formem professores; **fazendas modelos em que eles se exercitem e onde os lavradores possam ir ver os progressos realizados**; fundem-se escolas municipais, onde esses professores ensinem teoricamente; fazendas-escolas em que façam os alunos praticar. Além de dar-se assim a classe agrícola a importância que merece, de modo a não desprezarem-na para irem procurar um pergaminho, que não raro é antes um embaraço, do que uma garantia de bem estar, haverá nessas criações uma vantagem atual: **tais escolas-fazendas receberiam os ingênuos e os órfãos. Sabe-se que aqueles, com uma educação nimamente abandonada pelo proprietário que já não vê neles um elemento utilitário, trarão, em prazo não muito remoto, perturbação na organização do trabalho; educá-los nesses estabelecimentos seria tomá-los incontestavelmente uteis.** (Idem, p. 38. Grifo nosso)

Como declarado por outros delegados, a questão da educação dos órfãos e dos ingênuos nessas instituições especializadas poderia torná-los incontestavelmente “úteis”. Assim como outros relatos, os libertos seriam considerados “inúteis” e que sem o devido tratamento

⁴⁰³ “Quanto ao primeiro ponto, sobre que o Governo Imperial em seu programa consultou ao Congresso Agrícola, e nossa opinião que a falta de capitais, de braços, e de uma lei que regularize o trabalho de modo a aproveitarem-se as forças com que se possa seguramente contar no país [...]” (Idem: 33)

poderiam causar problemas nas fazendas, mas que as instituições mantidas pelo Estado poderiam contribuir para uma mudança nesse perfil. Ele indica que estes jovens estariam “abandonados” pelos senhores por não verem neles muita utilidade, num claro desrespeito à lei de 1871. Assim, há uma clara associação entre o ensino utilitário e a função social desses jovens estar restrita ao ponto de serem ou não produtivos. Aliás, uma associação que acompanharia aos demais grupos identificados nos relatos. A historiografia demonstra através de registros que o desinteresse pelos filhos de mães escravas após essa lei teria intensificado o número de abandonos ou simplesmente o desinteresse em criá-los, como determinava a lei⁴⁰⁴. Talvez o desinteresse fosse motivado ainda por dificuldades financeiras de manter o jovem sob seus cuidados de acordo com a capacidade financeira do senhor para fazê-lo.⁴⁰⁵

A pergunta do governo que ensejou o tratamento da questão dos ingênuos pelos participantes do congresso é sugestiva no sentido da associação apontada - “Poder-se-á esperar que os ingênuos, filhos de escravas, constituam um elemento de trabalho livre e permanente na grande propriedade? No caso contrário, quais os meios para reorganizar o trabalho agrícola?” Todavia, entende-se pela forma como eram identificados – incapazes para tal fim; capazes desde que treinados; úteis se forem acostumados ao trabalho etc. – acompanharia a condição sociojurídica de suas mães e das comunidades que faziam parte, ou seja, de trabalhadores e trabalhadoras escravizadas submetidos às logicas de exploração do trabalho rural. Essas experiências laborais seriam elas mesmas o primeiro contato de alguns desses indivíduos com o aprendizado de suas tarefas, aprendendo com seus iguais ao acompanhá-los em suas lidas do campo. Portanto, por mais que a lei de 1871 desse margem para esse tipo de situação, da continuidade de um tratamento exploratório por parte dos senhores, há uma clara distorção da razão de ser da lei que seria preparar e educar esse indivíduo para ser livre.

⁴⁰⁴ A historiadora Lorena Féres da Silva Telles (2018) identificou que nas décadas de 1870 e 1880, “documentos produzidos pela Santa Casa de Misericórdia indicaram que um dos efeitos da Lei do Ventre Livre, [...] foi o aumento do abandono de bebês negros na roda dos expostos. Ao limitar o direito de escravização sobre a prole das cativas, a lei teria causado o desinteresse dos senhores no dispêndio de cuidados com os bebês, uma vez que as mães poderiam ser alugadas como amas, e por um valor mais elevado; isso, se fossem contratadas sem seus próprios filhos.” TELLES In: SCHWARCZ; GOMES (Org.), 2018: 105-6.

⁴⁰⁵ Quando se fala em propriedade escrava, é importante que se lembre que ela cortava transversalmente a economia e a sociedade brasileira e de acordo com as demandas, ofertas e preços, ela era mais ou menos concentrada, embora fosse bastante disseminada. Nesse sentido, proprietário de escravos seria tanto aquele com poucos cativos quanto aqueles que possuíam um enorme plantel, geralmente, no decorrer do século XIX envolvidos com negócios de exportação como no caso do café e do açúcar, por exemplo. Ricardo Salles (2018) observa que embora socialmente disseminada, a propriedade escrava era concentrada. Pesquisas em inventários post-mortem em regiões do Vale do Paraíba (Vassouras, Cantagalo, Pirai e Bananal) indicam que “quase metade dos donos de escravos eram miniproprietários, com até quatro cativos, ou pequenos proprietários, com até dezenove”. Todavia, embora existissem pequenos e médios proprietários em grande número, a concentração de escravos se fazia nos grandes (donos de extensas fazendas e proprietários de mais de uma propriedade, possuíam até 99 escravos) e megaproprietários (como quinhentos, oitocentos, até mil escravos, eram donos de mais de um latifúndio, e representavam só cerca de 10% do total de proprietários).

Retomando a lógica assumida por Manoel Furtado, os ingênuos deveriam passar por uma dupla experiência: a primeira, laboral, acompanhando suas mães em suas tarefas diárias e, através disso, provavelmente, serem submetidos à disciplina do trabalho, uma espécie de pedagogia laboral que ajudaria na sua formação enquanto trabalhadores conhecedores de seu lugar na sociedade – e não “vadios”, como muitos que conseguiam a liberdade; por sua vez, teria a segunda experiência (concomitante) de serem apresentadas a instrução formal, inclusive de primeiras letras, a partir da qual seriam formados valores morais, disciplinares, religiosos, profissionais e acadêmicos que os preparariam para serem livres. Deste modo, até que se tornassem livres – aos 21 anos - deveriam passar pelas experiências da escravidão, embora, formalmente não o fossem, donde adquiririam certos valores e, ao mesmo tempo, seriam ensinados a serem livres, embora ainda escravos.

Como observa Marcus Vinícius Fonseca (2002), a criança negra, escrava (nascida nessa condição) ou escravizada (imposta a essa condição nas experiências do tráfico), passava por processos distintos de socialização ou, no segundo caso, de “ressocialização”, uma vez que a condição da escravidão representaria realidades distintas as suas experiências de vida. Segundo o autor, “[...] parte dessa diferença atribuímos ao fato de que as crianças nascidas como escravas deveriam ser socializadas a partir da sua própria condição de elemento servil. Elas não haviam conhecido a liberdade, tampouco um outro modelo de organização social. Os que foram trazidos da África eram na verdade ressocializados, e esse processo se dava em conflito com todas as referências que traziam de um mundo onde haviam nascido como seres livres.” (p. 126)

As crianças nascidas em condição social de escravas estariam imersas desde tenra idade nas experiências e códigos culturais da escravidão⁴⁰⁶. Todavia, isso não significava que não tivessem contato com o mundo da liberdade, uma vez que eram cativos em um mundo também de pessoas livres, sejam elas nascidas nessa condição ou não. O inverso no caso de crianças africanas também seria válido, afinal, formas específicas de escravidão existiam em África. Portanto, em se tratando de experiências múltiplas, os resultados da socialização se devem tanto a questões essencialmente estruturais como a forma como essas experiências eram agenciadas. O ponto aqui, entretanto é o de que, independentemente da condição social apresentada pelos

⁴⁰⁶ A definição de Igor Kopytoff (1981) sobre a escravidão ou melhor da identidade escrava como um processo de transformação propõe uma explicação para um processo imbricado e multifacetado de construção identitária. Para ele, a “escravidão não deve ser definida como um status, mas sim como um processo de transformação de status que pode prolongar-se uma vida inteira e inclusive estender-se para as gerações seguintes. O escravo começa como um estrangeiro [outsider] social e passa por um processo para se tornar um membro [insider]. Um indivíduo, despidido de sua identidade social prévia, é colocado à margem de um novo grupo social que lhe dá uma nova identidade social. A estraneidade [outsidedness], então, é sociológica e não étnica.” (Kopytoff Apud Marquese, 2006, p. 110)

indivíduos, como observa Fonseca (*idem*), eles passariam por algum processo de socialização, i. e., eram educados (pensada essa experiência para além dos espaços escolares formais) para viverem na condição de cativos. Eles aprendiam a sê-los, como seus pais o fizeram algum dia. Essa educação se daria por um formalismo informal, ou seja, seriam formadas a partir das experiências concretas de sua condição que ia se construindo ou modificando a partir de sua iniciativa e da iniciativa de outros com os quais mantinha alguma relação de dependência.

Retomando o caso específico dos ingênuos, por mais paradoxal que pareça, a ideia de formação atrelada a criação pelos senhores de suas mães, conforme a lei determinava, trazia consigo uma visão bem mais ampla, compartilhada, inclusive por escravizados e seus descendentes de que a educação formal poderia ajudar na redenção individual. No caso do senhor em tela, da condição de escravo que os ingênuos estariam submetidos até completarem 21 anos; no caso dos escravizados e seus descendentes, como visto no caso de Pretextato e sua escola, o ensino formal traria a oportunidade de transgredir uma condição social de subalternidade imposta pela estrutura social a que conheciam bem.

A crítica de Manoel Furtado à lei demonstra a ótica senhorial sobre uma realidade criada a partir das experiências da escravidão e da busca por liberdade dos trabalhadores escravizados. Segundo Sidney Chalhoub (1989; 2003), a ideologia senhorial se viu tolhida em suas prerrogativas pela Lei do Ventre Livre, afinal, a autoridade senhorial que seria o “alicerce do equilíbrio social” foi atacado pela iniciativa do governo em agir sobre as relações entre escravizados e seus senhores, ao gerenciar, por exemplo, se, quando e como os senhores deveriam libertar seus cativos, além de tipificar a limitação dos castigos e da formação de pecúlio que permitia ao escravizado comprar a sua liberdade. Como se pode observar nos relatos de ambos os congressos, a visão da supremacia da vontade senhorial ainda estaria viva e estaria agido de forma incisiva nos relatos deixados⁴⁰⁷.

Paradoxalmente, o mesmo poder público que seria um algoz no desequilíbrio entre senhor-cativo, deveria atuar para manter a ordem. Nesse sentido, havia uma preocupação, sobretudo dos proprietários e seus associados políticos com a economia rural e com a ordem no seu interior à quem o poder público deveria atender de forma enérgica, seja pela criação de legislações mais severas contra a desocupação (marcada pelo grande temor de os escravizados ou dos ingênuos se tornassem um problema de ordem pública), seja por políticas sociais e educacionais que estimulassem a permanência dos trabalhadores e trabalhadoras na terra, prestando serviços aos seus antigos senhores ou senhores de seus pais. Seja qual fosse a

⁴⁰⁷ O relato do proprietário Manoel Furtado da Silva Leite é sintomático nesse sentido.

solução indicada, ela seguia no mesmo sentido de manter a ordem de domínio e exploração senhorial no campo e associar os investimentos públicos (créditos, criação de escolas e de internatos etc.) aos principais da terra.

Para os delegados Antonio Borges Rodrigues e Antonio Lourenço Torres havia preocupações de ordem pública e políticas que influía no comportamento dos escravos de suas terras e da vizinhança. Em primeiro lugar, a existência de vendas próximas “situadas à margem das estradas, cujo fim exclusivo é comerciar com os escravos durante a noite, os quais são incitados pelos vendilhões a furtar de seus senhores.” Nestas, o convívio dos cativos com outros indivíduos induzia os mesmos a cometerem crimes, o que obriga aos senhores a puni-los; além disso, nesses locais era comum a reunião de caboclos e agregados das áreas próximas e “ali fazem desordens que quase sempre acabam por ferimentos, assassinatos e outros crimes, sendo o menor resultado a *ociosidade a que se entregam os que tais casas frequentam em detrimento da lavoura.*” Ou seja, um local em que essas pessoas se reuniam para fugirem do trabalho e essa fuga estaria associada a desordem e a bebedeira.

O segundo ponto levantado por eles é a da eleição direta como uma necessidade urgente da lavoura que eles explicam da seguinte forma:

Em segundo lugar, consideramos **de imensa vantagem a eleição direta**. Por ela **os fazendeiros deixarão de conservar e alimentar em suas terras inúmeros agregados**, que não se dão ao trabalho contando com os celeiros das fazendas mediante o voto que nas ocasiões sabem fazer valer. Há fazendeiros, Exmo. Sr., que convertem as suas **fazendas em viveiros de votantes**, com o estulto fim de se inculcarem influencias eleitorais, consentindo para isso que **as suas terras sejam estragadas sem proveito algum, tolerando as perturbações de disciplina, tão necessária nas fazendas, a que dão lugar os agregados que seduzem os escravos a cometerem furtos e outros atos de insubordinação, e concorrendo para ociosidade de tantos braços que**, bem aproveitados, poderiam preencher os **claros**⁴⁰⁸ **que a morte e a lei do elemento servil vão deixando na escravatura.**

A eleição direta, pois, que geralmente se considera medida imprescindível a **restauração da liberdade política**, é uma das necessidades mais urgentes da lavoura. (Idem. Grifo nosso)

Resumidamente, a eleição direta seria solução para problemas como: fazendas como “viveiro de votantes” (que influiriam a favor do dono das terras nas eleições), terras sem uso econômico, risco a ordem e disciplina nas fazendas, furto e insubordinação escrava e ociosidade dos trabalhadores. Em outras palavras, a eleição direta seria uma medida urgente para não

⁴⁰⁸ Provavelmente se referem ao termo “lacunas”.

colocar em risco a ordem no campo e, ao mencionar a questão da insubordinação escrava como uma subversão da ordem no campo ao desafiar a autoridade senhorial, coloca em questão dois pontos: primeiro, o de que o senhor seria a maior autoridade e que este facilitaria a desordem ou seria desafiado, sendo uma figura central; Não por acaso, são também senhores que conservam e alimentam agregados sem nenhuma função produtiva.

3.3.2 O Congresso de Recife (outubro de 1878)

Proponho, que atento ao fato do Governo Imperial haver convocado um Congresso Agrícola restrito a quatro Províncias do Sul do Império e ao muito que interessa a lavoura desta província [Pernambuco] não ficar excluída das providências, que o mesmo mostra-se disposto a tomar a favor da lavoura do Sul, esta sociedade convoque um Congresso agrícola, composto por agricultores desta província, a fim de conhecer da matéria contida no questionário que acompanhou o Ato do Governo Imperial, e de outras questões, que com relação aos braços nacionais, sem emprego por efeito da seca, possam interessar a agricultura da Província. (TCAR, 1879, p. 3)

O trecho acima é uma das partes que abrem o documento final redigido a partir dos resultados do Congresso Agrícola realizado na capital de Pernambuco, Recife, em outubro de 1878. Através dele pode ser notado, para além do objetivo em si do evento, um certo ressentimento com relação a um comportamento do governo imperial ao convocar um congresso que seria circunscrito as províncias do Sul, deixando de lado as opiniões e os interesses das províncias do Norte.

No caso de Recife, a questão da mão-de-obra não parecia ser um problema central se comparada a questão de créditos necessários para enfrentar os desafios da lavoura do Norte. Há nesse último ponto um consenso de que o governo deveria auxiliar a lavoura da região devido à “dívida do Brasil” para com as províncias que historicamente promoveram o desenvolvimento do país. O auxílio seria dado principalmente pela concessão de crédito e investimentos que facilitassem a produção e seu escoamento em um momento de dificuldades. Além disso, no tocante a força de trabalho, eles julgam necessário ainda que o governo intervenha na questão da educação da população do campo, de modo a melhor prepará-los para o trabalho, promovendo investimentos na construção de escolas rurais e de internatos que permitam suprir com mão-de-obra livre e qualificada à lavoura no Norte.

Segundo o “Parecer da comissão especial nomeada pelo Congresso Agrícola”, anexado ao documento final do Congresso Agrícola de Recife, são apresentados, resumidamente, as opiniões da lavoura sobre as questões apresentadas pelo governo. Nela, podemos perceber, por exemplo, que há urgência quanto a questões de crédito, redução ou substituição de carga tributária, “desamortização de terras do Estado”, infraestrutura e “instrução profissional prática e superior”. (TCAR, 1878, p .330)

Seguindo o parecer, a “falta de braços”, mais urgente no congresso do RJ, não seria um problema em si, pois “quem tem dinheiro, tem braços”, ou seja, com capitais necessários, era possível se contratar mão-de-obra livre para efetuar o trabalho outrora feito pelos cativos. Todavia, como o mesmo documento deixa claro em alguns momentos, a ausência dessa mão-de-obra, por um lado, e a “vagabundagem e quase preguiça das classes que deveriam substituir o elemento servil” ligados situação gerada pelos costumes e as leis associadas a dependência da questão eleitoral (Idem, p. 331), por outro, colocam obstáculos ao uso dessa mão-de-obra.

No tocante aos “ingênuos”, o seu uso na agricultura estaria associado aos esforços do governo em criar meios para isso, sobretudo na construção de instituições educacionais direcionadas para o ensino de agricultura, visando, como pode ser presumido, a criação de uma mão-de-obra qualificada e direcionada para isso. Portanto, a exemplo do Congresso do Rio, a educação tem dupla função: *instrutiva*, isto é, a de qualificar para o exercício de atividades práticas, laborais, visando suprir com braços a lavoura e; *disciplinadora*, de criação de uma população afeita ao trabalho e a ordem. Este ponto não está de forma literal no trecho aludido, mas está presente em outros pontos dos “trabalhos do congresso.”

Segundo a reflexão do Sr. João Fernandes Lopes sobre a situação da educação e dos ingênuos notamos essa dupla função.

Para os ingênuos devem criar-se colônias orfanológicas como a Izabel, onde a par da instrução obrigatória eles recebam noções de agricultura; pois só assim poderão vir a ser bons agricultores.

Na Alemanha, Suíça e Inglaterra a instrução primaria obrigatória é considerada o penhor seguro do engrandecimento destes países [...] Ora sendo esse país essencialmente agrícola, porque não se fizeram ainda métodos de agricultura para as aulas de primeiras letras?

Porque não se começa já a dar a mocidade, a par do ensino primário, a educação agrícola, infundindo-lhe o gosto para o que lhe é tão útil?

A reflexão que nesse caso é transnacional estando atenta as experiências em outros países (aliás, é bem comum observar-se exemplos estrangeiros nos Congressos analisados). A

partir dela percebemos o esforço em associar a educação ao preparo para o trabalho. Retornando aos trópicos, a visão sobre a mão-de-obra “livre”, sobre os ingênuos e sobre o papel da educação é compartilhada pelos delegados de Recife e do Rio, como pode ser notado nas palavras de Manoel Furtado citado anteriormente. A educação deveria cuidar não apenas da preparação para o trabalho, tendo, portanto, caráter mais técnico, como também moralizante, de controle dos trabalhadores e dos futuros trabalhadores, no caso dos filhos de agricultores e/ou ingênuos.

Grosso modo, nota-se que as opiniões sobre a questão do ventre livre manifestadas em 1878 estavam presentes nos debates que levaram a aprovação da lei de 1871. Através da consulta a historiografia sobre o tema, bem como a documentação, como os anais do Senado, é possível perceber que os debates sobre o tema demonstrariam uma questão em comum entre os defensores da proposta e seus opositores: a apresentação de receios dos impactos sociais, políticos e econômicos sobre a libertação dos escravos. Em um cenário em que a proposta só garantiria a liberdade efetiva para os ingênuos em 1892⁴⁰⁹ (!) e que o destino da questão escrava brasileira aparentemente já estivesse anunciando há algum tempo⁴¹⁰, a ideologia escravista ainda era forte o suficiente para obstruir a resolução da questão. As duas décadas que separavam o projeto de seus efeitos práticos, expectativas e temores expressas no Senado dariam o tom dos argumentos vistos em 1878 nos Congressos Agrícolas. A lentidão no caminhar da questão⁴¹¹ teria levado, como demonstra Angela Alonso (2012), a uma maior radicalização do movimento abolicionista, mas não sem antes tentar resolver a questão por via reformista, tanto na atuação parlamentar como no caso do Gabinete Souza Dantas (1884-5)⁴¹².

⁴⁰⁹ Após completar 8 anos sob tutela do senhor de sua mãe, a lei previa duas situações: a permanência do ingênuo sob poder do proprietário de sua mãe até completar os 21 anos, prestando serviços aos mesmos ou; cedê-lo ao Estado, que lhe daria um destino, sob uma indenização de 600\$000 reis.

⁴¹⁰ Em uma conjuntura da segunda metade do século XIX marcada internamente pela proibição do tráfico em 1850, pela intensificação das estratégias dos trabalhadores em condição escrava para criar meios de se libertar ou diminuir o controle e por uma opinião pública que foi se configurando contrária a escravidão; e externamente pelo aumento da pressão inglesa, pela abolição da escravidão nos Estados Unidos, em 1863 após uma sangrenta guerra, e com o avançar da questão sobre as colônias espanholas como Cuba – que tanto o governo, parlamento quanto os proprietários brasileiros acompanharam de perto.

⁴¹¹ O próprio André Rebouças, em 1881, dez anos após a aprovação da Lei do Ventre Livre (Rio Branco) teria dito que pouco ou nada teria avançado a questão da libertação escrava no Brasil.

⁴¹² Apesar de toda a mobilização, inclusive nos jornais a favor da proposta de aceleração do processo de emancipação, incorporado projeto emancipacionista, apresentado pelo gabinete liberal Souza Dantas, não consegue passar. A Câmara é dissolvida. Durante a discussão do projeto Dantas, os opositores ao projeto, nas palavras de Rui Barbosa, “[...] não tinham combatido senão com diatribes, moldadas nas mesmas formas que os impugnadores da reforma de 1871 foram desaterrar dos arquivos da defesa do comércio negócio na primeira metade deste século. Ruína da propriedade, ruína da lavoura, ruína do comércio, ruína das finanças, ruína do país: eis a caracterização com que se definiu o Projeto 15 de Julho; limitando-se todo o trabalho dos apologistas da reação a variar *alamiré*, e derramar sobre essas fórmulas encorreadas pelo tempo o ranço de uma eloquência, cuja arvore de costado pode achar-se nas páginas do livro negro do tráfico.” BARBOSA, 1988: 64

Curiosamente, duas décadas separavam a proibição do tráfico (1850) da lei que libertava os filhos de mães escravas e que reconhecia alguns direitos aos cativos (1871) e duas décadas separariam o nascimento do ingênuo de sua efetiva liberdade (1891).

3.3.3 Um ponto na curva: a visão de André Rebouças

André Rebouças (1838-1898), intelectual, professor e abolicionista, um dos mais prestigiados engenheiros de seu tempo⁴¹³, teve a sua trajetória dedicada a formulação de projetos acerca do desenvolvimento do país. Sua condição de negro nascido livre em uma família de pessoas letradas, intelectual e politicamente atuantes, teria marcado a sua trajetória como teria estimulado seu caminho pelos estudos. Sua dedicação aos estudos, tanto por exemplos e estímulos familiares quanto por sua visão de superação das limitações a pessoas de sua cor em um país hierarquizado e escravista, formariam uma concepção de que poderia chegar longe se se esforçasse. Essa visão teria sido reforçada não apenas por uma carreira bem-sucedida na engenharia e na academia, como pelas suas experiências fora do país⁴¹⁴.

Teve uma produção intelectual profícua, inserindo nos debates acerca das mais variadas causas, desde a engenharia até questões sociais como a abolição, a reforma agrária e promoção da educação. Em uma de suas obras obra chamada “Agricultura Nacional. Estudos Econômicos: propaganda abolicionista e democrática, setembro de 1874 a setembro de 1883”⁴¹⁵ há um investimento intelectual que consegue congrega sua linha pensamento entre os anos de 1870 e 1880. Nela são defendidas uma série de medidas necessárias para o desenvolvimento do país, sobretudo no que tange a questão econômica e sociais que, segundo ele, passava pelo principal elemento de nossa economia: a agricultura. Para ele, sem a modernização das técnicas de

⁴¹³ André Pereira Rebouças nasceu 13 de janeiro de 1838, na cidade de Cachoeira, na província da Bahia, filho de Antônio Pereira Rebouças e de Carolina Pinto Rebouças foi o primeiro negro a se formar em engenharia no Brasil, em 1860. Viria a se tornar um respeitado engenheiro, participou da Guerra do Paraguai em 1865, foi responsável, ao lado do irmão Antonio Pereira Rebouças Filho, pelo plano de abastecimento de água do Rio de Janeiro e pela construção das docas da Alfândega, além da obra do projeto da estrada de ferro ligando a cidade de Curitiba ao litoral do Paraná, na cidade de Antonina, e posteriormente (quando da execução) teve o trajeto alterado para o porto de Paranaguá.

⁴¹⁴ Sempre que o historiador se propõe em discutir trajetórias individuais é importante que não perca de vista as dimensões sociais e históricas dessas trajetórias e sua conexão com dimensões macro e micro de suas existências. Elas permitem, como lembra Jacques Revel (1998) recompor e pensar questões mais amplas relativas às relações familiares, de formação escolar/acadêmica, às estratégias de socialização e de ação no mundo, fugindo das armadilhas teóricas que isolam o agente das redes de sociabilidade nas quais se inseriu e a partir das quais se formou e transformou.

⁴¹⁵ Segundo Joselice Jucá (1988), “a primeira versão deste trabalho, iniciado por volta de 1872, surgiu sob a forma de artigos publicados no e no Jornal do Comércio e no Novo Mundo ao longo dos anos setenta” do século XIX.

produção, a centralização agrícola, a reforma agrária e educação que dotassem os trabalhadores egressos da escravidão de terras e formação, o Brasil continuaria atrasado se comparada a países como os EUA. A comparação com esse país não é fortuita, afinal, se tratava de um país de dimensões continentais, com um grande potencial econômico, que apresentava atrativos à migração e, por fim, teve em sua história, o largo uso da mão-de-obra escravizada. A semelhanças e diferenças trariam um potencial importante para a comparação e, no caso daquele país, Rebouças teve contato com as formas com as quais se organizava a sua sociedade e forma como a comunidade negra era tratada e como conseguia criar oportunidades mesmo diante da segregação socio-racial que sofria.

Em um dos seus artigos escritos após seu retorno da viagem que fez aos EUA em 1873, ele deixa clara a sua visão sobre aquele país:

Há negros nas universidades, nas academias, nos colégios e nas escolas; há negros médicos, advogados, em todas as profissões; há negros deputados e senadores; há negros padres, em todos os ramos da religião cristã. [...] e ninguém ousa mais pôr em dúvida que se possa educar o negro nos mais elevados princípios da ciência e de moral cristã. (REBOUÇAS. Nov./1879, p. 250).

Suas experiências na viagem feita inicialmente a Europa e, por fim, aos EUA, em busca de ter contato com novos conhecimentos no “mundo civilizado”, teriam gerado um impacto transformador na formação intelectual e política de Rebouças⁴¹⁶. No último caso, ao ter contato

⁴¹⁶ Talvez ele tenha vivenciado algo similar com aquilo que Frederick Douglas (1818-1895) experimentou ao sair dos EUA (1845-7) pela primeira vez, indo para as ilhas britânicas (Inglaterra, Irlanda, Escócia e Gales) e lá tendo um tratamento diferente do que experimentava na sociedade estadunidense na qual ainda era um escravo fugitivo e que tinha que provar o seu valor a cada momento de sua existência. Essas experiências - as avessas das de André Rebouças - aguçou ainda mais em Douglas um sentimento de revolta contra a escravidão e teve um efeito potencializador de sua expectativa quanto a superação da escravidão. Em seu texto “Preconceito de Cor” (1850) em que escreveu a partir de uma experiência racista e violenta em Nova Iorque, ele afirma sobre os EUA que “[...] excetuando-se os vinte meses que passamos na Inglaterra (**onde cor não é crime, e onde a adequação de um homem à sociedade respeitável é medida por seu valor moral e intelectual**), não nos recordamos de ter feito uma única turnê abolicionista por qualquer parte deste país em que não sofrêssemos o ataque desse mesquinho espírito de casta.” (DOUGLAS, 2021, grifo nosso) Para o historiador Alan Rice (SWEENEY, 2007), sua atitude ao se referir ao país em que vivia em contraste a situação britânica seria uma espécie de “anglofilia estratégica”, pois, ao identificar a Grã-Bretanha (antiga metrópole dos EUA) como uma “terra de liberdade”, ele tentou envergonhar os estadunidenses para que reconhecessem o pecado da escravidão. A partir dessa viagem, Douglas conseguiu sua liberdade - que foi comprada por abolicionistas britânicos de seu antigo senhor (Hugh Auld) por £ 150 - e retornou aos EUA como um homem livre e sem mais risco de ser reescravizado, como temia. A partir daí ele começaria uma jornada ainda mais agressiva e contundente contra a escravidão, usando sua voz e seus textos para promover a liberdade e denunciar a escravidão. Um sítio interessante sobre a jornada de Douglas pelas ilhas britânicas é o <http://frederickdouglassinbritain.com>. Nele é possível encontrar rico material (bibliográfico, iconográfico e cartográfico - incluindo mapas interativos sobre suas palestras.) De maneiras não necessariamente iguais, as experiências de contraste entre o seu país e o exterior experimentadas por Douglas e Rebouças, tendo

com uma sociedade com forte presença negra, um passado escravista recente e em que o racismo⁴¹⁷ e as estruturas sociais criavam obstáculos à população negra em ascender socialmente, isso gerou uma mudança de seu olhar sobre o Brasil, no qual ele enxergava a possibilidade de modernização e cidadania para as pessoas negras. Ele mesmo sofreu uma experiência de discriminação racial em sua passagem por Nova Iorque, na qual o seu status e prestígio no Brasil não fizeram diferença nenhuma diante da cor de sua pele⁴¹⁸. As experiências e as histórias com as quais se deparou e vivenciou em sua viagem teriam despertado nele a visão que sustentaria durante anos de que a educação era a chave para o processo de emancipação e progresso social, uma vez que as “pessoas de cor” - como eram chamadas naquele país - viram na educação uma forma de transgredir as barreiras que os impediam de prosperar⁴¹⁹. Como alguns historiadores chamam a atenção (SCHUELLER; 2016; MATTOS, 2018), esse tipo de percepção e as experiências com as quais lidou, geraram desconfortos e ao mesmo tempo a identificação de pontos de contato entre as experiências dos afro-americanos, sua história pessoal e a forma como o Brasil se organizava.

A partir desse momento, Rebouças defendeu a reforma agrária e a educação como formas de atingir um duplo objetivo necessário ao desenvolvimento nacional: fornecer renda, trabalho e educação aos mais pobres e, sobretudo, aqueles egressos da escravidão como forma de alavancar o desenvolvimento econômico e social do país. Por sua vez, a concentração de terras, o latifúndio, e a falta de oportunidades seriam obstáculos a serem transpostos mediante reformas que levassem em consideração a realidade brasileira e seu povo.

Para Rebouças, o Brasil não conta com falta de mão-de-obra, como pregavam alguns delegados do congresso do Rio de Janeiro, cujas ideias fez questão de combater em sua obra.

nos EUA como ponto de inflexão, teriam despertado reflexões pessoais que levariam a identificação de fenômenos como o do racismo e da escravidão como pontos a serem superados através da luta abolicionista.

⁴¹⁷ O conceito de raça e de racismo aqui estariam relacionados com aquilo que Munanga (2004) designa com a “segunda origem do racismo” (que ele indica estaria intimamente ligado ao conceito de raça). Para ele, as noções de raça e do racismo surgidos entre os séculos XVIII e XIX associavam os caracteres físicos cientificamente observáveis às características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos e grupos humanos e esse tipo de diferenciação (física, cultural etc.) justificariam a criação de hierarquias entre os grupos humanos a partir de critérios “científicos”. Ele considerou esse fenômeno como um “salto ideológico” em relação a primeira definição – conectada a uma dimensão mítico-religiosa. Para ele, o “racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.”

⁴¹⁸ Episódios como quando não conseguiu um hotel sem a intervenção do Cônsul brasileiro, ou quando não lhe foi servido alimento em restaurantes, trens e o caso do Opera House. Para mais detalhes, ver: BRITO, 2019.

⁴¹⁹ A historiadora Hebe de Mattos (2018) observa que as viagens de Rebouças aos EUA e ao continente africano marcaram sua formação política e sua subjetividade, gerando um comprometimento pessoal com a busca de modelos de modernização em sociedades pós-escravistas que incluíssem pessoas negras nesse processo.

Ao contrário, havia uma farta oferta de trabalhadores em potencial, muitos dos quais egressos da escravidão. Em resposta aos argumentos de parcelas da lavoura, ele rebate que “[...] vós pedis braços para a agricultura e para a indústria extrativa: eis aí um milhão de brasileiros, que, súplices, vos estendem os braços, pedindo luz para a alma, pão para a boca: Instrução e Indústria.” (REBOUÇAS, 1988: 103) Todavia, ele não descarta a imigração como um importante motor para desenvolver a economia nacional, todavia, esta não seria motivada pela “falta de braços” (como defendiam alguns agricultores e o próprio governo).

Para produzir café, como para qualquer outro produto rural, são necessários terra adequada, capital e agricultores. Intencionalmente não empregamos a palavra braços; porque neste Império infelizmente ela significa ou o escravo, ou a torpíssima aspiração de substituí - o pelo chim, - um triste meio termo entre o escravo e o servo da gleba dos bárbaros tempos do feudalismo.

[...]

A verdadeira interpretação da frase oficial – *carência de braços* — é que o Império necessita de reformas sociais, econômicas e financeiras importantíssimas, que permitam o aproveitamento de milhares e milhares de indivíduos, que vegetam nos nossos sertões, e, ao mesmo tempo, atraíam a imigração espontânea da população superabundante da Europa. Ora, já dissemos por vezes nestes Estudos, o principal atrativo da imigração é a propriedade fácil e imediata do solo. Serão infrutíferos, e até contraproducentes, todos os esforços feitos para substituir colonos aos escravos. Só há um desgraçado colono que se presta a essa miseranda substituição: é o infeliz *Chim*. (REBOUÇAS, 1883, p. 26; 383, grifo nosso)

Havia ainda uma divergência basilar com relação ao acesso à terra, que fazia de Rebouças diametralmente oposto aos delegados de Recife e do Rio de Janeiro que tinham na posse da terra a fonte de seu poder e prestígio e na dificuldade do acesso a mesma como forma de obrigar à população mais pobre a se submeter a condições de trabalho que eles mesmo julgavam de difícil aceitação, o que, aliás, afastaria os imigrantes europeus. Para os proprietários de terras, em sua maioria, não se deveria estimular as pequenas e médias propriedades, mas fornecer trabalhadores e capitais para a grande propriedade como forma de alavancar a produção e estimular a economia do Império. Apesar dessa divergência, havia concordância no fato de que deveria haver capacitação técnica dos trabalhadores⁴²⁰, mas, para Rebouças, isso não era suficiente se eles permanecessem submetidos a uma estrutura social que impedia o progresso material, intelectual e moral dessas pessoas.

⁴²⁰ “Ha, sim, falta, e, desgraçadamente, muita falta de instrução técnica, ao mesmo tempo que superabundam os talentos, e as aptidões para todas as ciências e para todas as profissões!” (REBOUÇAS, Op. Cit.: 69)

Em uma das passagens do *Agricultura Nacional*, ao se referir a situação brasileira ele deixa clara suas posições ao associar conquistas de direitos e de liberdade à educação.

Nós necessitamos de instrução e capital. E como não é possível construir escolas, comprar livros e pagar mestres sem capital, é preciso resolver simultaneamente o problema do capital e o problema da instrução: “Não se pode ensinar a ler a quem tem fome.”

É preciso capital para instrução, e capital para a indústria. É preciso dar simultaneamente ao povo – instrução e trabalho. Dar instrução aos brasileiros para que eles conheçam toda a extensão de seus direitos e de seus deveres; dar-lhes trabalho para que eles possam ser realmente livres. (Idem, p. 284)

Segundo sua visão, os problemas do Império são variados, aliás, como a qualquer país do mundo em que “falta bem-estar, falta moralidade, falta caridade, *falta instrução*, falta capital, falta indústria, faltam vias de comunicação, faltam, enfim, todos os meios necessários ao bem-estar do povo” e, ao mesmo tempo, há a atração de imigração espontânea. Portanto, informa ele, a “grita de falta de braços” teria o mesmo sentido que as aspirações retrógradas de um tempo em que era possível comprar uma pessoa por 200\$ ou 300\$ e, da mesma forma, “a resistência estulta e rotineira para a subdivisão da grande propriedade”. E conclui dizendo: “ora, de um lado é absolutamente impossível voltar aos nefandos tempos do tráfico africano; e, de outro lado, todo o progresso agrícola tem por elemento a *subdivisão do solo e a prosperidade da Democracia Rural*. Eis aí a franca verdade” (Idem, p. 382-3).

Ele sugeria que três coisas eram fundamentais para enfrentar as questões laborais e econômicas que assolavam o Brasil: instrução, trabalho e terra (Idem: 284). A primeira, para que as pessoas conheçam seus direitos e as prerrogativas necessárias à participação de um projeto nacional de país e as demais para que as pessoas possam se sustentar e fazer progredir o país, afinal “não se pode ensinar a ler quem tem fome.” (Idem). A ideia era incluí-los em um projeto nacional e, para isso, deveriam ser educados civicamente e tecnicamente e, ao mesmo tempo, deveriam ser dotados de terras⁴²¹, aliás, daquilo que era considerado uma das principais riquezas (e fonte de prestígio) em uma país agrário como o brasileiro. Ainda pensando sobre a força de trabalho nacional, Rebouças vê nela uma importante ferramenta para alavancar o desenvolvimento nacional e, para isso, era preciso de capital para investir em infraestrutura e uma reforma agrária que permita a ocupação de territórios e ampliação da produção. Todavia, era preciso investir maciçamente em educação e democratizar o acesso à terra.

⁴²¹ “Vós pedis braços para a agricultura e para a indústria extrativa: eis aí um milhão de brasileiros, que, súplices, vos estendem os braços, pedindo luz para a alma, pão para a boca: Instrução e Indústria.” (P.103)

A respeito da imigração europeia sugerida, inclusive, no Congresso do Rio, como solução para o problema de mão de obra, Rebouças reconhecia os benefícios dessa empreitada através, por exemplo, da experiência do “sistema de parceria” de São Paulo “patrocinadas” pelo senador Vergueiro. Citando o relatório de Carlos de Moares em que a “colonização particular [...] tem auxiliado a lavoura, existente na província, concorrido para o aumento progressivo de sua produção, e criado uma classe de pequenos proprietários e capitalistas, cujo número cresce constantemente.” E continua afirmando que os “seus resultados têm sido favoráveis aos colonos, aos proprietários, bem como ao Estado.” Todavia, como ele chama a atenção nesse mesmo texto, o sistema poderia ser melhorado através de um “sistema de centralização agrícola” (REBOUÇAS, 1988, p. 123-6), mais abrangente e eficaz para todas as partes envolvidas e, para isso, ele chama a atenção para cinco princípios do sistema, dos quais, no momento, interessam particularmente dois:

[..] 4º Pela paga imediata em dinheiro, ao **emancipado**, ao imigrante, e colono, do café em cereja evitando assim todas as dificuldades, que tiverem os primeiros ensaios de colonização particular em São Paulo;

5º Em satisfazer, desde o primeiro dia, a maior aspiração do emancipado, imigrante ou do colono – **possuir um pedaço de terra!** (Idem, p.125. Grifo nosso)

A pretensão dele é apresentar em igualdade os trabalhadores, sejam eles nacionais e estrangeiros, que deveriam ser tratados da mesma forma pelos novos sistemas de associação e produção agrícolas, garantindo não apenas a produtividade para os donos da terra e a arrecadação de tributos pelo Estado, como atendendo a expectativa desse trabalhador rural, fornecendo pagamentos de parte da produção e acesso facilitado a terra. A retribuição pelo trabalho e o fornecimento da terra criaria nesses trabalhadores a sensação de retribuição justa, bem como a futura projeção de se tornarem eles mesmos proprietários de pequenos e médios lotes de terras, que utilizariam tanto para a sua subsistência e de sua família, como para a sua comercialização, gerando um processo de democratização do acesso à terra. Vincular essas pessoas ao campo, associados em parceria e com sua própria terra, reduziria o processo migratório para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades ou reduziria aquilo que alguns delegados classificaram como “vadiagem” ou “desocupação”.

A obra é repleta de termos técnicos a partir dos quais ele discute uma reorganização do sistema produtivo agrícola brasileiro e, por conseguinte, da superação dos problemas do campo. Todavia, há uma outra dimensão de seu texto, relacionada a proposta anterior, em que outras

questões são discutidas e através das quais ele dialoga com os delegados dos congressos agrícolas como a da manutenção da grande propriedade; a associação do trabalho e do trabalhador ao sistema de clientela e dependência; os preconceitos raciais e sociais com relação ao imigrante asiático e aos africano e seus descendentes, que além de criarem problemas no trabalho, sobretudo após 1871, acabavam por criar problemas na formação da população brasileira devido à sua origem inferior; além disso, havia a questão da ordem pública que seria ameaçada pela grande aglomeração de desocupados que serviriam apenas como “massas de manobra” nas mãos de senhores de terras em tempos de eleições. A insistência de Rebouças em lógicas mais modernas de produção e a dotação do trabalhador de meios de se sustentar e de prosperar, independentemente de sua origem, era a imprimir um contraponto a essas visões depreciativas que avaliavam os indivíduos de acordo com a sua cor e origem geográfica e não de acordo com o que poderiam desenvolver se fossem oferecidas condições adequadas.

O momento em que defende inicialmente essas ideias, que escreve artigos a respeito de pontos que considera problemáticos e, portanto centrais para o Brasil coincide com um período histórico em que aumenta a pressão por direitos civis e políticos da população escravizada e de seus descendentes, algo que teria influído na evolução dos debates sobre a fim da escravidão, sobre direitos civis (como a educação) e políticos (como a participação eleitoral) e, simultaneamente, é o momento em que a resistência do escravismo se faziam mais aguerrida na política. A década de 1870 é a década da aprovação da Lei do Ventre Livre, do retorno dos Liberais, dos debates sobre o voto direto e sobre reformas educacionais. Era nesse contexto em que ele se inseria e que produziu artigos que marcariam sua atuação pela década seguinte, em favor da abolição da escravidão e da educação de negros e pobres.

A participação de André nesses movimentos, juntamente com outros personagens, fez dele parte daquilo que Angela Alonso (2002) denominou de “geração de 1870”⁴²², composta por intelectuais que se caracterizaram pela busca de espaço na carreira pública, ativismo político e pela polissemia de ideias que explorariam as lacunas deixadas pela crise do sistema político baseado no “consenso saquarema” – “indianismo romântico, o liberalismo estamental e o

⁴²² Partindo da análise empírica de fontes que apresentaram os debates travados nas décadas de 1870 e 1880 no Brasil e tendo como um dos pontos de partida teórico o diálogo com A. Swindler, Charles Tilly e Charles Hale a autora ancora o seu trabalho em três noções básicas: “estrutura das oportunidades políticas”, a “comunidade de experiência” e o “repertório de ideias” a partir dos quais a geração de 1870 teria se constituído. Além disso, o conceito de Sidney Terrow “ação coletiva confrontacional” como um o elemento importante das formas diversas da ação coletiva materializada através da oposição construída entre os detentores do poder e aqueles que, a priori, são destituídos de meios institucionais de reivindicação. Ambos os fenômenos, de confronto e de poder, são definidos como propriedades interativas que interconectam as esferas política e social. Partindo desse entendimento, seus eixos analíticos partem das ideias e das expectativas que conseguem congregiar e contrapor grupos políticos entorno da disputa por espaço de protagonismo.

catolicismo hierárquico” – que deflagrou-se na virada da década de 1860 para a de 1870 pelas circunstâncias criadas pelos conservadores culminando com o governo Rio Branco (1871-1875) e a pressão da modernização através de reformas moderadas que esvaziariam as bandeiras históricas do partido Liberal tais como a abolição e a reforma eleitoral. As circunstâncias geradas pelas transformações pelas quais passava o Império alinhada a um novo modo de agir politicamente levaria ao esgotamento de determinados consensos políticos levando a deflagração de críticas cada vez maiores às suas instituições mais tradicionais, quais sejam: o escravismo, o Poder Moderador, o Conselho de Estado, a vitaliciedade do Senado etc.

Indo além da perspectiva da autora, é importante perceber que o processo de discussão e construção das concepções a respeito da reforma eleitoral e do voto direto estaria inserido nesse contexto em uma perspectiva de tensão entre conservadorismo, reformismo moderado e transformação imediata, afinal as contradições e a polissemia de ideias apontadas estariam presentes e demonstrariam a inexistência de uma ideia única de como deveria ser essa reforma. Por sua vez, embora a autora tenha demonstrado esse movimento de 1870, como mais tarde faria com o movimento abolicionista (ALONSO, 2015) como ações coletivas de elite, seria interessante observar o diálogo para além desses círculos, uma vez que os escravizados e seus descendentes eram uma força motora de processos de transformação social, atuando em esfera macro e micro para diluir o sistema escravista em dimensões cotidianas, através de negociações e conflitos, e da construções de pontes que pudessem criar laços de solidariedade necessários a superação das limitações impostas pelo sistema e pelos seus agentes. Os intelectuais da geração de 1870 e o movimento abolicionista que se desenvolveu paralelamente não podem ser pensados, em definitivo, de forma dissociada. Todavia, os diálogos sociais e políticos a que se propõe aqui estariam diluídas em experiências bem mais fluídas que apenas a dimensão das elites letras. A ideia seria de que as trocas promovidas entre grupos de classes sociais distintas, se aproximando e se distanciando a partir de expectativas e ideias em comum, teriam também contribuído para o sucesso de empreitadas como a da abolição. A observação e o compartilhamento dessas experiências por grupos da geração de 1870 através da luta contra a escravidão, por exemplo, teriam os aproximado das realidades e experiência de luta da gente comum. A partir desse imbrincado e complexo sistema de trocas e de diálogo é que figuras como André Rebouças teriam construído suas visões de mundo e, da mesma forma, teria modificado as suas perspectivas de atuação.

Retornando a André Rebouças, sua a realidade estava muito distante da maioria dos africanos e afrodescendentes residentes no Brasil. Ele nasceu livre, fazia parte de uma família de prestígio no Império, sendo seu pai um conceituado advogado, político importante e

Conselheiro de D. Pedro II⁴²³. Milhares de outras pessoas africanas e afrodescendentes nasceram e morreram sem sequer conhecer a liberdade e sem ter tido acesso à educação formal. Seu contato com determinados círculos intelectuais dentro e fora do país e os contatos com as experiências de discriminação racial bem como a superação dessas experiências pelas comunidades negras (dentro e fora do país) teriam sido um “efeito gerador” em sua vida, pois transformaram suas perspectivas sobre si próprio e sobre o seu papel no mundo. Quanto mais se aproximava das experiências de vida de pessoas que sofriam com a escravidão e com os preconceitos e violências a ela atreladas, mais isso se tornaria um catalisador intelectual que fez com que buscasse oportunizar saídas para essa realidade. Provavelmente, isso contribuiu para que se aproximasse dos círculos abolicionistas e de intelectuais como José do Patrocínio e Joaquim Nabuco, como teria contribuído para a fundação de associações e jornais abolicionistas, bem como participar de iniciativas de libertação e de educação de escravizados e seus descendentes⁴²⁴.

⁴²³ Mulato, nascido em Maragogipe (1798), no Recôncavo Baiano, o mais novo entre os nove filhos de um alfaiate português e de uma negra liberta, Antônio Pereira Rebouças ocupou cargos políticos de destaque, sendo várias vezes deputado provincial nas décadas de 1830 e 1840, e transformou-se em um dos mais respeitados advogados do Império, sem ter frequentado a academia – era um “rábula”, advogado autodidata com permissão para exercer a profissão em reconhecimento ao saber que demonstrava -, tudo isso em plena vigência do regime escravista brasileiro. Sua atuação como jurista revela o que para observadores posteriores seria uma trajetória marcada por contradições, afinal, a sua atuação nas ações de liberdade (entre 1847 e 1867), conforme demonstrou Keila Grinberg (2002), ele advogou tanto a favor de escravos, quanto de senhores. Segundo essa pesquisadora, “a luta pela posse e garantia dos direitos civis deveria ser feita por intermédio da militância individual, ou, no máximo, por um conjunto de indivíduos, mas nunca por uma comunidade que se definisse em bases étnicas e, conjuntamente, reivindicasse seus direitos. Origem étnica, para o bem ou para o mal, não deveria diferenciar ninguém” (p. 310). Isso refletia em sua visão sobre méritos individuais para se alcançar objetivos como liberdade, ascensão social etc., o que teria marcado as próprias visões de seu filho André Rebouças. De todo o modo, como as pesquisas sobre ele demonstram, a sua trajetória é reveladora dos obstáculos e preconceitos sofridos e das estratégias criadas para superar esses obstáculos e conseguir construir uma carreira sólida, respeito na Corte, ao ponto de ser conselheiro pessoal de D. Pedro II. GRINBERG, 2002.

⁴²⁴ A exemplo de Frederick Douglas e suas viagens para fora dos EUA, os contatos com outras culturas e povos teria despertado a busca por respostas que se materializaram em uma atuação combativa contra a escravidão e a favor dos direitos civis e políticos. Partindo de choques culturais, as experiências de Rebouças e de Douglas antes dele, tiveram um “efeito gerador” que transformou suas perspectivas ou reforçou algumas ideias que traziam de suas histórias pregressas. Douglas nasceu na condição de escravizado e Rebouças de livre, pertenciam a estratos sociais distintos e suas experiências educacionais foram construídas de formas diversas, pois ambos foram alfabetizados e educados, porém o primeiro teria feito isso de forma bastante precária – a exemplo do que acontecia com muitos africanos e afrodescendentes pelo mundo no período – enquanto o segundo passou pela educação formal. Segundo Douglas (2021) “[...] Vivi com a família do sr. Hugh por volta de sete anos e, durante esse tempo, consegui aprender a ler e a escrever. **Para isso, precisei recorrer a uma série de estratégias. Eu não tinha professor regular.** Embora houvesse gentilmente iniciado minha instrução, minha senhora, em obediência ao conselho e à direção do esposo, não apenas interrompeu meus estudos como fez de tudo para impedir que outra pessoa me educasse.” (Grifo nosso) Todavia, embora com experiências educativas e origens distintas, a educação para ambos era a chave para entender a ideia de liberdade e de conquista de direitos e ambos se debruçaram sobre essa causa. No caso de Douglas, ele participou ativamente da alfabetização de outros escravizados em experiências compartilhadas do sistema escravista de onde, talvez, tenha entendido da importância da educação para pessoas como ele. No caso de Rebouças, a sua observação sobre as experiências de negros escravizados ou livres em países como os EUA e sua atuação como educador, teriam despertado nele a perspectiva que a educação seria o caminho para a aquisição de direitos.

Portanto, a biografia dessa figura seria marcada por experiências sociais que colaboraram para as construções e modificações de suas visões de mundo e de sua trajetória de vida, potencializadas pelas redes sociais das quais fez partes, muitas delas marcadas por intelectuais com as quais estabeleceu relações de afetividade e de admiração. Reduzir a trajetória histórica de uma pessoa a essas relações seria uma diminuição dos imbricados nexos socioafetivos e cognitivos que tornaram ele quem foi ou a forma como queria ser lembrado, todavia, como o objetivo não é esse, essas relações podem ser encaradas como experiências de aprendizagem dos diversos significados da liberdade com os quais teve contato, forjados inicialmente por suas experiências de nascimento livre em uma família de afrodescendentes de prestígio, filho de um pai autodidata que construiu uma carreira intelectual de destaque, e, mais tarde, pelas suas experiências de contatos com formas e graus variados de preconceitos, bem como com experiências transnacionais e locais de transposição dos obstáculos interpostos à aquisição de direitos pelas populações escravizadas ou libertas. Essas experiências, somadas àquelas com as quais compartilhou com abolicionistas e negros escravizados e seus descendentes funcionaria, segundo acredita-se, como um *currículo vivo*, uma espécie de *práxis* pedagógica que, atrelada aos conhecimentos acadêmicos adquiridos e sua trajetória educacional, teriam transformado sua forma de enxergar a escravidão. A ideia de passar adiante sua visão de educação emancipatória que empoderaria os mais pobres através da expansão de seus horizontes viriam da forma com a qual aprendeu os sentidos da liberdade. Sua pedagogia pessoal traduzida pelas experiências vivenciadas e pelos contatos com agentes históricos variados serviriam como efeito gerador de sua transição para um abolicionismo cada vez mais ativo e para uma transição de sua visão acerca da educação como principal transformadora de vidas. Afinal, para ele, “alfa de toda a reforma é a educação” (Idem: 325).

Retomando a linha original do parágrafo anterior, a realidade socioeconômica e cultural de André Rebouças estava distante da maioria dos pretos e pardos de seu tempo, mas as experiências que vivenciou fizeram com estas realidades distantes se cruzassem produzindo uma transformação pedagógica no intelectual que se tornou abolicionista e que buscava na educação o caminho para a liberdade. Coincidentemente, sua maior aproximação com as causas da abolição e sua dedicação mais ampla com a causa dos direitos civis e políticos e com a educação emancipatória coincidiram com rupturas em suas redes originais, marcadas pela perda de seu irmão, Antônio, em 1874, após seu retorno dos EUA, e de seu pai, em 1880⁴²⁵. Essa

⁴²⁵ Segundo Leo Spitzer, depois da morte de seu pai Antônio Pereira Rebouças, André Rebouças “envolveu-se apaixonadamente na luta pela Abolição, porque se sentia, então, totalmente convencido de que a escravidão e o

associação talvez tenha desencadeado algum efeito psicológico em André ou talvez sirva apenas como recurso metafórico e teórico de que as figuras importantes e que ajudaram em sua formação teriam o deixado e, talvez, a partir de suas perdas, ele encarasse que cabia a ele levar adiante seus legados, ressignificando-os, juntamente com os legados de muitos outros negros e negras, brasileiros ou não, que lutavam contra as limitações impostas pelo racismo e pela escravidão.

Seu pai teria sido seu primeiro “professor” e seu irmão um amigo e companheiro intelectual. As rupturas pressupõem reconstruções e Rebouças teria se reconstruído após suas experiências traumáticas (nos EUA e no Brasil), desempenhando um “efeito gerador” de transformações em sua trajetória. Ele não era seu pai, mas aprendera com ele, bem como com seu irmão, alguns ensinamentos transversais que marcariam a sua trajetória, mas, sua reconfiguração iria além deles, porque suas experiências o permitiriam ir. Como seu pai, acreditava no valor do esforço individual e nos estudos como meios para se atingir um fim, mas, ao contrário dele, não acreditava na escravidão como um “direito” de quem pertence⁴²⁶, mas uma condição de quem é “pertencido”. Uma condição que poderia ser superada, ainda que injusta, tanto pelo esforço individual, mas também pelas forças das redes de associação que oportunizavam acesso aos meios para ser livre.

Talvez fosse necessária uma avaliação empírica mais detalhada de sua trajetória para comprovar as hipóteses levantadas acima. Não há nenhuma pretensão de traçar uma biografia desse ou de outros personagens acessados. A ideia seria entender fenômenos e processos históricos a partir de experiências das quais eles tomaram parte e, partindo delas, construir explicações. Dito isso, os estudos a respeito e as fontes analisadas indicam que há uma plausibilidade na associação entre uma educação emancipatória, a conquista de direitos e as transições pelas quais passou André Rebouças até assumir seu papel de destaque na causa abolicionista. Como um grande intelectual e ávido por conhecimento, suas visões a respeito de direitos civis e sobre a própria noção de escravidão se alargariam durante os anos seguintes, mas ele manteria viva a dimensão emancipatória atrelada a direitos mais amplos.

sistema de exploração em que se baseava, ‘manchava a terra’ e era o maior empecilho ao estabelecimento de uma nação progressista e moderna, na qual poderia dominar uma democracia rural, a liberdade de pensamento e o livre comércio.” SPITZER, 1980, p. 43.

⁴²⁶ Segundo Keila Grinberg (Idem), Antônio Rebouças permaneceu fiel até o fim de sua vida à tese de que a liberdade não era um direito natural, mas uma conquista reservada a quem fizesse por merecê-la. No final da vida, por exemplo, já consolidado no mundo jurídico, manteve sete escravizados em sua casa e só concedia liberdade aos que conseguissem formar o pecúlio e comprar a própria alforria. A renda como um direito pessoal advindo do esforço individual e não de mudanças ou reformas. Para a autora, “seu intuito real era estabelecer a renda como critério eficaz de qualificação dos cidadãos.”

A escravidão não está no nome, mas sim no fato de usufruir do trabalho de miseráveis sem pagar salário ou pagando apenas o estrito necessário para não morrer de fome. Aviltar e minimizar o salário é reescravizar. Mesmo nos países que se supõem altamente civilizados, a plutocracia faz todo o possível para reduzir o salário ao mínimo absoluto; a landocracia, principalmente, é reescravizadora por atavismo: não compreende a agricultura sem escravo ou sem servo da gleba [...] (REBOUÇAS Apud JUCÁ, 1988, p. 209)

Essas palavras, esboçada em 1895 em uma carta privada⁴²⁷, demonstrariam que sua visão de liberdade e de abolição estariam atreladas não apenas ao ato da aquisição imediata de liberdade, mas ao pós-libertação, i.e., aos desdobramentos da conquista ou concessão desses direitos. Essa dimensão já estaria presente em sua obra *Agricultura Nacional*, quando ele apresenta o questionamento de que o que se faria com (e o que fariam) aqueles que se tornariam livres da escravidão no Brasil. Era preciso educá-los, dar-lhes terras e emprego para que sua liberdade não significasse cair em outras formas de “escravidão”, manifestas pela dependência econômica ou simbólica de seus antigos senhores. Emancipar seus corpos e mentes para que efetivamente fossem livres. No trecho acima ele se refere a exploração do trabalho dos imigrantes cujas condições se assemelhavam àquelas enfrentadas pelos escravizados que não mais existiam (legalmente) nesse momento, o que demonstra que a condição de escravizado corta suas reflexões, mesmo quando não se referia a pessoas formalmente submetidas a mesma.

A associação das posturas assumidas por esse intelectual com os debates pós-lei Rio Branco (1871) e com os esforços institucionais para fazer frente a realidade criada pela lei e as pressões sociais dos setores associados a escravidão dentro e fora do parlamento tornariam os debates acerca de educação, direitos políticos, trabalho e acesso à terra como um tema transversal que cortaria a questão escravista. André Rebouças faz essa associação na década de 1870 e no decorrer das décadas seguintes devido ao seu comprometimento intelectual cada vez maior com a causa, uma vez que não via outro caminho senão através de reformas mais profundas. Ele reconheceu nas reformas pouco abrangentes do gabinete conservador de 1871 (Rio Branco), no imobilismo dos governos posteriores em tratar a questão dos ingênuos e na associação de liberais como Sinimbu (1879) ao poder estabelecido (Coroa e latifundiários e escravocratas) o sinal de que era necessário pressionar ainda mais por mudanças.

A dimensão de “empoderamento” talvez coubesse aqui como um conceito teórico e heurístico para se analisar os efeitos que a dotação de capacidades aos indivíduos ou grupos,

⁴²⁷ Carta de André Rebouças para Augusto de Castilhos, 31 de agosto de 1895. Arquivo de André Rebouças.

seja por ações individuais e pessoais, seja pela oportunização de meios por terceiros para esboçar o entendimento do processo de construção da ideia de que os indivíduos seriam capazes de superar dificuldades a partir de seu esforço. Embora se possa incorrer em anacronismos, visto que a mesma palavra teria sido cunhada cem anos mais tarde (década de 1970) no contexto de luta por direitos civis, o sentido de que a educação teria um efeito transformador para os trabalhadores assim como teve para aqueles que *educaram-se*⁴²⁸ poderia ajudar a entender os sentidos que a educação e outras formas de aquisição de mecanismos de insurgência contra a ordem consolidada assumiriam para as pessoas que aprendiam a ler e escrever em uma sociedade que dizia que isso não os pertencia. Ainda que a alfabetização e o letramento não devam ser associados unicamente à uma ação política em sentido restrito, afinal, ela teria sentidos práticos imediatos, como o exercício de atividades profissionais, por exemplo, a sua dimensão política, que não exclui a possibilidade anterior, dotaria seus portadores de meios para acessar mecanismos sociais de construção e de divulgação de ideias, muitos dos quais historicamente negados a determinados grupos socio-raciais, possibilitando com isso a transgressão de barreiras e preconceitos de estruturas simbólicas que associavam o domínio da educação formal à civilização e essa às pessoas de posses e/ou brancas. Nesse sentido, educar-se e, sobretudo, aprender a ler e escrever, seria também um ato político.

Para Rebouças, educação e emancipação caminhavam juntas, no sentido que dariam ferramentas (concretas e simbólicas) aos seus portadores para que pudessem seguir adiante e progredir em suas vidas. Ele tinha uma visão de elite a esse respeito⁴²⁹, afinal, ele partia de um espaço de privilégios culturais e econômicos que o distanciavam de outras pessoas negras e pardas. Mas isso não significa que não tenha enxergado nessas mesmas pessoas o potencial transformador ao confiar que a educação fornecida seria capaz de despertar neles aquilo que despertou em si próprio: o desejo e os meios para transgredir. Ao se aproximar e se familiarizar com as experiências de gente comum, de cor, ao enfrentar os obstáculos em suas vidas para conseguir sobreviver ou para ascender socialmente, ele teria aprendido que para essas pessoas a busca por educação também era uma forma de autotransformação e de transformação social.

⁴²⁸ Aqui o termo foi usado em alusão ao termo *make it (fazer-se)* utilizado pelo historiador Edward P. Thompson em suas reflexões histórico-historiográficas. Para mais detalhes, ver Thompson, 1993.

⁴²⁹ Angela Alonso (2002) identifica em André Rebouças e Joaquim Nabuco as duas figuras de maior destaque entre os novos liberais. Embora membros da elite imperial, filhos de família de destaque na monarquia e próximos ao monarca, eram marginais por se manterem a distância do núcleo saquarema. Se distinguiam dos demais membros dessa geração pela sua fidelidade às instituições monárquicas e por serem adeptos de reformismo pelo alto, isto é, no interior da própria elite através de reformas e não ruptura com a monarquia. Fizeram coro, mais tarde, com a proposta de Rui Barbosa de reforma da monarquia para torná-la federativa, por acharem que a república representava um risco à integridade do Império. Ambos propunham a abolição da escravatura e a modernização econômica como bandeiras centrais, e, no caso de Rebouças, com duras críticas ao sistema agrário baseado na grande propriedade, algo que o diferenciava de Nabuco.

As experiências das pessoas de cor e da gente comum demonstraria as possibilidades para além do cosmopolitismo de elite que marcaria as visões de muitos intelectuais como Rebouças. Entretanto, esse cosmopolitismo que se traduzia por visões e projetos de elite que pensavam que a falta de educação formal seria um problema a ser superado para o desenvolvimento e o progresso também constituía parte de seu etos social. Afinal, como visto, essa ideia também seria utilizada pelos defensores (conservadores ou liberais) das reformas políticas para justificar a restrição do voto dos analfabetos, realidade de boa parte da população brasileira no período, mesmo diante da riqueza civilizacional de culturas ágrafas africanas que foram trazidas e ressignificadas no Brasil pelas pessoas traficadas. Mas, como o mesmo Rebouças demonstra, esse cosmopolitismo não seria uma “venda ideológica” intransponível, visto que a luz dos debates da mesma reforma, vozes do parlamento se levantariam contra tal exclusão sob a justificativa que o aprendizado político também se daria no diálogo (concreto e simbólico) e nas ruas⁴³⁰. A própria insistência de André em encarar as pessoas comuns como agentes ativos de transformação através da educação e do trabalho demonstraria não apenas uma espécie de visão híbrida de dimensões de mundo limítrofes – cosmopolita e popular - ausentes em outros intelectuais, como o reconhecia nesse hibridismo a possibilidade de levar adiante seu projeto de país.

Aqui importa menos no analfabetismo como um problema e mais os efeitos transformadores de uma ideia de educação emancipadora que ele defendia e que poderiam ser aproveitadas como bandeira de luta e como mecanismo de transgressão pelas pessoas que buscavam educar a si e aos seus descendentes. A crença na “capacidade de fazer algo” transgredia uma ideia naturalizada de que grupos raciais como os negros e mulatos (africanos e afrodescendentes) seriam incapazes de fazê-lo. Isso dialoga com a interrogação de que esses grupos seriam naturalmente “brutos” ou foram “embrutecidos” pelas experiências de aprendizagem violentas a que se submeteram? A resposta depende de quem pergunta. Como visto através de personagens como Pretextato dos Santos e Silva e a comunidade da qual dialogava – seus alunos e seus pais ou responsáveis - esse tipo de questionamento teria sido respondido com ação direta e mobilização em torno da mesma ideia emancipatória e progressista, por assim dizer, da educação que se materializaria em sua escola para pretos e pardos e o ensino dessas populações diante de circunstâncias de exclusão baseadas em preconceitos de raça e de classe social. Uma ação não isolada, mas em diálogo com a visão das elites sobre como deveria ou não ser a educação dessas pessoas, seja se aproximando ou se

⁴³⁰ Esse tipo de argumento foi utilizado por José Bonifácio de Andrada e Silva, o Moço nos debates parlamentares de 1878 e 1879.

distanciando delas. Haveria uma lacuna temporal entre as experiências mais diretamente analisadas sobre Pretextato e aquelas tratadas por Rebouças, não fosse pelo fato do primeiro ter permanecido em atuação até pelo menos a década de 1870 (FERREIRA, 2020), como visto.

De todo o modo, as pessoas que seriam apresentadas pelos delegados dos Congresso Agrícola como “escória”, manipuláveis e pouco afeitas ao trabalho e que, por esses motivos, deveriam ser moldadas pela educação através de seu controle; seriam vistas de forma diferente por Rebouças, para quem a educação dessas mesmas pessoas passava pela identificação do seu potencial humano para além de sua exploração. Diante dessas duas visões antagônicas, mas não necessariamente desconectadas sobre a educação, a “gente comum” criaria estratégias para colocar em prática seus projetos pessoais e coletivos. A partir desse ponto, é possível observar nas avaliações dos participantes dos Congressos, bem como de intelectuais abolicionistas como André Rebouças, todos envolvidos com as questões da agricultura e da educação, o fato de que há uma centralidade sobre a questão educacional e que esta estava diretamente ligada às questões como oferta de mão-de-obra e o futuro do país. Membros da elite, com visões de mundo e formações distintas, pertencendo a “redes variadas” (SIRINELLI, 2003) - embora não desconectadas cultural e politicamente -, mas que tinham nesses dois temas pontos de contato em que puderam ser observadas divergências e convergências.

Uma questão interessante é a de que em meio a congressos agrícolas em que foram discutidas questões de economia e de produção agrícola, envolvendo a nata da elite econômica e política do Império tanto do Norte quanto do Sul, a questão da educação aparece repetidamente com um tema importante. Se levarmos em consideração que as questões propostas pelo governo Sinimbu e que serviram de escopo para os debates não mencionaram em nenhum momento o tema, o fato de ter aparecido como central, tendo a apresentação de projetos, inclusive, só demonstra a sua centralidade não apenas para educadores e autoridades governamentais, mas também por outros setores sociais. Se levarmos em conta que, no outro extremo, temos André Rebouças seguindo pelo mesmo caminho e avançando sobre a questão, podemos notar que, pelo menos no período analisado, a formação educacional seria importante para a economia e para a própria formação social e política do país.

Resumidamente, as propostas educacionais apresentadas seriam tanto uma ferramenta de especialização para o trabalho, de controle social quanto, no caso de Rebouças, de emancipação social. Portanto, num mesmo período histórico, agentes sociais envolvidos com a questão escrava, com a agricultura e com os destinos do país, apresentaram posições que se aproximam e se distanciam de acordo com os seus interesses sociais e econômicos, mas também de acordo com as redes de sociabilidade da qual faziam parte. As “redes” podem ser notadas,

por exemplo, através de posturas como a da insistência em criar mecanismos institucionais que obrigassem ingênuos e trabalhadores não-escravizados a seguirem uma ordem laboral e social que tinham na figura senhorial o seu ponto máximo, diante de um processo aparentemente irreversível de desarticulação do sistema escravista. Esse tipo de postura, próprio das “redes” representadas nos Congressos Agrícolas falavam a mesma língua entre si, entre seus pares, embora com discordâncias pontuais, tais redes marcariam seus discursos, sendo cruzados por dimensões interseccionais de classe e de raça que, no caso, não se excluem, mas dão tom a forma como a sociedade brasileira oitocentista se organizava. Outra rede, representada por André Rebouças, comprometido com a causa abolicionista, pensada como um grande movimento social (ALONSO, 2015) que ganha força nessa década e na próxima, estruturou seus argumentos favoravelmente a socialização do conhecimento e da posse da terra como forma de criar cidadãos ativos, cientes de seus direitos, capazes para o trabalho e proprietários de suas terras.

Portanto, temos pelo menos duas visões de mundo em choque, duas perspectivas que representam redes distintas, que hora poderiam se aproximar (como pode ser observado no caso da imigração e da educação para o trabalho) ou se distanciar (no caso da reforma agrária e da educação como emancipação) e isso dava contornos ao processo analisado.

3.4 Reforma eleitoral, reforma financeira e a questão educacional: três pontos em um caminho.

Além da reforma eleitoral apresentada, o gabinete de 1878 (Sinimbu) propôs ainda uma reforma financeira e orçamentária que visava sanear a economia. Esse último aspecto mereceu destaque na composição do novo gabinete que significou o retorno dos liberais ao poder. Concretamente, a economia do Império estaria passando por sérias dificuldades na segunda metade da década de 1870 em parte pelas quedas nas exportações (e conseqüente desequilíbrio da balança comercial) de produtos como açúcar, tabaco, algodão e o café (e conseqüentemente uma redução na arrecadação tributária) que enfrentaram aumento da concorrência internacional. Somado a isso, temos os investimentos do governo ao combate da seca na região Norte (iniciada no Ceará, em 1877), além das dívidas com a Guerra do Paraguai (1864-1870).

Como observou o ocupante da pasta da Fazenda, o conselheiro Affonso Celso de Assis Figueiredo (futuro Visconde de Ouro Preto), em seu relatório apresentado ao corpo legislativo quanto ao exercício de 1877 – 1879, as despesas com a Guerra do Paraguai, acrescidas de

calamidades públicas sem precedentes no Norte, geraram um acréscimo nas despesas do governo para esses anos. Em suas palavras, “[...] quando ainda o país não se tinha libertado dos pesados sacrifícios, que lhe acarretou a guerra do Paraguai, os anos de 1877-1879 lhe trouxeram uma calamidade não menos lamentável, o do terrível flagelo da seca nas províncias do Norte.”⁴³¹ Como ficou demonstrado pelo relatório, havia a previsão de aumento nos impostos e criação de novos de modo a gerar receita, dentre os quais, o de 20 reis sobre transportes⁴³², que gerou manifestações contrárias na imprensa e uma revolta na capital nesse período⁴³³.

⁴³¹ “A seca, especialmente nas províncias do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba, e parte do centro das de Pernambuco, Bahia e Piauí, isto é, a falta absoluta de chuvas por um, dois e mais anos, leva o terror e a miséria a toda essa população infeliz, que balda de todos os recursos da vida, não tem outro expediente senão retirar-se para a cidades do litoral, onde pelos socorros públicos encontra o meio de não morrer à fome.

Essa emigração é tanto mais necessária, quanto em pouco tempo a indústria agrícola e pastoril desaparece pela falta das chuvas, e os meios de subsistência principalmente na classe pobre extinguem-se; e levar recursos ao interior da província é empresa difícil, onerosíssima, e as vezes impossível, pois que nem há meios de transporte, e nem água, ao menos, para beber.

Esta calamidade foi horrorosa nos anos de 1877 a 1879; só a província do Ceará perdeu, mortas pela fome e pela peste mais de 200.000 pessoas, e si a este número adicionar-se o da que emigraram para fora da província, não é exagerado dizer-se, que o Ceará perdeu uma população superior a 400.000 pessoas!

Assim só em socorros às regiões flageladas pela inclemência das estações gastara o Governo imperial mais de 74.000 contos de réis.” (TAUNAY, 1939, p. 72-3)

O impacto dessa calamidade foi tamanho que “a população de Fortaleza não apresentou alto crescimento vegetativo entre 1872 e 1890 devido aos efeitos que a seca de 1877-1879 ocasionou na dinâmica populacional, não apenas por aumentar a mortalidade, como também por impulsionar a emigração para outras regiões do País. Para se ter uma ideia, um levantamento sobre a mortalidade da freguesia de Fortaleza no período de uma década (1870-79) de um total 20.748 de óbitos registrados nos documentos eclesiásticos, 13.849 (aprox. 67%) foram só no ano de 1877 (período mais grave da seca). (DIAS, 2019, p. 183). André Rebouças observou na ocasião que, para além das condições naturais que favoreceram a seca, a negligência das autoridades provinciais e do Império em tomarem medidas que poderiam salvar muitas pessoas foi igualmente responsável pelo grande número de perdas. (REBOUÇAS, 1877: 27) Segundo Maria Verônica Secreto (2020), a seca do Norte e a crise sanitária e alimentar decorrente dela estiveram inseridas em um cenário de “crise de subsistência planetária de 1876-1879 foi acompanhada pela expansão e consolidação dos princípios liberais de desregulação do comércio de cereais. Intervir no mercado para garantir um preço estável e baixo dos alimentos era desaconselhado tanto na Índia como no Brasil. Paralelamente, não era recomendado o envio de socorros sem a contrapartida de trabalho.” (p.48). A mesma autoria acrescenta que o último tema teria sido central nos debates da década de 1870, tendo marcado, inclusive, a leitura de André Rebouças, Afonso Celso e outros personagens sobre a calamidade.

⁴³² O Art. 11, da Lei n.º 2.940 de 31 de outubro de 1879, que fixava o orçamento do Império, informava da seguinte forma sobre o chamado “imposto do vintém”: “Cobrar-se-á também a seguinte taxa de transportes: 1º De 20 réis a 1\$, conforme a distância percorrida, por passageiro, sem distinção de classe, que circular nas estradas de ferro de tração a vapor construídas pelo Estado ou por companhias particulares que tenham subvenção, garantia ou fiança de garantia de juros. As referidas taxas serão extensivas aos passageiros de barcas a vapor das companhias subvencionadas pelo Estado.” Segundo o ministro Afonso Celso, a principal justificativa do projeto encaminhado pelo seu ministério, conforme apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1879, “(..) muito acertadamente entendeu a ilustrada comissão do orçamento desta augusta câmara que, para estabelecer o equilíbrio de nossas finanças, era mister pedir a economia e ao imposto principais meios de ação.” *Jornal do Comercio*, 12 de maio de 1879. A proposta de lei orçamentária foi apresentada na sessão da Câmara dos Deputados de 8 de maio de 1879. *Anais*, 1879, p. 65-67

⁴³³ O chamado “motim” (ou revolta) do vintém, foi assim denominado por observadores da época devido a sua relação com o aumento considerado abusivo dos bondes na capital do Império durante os primeiros dias do ano de 1880, promovido como parte de uma série de medidas econômicas adotadas pelo governo liberal de João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu (1878-1880) para sanear a economia do Império, então pressionada por déficit públicos. A população se manifestou desde o mês de dezembro quando fora anunciada e amplamente divulgada o referido imposto e, conforme se agravou a repressão e diante da intransigência do gabinete, nos primeiros dias da

Conforme o próprio presidente do Conselho de Ministros, Visconde de Sinimbu ressaltou a respeito do projeto orçamentário, os esforços do governo estiveram direcionados à implementação de medidas de saneamento da economia, ideia esta que teria sido endossada pelo próprio Afonso Celso⁴³⁴, ao afirmar que este projeto buscava, dentre outras providências, estimular “o equilíbrio do orçamento, o combate ao déficit e abertura de novas fontes de renda ao Tesouro” num momento em que o governo enfrentava circunstâncias de dificuldades financeiras. O programa apresentado pelo ministro estabeleceu, em termos gerais, mecanismos de “aumento de receita” e “redução de despesas” visando proporcionar o “equilíbrio orçamentário”, necessário à resolução dos problemas financeiros do país.⁴³⁵ Essa reforma orçamentária foi aprovada através da Lei n.º 2.940 de 31 de outubro de 1879⁴³⁶.

Um dos itens de despesas governamentais atacadas pelo gabinete liberal foi a justamente a área da educação. Esse seria um tema delicado como vimos anteriormente e que, segundo os críticos do sistema político eleitoral do império, seria uma das causadoras de seus problemas. Vejamos um trecho do orçamento proposto pelo gabinete de 5 de janeiro que incide sobre esse assunto.

década de 1880, a cidade do Rio de Janeiro foi tomada por um evento de grandes proporções que atingiu as freguesias centrais e subúrbios, com confrontos entre as autoridades (polícia e exército) e a população, sobretudo mais pobre da cidade. A primeira interpretação historiográfica mais acurada sobre o “motim do vintém” foi elaborada pela historiadora norte-americana Sandra L. Graham (1991). Em linhas gerais, a tese central de Sandra Graham sobre o “vintém” afirma que se tratou de um protesto contra o aumento abusivo de tributos e, mais diretamente, do valor da passagem de bondes e sua cobrança por empresas particulares. Os desdobramentos para o cenário político imperial foram sentidos por toda a década de 1880, pois o motim teria “redefinido os atores, a plateia, e a encenação da cultura política.” (Idem, p. 212) A partir de tal evento, segundo a historiadora, foram modificadas não só as regras do jogo político, como foram apresentados novos atores no cenário da Corte, levando os debates às ruas e dando voz aos excluídos, que não mais seriam inauditas.

Em 2009, defendi a minha dissertação de mestrado sobre o mesmo tema em que não apenas abordei o evento em si, como, a partir dele, desenvolvi uma análise em que o “motim” e as demais manifestações no parlamento, nos periódicos e nas ruas antes, durante e após o evento seriam representações da “cultura política” construídas a partir de diálogos entre classes sociais distintas que se encontravam a partir desses eventos. A análise demonstrou que o “motim”, para além de uma resposta automática a estímulos econômicos, seria um fenômeno correlato a questões para além do aumento do valor dos transportes públicos na cidade do Rio de Janeiro, afinal, se houve relação com um descontentamento com relação a situação econômica e social da cidade nessa e na década anterior, ele também estaria conectado a mudanças na política oficial como o aumento da repressão policial e a restrição de direitos políticos da população em um momento em que mesma se demonstraria mobilizada e articulada no sentido de fazer valer aquilo que concebiam como seus direitos. MONTANO, 2009.

⁴³⁴ O deputado Afonso Celso de Assis Figueiredo assume a cadeira no Ministério da Fazenda em 8 de fevereiro de 1879, em lugar do Senador e Chefe do Conselho de Ministros, João Lins Vieira Cansação de Sinimbu (visconde de Sinimbu) que interinamente ocupava o cargo desta pasta no após a saída de Gaspar Silveira Martins. Segundo relatos do próprio Afonso Celso, a queda de Gaspar estaria relacionada aos ataques constantes da imprensa dos políticos da oposição liberal radical (os “lusias radicais”) ao seu programa “que não abrangia todo o ideário liberal, mostrando-se tímido, transigente em excesso, muito aquém do que se deveria esperar de um governo ajustado à linha de autenticidade partidária. PORTO, 1978, p. 181.

⁴³⁵ Idem, p. XXVI.

⁴³⁶ Fixa a Despesa e orça a Receita Geral do Império para os exercícios do 1879-1880 e 1880-1881, e dá outras providências. A Receita Geral do Império foi publicada no Jornal do Comércio dos dias 5 e 6 de novembro de 1879.

Art. 1º A Despesa Geral do Império, para o exercício de 1879 - 1880, é fixada na quantia de 115.458:243\$689 e distribuída pelos sete Ministérios, na forma seguinte:

Art. 2º O Ministro e Secretario do Estado dos Negócios do Império é autorizado para despender, com os serviços designados nas seguintes rubricas, a quantia de.....7.983:522\$400

A saber:

[...]

25. **Instituto Comercial**, suprimidas as cadeiras de Francês, Inglês, Alemão e Caligrafia, e o lugar de Diretor; e removido o Instituto para algum edifício público, ficando sujeito ao Inspector Geral da Instrução Publica -----
8:460\$000

26. **Instrução Primaria e Secundaria do Município da Corte**, suprimidas as seguintes verbas da proposta: Escola Normal, 40:000\$000; quatro adidos à Secretaria de Instrução Publica, 7:200\$; Professores suplementares do Internato e Externato, 4:800\$000; Escolas Noturnas, 50:000\$000; Capelão do Externato, 600\$000; Inspectores de alunos, 2:400\$000; despesas com exames gerais, 15:000\$000 ----- 1.009:047\$000.

[...]

Art. 5º **O Ministro e Secretario do Estado dos Negócios da Marinha** é autorizado para despender, com os serviços designados nas seguintes rubricas, a quantia de..... 10.346:292\$824

§ 2º **Ficam suprimidos:**

4º **Os lugares de um Ajudante do Inspector, do Capelão, do Professor de 1as letras e do Ajudante deste do Arsenal da Corte, do Professor de 1as letras; do Cirurgião e do Capelão, do Arsenal da Bahia; dos Professores de 1as letras, dos Cirurgiões e dos Capelães, dos Arsenais de Pernambuco e Pará.**

§ 3º Subsistem as companhias de Artífices Militares e avulsas, e de Aprendizizes Artífices dos Arsenais; **não podendo, porém, o Governo preencher as vagas que se derem nos quadros, até a extinção das mesmas companhias.**

[...]

Art. 6º **O Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra** é autorizado para despender, com os serviços designados nas seguintes rubricas, a quantia de.....13.493:045\$684

§ 2º **São suprimidos:**

1º No Arsenal de Guerra da Corte, **o Adjunto do Professor de 1as letras da companhia de Aprendizizes Artífices, dois Guardas e quatro serventes, dois Escreventes de 1ª classe, um Oficial encarregado de um dos depósitos e um Continuo da Secretaria.** (Lei n.º 2.940 de 31 de outubro de 1879, grifo nosso)

Como pode ser notado, seriam suprimidas verbas orçamentárias e cargos em diversas áreas, dentre as quais na educação pública, profissional e primária e secundária, incluindo os cursos noturnos, destinados às classes populares. Muitos cargos no serviço público seriam extintos, em sua maioria ocupados por pessoas das classes populares. No tocante a educação e aos impostos, as medidas draconianas do novo gabinete geraram protestos os mais diversos, seja entre políticos como José Bonifácio o Moço, Joaquim Nabuco, Saldanha Marinho, Silveira Martins, que apontavam para a incoerência do novo governo, que ao mesmo tempo que pregava

o ato de saber ler e escrever como indispensável para a participação política, cortava verbas para a educação.

Os cortes no orçamento anunciados nesta área educacional em seus diversos ramos caminhariam no sentido contrário as iniciativas de ampliação do ensino, postuladas, inclusive, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, responsável pela pasta da educação, Carlos Leôncio de Carvalho⁴³⁷. Ele foi bastante propositivo sobre o assunto, levando a termo duas medidas legais que, em tese, ampliariam a oferta de ensino na cidade do Rio de Janeiro, inclusive à setores normalmente alijados. O primeiro, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878, que criou os “cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte.”

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, *todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos*. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados. (Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878, grifo nosso)

A oferta de ensino noturno regular na rede oficial da Corte para pessoas que não puderam estudar na idade estabelecida permitiria às camadas populares frequentar a escola após o trabalho, o que seria um avanço⁴³⁸. Há, todavia, limitação quanto da oferta aos escravizados (“tem que ser livres ou libertos”) e as mulheres (“pessoas do sexo masculino”). Nesse sentido, mantém a orientação do Art. 69 do Decreto 1331-A de 1854 (Regulamento da Reforma Couto Ferraz) em que não seriam permitidos escravos se matricular ou frequentar as escolas da Corte. Outro dado interessante é a preocupação com os registros dos estudantes, indicando naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados, o que permitiria estabelecer parâmetros de fiscalização, controle e de relatórios mais detalhadas sobre quem frequentaria as escolas.

A oferta dos cursos noturnos teria regularidades, além de ser ofertada em vários estabelecimentos:

⁴³⁷ Carlos Leoncio de Carvalho ficou no cargo de Ministro dos Negócios do Império até ser substituído por Francisco Maria Sodre Pereira (deputado) em 4 de julho de 1879.

⁴³⁸ Segundo Schuller e Rizzini (2017, p. 95), o “acesso à instrução elementar e profissional por meio do curso noturno possivelmente foi almejado por operários e trabalhadores dedicados aos mais diversos ofícios, conforme se pode constatar no livro de matrículas da Escola de São Sebastião. A iniciativa mobilizou outros setores da sociedade, como as associações de trabalhadores, abolicionistas, irmandades e sociedades filantrópicas.”

Art. 3º Esses cursos estarão abertos durante o ano letivo das escolas públicas de instrução primária; serão diários, funcionando das sete às nove horas da noite, nos meses de Outubro a Março, e das seis às nove horas nos meses de Abril a Setembro. (Idem)

A oferta de instrução primária⁴³⁹ no período da noite, e com revisão da matéria semana aos sábados⁴⁴⁰ indicaria uma disposição do poder público em oferecer meios, pelo menos legais, para que parcela da população da Corte frequentasse as escolas, mesmo restringindo à população livre e liberta do sexo masculino. Um outro ponto interessante da criação desses cursos era de criar estímulos para a matrícula, frequência e permanência exitosa dos estudantes, pois seriam oferecidas premiações aos que tivessem boas notas, assiduidade, frequência e, sobretudo, se se formassem⁴⁴¹. Obviamente, também previa uma série de medidas disciplinares para quem não se portasse no recinto do estabelecimento e arredores, se retirasse das aulas, faltasse as aulas ou avaliações, mas a ideia central era criar mecanismos de estímulos positivos aos estudantes, que frequentariam as aulas no contraturno. Um desses estímulos, talvez, para alguns deles, o mais interessante, seria aquele previsto no Art. 42, conforme a seguir:

Art. 42. **Terão direito de preferência** aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, **reunindo os demais requisitos precisos, apresentarem notas de aprovação plena obtida nos exames finais de algum curso público de instrução primária de adultos.** (Idem, grifo nosso)

⁴³⁹ “Art. 1º Em cada uma das escolas públicas de instrução primária do 1º grau do município da Corte, para o sexo masculino, é criado um curso noturno de ensino elementar para adultos, compreendendo as mesmas matérias que são leccionadas naquelas escolas.” (Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878)

⁴⁴⁰ “Art. 9º Em todos os sábados haverá uma repetição das matérias leccionadas durante a semana.” (idem)

⁴⁴¹ “[...] Art. 11. Os alunos, que obtiverem atestado de progresso em quatro sabatinas seguidas, receberão uma nota de merecimento.

Os alunos, que conseguirem três notas de merecimento, ocuparão um banco de honra na respectiva classe.

Art. 12. Os alunos, que ocuparem durante seis meses um banco de honra, terão seus nomes inscritos n'um quadro de honra, que será colocado junto á porta da entrada da escola.

[...]

Art. 38. O conselho diretor da instrução primária e secundária do município da Corte conferirá prêmios, consistentes em livros ou outros objetos uteis, aos alunos que reunirem a inscrição no quadro de honra aprovação distinta.

Art. 39. Haverá também prêmios de assiduidade para os alunos que não derem falta e fizerem provas regulares.

Art. 40. Não poderá obter banco de honra, inscrição no quadro de honra, nem prêmio de qualidade alguma; o aluno que tiver notas de mau comportamento.” (Idem)

Acima podemos ver que os alunos que tivessem bom aproveitamento conforme as normas dessa lei e da legislação escolar poderiam ter oportunidade de empregos em repartições públicas. Além da questão material da necessidade de trabalhar e da possibilidade de trabalhar em um emprego fixo, haveria um apelo às logicas de direção para o trabalho, algo defendido, inclusive, nos congressos agrícolas e no parlamento sobretudo ao se tratar das classes populares. Somado a isso, a questão de as avaliações periódicas realizadas pela equipe educacional serem pautadas não somente na questão dos conteúdos, mas também da disciplina, moralidade, assiduidade etc., enfim, elementos comportamentais dos estudantes que refletiam nos seus resultados escolares⁴⁴². Portanto, moldar seus comportamentos, mesmo sendo jovens, jovens adultos e adultos, também seria uma prerrogativa do aparato escolar da cidade, cabendo aos professores, funcionários e demais autoridades vigiar e corrigir visando manter a disciplina e a ordem.⁴⁴³

Medidas também seriam adotadas pela mesma lei para atrair para os cursos noturnos o corpo docente, pois o governo garantia além do pagamento discriminado em lei⁴⁴⁴, alguns outros direitos àqueles que exercessem suas atividades com zelo e de forma profissional, tais como adicionais por tempo de exercício da profissão.⁴⁴⁵ Tal qual os alunos, os professores também estariam submetidos a códigos disciplinares que deveriam garantir moralidade,

⁴⁴² “[...] Art. 35. No julgamento dos exames serão tomadas em consideração não só as provas orais e escritas dos alunos, como também as notas de aplicação e comportamento, que o Professor deverá apresentar à comissão julgadora.” (Idem)

⁴⁴³ Dentre as penalidades e medidas elencadas na lei, merecem destaques os artigos 13 ao 17, que versam sobre disciplina, moralidade, perturbação da ordem etc., conforme a seguir: “[...] Art. 7º Os meios disciplinares para os alunos matriculados nos cursos de adultos serão os seguintes: 1º Repreensão em particular; 2º Repreensão na aula; 3º Eliminação da matrícula e despedida do aluno.

Estes meios disciplinares serão aplicados gradualmente, conforme a gravidade das faltas. [...]

[...] Art. 13. No recinto e nas proximidades da escola os alunos guardarão o maior sossego, respeitando uns aos outros, os funcionários da escola e as pessoas que visitarem o edifício, morarem ou passarem perto dele.

Art. 14. O aluno, que sair do recinto da escola sem permissão do Professor, será pela 1ª vez repreendido, e nas reincidências se lhe marcará falta.

Art. 15. Os alunos, que dentro da escola perturbarem por qualquer modo os trabalhos, serão pela 1ª vez repreendidos e nas reincidências punidos com a nota de mau comportamento.

Art. 16. Os alunos, que cometerem graves ofensas à moral e disciplina dentro da escola, fizerem assuadas à porta do estabelecimento, promoverem desordens na rua com seus condiscípulos, ou com os transeuntes, ficarão sujeitos à pena de expulsão temporária ou perpetua, imposta pelo Professor com recurso para o Inspector geral da instrução.

Art. 17. O aluno, que desobedecer ao Professor, será mandado retirar da sala, e se não quiser sair, o Professor suspenderá a aula, representando ao Delegado para que reclame a intervenção da autoridade policial.” (Idem)

⁴⁴⁴ “[...] Art. 44. Os Professores catedráticos, ou os adjuntos, que regerem os cursos de adultos, perceberão uma gratificação correspondente ao número de alunos, que frequentarem efetivamente os cursos, na conformidade da tabela anexa. [...]

Tabela das gratificações mensais concedidas aos Professores e adjuntos dos cursos noturnos. Até o número de 30 alunos de frequência efetiva, 50\$000; De 31 a 50, 60\$000; De mais de 50, 70\$000.” (Idem)

⁴⁴⁵ “Conforme Art. Art. 46. Os Professores que, por mais de 10 anos, regerem com dedicação e bom êxito algum curso noturno terão direito a uma gratificação adicional, que não excederá à metade da que se acha marcada no art. 44.” (Idem)

disciplina e profissionalismo dos mesmos, que seriam igualmente fiscalizados pelos inspetores de educação, tendo esses também o papel de verificar o andamento da frequência e do desempenho dos estudantes. De todo o modo, a atração do corpo docente era uma medida de valorização dessa atividade central dentro do programa do ministro Leôncio de Carvalho e do qual dependia o desenvolvimento do país. Se observamos os relatórios do Ministério do Império, a atividade docente era historicamente desvalorizada (financeiramente, inclusive) e medidas como essas serviriam ao propósito de atrair profissionais para levar adiante esse projeto educacional.

Os cursos noturnos não seriam uma novidade, afinal, outras experiências, incluindo individuais ou de associações da sociedade civil podem ser observadas pelo menos nas décadas de 1870 e 1880 na cidade do Rio de Janeiro. Iniciativas promovidas por docentes ou por letrados, por ex-escravizados ou por grupos de libertos fora do circuito oficial ofereciam alfabetização e ensinos no período noturno. As iniciativas demonstram uma demanda por ensino em meio a uma imensa população sem escolarização, que buscava estudar, melhores oportunidades ou a garantia de sua liberdade e de direitos. É bem possível que essa busca tenha aumentado justamente nesse período, sobretudo pela forma como a educação era propagada pelas autoridades e por notáveis como necessária ao desenvolvimento humano, e, sobretudo, por questões materiais – busca de empregos mais bem remunerados -, para a garantia de direitos como o de cidadania, pensada aqui como meios de alcançar e manter a liberdade para os escravizados e seus descendentes, e, na virada de 1879 para 1880, garantir a participação política com a mudança nas eleições.

Aos escravizados era proibida a frequência em escolas até pelo menos a reforma de 1879 e, deixando de lado, os esforços individuais de um sem-número de homens e mulheres nessa condição que buscavam se instruir informalmente, é de se pensar que a proibição teria gerado uma expectativa grande, sobretudo porque saber ler e escrever tem um sentido específico de acesso a um mundo proibido (e cada vez mais necessário), o das letras, nos quais eram regidos os direitos de todas e todos, inclusive dos escravizados. Ler e entender a sua carta de alforria, redigir ou ler requisições jurídicas aos juizados solicitando a sua alforria ou de alguém próximo, redigir ou ler uma queixa a respeito de maus-tratos, saber o que se passava no parlamento, em outras regiões da cidade, em outras províncias ou mesmo países através dos jornais, só para citar alguns exemplos, seriam um importante instrumento de empoderamento pessoal que permitiria a essas pessoas humanizarem-se e fazer valer essa humanidade diante de um mundo hostil. Uma posição positiva em relação a educação não seria exclusiva de autoridades ou de

abolicionistas, mas também das pessoas que buscavam meios para fazer valer as suas expectativas e seus desejos.

Retornando à dimensão governamental, no avançar da década de 1870, a educação continuaria a ter um papel fundamental e multifacetado sobretudo junto às classes populares, conforme pode ser observado no relatório ministerial de 1877:

Com efeito, não basta promulgar leis reprimindo o vício, o crime, cumpre prevenir o mal na sua raiz, destruindo-a. A educação não é só um direito de toda criança, que à sociedade incumbe resguardar contra a indiferença ou negligência de seus protetores naturais; não é só uma questão de humanidade, em presença de grande número de meninos abandonados à ignorância criados em contacto com todos os vícios e expostos à influência dos mais perniciosos exemplos, quando não desperte interesse, diz um dos relatores da comissão escolar do Connecticut, esta pergunta: o que faremos deles? com certeza excitará algum esta outra: o que farão eles de nós? A educação é, pois, ainda para o Estado, na frase do mesmo escritor, uma questão de defesa pessoal.

[...]

[...] porém, **toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia**, porque está provado por escrupulosos trabalhos estatísticos que **a educação diminui consideravelmente o número dos indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que depende com escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias**. Por outro lado, a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor pelo trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado. (BRASIL, Relatório do Ministério do Império, 1877, p. 57-8, grifo nosso)

Nesse trecho do relatório do ministro que antecedeu Leôncio de Carvalho na pasta dos Negócios do Império, Antônio da Costa Pinto e Silva⁴⁴⁶, há um foco maior na educação infantil que ele apresenta como a base para se atingir um público cada vez maior. Todavia, ele já apresentava, em linhas gerais, os argumentos que seriam levados adiante por Leôncio de Carvalho, que enxerga na educação os meios para se atingir um fim maior, ou seja, na formação cívica e intelectual do povo maneiras de se combater os males sociais e políticos segundo sua leitura atrelados à pobreza. Como ele deixa claro, esses males trariam problema à ordem pública, à economia e, sobretudo, problemas políticos uma vez que a “baixa capacidade intelectual dos votantes” influiria nos resultados das eleições e, por conseguinte, na política oficial. Lembrando a linha seguida por Francisco Belisário de Souza, a pobreza e a ignorância

⁴⁴⁶ O deputado Antonio da Costa Pinto e Silva foi nomeado como Ministro e Secretário de Negócios do Império em 15 de fevereiro de 1877.

do povo, atreladas à manipulação pelos poderosos, seriam as razões para a corrupção e para as falhas no sistema representativo brasileiro. Portanto, para Costa Pinto, era preciso cortar o mal pela raiz, era preciso educar o povo para combater o ciclo interminável que não teria sido solucionado após várias reformas do sistema. O problema seria a qualificação dos votantes.

A esse respeito, seguem suas palavras:

Essa reforma é por tanto uma aspiração nacional, porque é uma garantia dos direitos de representação dos partidos, isto é—a razão de sua existência como governo. Intuitivo é que, falseada a representação popular, falseado será o único e verdadeiro guia da política e quebrada a harmonia entre todos os Poderes do Estado.

Não pôde qualquer governo que se basear no elemento representativo perdurar na ausência da genuína expressão nacional: tal governo seria a negação do princípio que ele proclamasse.

[...]

A reforma, deverá conferir o voto a todos aqueles que, sabendo ler e escrever, tiverem as necessárias condições de independência para o exercício de tão importante direito. Para se chegar a este resultado, estabelecer-se-á um processo especial de qualificação que será o mais restrito possível à circunscrição eleitoral sobre a qual tenha a dita qualificação de produzir seus efeitos.

[...]

A reforma projetada trará ainda vantagem para a garantia do voto, exigindo que o cidadão eleitor saiba ler e escrever. **Este predicado** que é evidentemente tão útil ao homem em todos os misteres de sua vida particular, **não pôde, não deve ser dispensado quando se trata de deveres de ordem pública e social.**

O eleitor analfabeto, não conhecendo os abusos de que é capaz a paixão partidária, poderá ter sua vontade desviada do ponto de suas aspirações, e **nunca será o portador de um voto consciencioso** sobre os negócios de sua nação. **Nas urnas depositará a expressão de sentimentos muito diverso do seu, não lhe valendo quaisquer outros predicados que porventura possua.** (Idem, p. 16-7. Grifo nosso)

Em suma, o analfabeto não é tão somente aquele que não possui o domínio sobre a leitura e a escrita; ele é aquele que também não consegue sequer discernir os seus interesses de outros e muito menos consegue entender as razões de Estado e de governo. O analfabetismo seria, por isso, um problema de ordem pública e uma mácula que deveria ser extirpada. A linha argumentativa segue pela associação do analfabetismo às classes populares e ambos (fenômeno e agente) aos problemas do sistema eleitoral.

Como seu sucessor, Pinto e Silva defende a eleição direta e a proibição da participação dos analfabetos como necessários ao bom funcionamento das eleições e do sistema político e defende que as ações do Estado nesse sentido devem oferecer ensino, mas caberia as pessoas buscarem os meios para se instruírem, nem que fossem obrigadas a fazê-lo, daí a sua ideia de

ensino obrigatório entre os 5 e 14 anos de idade. Portanto, para ambos, como era para os defensores da reforma eleitoral, há uma associação direta entre a educação (ou sua falta) e o (mal) funcionamento do sistema político.

O ensino noturno já estava implementado através da lei citada acima e o ministro a cita e uma série de outras medidas que, segundo ele, indicariam a predisposição do governo para sanar o problema do analfabetismo⁴⁴⁷. Afinal, se há condições para se superar o problema, por que temer uma reforma que proibirá a participação daqueles que não tem condições de fazê-lo se basta que eles busquem os meios para se alfabetizarem?

Se no sentimento de todos está a necessidade que tema nação de instruir-se; si o governo tem por seu lado empregado e continua a empregar todos os meios a seu alcance para vulgarização do ensino criando cursos noturnos; se em muitas províncias nota-se um certo movimento em favor da instrução nacional, **devem esvaecer-se as apreensões que têm referência a semelhante proibição, porque fácil é ao cidadão, sobre quem ela recai libertar-se da condição a que a reforma eleitoral o vai sujeitar.** (Idem, p. 16, grifo nosso)

Peço desculpas ao leitor por mais uma citação truncando o texto, mas as palavras do ministro não deixam dúvidas de que o seu discurso de uma ideologia educacional redentora teria efeitos imediatos, pois a lei dos cursos noturnos é de 1878, a reforma do ensino primário (na Corte) seria de 1879, e a proposta de reforma eleitoral foi apresentada nesse mesmo ano, com previsão para a próxima eleição, de 1881. Ou seja, milagrosamente, o governo imperial e

⁴⁴⁷ Havia a recomendação de ideias como: Ensino obrigatório; não obrigatoriedade do ensino religioso (para estimular a presença dos não-católicos nas escolas); organização do ensino primário que reflita as condições concretas dos alunos (caso o aluno não dê continuidade aos estudos posteriores, já tenha conhecimentos gerais úteis na vida prática), além de noções de geografia e história nacionais, para criar o sentimento de amor pátrio e o ensino prático (lições das coisas) fundado no método Pestalozzi; nas escolas de 2º grau, noções de lavoura para os meninos e para as meninas princípios de economia doméstica; a criação de Jardins de Infância (*kindergarten*) baseado nas experiências alemãs e nos asilos franceses (Froebel) visando atender crianças que ainda não estivessem em idade escolar; extinção da separação das escolas para meninos e meninas e sua conversão em escolas mistas, a exemplo dos exemplos dos EUA, no sentido de que o convívio entre os sexos ajuda a moldar comportamentos que facilitarão a criação de caráter, moral e inteligência; criação nos distritos escolares “pequenas bibliotecas e museus providos de livros e de objetos que mais possam interessar o espírito dos alunos e dar-lhes exatos e úteis conhecimentos”; criação de “escolas ambulantes ou do ensino” por professores que levaria o ensino (ler, escrever e contar) aos alunos que, pela distância, não tinham acesso à escola; criação de cursos primários noturnos para adultos analfabetos; liberdade do ensino particular; criação de prédios escolares próprios, uma vez que muitos que são utilizados são alugados para esse fim e não tem as condições apropriadas para atender alunos e professores; como a criação de escolas e demais despesas com ensino seriam aumentadas para acompanhar as recomendações, o ideal seria a criação de uma fonte de receita especial para esse fim, sendo aplicado, nas províncias “repetidamente às escolas dos respectivos municípios”; criação ou reorganização de escolas normais existentes para a formação de professores, afinal, “a primeira condição para um bom ensino são os bons professores e estes não se improvisam, se formam”; institutos pedagógicos ou reuniões periódicas de professores e professoras para discutirem sobre os melhores métodos e as questões de interesse prático referente ao ensino; reorganizar o Conselho Diretor de Instrução Pública do Município da Corte e; modificação da divisão dos distritos escolares de modo a melhor fiscalização do ensino.

os governos provinciais investiriam o suficiente, construiriam escolas, contratariam professores, forneceriam material, garantiriam que os pais pudessem deixar seus filhos aos cuidados das escolas enquanto trabalhavam etc., enfim, fariam todo o necessário para, num período de dois a três anos, erradicar o analfabetismo de todo o Império num momento em que o país passava por uma crise financeira e orçamentária que teria gerado cortes de verbas, inclusive para a educação, no orçamento para os anos de 1879-80 e 1881-2! Das duas uma: ou o relator era ingênuo ou seu cinismo fazia coro aos reformistas que queriam passar a reforma do voto direto e restritivo a qualquer custo. Parece que a segunda opção seja a mais aceitável, afinal, “conforme já disse um dos nossos notáveis estadistas”, a eleição direta “tornará consistente a opinião por meio da permanência do eleitorado; e pelo número dos que a exprimem e a soma das capacidades e dos interesses que a representam constituirá um verdadeiro tribunal que sirva para julgar e fiscalizar os seus mandatários, e para o qual nos dias de conflito a coroa possa apelar”. Através de seus cálculos, que lembram um personagem machadiano⁴⁴⁸, o ministro demonstra que os fins justificam os meios. A solução para todos os problemas seria o voto direto.

“O Governo sujeitará ao vosso juízo esclarecido um projeto eleitoral no sentido das ideias expendidas, cuja realização depende de reforma constitucional.” Essa última parte não deixa dúvidas de que o ministro fez uma verdadeira profissão de fé em defesa do voto direto em meio ao relatório ministerial. Nenhuma novidade, aliás. Viu-se isso através dos Saquaremas e sua visão de civilização e controle através da educação. O ensino apareceu no passado e nesse momento como elemento central aos projetos governamentais. Igualmente, em ambos os casos, a falta de educação serviria como pano de fundo para justificar ações enérgicas do poder público, visando deixar a marca de um projeto de país e, em certo sentido, culpabilizar os setores populares pelos problemas nacionais.

O detalhe curioso, talvez, seja o fato de o ministro pertencer ao último governo Conservador antes do retorno do Partido Liberal em 1878. Ele anunciava, já no governo Caxias-Cotegipe (1875-77), o que estava por vir, além de admitir que a reforma (conservadora) de 1875 não surtiu os efeitos desejados⁴⁴⁹, o que corroborou para a necessidade do voto direto que aparece como uma espécie de solução final. Isto demonstra, a exemplo do que foi notado já no

⁴⁴⁸ “Sr. Algarismo” personagem presente na crônica de Machado de Assis, sob o pseudônimo de Manassés, de *15 de Agosto de 1876* publicado no jornal *Ilustração Brasileira* (RJ) de 15 de agosto de 1876.

⁴⁴⁹ “Contra o vício das Câmaras unânimes procurou a última lei eleitoral [1875] pôr o paradeiro do voto-incompleto; Fraco alvitte que, se alguma cousa aproveitou à questão da liberdade, foi em mostrar a improficuidade dessa providência, visto que em muitas localidades a urna deu em resultado a unanimidade do voto.” (Relatório... Op. Cit. p. 16)

início dessa década, que a ideia de reforma eleitoral com voto direto e censitário seria um ponto pacífico entre as duas principais agremiações partidárias do Império. Da forma como seria defendida pelo próximo gabinete – reforma constitucional, com exclusão dos analfabetos e elevação da renda mínima - não tornava ela uma unanimidade, todavia, o voto direto parecia não escapar as mais variadas alas, incluindo as mais radicais dos liberais. Esse fato, somado aos debates travados na câmara dos deputados a seu respeito permite que se perceba algumas circunstâncias entorno da proposta, as contradições do projeto e as ideologias que estariam por detrás de sua justificativa. Seja como for, o voto direto se tornaria uma “ideia fixa” nas cabeças de parlamentares de ambas as bandeiras. O próprio imperador abraçou a ideia quando anunciou o fato na Fala do Trono de 1877. Essa ideia estaria presente também nos congressos agrícolas e, no caso do Rio de Janeiro, de forma mais incisiva. A ideia de que o voto dos analfabetos deveria ser afastado e, em seu rastro, dos mais pobres, seria a *boa nova* defendida pela elite imperial, seja ela progressista ou não.

Seguindo pelo argumento do ministro, o governo estava fazendo a sua parte, ou pelo menos anunciando ideias que ajudariam na solução do problema. Era preciso que o povo fizesse também a sua e se “libertasse” da sua condição de pobreza, analfabetismo e assim pudesse participar das eleições que seria restringida pelo poder público num futuro próximo. Atingir o público que não teve educação em seu tempo correto seria uma importante medida, sobretudo para se promover a reforma eleitoral. Alguns parlamentares que defendiam essa ideia, insistiam, inclusive, em 1878-9⁴⁵⁰, que os adultos poderiam ser alfabetizados rapidamente pelos novos métodos.

Segundo o deputado Martim Francisco, em seu diálogo no parlamento com o ministro Leôncio de Carvalho, na Sessão de 27 de maio de 1879, sobre a reforma eleitoral e o programa ministerial de reforma educacional⁴⁵¹, afirma que haveria a possibilidade de se realizar a reforma em um prazo de dois anos com a população já cumprindo os requisitos para participar das eleições:

Pelos métodos por que se tem melhorado o ensino primaria, a obtenção dessa condição [ler e escrever] **pode realizar-se em 60 ou 70 dias. Argumento com fatos. Na província que represento, há meses atrás, dois professores que ensinavam a ler e a escrever pelo método João de Deus, preparam cada um vinte e tantos alunos, que levaram ao inspetor de instrução pública.**

⁴⁵⁰ Os diálogos sobre os debates da reforma eleitoral e de ensino para os anos de 1878 e 1879 foram retirados dos Anais da Câmara dos Deputados do império.

⁴⁵¹ Decreto nº 7217— de 19 de abril de 1879.

Cumpra sem dúvida que multipliquemos as escolas, e de tal assunto que trata a reforma do nobre ministro do império e para isso podem concorrer, como nos países mais adiantados, o elemento individual, o elemento paroquial e o elemento governativo, contribuindo todos com a sua respectiva cota para criação dessas escolas. (Grifo nosso)

O tempo de dois anos para a realização da eleição, após um ano de discussão e aprovação do projeto eleitoral, seria suficiente para a “população [...] perfeitamente aprender a ler e escrever”. Não seria uma lei antiliberal, afinal, ela cumpria o papel de fazer com que as pessoas se qualificassem devidamente para o exercício dos direitos políticos.⁴⁵² Bem, só o tempo diria se os métodos de João de Deus⁴⁵³ e aplicação governamental atingiriam, milagrosamente, os fins indicados como possíveis pelos defensores da reforma.

Segundo Moratti (2000), o “método João de Deus” ou “método da palavração”, “baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.” A autora considera, seguindo a interpretação de Silva Jardim, que “esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.”⁴⁵⁴ O método, sem dúvida revolucionário para o período, baseado na ideia de “língua viva”⁴⁵⁵, seria um avanço na compreensão e no ensino da língua e merece uma análise detida que não cabe ao presente

⁴⁵² “O Sr. MARTIM FRANCISCO: - Já se disse que derivamos dar um prazo para a realização desta condição [aprender a ler e escrever]; mas o prazo está na natureza das causas. Temos de discutir essa autorização para a reforma, pelo menos durante o ano corrente. Para que a eleição direta passe são precisos pelo menos dois anos. Ora, durante este tempo a população pode perfeitamente aprender a ler e escrever.

Não é, pois, uma lei antiliberal, porque concorre para aquilo que há de mais essencial aos povos – a instrução primária – o instrumento com que se conquistam todos os outros conhecimentos, aquele por meio do qual o votante pode verificar se exerceu bem ou mal, de acordo com a sua vontade, os direitos políticos.” (ACD, 1879: 402)

⁴⁵³ Na apresentação de sua obra, João de Deus esclarece a natureza do método e os objetivos buscados: “Este sistema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se intendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição banal, se familiariza com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis.

Assim ficamos livres do silabário, em cuja interminável serie de combinações mecânicas não há penetrar uma ideia!

Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral contrária à natureza. Seis meses, um ano e mais de vozes sem sentido basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo.

Porque [sic] razão observamos nós a cada passo nos filhos da indigência meramente abandonados à escola da vida uma irradiação moral, uma viveza rara nos mártires do ensino primário?

Às mães, que do coração professam a religião da adorável inocência e até por instinto sabem que em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violência pôde deixar vestígios indeléveis, oferecemos neste sistema profundamente prático o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional.” (DE DEUS, 1876; 1878.)

⁴⁵⁴ Escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus, a Cartilha Maternal foi publicada pela primeira vez em 1876 e, a partir de 1877, começa a ser difundido o chamado “método João de Deus”. Em 1882, por decisão parlamentar portuguesa, país de origem do teórico, é decretado o uso generalizado da cartilha nas escolas de Portugal. Esta obrigatoriedade seria mantida até 1903, quando o método se tornou facultativo.

⁴⁵⁵ <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6>

trabalho, mas o efeito esperado pelo parlamentar dependeria de um conjunto de fatores e não da simples “aplicação do método”.

Nesse sentido, aos legisladores e demais pessoas de seu tempo não é possível a prática da *futurologia*, portanto não se pode esperar deles que dimensionem todos os resultados das escolhas políticas adotadas nesse momento. Todavia, por mais que tivessem a expectativa de superar as dificuldades educacionais enfrentadas no Brasil, e, sem dúvida, alguns a tinham, é razoável que se presuma, pelas experiências pregressas de mais de cinquenta anos de atuação do Estado brasileiro nesse sentido, que as pessoas que trataram sobre o assunto teriam adquirido conhecimento e *expertise* para entender os desafios do problema. Uma rápida olhada nos relatórios ministeriais anteriores a 1877 revelam as tentativas, as continuidades, as rupturas, os sucessos e os fracassos na busca pela ampliação da escolarização. Como uma decisão política, a escolarização no Império brasileiro é uma ação gerida pelo poder público, ainda que executada também por iniciativa individuais, coletivas independentes ou de exploração da iniciativa privada. Como uma questão política ela está permeada por debates, disputas e ideologias que disputam projetos de país e, isso repercute no significado associado às práticas educativas. A própria noção de educação mudou bastante do início do século XIX para o período em questão. Mas os registros deixados permitem a observadores posteriores identificar um conjunto de elementos que marcariam os fenômenos educacionais que, por isso, não dependeriam apenas de vontades isoladas ou de abordagens exclusivamente teóricas.

Aos historiadores, a quem são oportunizadas a avaliação desses registros e o olhar retrospectivo (disponível aos gestores do Império, inclusive) é possível acessar a evolução populacional do Império e da cidade do Rio de Janeiro (que ficava sob autoridade do governo imperial), sua localização geográfica, bem como da população em idade escolar, a demanda por vagas, o número de estudantes e de professores dentre outros. Essas informações permitem dimensionar a evolução escolar e os seus desdobramentos sobre o sistema como um todo. Desde o momento em que foi instaurada uma fiscalização sistemática e capilarizada da educação na Corte, a partir da reforma Couto Ferraz de 1854, os dados estão mais facilmente disponíveis a consultas posteriores. Nos relatórios ministeriais que se serviam desses dados, por exemplo, por várias vezes foram identificadas análises dos ministros de que a educação estaria longe de atingir o ideal necessário a uma população cada vez mais numerosa e dispersa por um território imenso, bem como as propostas e ações para enfrentar esses desafios.

No caso da Corte, embora capital do império, e com o núcleo com maior oferta de serviços e com malha mais urbanizada, essas e outras dificuldades se faziam presentes, embora em um grau menor se comparada às províncias. Deixando de lado esses detalhes, seria

interessante se ater que os mesmos dados que estariam disponíveis para aqueles que acreditavam em uma solução rápida do problema, também estavam para os críticos da situação apresentada. Retorno a questão da possibilidade de prever resultados: se não era possível identificar o que aconteceria, ao menos se deveria ter cautela com as promessas, sobretudo olhando os dados que marcam o histórico da questão educacional no Brasil e as dificuldades de sua superação. Deveria se tomar cuidado se as previsões positivas não servissem a projetos políticos imediatos como o da reforma eleitoral.

A respeito do empenho governamental para combater o analfabetismo, no relatório do Ministério do Império de 1878 na parte sobre a instrução primária na Corte, informa que estavam funcionando (em conformidade com o Decreto n.º 7.031 — A de 6 de setembro de 1878) “10 cursos noturnos para adultos, e em breve tempo começará o da 1ª escola da freguesia de S. Salvador de Guaratiba. Presentemente só é conhecida a frequência de 8 dos ditos cursos, a qual em março próximo passado, era de 212 alunos.” (BRASIL, 1878, p. 9)

Retomando a questão da previsibilidade, os dados empíricos parecem comprovar as suposições anteriores. Já no relatório do ano seguinte (1879), na sessão de instrução primária, informa que “por ato de 8 de novembro último, expedido de conformidade com a lei n. 2.940 de 31 de outubro de 1879, foram suprimidos 16 cursos noturnos, que funcionavam em diversas escolas públicas, e cuja frequência era de 300 alunos.” (BRASIL, 1879, p. 33) Sem dar muitos detalhes a respeito, estava anunciado o fim dos cursos noturnos que apareceram como grande inovação da iniciativa liberal de combater o analfabetismo e preparar o caminho para a tão propalada eleição direta a ser criada por reforma. Se atendo apenas ao texto curto e direto do relatório um desavisado poderia supor que, a luz do que teria sido dito o deputado Martim Franciso, métodos revolucionários e o ensino noturno teriam resolvido o problema. Não foi o caso, obviamente.

No relatório da Inspeção Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte, de 10 de dezembro de 1881, referentes aos cursos noturnos, José Bento da Cunha e Figueiredo dá mais detalhes sobre o tema:

Os cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do sexo masculino, determinados pelo Decreto n. 7.031 A de 6 de setembro de 1878, **cessaram os trabalhos em virtude das ordens constantes do Aviso do antecessor de V. Ex. de 8 de novembro de 1879; por quanto a Lei n. 2.940 de 31 de outubro do mesmo ano de 1879, que fixou a despesa e orçou a receita geral do Império para os exercidos de 1879-1880 e 1880-1881, não consignou quantia alguma para as despesas com tais cursos.**

Quando suspenderam o exercício faziam figurar nos mapas respectivos a matrícula geral de 300 alunos.

Informando uma representação da delegacia do Engenho Novo, consegui que por Aviso de V. Ex. de 4 de outubro corrente, aos professores Felipe Barros e Vasconcelos, da 2ª escola pública de meninos, e José Pedro da Silva Camacho, de colégio particular subvencionado pelos cofres públicos para dar a meninos instrução primária gratuita, ambos da freguesia de N. S. da Conceição do Engenho Novo, fossem concedidas gratificações, a fim de que possam manter cada qual um curso noturno primário para adultos.□.

Na referida informação constante de meu ofício de 16 de agosto último levei ao conhecimento de V. Ex. certas dificuldades concernentes aos cursos noturnos em geral.

V. Ex. houve por bem aceitar a ideia de não convir deixar ao livre arbítrio dos professores a abertura de cursos noturnos, devendo esta Inspetoria propor as escolas em que eles tenham de ser estabelecidos, atentas as conveniências do ensino. (BRASIL, Ministério do Império, 1881, p. 15. Grifo nosso)

A iniciativa governamental não durou muito tempo, sendo extinta pelo próprio governo no ano seguinte, ainda no governo Sinimbu e no ano em que se estavam sendo discutidos os termos da reforma eleitoral que se propunha a tornar o voto direto com a exclusão dos analfabetos. É simbólico no mesmo ano em que seria realizado o primeiro alistamento eleitoral em que os analfabetos seriam proibidos de votar, conforme lei eleitoral aprovada no gabinete Saraiva (Lei 3.029 de 9 de janeiro de 1881) as escolas noturnas para adultos que não sabiam ler e escrever já não funcionariam mais, pois não havia orçamento para isso. A lei eleitoral, por sua vez, seria acatada, visto que as instruções do primeiro alistamento eleitoral relacionado (Decreto n. 7.981 de 29 de janeiro de 1881) seria publicada no mesmo relatório ministerial. Essa história é cheia de “coincidências” inconvenientes. Na realidade, as iniciativas públicas não funcionavam desde o ano de 1879, como visto. Isso deixa claro que não havia compromisso do governo com a causa, afinal, mesmo que os cortes orçamentários fossem uma meta do atual governo, a pergunta que fica nas cabeças dos leitores e das manifestações em periódicos na época é: por que a educação justamente quando ela seria o pivô da reforma eleitoral?

O caso dos professores Felipe Barros e Vasconcelos (da 2ª Escola Pública de Meninos) e de José Pedro da Silva Camacho (colégio particular subvencionado), ambos na freguesia do Engenho Novo mencionados a quem haveria a possibilidade de receberem gratificações para continuarem os seus trabalhos indicam que, possivelmente, teriam recorrido à delegacia de ensino dessa freguesia para que os trabalhos pudessem continuar, mesmo que o governo não tivesse interesse em fazê-lo como no caso das demais escolas. Pesquisando sobre os dois professores e os cursos mencionados no relatório, no caso de Felipe Barros⁴⁵⁶, os registros indicam somente que este seria o professor responsável pelo curso noturno oficial da freguesia

⁴⁵⁶ Foram feitas consultas na Hemeroteca da Biblioteca Nacional para os períodos de 1860-69, 1870-79 e 1880-89 e nos relatórios do Ministério do Império de 1870 a 1888.

do Engenho Novo, oferecido na 2ª escola pública primária do Engenho Novo⁴⁵⁷ e em 1885 ele aparece como responsável pela 3ª cadeira de escola pública de instrução primária do Engenho Velho⁴⁵⁸. Já no caso de José Pedro Camacho, as pesquisas feitas revelaram material mais consistente, como será visto a seguir.

A respeito do curso do professor José Pedro Camacho, foi encontrado um anúncio no *Gazeta de Notícias* (RJ) de 10 de janeiro de 1880, que dizia: “CURSO NOTURNO PARA HOMENS – Das 6 horas da tarde às 8 da noite, na rua de Todos os Santos, nº 11, Engenho Novo. – O professor, José Pedro da Silva Camacho”. Todavia, percorrendo as edições subsequentes⁴⁵⁹ não se encontra mais menção ao referido curso, o que indicaria que o pedido ao delegado do Engenho Novo não teria surtido efeito. O colégio continuou existindo, como pode ser apurado em pesquisa feita nos periódicos, pelo menos até 1887⁴⁶⁰, em que se descobriu que o colégio particular se chamava “Todos os Santos” e o professor aparece também como diretor da instituição.⁴⁶¹

Buscando as origens do colégio, descobriu-se que ele teria sido fundado em 1876⁴⁶², todavia, uma instituição sob o nome de “Colégio Camacho” também localizada na Freguesia do Engenho Novo, foi encontrada em 1872⁴⁶³ sob a direção desse professor. Percorrendo a documentação em períodos anteriores, descobriu-se que antes de atuar e dirigir a escola de

⁴⁵⁷ Conforme disposto no “Mapa N. 12 (cursos noturnos para adultos nas escolas primárias, criadas pelo Decr. n. 7031 A de 6 de setembro de 1878.” **BRASIL. Ministério do Império...**, 1878, p. 42. Ver anexo.

⁴⁵⁸ *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, 1885, p. 1281. Ele aparece como residido na R. Boulevard, n.10.

⁴⁵⁹ O período da pesquisa compreender o de 10 de janeiro de 1880 a 2 de agosto de 1889. Foram encontradas referências ao professor como responsável pela administração da Capela Nossa Senhora das Dores de Todos os Santos, como suplente de subdelegado (1885), além de membro do Juri da Corte (novembro de 1886), como mesário das eleições de 1887. Só foi encontrado um anúncio referente aos cursos noturnos do professor naquela localidade nesse período, transcrito acima, portanto, após o fechamento dos cursos e no momento do pedido feito ao delegado do Engenho Novo. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1885; 5 de outubro de 1886; 7 de outubro de 1886; 17 de julho de 1887.

⁴⁶⁰ *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 06 de agosto de 1887.

⁴⁶¹ Foi possível encontrar algumas informações pessoais sobre o professor camacho. Ele era natural Portugal, naturalizado brasileiro em 22 de outubro de 1869 (cf. Decreto nº 1.757, de 22 de outubro de 1869 e Relatório do Ministério do Império de 1869), casado e com filhos. No *Diário de Notícias* de 10 de julho de 1885 encontra-se o obituário da filha do professor José Pedro da S. Camacho, chamada de Ormindá, sepultada no cemitério de São Francisco Xavier. Em uma das edições da *Diário de Notícias* (9 de julho de 1887) também foi possível identificar que o professor era casado com Senhorinha Dias Camacho. Os membros da família podem ser encontrados no anúncio da missa de sétimo dia de D. Ana Dias Camacho, publicado no *Diário de Notícias* de 1º de agosto de 1887. Esse ano teria sido de muitas perdas para a família, porque sua outra filha, chamada Júlia, teria falecido em 4 de dezembro de 1887 (Idem, 6 de dezembro de 1887). O professor era filho do Dr. José Pedro da Silva Camacho (Idem, 26 de setembro de 1885) que era Lente de Instituições Canônicas no Seminário Episcopal São José, foi durante o ano de 1856 Diretor do Real Gabinete Português de Leitura (*Almanak Administrativo...*, Rio de Janeiro, 1856, p. 321) e um dos membros fundadores da Sociedade Portuguesa Auxiliadora do Rio de Janeiro, fundada por Thomaz José de Araújo Malheiros e instalada no Real Gabinete Português de Leitura em 13 de julho de 1856 (Idem, 1867: 102)

⁴⁶² Na notícia em que se obteve essa informação, anunciada pelo professor José Camacho, consta a lista de alunos matriculados no ano de 1885. A esse respeito: *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 1885.

⁴⁶³ *Almanak Administrativo...*, Rio de Janeiro, 1872, p. 453.

Todos os Santos⁴⁶⁴, o professor Camacho foi o diretor do Externato de São Felix, em 1868⁴⁶⁵, localizado na Rua da Prainha, nº 156⁴⁶⁶. Ele permaneceu ali até pelo menos o ano de 1870, quando foi localizada uma notícia de que ele, como diretor da instituição, ofereceria “6 vagas gratuitas para os filhos de viúvas pensionistas da Caixa Municipal de Beneficência”.⁴⁶⁷ Acredita-se que essa tenha sido uma sugestão sua, pois seis anos mais tarde, já no colégio Todos os Santos, ele ofereceu 13 vagas (1876) para alunos gratuitos e 10 vagas no ano seguinte. Consta no Jornal do Comércio de 1879⁴⁶⁸ que ele teria matriculado 30 crianças pobres em seus Colégio sendo elogiado por essa atitude. Nesse ano, o colégio para meninos dirigido por Camacho aparece como subvencionado pelo governo imperial para oferecer ensino público na região⁴⁶⁹, ocasião em que seria também cadastrado para oferecer cursos noturnos para adultos analfabetos, conforme mencionado no trecho do relatório de 1881. Difícil dizer se a subvenção veio antes ou depois da matrícula dos alunos pobres ou se a matrícula desses alunos teria sido feita como uma estratégia para chamar a atenção das autoridades no intuito de ser subvencionado.

De todo o modo, na ocasião em que fora designado para atender aos cursos noturnos da região já estaria funcionando há pelo menos uns dois anos. No tocante aos alunos atendidos, só foi possível acessar os dados do ano de 1885 em que o colégio contou com a frequência de 73 alunos do sexo masculino⁴⁷⁰. Não foi possível verificar se simultaneamente ou em horários alternados, o que permitiria identificar o tamanho físico das dependências do colégio e fazer suposições a esse respeito, mas presume-se que fosse um colégio grande para as proporções da época e que, portanto, dependendo da designação de espaços para os cursos noturnos, talvez pudesse ter atendido a bastantes alunos. No mesmo ano de 1885, consta que o professor Camacho teria sido nomeado 1º suplente do subdelegado do 2º Distrito do Engenho Novo⁴⁷¹, o

⁴⁶⁴ O colégio Todos os Santos estaria inicialmente (1880) localizado na r. de Todos os Santos, n.º 11 na freguesia do Engenho Novo. Mais tarde, em 1882, ele aparece na mesma freguesia, na rua das Dores, n.º 6. Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, 1880; 1882. Em 1884, ele ainda é noticiado como sendo nesse último endereço (Gazeta Suburbana, 9 de março de 1884; Almanak Administrativo..., 1884, p. 1260) onde permanece até pelo menos 1885 (Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, 1885, p. 523; Gazeta Suburbana, Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1885).

⁴⁶⁵ Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, 1869, p. 434.

⁴⁶⁶ No ano seguinte, em janeiro de 1869, o externato mudou-se para a Rua da Saúde, 48. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1869. Segundo anúncio veiculado no Jornal do Comércio de 13 de fevereiro de 1869, os valores das “pensões” no externato aumentariam em 6\$ a partir daquela data, tendo que pagar 25\$ os pensionistas e 15\$ os meio-pensionistas. No entanto, em 2 de março de 1869, foram anunciados novos valores mensais - de 15\$ a meio pensionistas e externos a 6\$ -, o que talvez indicasse a dificuldade financeira dos alunos com os novos valores.

⁴⁶⁷ A Reforma, Rio de Janeiro, 24 de setembro de 1870; Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1870.

⁴⁶⁸ Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1879.

⁴⁶⁹ Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, 1879, p. 110.

⁴⁷⁰ Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 1885. Na notícia segue a identificação nominal dos alunos que “obtiveram aproveitamento”.

⁴⁷¹ Idem, 26 de setembro de 1885.

que demonstra que teria boas relações com as autoridades da Corte, o que talvez tenha facilitado o pedido, anos antes - sem sucesso - para manter a gratificação e o curso noturno. Segundo Thomas Holloway (1997: 161), a função dos subdelegados era a de “ficar alerta às atividades suspeitas, maléficas ou ilegais em sua jurisdição local, efetuar prisões em flagrante e atender ao pedido de ajuda de outras autoridades”⁴⁷². Ela fazia parte da estrutura policial da cidade, era indicado pelo Ministro da Justiça do Império -uma vez que as autoridades policiais da Corte estavam subordinadas ao governo imperial -, eram distribuídos por distritos e podiam nomear tanto “oficiais de justiça” quanto inspetores de quarteirão, que o auxiliariam no cumprimento de seus deveres.

No ano de 1887, no dia 6 de agosto, foi anunciado que o endereço da escola de Todos os Santos, mudou-se para o número 37 da mesma rua (de Todos os Santos), mas que continuaria “a oferecer aulas diurnas e noturnas.” O que significa dizer que o colégio, provavelmente teria continuado a oferecer aulas noturnas, mesmo sem a gratificação ao docente pelo governo. Seguindo por essa hipótese que pode ser parcialmente comprovada e por ser um colégio particular, caberia a pergunta se as aulas tinham alguma forma de acesso subvencionado para os trabalhadores ou pessoas mais pobres. Isso seria importante de saber por que demonstraria a disposição da instituição e professor em atender a um público que quisesse estudar e não pudesse pagar por isso. O ensino teria sido mantido subvencionado permitindo a permanência dos alunos que frequentaram o curso até 1880? Em caso negativo, os alunos teriam procurado outros locais ou desistido?

O professor Camacho fez parte de uma das mesas eleitorais como mesário do 2º Distrito do Engenho Novo⁴⁷³, o que faz crer que ele residisse na localidade desta freguesia, como em outros exemplos. Essa informação se confirma por seu anúncio profissional no ano seguinte, quando ele fornece o endereço como R. Augusto Nunes nº 7-G, Engenho Novo. O outro endereço fornecido para procurá-lo profissionalmente era o da R. da Alfândega, 200⁴⁷⁴. Curiosamente, a mesma rua da escola de Pretextato dos Santos Silva, que ficava alguns números acima, no número 347. Portanto, até onde é possível avaliar, ele atuava dando aulas particulares

⁴⁷² Em suas pesquisas sobre a atuação profissional do professor Candido Matheus de Faria Pardal na Corte, Angélica Borges (2018) observa que ele teria ocupado essa mesma função em 1861 e de subdelegado no ano seguinte (1862) na Freguesia de Santana (2018, p. 9). Segundo a pesquisadora, durante a sua pesquisa “foi localizada a participação tanto de professores quanto de pais de alunos em tais funções” (idem, ibidem), demonstrando não apenas a sua compatibilidade com a carreira docente como uma certa prática comum entre membros de ambos os cargos.

⁴⁷³ Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 17 de julho de 1887 e 10 de novembro de 1887.

⁴⁷⁴ Na nota seguinte constam mais dois endereços em que possível contactá-lo, ambos na Rua da Quitanda.

desde 1875⁴⁷⁵ até pelo menos 1888⁴⁷⁶ em conjunto com atuação em colégios particulares (no plural). Essas duas últimas informações talvez indiquem sua saída do Colégio de Todos os Santos e/ou uma possível atuação nas freguesias centrais da cidade.

O fato de residir próximo a comunidade atendida, a exemplo de Pretextato e de outros professores (alguns residiam no próprio imóvel em que as aulas eram oferecidas), indicaria a criação de laços maiores de proximidade com a comunidade atendida, possibilitando ainda a construção de uma sociabilidade para além dos bancos escolares. Essa hipótese seria reforçada pela sua conexão com a comunidade religiosa católica da região, uma vez que ocupava cargos na administração da Capela Nossa Senhora das Dores do Engenho Novo.⁴⁷⁷ Somado a isso, o fato de ser suplente de subdelegado da freguesia traria mais elementos para a criação de laços mais fluídos, não apenas com a comunidade local, como com as autoridades de ensino, além de demonstrar sua proximidade com o aparelho do Estado. Como professor e diretor, membro do aparato policial e da comunidade religiosa, ele ocuparia um papel concreto e simbólico de destaque na comunidade local, pois suas funções permitiriam ensinar, vigiar e corrigir (em várias dimensões – moral, civil, educacional e espiritual), em uma tríade que atenderia as expectativas de disciplina e de controle do aparato do Estado Imperial (BORGES, 2018). Como visto, tanto nas normas educacionais de Couto Ferraz, de 1854, quanto nas de Leôncio de Carvalho, de 1878-9, o papel de controle, de vigiar e de educar, eram preocupações do Estado Imperial e de seus agentes educacionais. Enxergando por esse prisma, o seu papel ocupado como professor de um curso noturno para adultos no subúrbio poderia representar uma dimensão de vigilância, sobretudo ao oferecer educação às classes populares como no caso dos cursos noturnos subsidiados pelo governo.

A trajetória resumida de um dos nomes mencionados como responsável pelos cursos noturnos permitiu identificar a trajetória e os laços sociais estabelecidos por um professor que atuou no ensino público de classes populares e nos cursos noturnos. A própria trajetória de Camacho nos indica que os cursos noturnos de educação primária não seriam uma invenção do governo dos fins da década de 1870. Afinal, como foi possível verificar, ele próprio ofereceu

⁴⁷⁵ “O professor José Pedro da Silva Camacho, legalmente habilitado, leciona por colégios e casas particulares; para chamado, cartas na rua da Quitanda, n. 64, e n. 120, sobrado.” *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 1º de março de 1875.

⁴⁷⁶ “O PROFESSOR José Pedro da Silva Camacho leciona instrução primária e português, por colégios e casas particulares; recados à rua da Alfândega, 200. Residência, rua Augusto Nunes n. 7 G, Todos os Santos, Engenho Novo.” (*Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 14 de abril de 1888).

⁴⁷⁷ Em várias edições foi verificado o seu nome associado à comunidade religiosa de Nossa Senhora das Dores, do Engenho Novo. Em 1872, o Colégio Camacho ficava localizada em frente à capela dedica a santa, conforme *Correio do Brasil*, Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1872.

ensino noturno de educação primária nos anos de 1869 e 1870 na rua da Saúde, n. 48.⁴⁷⁸ Portanto, a demanda por cursos noturnos é mais antiga do que se pode imaginar e esta seria tanto nas freguesias urbanas, quanto nas suburbanas, o que indica que os trabalhadores estavam dispostos a educar-se mesmo após seus horários de trabalho. Seria interessante frisar a predisposição do professor José Pedro Camacho em atender a esse público em específico, que teria características bem diferentes daqueles atendidos no período diurno composto em sua maioria por crianças⁴⁷⁹, pois, para além da demanda em si e das questões materiais de ser uma atividade profissional remunerada, as características apresentadas pelos alunos demandariam estratégias e um preparo específico, colocando algum nível de dificuldade a quem estaria acostumado com crianças⁴⁸⁰. Afinal, ao contrário do que julgava o deputado Martim Francisco, nos debates a respeito da lei eleitoral de 1879, a educação não é apenas a aplicação de métodos.

A trajetória do professor Camacho, juntamente com aquilo que foi observado do professor Pretextato demonstra um imbrincado e complexo cenário educacional na Corte na segunda metade do século XIX. Ambos teriam um papel de destaque nas comunidades das quais faziam parte, porém, desempenhariam papéis similares em alguns pontos e distantes em outros. Camacho era branco, europeu (português), filho de um acadêmico com entradas no ensino religioso, sendo membro de uma família com boas relações com as autoridades, atuando

⁴⁷⁸ “Cursos Noturno de Instrução Primária dos professores José Pedro da Silva Camacho e João Camilo Alves, Rua da Saúde, 48.” Almanak..., Rio de Janeiro, 1870, p. 487. “CURSO NOTURNO. José Pedro da Silva Camacho, professor legalmente habilitado, leciona caligrafia, aritmética e gramática portuguesa, assim como a ler, escrever e contar a homens que nada saibam, em todos os dias úteis, exceto aos sábados, das 5 horas da tarde às 8 da noite. Desde já estão abertas as matrículas pelos seguintes preços, pagos adiantados: Caligrafia (curso completo) 20\$000; Todas as matérias (mensal) 10\$000; Cada uma (separada, idem) 8\$000; Ler, escrever e contar (a principiante, idem) 6\$000. Reabrir-se-á no dia 3 de fevereiro, à rua da Saúde, n. 48.” (Jornal do Comércio, 30 de janeiro de 1870). Conforme anúncio do Jornal do Comércio de 1º de janeiro de 1870, o endereço do Externato São Felix (a partir de 1869 cf. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1869) é o mesmo do curso noturno, o que leva a crer que a oferta das aulas se daria nas dependências desse colégio. O primeiro anúncio desse curso noturno foi localizado no Jornal do Comércio (RJ) de 17 de abril de 1869, com os mesmos preços e horários, com o acréscimo da direção de João Camilo Alves ao lado de Camacho. Através da análise dos periódicos em buscas de dados sobre o curso e seu funcionamento, é bem possível que tenha durado apenas nos anos de 1869-70, pois não há mais anúncios a seu respeito no último ano e encontra-se anúncios de aluguel do local em que ficaria a escola nos anos de 1870, 1871 e 1872. Além disso, Camacho estaria lecionando e dirigindo um colégio de meninos, como visto, em 1872, chamado “Camacho”, no Engenho Novo, em 1872. É possível que o encerramento da oferta do curso noturno desse professor seja devido ao aumento das exigências do poder público (“Avisos” de 10 de junho e 5 de julho de 1872) para abertura e manutenção dos mesmos que, segundo o delegado, “iam sendo, fundadas e exercidas arbitrariamente, livres da salutar inspeção do poder público.”

⁴⁷⁹ A aplicação de uma metodologia específica para o público adulto, inclusive, era reconhecida na documentação oficial: “A curta experiência entre nós dos cursos de adultos já faz sentir a necessidade de proporcionar aos **alunos a aplicação de certo método de ensino, um pouco diferente do que se usa para com os meninos**, e por isso trato de entender-me a este respeito com os professores para levar ao conhecimento de V. Ex. o resultado das conferências que já encetei no dia 16 de Novembro próximo passado.” (BRASIL, 1877, p. 30. Grifo meu)

⁴⁸⁰ Como notamos pelo decreto que criou os cursos noturnos há uma série de regras para gerir as atividades no espaço escolar e fora dela, visando garantir a disciplina tanto dos estudantes quanto dos docentes. A existência de tais regras versariam, como se pode imaginar, sobre condições reais de conflitos ou de ações que colocariam em xeque a autoridade docente.

em juizados e no aparato policial da Corte. Pretextato, por sua vez, era um indivíduo negro, provavelmente filho de escravizados e neto de africanos, que oferecia ensino para filhos de escravizados que, como ele, enfrentavam preconceitos e que, por sua origem e cor da pele, eram vigiados e suspeitos, e não o contrário. Ambos eram imigrantes ou descendentes de imigrantes, eram outsiders até certo ponto, e usaram as relações com suas comunidades ou com as autoridades para terem sucesso em seus projetos. Nesse sentido, ambos tiveram que usar da “micropolítica” com suas comunidades e com as autoridades imperiais para conseguir alcançar seus objetivos, embora as experiências de vida de ambos até se constituírem pessoalmente e se estabelecerem profissionalmente tenham apresentado diferenças circunstanciais, dadas as suas origens, suas redes de sociabilidade e sua cor da pele. Esses últimos pontos influíram nas escolhas que fizeram, como atuaram junto as suas comunidades e, sobretudo, os lugares sociais e simbólicos que teriam ocupado. Suas experiências ajudam a entender quem eram e as escolhas que fizeram, bem como os caminhos políticos assumidos.

Retomando o fio da meada que levou texto a essa história dentro da história, sobre a oferta dos cursos noturnos na cidade do Rio de Janeiro, através do professor Camacho constatou-se a existência de iniciativas dessa natureza antes mesmo daquelas feitas pelo governo nos fins dos anos de 1870. Como visto, esse professor abriu um curso noturno pago em 1869-70 na freguesia de Santa Rita em que eram oferecidas aulas de leitura, escrita, matemática e de caligrafia. A própria documentação governamental aponta para esse fato⁴⁸¹, pois foram feitas, segundo o então ministro, duas tentativas no ano de 1872, uma em São Cristóvão⁴⁸² e outro em Paquetá⁴⁸³, onde foram abertos dois cursos noturnos com auxílio do governo, “dando-se aos professores uma gratificação de 50\$000”. Todavia, segundo consta, cessaram por “falta de frequência ou concorrência de alunos”.⁴⁸⁴ Na verdade, conforme

⁴⁸¹ No relatório do Ministro João Alfredo são apresentadas 28 de cursos noturnos nas províncias do Império no ano de 1871: “Alagoas, 1; Bahia, 11; Pernambuco, 8; Rio de Janeiro, 6; Rio Grande do Norte, 1; Sergipe, 1; Não há registro sobre o número no Pará. O Relatório ainda indica que, em províncias como a da Bahia, além dos públicos, “existem muitos outros derramados por vários lugares da província, devidos à iniciativa particular”. Excluindo-se as províncias de Alagoas, da Bahia, do Pará, de Pernambuco, do Rio Grande do Norte e de Sergipe, os demais governos provinciais não discriminaram o número de alunos atendidos pelos cursos noturnos, apenas incluíam no somatório total de alunos do sexo masculino de instrução primária. No caso do Maranhão, todos os cursos noturnos são de iniciativa particular. (Idem: 48 [54])

⁴⁸² Provavelmente se refere ao curso ministrado pelo professor da 1ª cadeira de instrução primária de São Cristóvão, José Gonçalves Paim, localizado através do Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, 1874 (p. 97).

⁴⁸³ Provavelmente ele se refere ao curso ministrado pelo professor da 1ª cadeira de instrução primária de Paquetá, Januário dos Santos Sabino, localizado através do Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, (Idem, p. 98). Posteriormente, nos anos de 1875-6, a cadeira seria ocupada pelo professor Olympio Catão Variato Montez, ocupante, segundo a mesma fonte (Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, 1875, p. 104; 1876, p. 105) do curso noturno.

⁴⁸⁴ BRASIL. Ministério do Império. **Relatório de 1877...**, p. 29 [445]. Os dados do relatório de 1871 apresentados acima dão os seguintes dados sobre a frequência dos 28 cursos noturnos no ano de 187: um total de

relatório de João Alfredo de 1872, havia 8 estabelecimentos que ofereciam ensino noturno na cidade do Rio de Janeiro nesse período, dos quais, três se dedicavam ao ensino de ler e escrever: Liceu Literário Português; Liceu Gratuito Fundado pela Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias; Escola Noturna de Adultos de S. Sebastião;

No ano anterior, 1871, o ministro informa que além dos estabelecimentos públicos de instrução primária que funcionam regularmente durante o dia

[...] há um curso noturno, também subvencionado, fundado no colégio de S. Clemente, para instrução primaria e bem assim um curso de artes e ofícios para adultos, que é o terceiro curso noturno do município. Aberto em fevereiro do corrente ano, tem 100 alunos matriculados, mas é apenas frequentado por 50. Este curso e o número de alunos que o frequentaram vai também incluído no quadro geral. Existe mais o 1º curso noturno da Sociedade Propagadora das Bellas Artes em seu Liceu de Artes e Ofícios, e o 2º da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, cuja frequência vai incluída no número dos estabelecimentos de instrução primaria particular. (BRASIL, Ministério do Império, p. 4 [935])⁴⁸⁵

Havia controvérsias se esses cursos deveriam ou não ser regidos pelo regulamento de 1854⁴⁸⁶, uma vez que esse foi feito para instrução na realidade disposta na década de 1850 em que não havia escolas noturnas. Esse assunto fora resolvido por normas baixadas no ano de 1872 e que, como contrapartidas, criaram obstáculos a iniciativa independente (particular) o que deve ter dificultado iniciativas como a do professor Camacho. Apesar das reticências em deixar o ensino mais livre, o surgimento desses cursos criou expectativas positivas nas

aproximadamente 1.293 alunos frequentaram essa modalidade de ensino, sendo 35 de Alagoas, 547 da Bahia, 339 do Pará, 390 de Pernambuco, 38 do Rio Grande do Norte e 44 de Sergipe, “além dos do Rio de Janeiro, cujo número se ignora.” (p. 27 [33]) Na província de São Paulos, há alguns cursos noturnos na capital, na cidade da Franca, e em outros lugares, sendo frequentados por 88 alunos. (p. 64 [70])

⁴⁸⁵ A respeito dessas iniciativas, outra parte do relatório dá mais detalhes. “[...] com a quantia de oitenta mil réis por mês, por aviso de 31 de dezembro de 1871, o curso noturno que os moradores da mesma freguesia da Lagoa fundaram no colégio S. Clemente, sito à rua d'esse nome n. 32, para instrução primaria, e bem assim de artes e ofícios para adultos; subvenção que, igualmente se tornou efetiva desde a abertura do curso, no primeiro de fevereiro do corrente ano, tendo vinte alunos matriculados e hoje cem com frequência real de quarenta a cinquenta, conforme comunicou-me o diligente delegado do distrito.

Este é o terceiro curso noturno do município; o 1º é o da sociedade propagadora, das belas-artes em seu liceu de artes e ofícios, cuja frequência não se acha incluída nos mapas deste relatório; o 2º é o da sociedade auxiliadora da indústria nacional, o qual funciona sob a direção do mestre em artes José Manoel Garcia na freguesia do Sacramento no pavimento inferior ao da secretaria desta inspetoria geral, e cuja frequência figura nos estabelecimentos do ensino particular primário compreendido no computo apresentado n'este relatório.” (Idem: 30 [224])

⁴⁸⁶ O regulamento, em seu Art. 71, fazia menção à oferta de instrução primária para adultos, em escolas de segundo grau que tiverem dois professores, estes seriam obrigados a oferecer esta modalidade, alternadamente por mês ou por ano, duas vezes por semana, nas horas em que ficarem livres, ainda que nos domingos e dias santos; ao pároco ou seu coadjutor; ou ainda o professor de primeiro grau ou algum professor particular que queira dele encarregar. Com exceção dos professores de segundo grau, os demais receberiam alguma gratificação não definida. A esse respeito, consultar Relatório do Ministério do Império de 1872, mais especificamente na página 61 [159].

autoridades, pois vão “surgindo e se desenvolvendo tão úteis fundações; e estou persuadido que se multiplicarão à medida que ganharem popularidade tão edificantes exemplos.” Esse entusiasmo do ministro contagiaria inclusive a família imperial, pois a escola noturna da Sociedade Auxiliadora “abriu-se no dia 20 de maio do ano passado [1870], sendo sua inauguração honrada com a presença de Sua Majestade o Imperador e de Sua Alteza o Sr. Conde d'Eu.” (BRASIL, 1871: 30 [224])

Portanto, a iniciativa dos cursos noturnos que marcaria essa década seria vista com bons olhos pela elite imperial e pelo Estado, porém, ela deveria se desenvolver conforme as determinações emanadas do poder constituído, o que significa dizer que deveria passar pelo crivo das autoridades. Nesse sentido, em menos de uma década foram criados pelo menos dois regulamentos a esse respeito para controlar a criação e funcionamento dos estabelecimentos, um em 1872 e o outro em 1878⁴⁸⁷. Eles correspondiam não apenas a uma expectativa do poder constituído de expandir a oferta de ensino para a população, mas também às expectativas múltiplas de uma sociedade social, cultural e racialmente segmentada, e que via na educação uma forma de atingir objetivos concretos e simbólicos. Nessa mesma década e na anterior, vimos a oferta de ensino público gratuito, pago ou subvencionado para grupos sociais e étnicos distintos, revelando experiências com as de Pretextato e seus alunos pobres, pretos e pardos ou ainda de alunos que procuravam o curso noturno do professor Camacho e teriam que pagar por isso. Como visto, a regulamentação estatal impôs obstáculos para o professor Pretextato, que por meio de estratégias específicas – que envolveram mecanismos de diálogo e de apoio para além do aparato estatal – conseguiu não ser impedido de exercer sua profissão; mas, no caso do professor Camacho, a regulamentação provavelmente foi um dos fatores que dificultaram a manutenção de seu curso noturno.

A respeito dos dois regulamentos mencionados, a preocupação do poder público com o assunto se manteve presente, mesmo diante da passagem do poder dos conservadores para os liberais em 1878. Na verdade, essa preocupação indicaria duas hipóteses: em primeiro lugar, se houve a necessidade de uma segunda regulamentação após a de 1872, isso indicaria uma possível expansão dos cursos de iniciativa particular e, em segundo lugar, a possibilidade de que estes estariam sendo praticados à revelia do poder público. Nos dois casos, ambos os fenômenos poderiam corresponder a um aumento de demanda por essa modalidade de ensino, o que demonstraria a necessidade de uma correspondência do poder público em estimular a sua criação.

⁴⁸⁷ Portaria de 29 de agosto de 1872; Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.

No relatório de 1872, o governo informava que reconhecia a importância dos cursos noturnos e que, apesar das iniciativas serem custeadas por filantropia particular, oferecidas por professores não remunerados e que as medidas de controle pudessem prejudicar a execução dessas iniciativas, não havia como flexibilizar alguns pontos no processo de fiscalização e controle.

Mas como **estava convencido da grande vantagem dos cursos noturnos de adultos por que fariam aproveitar utilmente muitas horas, que seriam perdidas ou empregadas em distrações nocivas**, por outro lado lembrava-me de que eram eles custeados pela filantropia dos particulares, com **professores gratuitos, que não queriam sujeitar-se a todo o rigor dos regulamentos**; entendi e propus, que alguma isenção e franquezas fossem provisoriamente concedidas a tais escolas, não sendo em todo o caso dispensadas de apresentarem à inspetoria geral o plano de ensino e provas (ao menos sumárias) de moralidade e aptidão dos lecionistas; assim como de receberem a visita oficial e darem conta periódica do número dos respectivos alunos. (BRASIL, Ministério do Império, 1872, p. 11 Grifo nosso)

O trecho deixa claro que apesar de algum nível de tolerância com tais iniciativas/escolas, era fundamental o fornecimento de informações sobre frequência, matrícula e avaliações, bem como “provas da moralidade e aptidão dos lecionistas.” Em certo sentido, o controle exercido sobre mestres e alunos seriam mantidos, i.e., era preciso saber o que era ensinado, como era ensinado, quem ensinava e quem aprendia. Além disso, era preciso moralidade e aptidão dos educadores para administrar ensinamentos que afastariam os adultos estudantes das ruas e que “fariam aproveitar utilmente muitas horas, que seriam perdidas ou empregadas em distrações nocivas”, ou seja, o ócio e o lazer dos trabalhadores fora de seus locais de trabalho eram considerados nocivos, numa clara associação do ensino à sua dimensão de docilização e, por sua vez, de controle do tempo dos trabalhadores.⁴⁸⁸

⁴⁸⁸ A noção do “uso útil do tempo” pelo trabalhador associado a disciplina e, sobretudo, a uma nova dimensão de tempo que controlaria várias etapas da vida das pessoas, sobretudo durante a revolução industrial, mesmo fora de seus locais de trabalho. Edward Thompson (1998), em seu texto clássico “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial” traça uma análise desse processo nas sociedades inglesas, indicando tanto a imposição de novas lógicas de gestão do tempo e as resistências dos trabalhadores a sua internalização, uma vez que a forma como o tempo era usado pelas pessoas dependia não apenas da vigilância dos patrões e das autoridades, mas também da forma como as pessoas e suas comunidades encaravam essa imposição. Segundo Thompson, seria no início do capitalismo industrial disciplinado, “pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e **ensino**, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho, impôs-se uma nova disciplina de tempo”. (p. 297, grifo nosso)

Com relação aos pontos apontados acima, cabe um exercício teórico a respeito da criação ou controle da oferta de ensino e a hegemonização do poder relacionada a mesma. De acordo com as lógicas de funcionamento do aparelho estatal imperial, as concessões ou permissões de determinadas iniciativas, independentemente de sua escala, deveria passar pelo crivo estatal que, por sua vez, se esforçava em apresentar regras que lidasse com inúmeras possibilidades e realidades, o que pressupunha não apenas a existência de lógicas racionais de controle, razão de ser dos governos, como daria abertura à margens de negociações e influências paralelas que visavam construir brechas nas barreiras sistêmicas criadas. Sob a perspectiva das autoridades, as barreiras e permissões davam legitimidade e legalidade as atividades sociais, mas também serviam como um mecanismo de disciplina de forças contrárias a esse controle. Nesse sentido, poderiam ser usadas tanto contra desafetos e rivais políticos ou a favor de aliados quanto, por conseguinte, poderia atuar para evitar que grupos sociais aliados do poder adotassem medidas que colocassem em risco determinados modelos de sociedade que o Estado atuaria como defensor.

Para Thompson (1989) a lei e o aparelho estatal serviriam tanto para o controle de classes sociais subordinadas, quanto para a autodisciplina dos grupos sociais privilegiados, de modo a garantir a integridade da ordem social, econômica e política inalteradas. O controle e a busca por hegemonia pressupõem não apenas existência do consenso, muitas das vezes como máscara do poder constituído, como também de espaços de negociação e de conflito, ainda o aparato estatal e as regras legais tentassem silenciar a existência de disputas intra-elites ou fissuras nas estruturas sociais e políticas que mantinham a ordem estabelecida intacta; a própria existência desses aparatos da maneira como se colocavam nas experiências sociais já demonstravam a existência dos fenômenos históricos que tentava abafar. Embora esse exercício teórico pareça uma abstração inoportuna, ele serve para esclarecer que estaria havendo, em matéria de políticas públicas voltadas para a população em esfera educacional, a tentativa de impor determinadas regras e manter possíveis descensos sob controle. Isso se torna claro nas iniciativas educacionais mencionadas, cada qual com um desfecho específico, mas que representavam um poder disciplinador social.

Retornando as iniciativas educacionais e pensando no exercício teórico acima, podemos entender os sentidos de se fiscalizar corpo docente e discente e as instituições de ensino, bem como as permissões ou subvenções oferecidas em troca da aceitação não apenas das normas, mas da própria autoridade materializada através do Estado. Dentro dessas circunstâncias, que lidas a contrapelo revelam algumas possibilidades de análise, há as expectativas daqueles que controlam ou se beneficiam da estrutura estatal e do poder constituído e aqueles que não podem

contar com essas benesses e tem que assumir a dianteira para atingir seus objetivos. O professor Pretextato negociou e conseguiu lidar com a pressão estatal; o professor Camacho, por sua vez, teve que lidar mais de uma vez com essas lógicas de controle em suas trajetórias por escolas da Corte e, diante dessas experiências, talvez tenha aprendido que fazer parte do Estado (como suplente de subdelegado) poderia lhe oferecer oportunidades dentro dessa estrutura.

As exigências governamentais ficam claras ao se avaliarem as documentações do governo. Em 1877, por exemplo, ela aparece juntamente com a compreensão da necessidade dos cursos noturnos para adultos que não deveriam funcionar arbitrariamente, livres da salutar inspeção governamental.

Como me parecesse que as escolas frequentadas por adultos não deveriam funcionar arbitrariamente, livres da salutar inspeção do Governo, representei ao sr. Ministro do Império, dizendo que as leis em vigor não permitiam abrir escolas sem preceder **certas formalidades e provas de habilitação que afiançassem a moralidade e regime escolar; condição que, sendo comum aos estabelecimentos públicos e particulares, não tinha sido atendida na criação das ditas escolas, quando me parecia que elas devem reclamar direção mais cuidadosa.** (BRASIL, Ministério do Império, 1877, grifo nosso)

As escolas estariam sendo abertas sem a fiscalização do governo, sem as formalidades devidas que garantissem a moralidade e o regime escolar apropriado, identificados em estabelecimentos públicos e privados. Percebe-se a iniciativa no sentido de normatizar o atendimento escolar nos locais que ofereciam ensino para adultos, mas que não tinham aval do governo. A inspeção seria necessária como era realizada em demais escolas. Surge a questão se a busca por fiscalizar não seria uma resposta a uma provável pressão das escolas já regulamentadas para que aquelas que não passaram por fiscalização fossem submetidas a esse tipo de procedimento?

Seja como for, as escolas novas deveriam passar pela inspeção do governo. Todavia, como esclarecido em outro trecho do relatório de 1877, esse deveria ser suavizado:

Os Avisos de 10 de junho e de 5 de julho de 1872 atenderam à minha reclamação; e o de 9 de agosto aprovou as instruções que organizei para que o regime de tais escolas, **de um modo mais suave do que o admitido pelo Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, a fim de não afugentar a iniciativa particular, ainda vacilante.** (Idem. Grifo nosso)

Há a materialização de duas circunstâncias, a saber: o da necessidade de se criar regras e de fiscalizar as iniciativas novas, mas essa fiscalização deveria ser compatível com a realidade apresentada e com as necessidades do poder público de estimular a abertura dessas escolas. Portanto, o texto aparenta a sugestão de uma espécie de “meio-termo” que não afugentasse as iniciativas particulares ainda vacilantes.

Com o passar dos anos, o desenvolvimento da questão parece ainda insistir na questão da necessidade de controle. Retomando relatório do ministério de 1881 tratado mais acima, percebemos no trecho final que tão grave quanto o fechamento de alguns cursos noturnos por corte de verbas – consequência das medidas orçamentárias de Sinimbu - seria o de não permitir que os professores abrissem cursos noturnos por sua iniciativa. O relatório indica não apenas a indisposição governamental para esse fato como a existência de iniciativas nesse sentido, ou ao menos a possibilidade dela.

[...] Na referida informação constante de meu ofício de 16 de agosto último levei ao conhecimento de V. Ex. certas dificuldades concernentes aos cursos noturnos em geral.

V. Ex. houve por bem aceitar **a ideia de não convir deixar ao livre arbítrio dos professores a abertura de cursos noturnos, devendo esta Inspeção propor as escolas em que eles tenham de ser estabelecidos, atentas as conveniências do ensino.** (BRASIL, Ministério do Império, 1881, p. 15. Grifo nosso)

Ou seja, o governo não teria dinheiro para arcar com as despesas de subsidiar o ensino noturno, classificado como essencial, sobretudo num período de urgência de reformas eleitorais que exigiam alfabetização dos eleitores para votar – aliás, uma ideia fixa durante toda essa década - mas, por outro lado, mais uma vez (terceira) demonstraria que não deixaria as coisas acontecerem sem seu controle. Curioso é que, anos antes, nos relatórios ministeriais, como no próprio que trata do ensino noturno, as iniciativas particulares deveriam surgir como uma forma bem-vinda para ajudar nos problemas crônicos da educação brasileira.

Mesmo com o corte de verbas e com o aumento da fiscalização do poder público, ainda assim permaneceram iniciativas que apresentavam mais recursos para tanto e que, portanto, poderiam corresponder as demandas geradas, sobretudo a partir da lei de 1878. Os locais em que a educação primária para adultos era oferecida na Corte em 1882 foram descritos dessa forma:

“Entre estas destaca-se a do Liceu da Sociedade Propagadora da Instrucção às classes operárias da freguesia da Lagoa⁴⁸⁹.

Têm também funcionado regularmente as escolas mantidas pela Ilma. Câmara e vários cursos noturnos para adultos.

Acham-se estes estabelecidos: **na 2ª escola de meninos da freguesia do SS. Sacramento; na 3ª da de S. Francisco Xavier do Engenho Velho; na 2ª da de Campo Grande; nas escolas municipais de S. José e S. Sebastião; em uma escola subvencionada da freguesia do Engenho Novo e em outra na da Lagoa.** No último trimestre do ano passado o movimento da matrícula e frequência de alunos nas escolas a que me tenho referido foi o seguinte:

[...]

CURSOS NOCTURNOS

Matrícula ----- 512

Sendo:

Nas escolas urbanas -----492

Em uma suburbana-----20

[...]

Concorrem também para difundir a instrucção primaria gratuita as aulas do Mosteiro de S. Bento, as **noturnas** do imperial Liceu de Artes e Officios, as da Sociedade Amante da Instrucção, as da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, as do Liceu Artístico e Industrial, as do Liceu Literário Português e às de muitos estabelecimentos especiais mantidos não só por este, mas também por outros Ministérios. (BRASIL, Ministério do Império, 1882, p. 58-60 [61-63] Grifo nosso)

A maior concentração dos cursos/vagas/alunos se dava nas chamadas freguesias urbanas, o que era de se esperar por concentrar boa parte da população e por ter a maior oferta de escolas. Os cursos noturnos em funcionamento apresentados acima demonstram como as iniciativas não governamentais também desempenhavam um papel significativo na oferta de ensino noturno. As sociedades ou associação, mantidas as expensas de seus sócios, por doações ou por subvenção governamental estavam lado a lado com as iniciativas diretas do poder público. Os cursos noturnos da Corte contabilizaram, segundo registros de 1882 repassados às autoridades, 512 matrículas, em um universo total de 11.814 alunos matriculados em toda a rede⁴⁹⁰. Se compararmos com a situação das matrículas de dez anos antes, quando os cursos noturnos começaram a ser propagados e abertos, havia 950 alunos matriculados e *7 ouvintes*⁴⁹¹

⁴⁸⁹ Localizada na R. Bambina, 37 A, funcionava no prédio desta sociedade.

⁴⁹⁰ Escolas públicas: 8.611; Escolas municipais: 1.988; Escolas subvencionadas: 703; Cursos Noturnos: 512. (BRASIL, Ministério do Império, 1882, p. 60 [63].

⁴⁹¹ Os “7 ouvintes” estariam frequentando as aulas Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Não estariam matriculados devido a algum impedimento legal? Seriam escravos? Não foi possível determinar pela documentação consultada.

para educação de trabalhadores e setores das classes populares⁴⁹², dos quais, 505 exclusivamente para cursos de leitura, escrita e matemática, equivalentes ao 1º grau. Nestes termos, por mais que os números apresentados estejam abaixo dos reais, a situação piorou. Embora a situação da educação, em um cenário geral, tenha melhorado segundo o relatório de 1882.⁴⁹³

Estão fora dessas matrículas os dados não repassados⁴⁹⁴, seja pelas instituições credenciadas e por aquelas que não forneciam os dados, pois não eram reconhecidas ou por não fazerem parte das relações divulgadas. Portanto, possivelmente o número de matrículas deveria ser maior do que esse apresentado, afinal, alguns cursos informais para ensinar a ler e escrever sem necessariamente contarem com aval do governo estariam em funcionamento desde a década de 1870 pelo menos, mesmo à revelia das autoridades. Se não era conveniente “deixar ao livre arbítrio dos professores a abertura de cursos noturnos”, eles aconteciam. Essa constatação depreendida da análise dos documentos assume alguns significados dentre os quais o do porquê de o governo querer evitar a liberdade de ensino e de abertura de cursos como esses; o porquê de alguns cursos insistirem em funcionar mesmo contra determinações do governo e, por fim; o porquê de mesmo com a intensificação da ideia de que os direitos políticos estariam associados ao nível educacional das pessoas, sobretudo na década de 1870, os esforços do governo estariam indo no sentido contrário à educação da população, sobretudo adulta. Essas questões vão levar a um rápido sobrevoos sobre os cursos noturnos que entendiam o ensino das classes populares e, em seu interior, dos escravizados e seus descendentes e, no caso, se irá abordar dois cursos em específico, como será visto a seguir.

3.5 O Curso Noturno Gratuito de São Cristóvão: aprender a ler e escrever, mesmo a margem da lei.

⁴⁹² Foram contabilizados os seguintes cursos que se destinavam ao ensino de primeiras letras (ou outros cursos associados a este ensino, como no caso da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional): LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS: 285 alunos e 7 ouvintes; ESCOLA NOTURNA DE ADULTOS DA SOCIEDADE AUXILIADORA DA INDÚSTRIA NACIONAL: 445 alunos; LICEU GRATUITO FUNDADO PELA SOCIEDADE PROPAGADORA DA INSTRUÇÃO ÀS CLASSES OPERÁRIAS: 156 alunos e; ESCOLA NOTURNA PARA ADULTOS DE S. SEBASTIÃO: 64. (BRASIL, Ministério do Império, 1872, p. 17-21 [121-124])

⁴⁹³ Conforme comparação apresentada pelo Relatório do Ministério do Império de 1882 (Idem), entre 1874 e 1882, o número de escolas aumentou em 831 e o número de alunos em 27.632.

⁴⁹⁴ Idem.

A década de 1870 representou um momento da história educacional brasileira e da cidade do Rio de Janeiro em que se intensificaram as iniciativas acerca da educação. É nessa época em que houve um incremento nas iniciativas (públicas e particulares) de oferta de ensino provavelmente em resposta a um incremento na busca por educação por parte da população. Os debates acerca da necessidade de se educar o povo, bem como outros temas referentes ao tema, tomariam parte do debate público, presente nos periódicos, no parlamento, nas ruas e tiveram um local especial nas conferências pedagógicas realizadas na Corte⁴⁹⁵ com estímulo do governo imperial.

Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa, Octaviano Hudson, André Rebouças para citar apenas alguns exemplos de intelectuais e políticos que participariam dos debates entorno do tema da educação observando e participando desse contexto de forma bastante ativa, ora se articulando, ora se distanciando. Conforme observam Schuller e Rizzini (2017: 111) é nesse momento que é observado um ressurgimento da questão do acesso à escolarização formal, com significativa força, “na conjuntura de articulação dos movimentos sociais e abolicionistas e republicanos, não somente na Corte, mas em várias províncias do Império, “escritores, advogados, médicos, professores, literatos e políticos discutiam no Parlamento, na imprensa, nas obras literárias, nas Conferências Públicas, nas sociedades e Associações

a necessidade de criar escolas primárias e educar as crianças e jovens das classes populares e trabalhadoras. A educação escolar da população nacional livre, liberta e escravizada, de crianças, jovens e adultos trabalhadores, e também de mulheres, estrangeiros e imigrantes, foi colocada e pautada na agenda das reformas sociais nas últimas décadas do século XIX. (Idem, ibidem)

As pesquisas do campo educacional demonstram não apenas a efervescências dos debates sobre esse tema, sobretudo a partir da década de 1870, como o desenvolvimento de um

⁴⁹⁵ Segundo José Murilo de Carvalho (2007), a prática de conferências parece ter se instaurado no Rio de Janeiro após a interrupção das conferências radicais em julho de 1869. As mais exitosas e duradouras seriam as Conferências da Glória, iniciadas a partir de 1873 e se estenderam até o período republicano. Eram realizadas nas manhãs de domingo em uma escola pública da Glória, no Largo do Machado e não tinham uma natureza “política”, mas se destinavam a “instrução do povo em temas variados”, sendo o seu tema mais frequente a instrução pública, mas falando também sobre literatura, história, filosofia, botânica, situações das mulheres, águas minerais etc., em sumo, temas de “interesse público”. Segundo ele, seriam essas conferências “a primeira iniciativa de êxito de promover debates abertos sobre temas de interesse público”, contando com a presença de figuras de prestígio, como a do Imperador D. Pedro II. (p.33) Através do levantamento feito por Caroline Karula (2012), foram realizadas entre 1873 e 1889, 596 preleções, proferidas por 145 oradores. (p.12) As preleções, tomadas pela elite letrada carioca como um novo espaço de sociabilidade, transformaram-se em um *locus* privilegiado de formação de opinião pública, ganhando notoriedade na imprensa, a partir da qual eram veiculados artigos e as próprias conferências, contribuindo para uma ampliação de sua ressonância para além dos espaços em que se realizavam.

cenário marcado pela intensificação de iniciativas variadas para criar meios de prover a educação, não necessariamente vinculadas ao governo imperial ou, no caso das províncias, ao governo provincial. Iniciativas oficiais e não-oficiais, públicas e privadas, das mais variadas, “numa heterogeneidade de experiências de criação e apropriação de modelos e práticas educacionais, enfatizam as possibilidades e os diversos usos que os sujeitos históricos fizeram de iniciativas, espaços saberes, tempos e formas de instrução e/ou de escolarização naquela sociedade.” (RIZZINI; SCHUELER, 2017: 106)

A busca por escolarização pelas camadas populares cresceu no período pré-1881/2 e após ele (GONDRA, SCHUELER, 2008), através, inclusive, de educação noturna de trabalhadores, já mencionada. Iniciativas de escravos e seus descendentes que visavam organizar espaços em que não só a escolarização fosse oferecida, como locais em que leitura e escrita seriam realizadas e desenvolvidas por eles, expandindo assim o horizonte e as perspectivas de agenciamento sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivo-intelectuais outrora restritas às parcelas mais abastadas da população do Brasil. (FONSECA, 2002; 2009; VENANCIO et alii, 2017; NETO et alii; Op. Cit., 2017) Portanto, falar de educação nesse período é entender que ela se dava não apenas em espaços formais ou espaços controlados pelo poder público, mas em uma variedade de ambientes em que as práticas de leitura e de escrita se desenvolviam (BARBOSA, 2016).

Nesse amplo aspecto de possibilidades, os espaços formais ou organizados com o fim de ensinar a ler e escrever e que deixaram alguns rastros escritos, por exemplo, são mais facilmente identificáveis pois não se perderam completamente com o tempo. Todavia, a sociedade brasileira do período era constituída por uma população de mais de 80% das pessoas que não sabiam ler e/ou escrever (dados do censo de 1872) e, diante disso, é presumível que as pessoas usassem também a oralidade e a memória⁴⁹⁶ como formas eficazes ou mesmo exclusivas não apenas de comunicação, mas de preservação de fatos, conhecimentos etc., individuais e coletivas. Não apenas os dados estatísticos indicariam isso, como os próprios registros deixados por observadores ao relatarem/avaliarem o cotidiano de escravizados, livres e libertos na cidade do Rio de Janeiro. É através desses relatos e de outros registros que foi possível acessar algumas dimensões desse universo complexo e rico. Essas circunstâncias contribuem para o entendimento de que documentos escritos não seriam as únicas formas de

⁴⁹⁶ “A tradição oral só aparece quando é contada. Por momentos fugazes elas podem ser ouvidas; mas, na maioria das vezes, elas habitam apenas nas mentes das pessoas. O enunciado é transitório, mas as memórias não são. Ninguém nas sociedades orais duvida que as memórias possam ser repositórios fiéis que contenham a soma total da experiência humana passada e expliquem o como e o porquê das condições atuais.” (VANSINA, 1985, p. 12) Como diz um provérbio Akan de Gana: *Tete ka asom ene kakyere* (“Coisas antigas continuam no ouvido”).

registro histórico de experiências do passado.⁴⁹⁷ Quando essas pessoas entravam em contato com pessoas ou com instituições que pertenciam ao universo letrado e que, por isso, tinham por hábito a transcrição de experiências e fenômenos para o papel como forma de controle, arquivo ou simplesmente de comunicação, parte daquilo que foi ouvido, visto, sentido ou falado acabou sendo conservado, ainda que parcialmente.

Figura 10: Um escravo lendo jornal para os demais⁴⁹⁸



Legenda: “Um fazendeiro também fez uma descoberta que o deixou embatucado! Um escravo lia, no eito, para os seus parceiros ouvirem, um discurso aboliconista do Conselheiro Dantas!”

⁴⁹⁷ “Um estudioso que trabalha com tradições orais deve compenetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. *Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral.* A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas.” (VANSINA In: KI-ZERBO, 2013, 139-40, Grifo Nosso)

⁴⁹⁸ Caricatura de Angelo Agostini, publicada na Revista Ilustrada, edição 467, Ano 12, página 4, sob o título de “Coisas Extraordinárias”. Conforme descrito e representado na iconografia, podemos perceber a ação de um escravizado (letrado) que lê um jornal (*O Paiz* do Rio de Janeiro) para os companheiros que demonstram interesse pelo que é lido, expressando alegria, inclusive. Há a presença não apenas de escravizados adultos do sexo masculino, mas de uma criança e uma escravizada. Na imagem, temos ainda a figura do proprietário (ao fundo) que expressa surpresa ao ver que seu escravizados estariam reunidos para ler e/ou acompanhar a leitura de um jornal ao invés de estarem trabalhando.

De todo o modo, num contexto histórico marcado pela grande presença da cultura oral⁴⁹⁹, mas também pelas práticas de leitura e de escrita e pensando que estes são, na realidade, formas culturais intercambiáveis, que dialogavam através dos agentes históricos que as utilizavam (ou presenciavam a sua utilização), é possível imaginar a existência de universos complexos que se entrecruzavam através da educação. No caso da educação de jovens adultos ou adultos, as experiências para além dos ambientes de aprendizagem, sejam elas através de manifestações orais ou escritas, eram, de alguma forma, trazidos para dentro dos espaços físicos de aprendizado e, por isso, também seriam parte do repertório cultural das identidades dos educandos e de seus mestres. O fato de terem ido para a escola ou local de educação formal revela um conjunto de percepções e de expectativas sobre o que seria aquele espaço e o que se esperava conseguir nele. É nesse sentido que serão avaliadas duas experiências educacionais desenvolvidas na cidade do Rio de Janeiro dessa década: O curso noturno gratuito de São Cristóvão e o curso noturno gratuito de Israel Soares. Ambos eram destinados às classes populares e, sobretudo, a um público formado por pessoas escravizadas ou pessoas livres/libertas num período de transição da legislação a respeito da escolarização do primeiro grupo, que legalmente só pode voltar frequentar o ensino formal na Corte a partir de 1879.

Curso Noturno Gratuito de São Cristóvão

A pesquisa para o mapeamento da oferta de cursos de primeiras letras para adultos das classes populares na Corte, feita nos periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional⁵⁰⁰, bem como nas fontes oficiais do governo como os Relatórios do Ministério dos Negócios do Império, demonstrou que os cursos noturnos apareceriam como um fenômeno da década de 1870, sendo abertos em outras cidades e províncias do Império. Todavia, devido ao foco da presente análise, concentrou-se em identificar indícios de cursos dessa natureza que oferecessem ensino não apenas para os trabalhadores da cidade do Rio de

⁴⁹⁹ Quando é usado o termo “cultura oral” ao invés da oralidade há uma questão semântica que denota, no primeiro caso, um sistema complexo de práticas, signos e simbologia que faziam com que as pessoas organizassem as suas vidas em torno dessa matriz, tal qual no caso da cultura escrita, que se manifesta, através da representação gráfica das palavras e sons. A oralidade é, em termos concretos e simbólicos, a materialização da cultura oral.

⁵⁰⁰ Foram consultados os seguintes periódicos: Alamanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro; A Instrução Pública: Publicação Hebdomadária (RJ); A Nação, Jornal político, comercial e literário (RJ); A Reforma (RJ); Boletim do Grande Oriente do Brasil: Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira; Correio do Brasil (RJ); Diário de Notícias (RJ); Diário do Rio de Janeiro; Gazeta da Noite; Gazeta Suburbana: Folha Recreativa, Noticiosa e de Interesses Locais (RJ); Ilustração Brasileira (RJ); Jornal da Tarde (RJ); Jornal do Comércio (RJ); O Cruzeiro (RJ); O Fluminense (RJ); O Globo (RJ); O Município: periódico imparcial, (Vassouras, RJ); Revista Ilustrada (RJ).

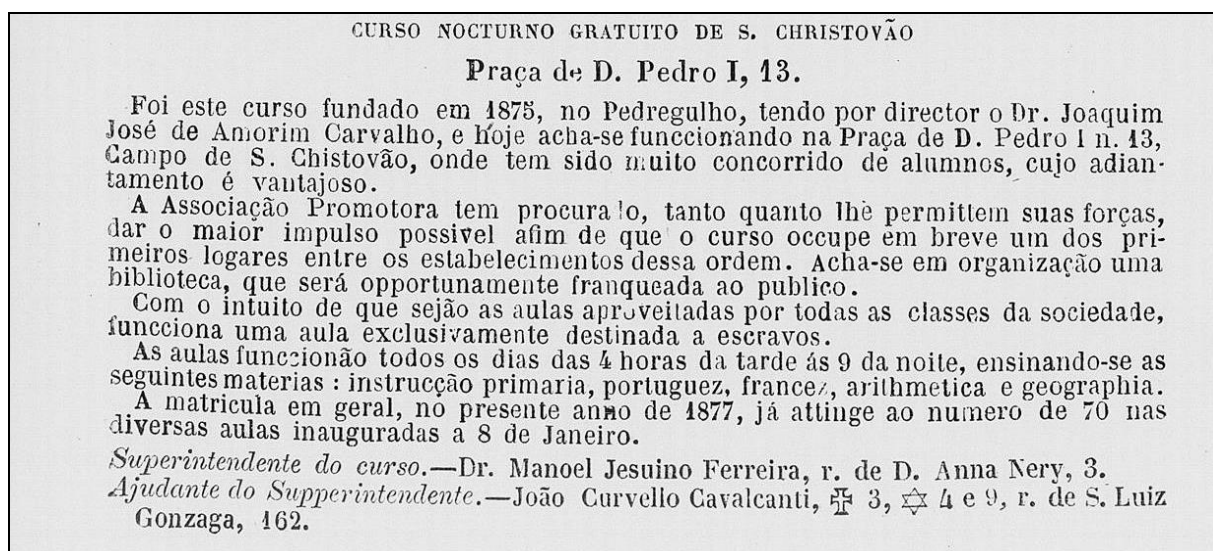
Janeiro, a quem se direcionaria um curso de ensino no período noturno, mas também a grupos específicos que seriam proibidos de frequentar escolas, como no caso dos escravizados, ou que encontrassem dificuldades em frequentar e se manter nas aulas – livres e libertos de cor.

Em um anúncio publicado no Almanaque Administrativo do Rio de Janeiro de 1877 (ver imagem abaixo) foi possível encontrar não apenas um curso noturno gratuito – há alguns deles nesse e em outros periódicos consultados. O fato mais interessante nesse anúncio não fica por conta da isenção de pagamentos de mensalidades ou algo do tipo pelos estudantes para frequentarem as aulas, como em alguns exemplos observados na documentação. Este fato que facilitaria o acesso aos trabalhadores, sobretudo aqueles que não poderiam arcar com mais uma despesa em orçamentos apertados, sobretudo em um período de crise econômica⁵⁰¹ e de alta nos preços⁵⁰². A não cobrança poderia ser um atrativo, aliás, que atuaria no sentido de estimular não apenas a matrícula como também a frequência nas aulas, afinal, alguns cursos noturnos consultados apresentavam altos índices de evasão, provavelmente por conta da incompatibilidade de horários, cansaço ou outros fatores que poderiam contribuir para a desistência ou desinteresse de estudantes que já estariam empregados. Esse não foi o primeiro a oferecer esse modelo gratuito, como visto mais acima. O fato mais interessante não seria em si a gratuidade, observado em outros estabelecimentos da cidade, mas sim a oferta de “uma aula exclusiva destinada a escravos”.

⁵⁰¹ “O desequilíbrio da balança comercial, ocasionado pela tendência de queda das exportações, e, conseqüentemente da capacidade de importar, prejudicou a arrecadação dos fundos públicos que eram mantidas, basicamente, pelos impostos cobrados sobre o comércio exterior. A elevação dos gastos e a redução da arrecadação sobre um quadro de crise financeira agravado por comprometimentos do governo como no combate à seca nas províncias do Nordeste deste período, bem como os gastos com a Guerra do Paraguai aprofundaram ainda mais a situação delicada pela qual passava a economia e as finanças imperiais.” (MONTANO, 2003: 63)

⁵⁰² “Uma das questões de infraestrutura que merece atenção neste momento é o mercado alimentar, visivelmente problemático nesta segunda metade de século. Pois, além dos problemas constantes de abastecimento e da baixa qualidade, seus preços pareciam ser impraticáveis para o conjunto da população. Seguindo a tendências dos anos dos fins da década de 1850, o abastecimento de alimentos era constantemente assolado por escassez, alta nos preços, e baixa qualidade¹⁷⁵. Produtos como carne-seca, peixe seco, arroz, feijão e pão, bases da alimentação da população pobre da Corte¹⁷⁶, sofreram aumentos frequentes durante as décadas de 1870 e 1880. A carne-seca, por exemplo, chegou a custar 520 réis o quilo, em 1880 e 800 réis o quilo, em 1886. Uma situação inaceitável, conforme assinalado pelos jornalistas da Corte ao protestarem contra estes preços, segundo eles, abusivos para a população.” (Idem: 90)

*Figura 11: Curso Noturno Gratuito de S. Cristóvão*⁵⁰³



A oferta de ensino aos escravos para que o curso pudesse ser aproveitado “por todas as classes da sociedade” em um momento em que era proibida sua matrícula ou frequência em escolas, conforme legislação (ainda em vigor) de 1854, representa, de certa maneira, um ato de desafio a ordem estabelecida. Como foi visto, a presença dessas pessoas só seria permitida alguns anos depois, a partir da legislação de 1879, o que significa dizer que, aos olhos do Estado, esse curso noturno e seus organizadores estariam desafiando as autoridades ao permitirem que os escravizados estudassem. Não foi possível encontrar a relação de pessoas que estudaram no local, muito menos se os escravizados efetivamente se matricularam ou frequentaram o referido curso. Embora se presuma que os registros dessas pessoas poderiam ter sido ocultados para que caíssem nas mãos das autoridades, seria interessante de se pensar quem eram os estudantes desse curso que, conforme o anúncio, já existia desde 1875! O curso era mantido pela Associação Promotora da Instrução dos Meninos⁵⁰⁴ que esteve envolvida com várias iniciativas educacionais, não apenas de cursos noturnos, embora fosse bastante atuante nesse caso.

A análise dos dados sobre o curso noturno em questão levou a busca sobre mais dados sobre a associação que o mantinha e organizava. Essa operação ajudou no entendimento das origens e objetivos do curso de São Cristóvão. Percorrendo os relatórios ministeriais a partir de

⁵⁰³ Almanak Administrativo..., Rio de Janeiro, 1877.

⁵⁰⁴ O Cruzeiro, Rio de Janeiro, 26 de maio de 1878.

1874⁵⁰⁵, os periódicos da cidade bem como a legislação do Império, foi possível encontrar algumas informações a seu respeito.

O estatuto da Associação, aprovado pelo decreto nº 5766 - de 1º de outubro de 1874, informa que ela “tem por fim difundir no Município Neutro o ensino primário, o secundário e o superior, simultânea ou gradualmente e conforme os seus recursos [...]” atuando nos seguintes ramos: “Aulas de ensino primário; Aulas de ensino secundário; Cursos de ensino profissional e superior; Publicações uteis; Conferências e leituras públicas; Bibliotecas; Museus; Laboratórios e gabinetes de ciências naturais; Exposição de objetos concernentes ao fim a que se propõe; Prêmios de todo o gênero conforme o princípio de sua instituição; Auxílios necessários às crianças pobres para a frequência das aulas.”⁵⁰⁶

Possuindo uma atuação bem ampla em seu estatuto, desde a oferta do ensino propriamente dito (primário, secundário, profissional e superior) até em meios para a divulgação e circulação de ideias (tais como publicações – periódicos, ou conferências públicas, que despontaram nessa década e na seguinte), sem esquecer da parte assistencial – prêmios⁵⁰⁷ e auxílios a alunos pobres. Esse modelo de associação não fora o único de seu tipo no período, cujo objetivo associaria as dimensões educacionais e assistenciais. A parte que interessa no momento, o do ensino noturno para as classes populares, assim como outras iniciativas com essa finalidade, eram oferecidos nos prédios governamentais, escolares ou não, ou eram alugadas casas com essa finalidade em locais que não fossem oferecidos cursos dessa natureza. Apesar da iniciativa pública, a oferta de ensino regular era deficiente e a de ensino noturno, mais ainda.

Originalmente, o curso noturno de S. Cristóvão, localizado na Praça D. Pedro I, nº 13, ficava no Alto do Pedregulho, conhecido como “curso noturno do Pedregulho”, conforme noticiado abaixo:

Associação Promotora da Instrução – No dia 16 d ocorrente [março de 1874] abriu essa associação o seu segundo curso noturno no Alto Pedregulho. [...]

⁵⁰⁵ Na pesquisa realizada nos relatórios do Ministério do Império só foi possível identificar o nome da associação a partir do ano de 1874. Devido a esse fato e em função do curso noturno do Pedregulho, depois de São Cristóvão, terem as suas origens em 1874/5, a atenção foi concentrada a partir dessa data.

⁵⁰⁶ É possível consultar o estatuto no periódico *Diária de Minas* (Ouro Preto, MG), edição 11 de novembro de 1874.

⁵⁰⁷ No *Jornal da Tarde*, da Corte, de 7 de dezembro de 1877, consta a seguinte notícia: No domingo do corrente [dezembro de 1877], às 7 horas da noite, terá lugar a distribuição dos prêmios aos alunos do curso noturno mantido em S. Cristóvão mantido pela Associação Promotora da Instrução de Meninos, na Praça de D. Pedro I n. 47, sendo franca a entrada às pessoas que quiserem assistir ao ato.”

Às seis horas da tarde, achando-se presentes V. Ex., o corpo docente da escola e um numeroso concurso de cavalheiros e senhoras, for por V. Ex. proferido o discurso de inauguração; em seguida, como diretor, fiz sucinta exposição do programa de estudos e finalmente os dois professores pronunciaram também discursos referentes ao ato.

Quatorze é o número de alunos matriculados, os quais assiduamente tem frequentado a escola que apenas conta a sua quinta lição.

Por ser muito extensa a freguesia, a existência da escola noturna ainda não é conhecida; **mas já pelas imensas vantagens que ele oferece, já pelo interesse que por ela tem tomado toda a população da freguesia, confio em breves dias muito crescido será o número de seus alunos.** [...]

Estou animado das melhores esperanças de poder levar a Escola Noturna do Pedregulho à altura de que é digna; e tudo envidarei por bem corresponder à confiança com que V. Ex. e a digna Associação Promotora da Instrução tanto me tem honrado. [...] (A Nação, Rio de Janeiro, 23 de março de 1874. Grifo nosso)

A notícia foi publicada no periódico *A Nação*, da Corte, em 23 de março de 1874, sendo assinado por Joaquim José do Amorim Carvalho, diretor da instituição, e a sua fala se dirigia ao público presente e especialmente à Manuel Francisco Corrêa, político envolvido com a causa da educação pública e um dos fundadores da referida Associação. O curso do Pedregulho seria o segundo promovido pela associação, ao lado do da freguesia da Glória⁵⁰⁸, mais antigo, e cumpriria o objetivo da associação que era a de ampliar o acesso à instrução pública às classes menos favorecidas, afinal, dada “a influência” que aquela “exerce sobre a vida social”, uma “poderosa força do progresso” já estaria desde a sua abertura despertando o interesse de “toda a população da freguesia”⁵⁰⁹.

Em relatório apresentado em dezembro desse ano, o diretor julga que, apesar de fatos adversos e de condições ainda acanhadas das instalações do curso, que era realizado em uma casa alugada menor que o necessário e dispendo de poucos móveis para acomodação dos alunos, ele se encontrava em “bom pé de progresso”, algo que se confirmaria pelas matrículas e pela frequência dos alunos. Segundo o diretor, se “a localidade tivesse outros elementos de instrução, tal serviço poderia ser tido em menor preço”, uma vez que a “sede de saber”⁵¹⁰ só poderia ser saciada em locais muito distantes. Portanto, haveria a carência de iniciativas educacionais, sobretudo de cursos noturnos na região, o que influía na necessidade e urgência da iniciativa.

O diretor se apresenta “não como um superintendente do curso noturno do Pedregulho, **mas como morador dessa localidade e certo de que sou intérprete dos sentimentos de todos**

⁵⁰⁸ Essa informação aparece no **Relatório do Ministério do Império, 1875**, Vol. 3, p. 28 [248]. Nele é apresentado que o curso teve a matrícula de 134 alunos.

⁵⁰⁹ A Nação, Rio de Janeiro, 23 de dezembro de 1874.

⁵¹⁰ Idem.

os seus habitantes”, sendo grato pela abertura do curso na região⁵¹¹. Mais uma vez nota-se a associação entre a figura envolvida com a iniciativa educacional – um diretor, no caso - e a comunidade atendida por ele. Como morador, portanto, com laços com as pessoas do local, ele representaria um lugar em específico da lógica de oferta de ensino, pois teria uma conexão que ultrapassariam o exercício de sua função. Portanto, o interior e o entorno da escola se entrecruzam e se confundem, diante de uma interpretação bastante simbiótica entre a comunidade (que teria voz através dele) e o agente por trás da administração da iniciativa. O importante aqui seria menos a verificação da veracidade dessa correlação de proximidade ou de representatividade, ou mesmo os graus em que isso se desenhava e sim que o discurso fazia crer que essa dimensão era importante para a legitimidade da iniciativa junto a sociedade e, obviamente, diante os membros da classe política e dos grupos privilegiados, presentes ou não, envolvidos no projeto.

Sobre a localização do curso, a freguesia de São Cristóvão era maior em dimensões territoriais se comparado a freguesias como Sacramento, Santa Rita e Santana (as três freguesias mais populosas do Município Neutro) já tratadas aqui, todavia sua população era inversamente proporcional ao seu tamanho. Em 1872⁵¹², por exemplo, ela contava com 10.961 habitantes, dos quais 8.787 eram livres e 2.174 eram escravizados. Comparando com a freguesia limítrofe, Santana, ela apresentava aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população total desta (33.746) e menos da metade do número de pessoas em condição de escravidão dela (5.157). Sua população se divide em 5.578 indivíduos do sexo masculino (4.631 livres e 947 escravizados) e 5.383 do sexo feminino (4.156 livres e 1.227 escravizadas), havendo um equilíbrio relativo global entre os sexos, diferente das freguesias supracitadas. Sobre a questão da escolarização e alfabetismo, ela apresentava os seguintes dados:

Tabela 19 - Sabe ler e escrever x analfabetos⁵¹³

CONDIÇÃO	HOMENS				MULHERES			
	Sabem ler e escrever	% grupo	Analfabetos	% grupo	Sabem ler e escrever	% grupo	Analfabetas	% grupo
LIVRES	2.594	56%	2.037	44%	2.006	48	2.150	52
ESCRAVOS	10	1	937	99	06	0,5	1.221	99,5
Totais	2.604		2.974		2.012		3.371	

⁵¹¹ Idem, grifo nosso.

⁵¹² Recenseamento de 1872, Op. Cit.

⁵¹³ Idem.

Há um claro desequilíbrio entre pessoas de condições sociais distintas, pois, se aproximadamente metade de homens e mulheres livres sabem ler e escrever, a quase totalidade de pessoas escravizadas são apresentados como analfabetos pelo censo. Se for aceito que esses dados se aproximam da realidade, é presumível que esse resultado seja consequência de processos de exclusão social e jurídica do ensino formal praticados pelo poder público. Não havia escolas para todos os indivíduos livres, há uma desproporção entre o número de cadeiras para homens e mulheres e aos escravizados não era permitido, legalmente, se matricular ou frequentar aulas desde 1854. Se os trabalhos do censo foram feitos com base os relatos da autoridade da casa ou local (fogos), no caso das famílias livres, a figura masculina, e no caso dos escravizados, de seus senhores/as, talvez os valores apresentados pelos últimos retratem uma circunstância desejável (pelas autoridades) mas não completamente de acordo com a realidade. Se não é possível verificar se essa hipótese é plausível a partir dos instrumentos disponíveis a esse trabalho, ao menos o fato deva ser sinalizado, como uma tentativa de questionar os dados disponíveis⁵¹⁴.

De todo o modo, esses números indicam tendências, a partir das quais seria mais seguro de se trabalhar, baseada na plausibilidade de outras evidências utilizadas. O número superior de pessoas em condição de escravidão que não sabiam ler e/ou escrever se comparada a das pessoas livres sinaliza os efeitos das políticas de exclusão promovidas pelas autoridades imperiais. Não se trata aqui de negligência pura e simples, hipótese, aliás, mas sugestiva no caso das pessoas livres, embora seja apenas parte da verdade. Seguramente os riscos assumidos de se criar uma população amplamente alfabetizada, se possível fosse, sobretudo, de uma força de trabalho submetida a condições de exploração cada vez mais extremas – a segunda metade do XIX tem inúmeros exemplos nesse sentido – traria problemas à ordem estabelecida, pois dotaria essas pessoas de ferramentas que, em sua maioria, não estaria presente à maior parte da população livre. Portanto, havia um projeto de Estado da invisibilização das expectativas dos escravizados e isso passava pelo seu silenciamento, i.e., não permitir que usassem a leitura e a escrita como uma forma de subverter a ordem escravista. Isso não significa que servisse apenas a esse propósito e, muito menos, que a leitura/escrita não era aprendida e/ou usada através de

⁵¹⁴ Há, inclusive, a hipótese de que os agentes do censo tenham presumido na coleta de uma imensidão de dados que certos indivíduos escravizados não sabiam ler e nem escrever porque simplesmente não frequentavam escolas. Seria uma questão de senso comum, aceitável, porém, que poderia ser reforçada pela relutância dos escravizados em, talvez, revelar que o sabiam para o governo.

outros caminhos, mas as práticas não controladas pelo governo seriam malvistas e, quiçá, suprimidas pelo poder público.

Essa pequena digressão foi feita com um objetivo: perceber que talvez as coisas estivessem mudando de figura na década de 1870 e isso estaria relacionado não apenas ao surgimento de correntes de intelectuais e de ativistas pró-direitos das pessoas submetidas à condição de escravidão, mas dos próprios escravizados em sua busca por escolarização, aliás, pela sua e dos seus. Talvez a instrução poderia ser pensada sob o prisma de uma espécie de “legado” deixado por pais, tios, irmãos, familiares, enfim, juntamente com a luta por liberdade. Se Rebouças teria associado, enquanto ativista e abolicionista, nessa década, a liberdade jurídica aos meios para se mantê-la no pós-emancipação e que a educação teria um papel central nesse processo, é bem possível que aqueles pelos quais e ao lado dos quais lutava – os escravizados e seus descendentes - já enxergassem na educação uma ponte no sentido de alcançar a liberdade em seu sentido amplo. Bem, pelo menos sob a ótica da experiência de Pretextato e sua comunidade anos antes, isso se comprovaria, assim como pelas experiências do abolicionista e “educador” Israel Soares nessa década, seja no curso noturno que abriu por iniciativa própria na antiga casa de sua mãe, seja através da atuação na Escola Noturna da Cancela, em São Cristóvão (SENA, 1983). Este último, assim como Pretextato, vivenciou as experiências da escravidão, mesmo após livre, e utilizou seus conhecimentos para educar outros como ele.

Retomando os números, escravizados e escravizadas, em sua maioria, não sabiam ler e/ou escrever e isso seria uma realidade observada nas demais freguesias da cidade. Os dados do censo foram divulgados no relatório do Ministério do Império de 1875/6 e as iniciativas de abertura do curso noturno de S. Cristóvão são desse momento, 1875, e do anúncio das aulas exclusivamente para escravos de 1877. Não haveria, se presume, nenhuma coincidência nesses acontecimentos, afinal, a maré parecia estar virando nesses anos, pois, em 1871 é aprovada a lei do ventre livre que reconhecia direitos (costumeiros) das pessoas escravizadas, tal como pecúlio⁵¹⁵, compra de alforria e o direito a educação (embora esse último fosse bem nebuloso)

⁵¹⁵ O texto original da lei, feito pela Comissão de do Conselho de Estado de 1867, foi alterado no texto final. Originalmente a proposta dizia: “O escravo, que por meio de seu pecúlio, ou por liberalidade de outrem, ou por contrato de prestação de futuros serviços, obtiver meios para indenização do seu valor, tem direito perfeito à sua alforria, e esta sendo recusada pelo senhor, lhe será outorgada pela autoridade pública. P. 1o Será mantido o pecúlio do escravo, proveniente de suas economias, doações, legados e heranças que lhe aconteçam, e o governo nos regulamentos para execução desta lei providenciará sobre a colocação, e garantias do mesmo pecúlio. P. 2o O contrato de prestação de futuros serviços para o escravo obter sua liberdade, só é lícito por sete anos e dependente da aprovação do juiz de órfãos.” Portanto, era direito do escravo, independente da vontade senhorial. No processo de votação da proposta, como observa Chalhoub (2003), houve muita polêmica e protestos dos defensores da

dos ingênuos. Estes últimos não trariam consigo a condição escrava de sua mãe - ainda que, de fato, permanecesse sob o controle dos senhores de suas mães - e que, portanto, teriam, legalmente, direitos constitucionais como o do voto, algo vedado aos escravizados. No ano seguinte, 1872, já começam as iniciativas do governo imperial no sentido de estimular iniciativas de ampliação da cobertura do ensino, e, é nesse processo que se deram a criação de cursos noturnos, como visto. Os cursos noturnos teriam um papel de atuação paralela, visando a progressão das pessoas que não tiveram a escolarização na infância. Eles não se destinavam aos ingênuos, obviamente, mas, teoricamente, as pessoas maiores de 15 anos. Sendo assim, se destinavam a jovens-adultos e adultos e tinham como objetivos básicos a educação básica (ler, escrever, contar etc.) e ensino profissional/técnico.

A ideia era “derramar” conhecimento, criar pessoas educadas, civilizando-as e encaminhando-as para o mundo do trabalho. Essas últimas preocupações estariam presentes, como visto, nos discursos dos congressos agrícolas, em que ficou manifesto que era preciso formar uma mão-de-obra com conhecimento suficiente para não enveredar pela “vadiagem”. Há, portanto, uma associação ensino e trabalho, de um lado, e “vadiagem”, do outro. Nem todos pensavam assim, evidentemente, mas as ações educacionais e sobre a educação revelam um cenário latente de crescimento da busca pela escolarização, seja pela ampliação da oferta, seja pela procura (mais difícil de identificar).

No Relatório da inspetoria de instrução da Corte do mesmo ano, consta uma relação de frequência de estudantes que se matricularam nas iniciativas de cursos noturnos mantidos pela Associação – Glória e Engenho Novo -, mas não consta o de São Cristóvão⁵¹⁶ e isso talvez se explique porque o curso acabara de ser criado no mesmo mês da publicação do referido documento que se referia as frequências do ano de 1874. A critério de curiosidade, o documento revela que havia procura pelos cursos, pois as frequências (e não as matrículas) seriam as seguintes: na Freguesia da Glória, 320 alunos, dos quais, 186 na instrução primária e 134 na instrução secundária e; no Engenho Novo, 95 alunos, exclusivamente na instrução primária.⁵¹⁷

escravidão. Portanto, o texto seria modificado sendo incluído o termo “por consentimento do senhor”, no que seria a garantia de intervenção dos proprietários na gestão de seus trabalhadores. Conforme observa este historiador, Rio Branco teria dito que a alteração não faria nenhuma diferença concreta, pois o consentimento estaria implícito na proposta. Segundo Rio Branco, completa, “o pecúlio obtido pelo escravo por meio de seu trabalho estava enraizado nos costumes do país; nesse ponto e em tantos outros do projeto, Rio Branco achava que o governo apenas transformava em lei o que já era prática social. Filigranas no texto da lei não mudariam a realidade das coisas. Na verdade, dizia, ‘a vantagem deste projeto está em que nada inova.’” (Idem, p. 185-6)

⁵¹⁶ “Mapa de frequência dos estabelecimentos particulares”. Anexo 2 do **Relatório da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte**, apresentado em 31 de março de 1875.

⁵¹⁷ Na relação apresentada no relatório os alunos não apresentam nenhuma identificação individual, apenas sua apresentação em grupos por idade, nacionalidade e religião. Alunos divididos por idade: Glória, 205 menores de

O curso contava com as seguintes matérias: **1ª Leitura**, dividida em três classes, sendo uma para os alunos que recebem as primeiras noções da arte, outras para os que, depois de adquiridos esses elementos rudimentares, começam a ler corrido, e a última parte para os que, mais adiantados, entram a análise gramatical, e na leitura cadenciosa e eufórica da prosa e do verso; **2ª Caligrafia**, também dividida nas três classes gradativas dos primeiros ensaios, dos exercícios sobre traslados e da escrita corrente; **3ª Aritmética**, contendo as mesmas três classes do tirocínio progressivo; **4ª Francês** (só começou no presente ano) em uma única classe.⁵¹⁸

O conteúdo oferecido era similar a elementos do ensino primário diurno. Nota-se uma grande preocupação era com o ensino da língua portuguesa (leitura e escrita) e com a matemática. O ensino da língua estrangeira se caracterizaria, igualmente, como uma preocupação linguística do ensino, talvez com um intuito enciclopédico, civilizatório ou mesmo para efeitos práticos de servir a determinados públicos. Seja como for, a alfabetização surge como principal componente curricular e, por conseguinte, como principal preocupação dos responsáveis pelo curso. Portanto, os alunos do curso, mantido pela Associação Promotora da Instrução, incluindo escravizados, aprenderiam a ler, escrever e contar.

Foram promovidos alguns eventos na Corte visando a arrecadação de fundos para a Sociedade Promotora da Instrução de Meninos, como no caso do concerto realizado no Club Mozart, em 22 de julho de 1879⁵¹⁹, que contaram com a presença da família imperial⁵²⁰. A presença do Imperador e sua família tinha um efeito simbólico de apoio as iniciativas da sociedade, além, obviamente, atrair doadores com fundos para a causa. Esse tipo de atitude juntamente com oferta de valores em dinheiro representam um comprometimento com a causa da instrução e da iniciativa representada pela associação, sobretudo por membros da elite da Corte e de membro da maçonaria⁵²¹ Essa associação tinha em 1875 o patrimônio de 6:631\$980

20 anos; 80 menores de 30 anos; 31 menores de 40 anos e 4 menores de 50 anos; Engenho Novo – 1 menor de 7 anos, 28 menores de 14 anos, 44 menores de 21 anos e 22 maiores de 21 anos.

⁵¹⁸ Conforme relato da “comissão nomeada para examinar a escola do curso noturno do Pedregulho”, disponível no Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 1875.

⁵¹⁹ “Amanhã terá lugar nos salões do Club Mozart o concerto Ribas, generosamente concedido em benefício da Associação Promotora da Instrução de Meninos. O distinto professor, o sr. Eduardo Medina Ribas, não tem poupado espaço para que essa festa seja digna dos seus convidados.” Gazeta da Noite, Rio de Janeiro, 21 de julho de 1879.

⁵²⁰ “Com a presença de suas majestades imperiais, realiza-se hoje, nos salões do Club Mozart, o concerto organizado pelo distinto professor Eduardo Ribas, cujo produto líquido foi pelo mesmo senhor oferecido à Associação Promotora da Instrução de Meninos, e no qual tomaram parte amadores seus discípulos e artistas de mérito elevado.” Idem, 22 de julho de 1879.

⁵²¹ “À Associação Promotora da Instrução de Meninos fora oferecido a quantia de 1:000\$ para auxiliar no curso noturno da freguesia de Santa Rita, pelos Srs. Barão de Mesquita, J. C. Ramalho Ortigão, Antonio Vieira da Cunha, Francisco Leite Ribeiro Guimarães e Francisco Muniz de Souza.” Jornal do Amazonas, Amazonas, 24 de fevereiro de 1876. A Associação recebeu em 1874 também uma doação no valor de 250 mil-réis da Sociedade Beneficente Dezoito de julho e uma doação da Loja Igualdade e Beneficência no valor de 50\$. No caso do anúncio da última

reis, segundo relato de seu tesoureiro no referido ano.⁵²² A esse respeito, o relatório apresentado pelo diretor presidente da Sociedade, Manuel Francisco Correia, em 1874, indica que as fontes de recursos advinham não apenas das doações que mencionamos, mas da mensalidade dos sócios e que, portanto, para enfrentar as crescentes despesas da instituição, era preciso conseguir cada vez mais associados.⁵²³

Após a descrição das receitas e despesas no relatório acima, o diretor deixa clara que apesar das medidas econômicas adotadas, “os recursos são muito limitados” demandando grandes desafios ao cumprimento das atribuições de uma instituição totalmente particular, pois dos recursos citados, “mal podemos manter as aulas já criadas”, quiçá ampliar a oferta de ensino necessário diante das condições educacionais apresentadas.

São ainda difíceis entre nós as instituições que, levadas por iniciativa particular, propõem-se exclusivamente a fazer benefícios de ordem pública, de que nenhum proveito cabe aqueles sobre quem recaem os ônus. Mas são elas o melhor documento que se pode exhibir da energia e virilidade dos povos. A nossa associação, assim como pode muito contribuir para que essas instituições vingam no Império, pode também prejudicar, se for malsucedida, as fecundas tentativas da iniciativa particular, sem a qual entretanto não se fará causa notável **a bem da instrução e da educação do povo, de que tanto dependem o desenvolvimento e a prosperidade da nação**. Os recursos oficiais são absolutamente insuficientes para satisfazer nessa parte as necessidades públicas. (A instrução Pública (RJ), 1874, Edição 051, p. 45, grifo nosso)

Parece que os apelos do então presidente e os empenhos dos associados teria surtido efeito, afinal, em ofício da associação, de 5 de junho de 1875, já era informado que ela contava com 40 sócios que contribuíram com a entrada do valor de 4:000\$ referente aos referidos associados.⁵²⁴

O discurso anterior é bastante esclarecedor dos “fins patrióticos e humanitários” que caracterizariam as iniciativas promovidas pela Associação para que “pudessem os necessitados receber a luz vivificante da instrução” que “compensariam bem os sacrifícios feitos”. Com essas palavras em que foi aberto o discurso da presidência da Associação na reunião de 1874⁵²⁵ há

doação, ficou registrado que “[...] atos destes não se comentam, apenas se patenteiam para que os pseudo-pais da pobreza fiquem sabendo que, em lugar de guerra ao trono e ao altar, a Maçonaria faz guerra, e guerra sem trégua, ao obscurantismo e a ignorância.” Boletim do Grande Oriente do Brasil: Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, Rio de Janeiro, 1874, Edições 9 e 10.

⁵²² A Nação, Rio de Janeiro, 29 de maio de 1875.

⁵²³ A instrução Pública: Publicação Hebdomadária (RJ), 1874, Edição 051, pp. 451-2

⁵²⁴ Idem, 1875, Edição 016, p. 127.

⁵²⁵ Reunião da Assembleia Geral da Associação Promotora da Instrução de Meninos realizada no dia 3 de dezembro de 1874 no salão do edifício das escolas públicas da freguesia da Glória. A esse respeito, ver A Instrução...Op. Cit. 1874.

uma dimensão em que as ideias de luz e de redenção associadas a educação indicam uma visão específica sobre a formação intelectual das pessoas, associando a instrução formal a superação de barreiras ao desenvolvimento. O uso dos termos “patrióticos” e “humanitários” para designar o papel desempenhado por aqueles cavalheiros e sua instituição é um indicativo das expectativas que esperavam atingir com a “instrução e educação do povo, de que tanto dependem o desenvolvimento e a prosperidade da nação”. Vamos nos ater por um momento a última frase. Observem que ao se referir a ação dirigida ao “povo” ele usa dois termos, “instrução” e “educação”. Parecem a mesma coisa, aos olhos anacrônicos, mas não o são e isso é revelador.

Explorando a associação dessas duas ideias e suas diferenças, o periódico da Corte *A Instrução Pública*, de 5 de maio de 1872, explica da necessidade de se executarem as duas atividades e, através disso, o texto acaba dando uma ideia sobre a sua diferenciação e, no caso, complementariedade.

Ninguém contestará que as nações, como os indivíduos, têm necessidades de incremento intelectual e moral pelo menos tanto quanto do material; que é a proporção dos meios necessários para que tenham riqueza e bem-estar, carecem que se lhes dê também o pão do espírito.

Que a instrução exerce uma preponderância notável sobre as inteligências, ninguém há de que boa-fé o conteste, e foi reconhecendo o modo porque influem na vida do homem as primeiras ideias, que o seu espírito recebe na infância, que o filósofo alemão⁵²⁶ repetiu debaixo de uma forma, hiperbólica talvez, o seguinte pensamento de Aristóteles: “O meio mais eficaz de conservar os estados é educar os cidadãos no espírito dos governos e vaza-los [sic] no molde das constituições”.

Este pensamento, que a expressão da prática severa, que já existia, tem sido até hoje mais ou menos seguido pelos governos, que hão tomado a si a tarefa de, em harmonia com suas instituições políticas, **inocular nos espíritos** as primeiras ideias, que devem servir de base e presidir a todo o desenvolvimento posterior das inteligências.

Mas é indispensável que as primeiras ideias, que a instrução elementar ou que a cultura das faculdades intelectuais seja acompanhada de sua irmã gêmea – a educação moral -; pois que a história nos mostra, que sempre que a educação e a instrução se têm separado uma da outra, ou não tem havido entre elas necessária harmonia, foram grandes as desgraças, que assolaram as nações e arruinaram os indivíduos. (*A Instrução Pública*, 5 de maio de 1872. Grifo nosso)

A citação é longa e o autor do texto continua a sua explicação, citando autores franceses e experiências em países das “mais adiantadas civilizações” e o próprio cristianismo etc. para comprovar que sem o desenvolvimento moral (educação) associado à aquisição de conhecimentos (instrução) de nada adiantaria os esforços de “inocular” a cura do conhecimento

⁵²⁶ O autor se refere ao filósofo Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716).

no povo. Segundo ele, “sem uma boa direção moral, as próprias qualidades do espírito tornam-se um perigo para o homem” afinal, “o progresso das ciências, das artes e da indústria parece favorecer o desenvolvimento dos instintos menos nobres da nossa natureza” que geram orgulho, luxo e corrupção. Portanto, complementa “na unidade dos interesses morais cuidadosamente desenvolvidos pela instrução e mais severamente pautados pelos princípios da esmerada educação, é que se deve procurar firmar a felicidade e grandeza nacional.”⁵²⁷

Portanto, para o autor do texto e para o jornal da Corte, instrução e educação jamais devem ser separadas sob o risco da decadência moral, intelectual e política dos indivíduos e da nação. Essa citação e, por conseguinte, a posição do jornal que o veiculou ajuda a entender a visão do diretor da Sociedade Promotora da Instrução de Meninos ao associar instrução e educação do povo, como necessários para o “desenvolvimento e a prosperidade da nação”. Nesse sentido, a função patriótica de oferta de educação ao povo, desenvolvimento do país e redenção das instituições, estaria conectada a ação humanitária, i.e., de oferecer a “inoculação moral” (educação) e intelectual (instrução) para salvar o povo e, por fim, a nação.

As ideias de civilização, progresso e educação associados a ação da Sociedade seria endossado pelo apoio tácito e financeiro dos círculos maçônicos da Corte, uma vez que as suas práticas estariam de acordo com a “profissão de fé” dos maçons, em que o conhecimento era uma forma de se atingir uma inteligência superior, forma com a qual se dirigiam ao arquiteto do universo - ou Deus - para Quem os desenvolvimentos moral e intelectual estariam associados. Nesse sentido, a ideia de redenção e civilização estariam completamente de acordo com a razão de ser da instituição e que, por sua vez, corresponderia as expectativas das elites dirigentes do Império, interessadas na formação do povo no sentido de preparação para a vida pública e econômica em consonância com a preservação de determinadas estruturas sociais e políticas.

Pátria, civilização, nação, povo. Estes substantivos estariam intimamente conectados nas cabeças não apenas dos ilustres cavalheiros dessa associação para a educação de meninos, mas seria uma tábua de salvação para o que estaria se desenvolvendo no Brasil da década de 1870. Na segunda metade do século XIX, a população urbana crescia, a economia se diversificava, a escravidão parecia cada vez mais um problema a ser superado, ainda que fosse o sustentáculo ideológico e econômico das elites brasileiras, e, junto dessas transformações, cresciam os receios sobre esse povo e o seu papel no destino do país.

⁵²⁷ O texto é de autoria de Dr. João José Pinto Júnior na Revista Mensal da Instrução Pública de Pernambuco e parcialmente reproduzido no A Instrução Pública da Corte (Op. Cit.)

Em 1850 o tráfico foi definitivamente proibido, gerando, por um lado, a intensificação da exploração da mão-de-obra sobretudo nas zonas rurais e criação de circuitos de tráfico interno para alimentar as zonas cafeeiras em expansão devido ao crescimento do consumo de café; por outro lado, esse fluxo de capitais (entrada de recursos do comércio de café e não reversão no tráfico internacional) facilitou a diversificação da economia e o aumento da urbanização, permitindo aos escravizados traçarem estratégias para obtenção de recursos para a sua liberdade, seja pela compra através de formação de pecúlio, seja através de fugas e ocultamento em cidades com fisionomia escrava como o Rio de Janeiro. Essa mesma população buscava educação, diante dos desafios de um mercado de trabalho concorrido – a chegada cada vez maior de imigrantes foi um ponto crítico nesse aspecto – e das possibilidades advindas de se saber ler e escrever em uma sociedade regida por códigos escritos, mas majoritariamente formada por analfabetos.

A década de 1870 registrou novos rumos nessa conjuntura de transformações em que a aprovação da lei do Ventre Livre, em 1871, promoveria reações variadas, mas representou o ponto de equilíbrio entre as demandas senhoriais e dos escravizados. Voltando ao mesmo periódico que veiculou as ideias sobre a necessidade de reformas educacionais para acompanhar as transformações que passava a sociedade brasileira, ele pensa dessa forma sobre a referida lei aprovada recentemente.

[...] A lei de 28 de setembro do ano próximo findo, que inaugurou uma nova era nos fatos da história pátria, reclama instantaneamente a reforma e o melhoramento do ensino, de modo a ser ministrado também àqueles para os quais acabam de ser quebrados os ferros da escravidão.

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, como já disse **Tavares Bastos, prende as grandes questões sociais: emancipar e instruir é forma dupla do mesmo pensamento político**. O que havemos de oferecer a estes degradados que vão nascer para a liberdade? — O batismo da instrução. O que reservaremos para sustentar as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? — O ensino, esse agente invisível que, centuplicando energia do braço humano, é, sem dúvida, a mais poderosa das máquinas de trabalho. (A Instrução Pública, 5 de maio de 1872. Grifo nosso)

O germe dessa lei deve ser buscado nos debates que marcaram os fins da década de 1860 e a busca para uma solução segura para a questão escrava. O próprio Rio Branco chamara a atenção para a característica conservadora da lei, mas ela foi amplamente comemorada pelos setores progressistas brasileiros como uma vitória (ALONSO, 2015). Não seria por acaso que logo nos primeiros artigos da lei haveria a preocupação com a formação dos ingênuos, que deveriam ser “criados e tratados” por seu senhor ou pelo Estado, no caso do primeiro renunciar

ao mesmo⁵²⁸, o que sinalizava a ideia formadora. No caso dos senhores, a lei não especifica (Art. 1º) que os mesmos deveriam ser instruídos, educados etc., mas nos artigos seguintes, ao ficarem sob o poder do Estado (cf. Art. 2º), este deveria se certificar que os menores seriam encaminhados em conformidade com o Art. 1 e, caso fossem institucionalizados ou entregues a terceiros, recebessem educação, conforme a seguir:

§ 3º A disposição deste artigo é aplicável às casas de expostos, e às pessoas a quem os Juízes de Órfãos **encarregarem da educação dos ditos menores**, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.

§ 4º Fica salvo ao Governo o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos públicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o § 1º impõe às associações autorizadas. (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Grifo nosso)

Portanto, embora não seja especificado os significados de criar e tratar dos senhores (Art. 1º), no texto acima fica claro que haveria uma dimensão educacional a ser cumprida, posto que a obrigatoriedade apresentada pelas instituições ou terceiros, fiscalizadas pelos juízes de órfãos, seria correspondente aquilo que se espera dos seus tutores principais, dos senhores, no caso. Ficar sob o poder dos senhores teria uma dupla dimensão: embora não fossem propriedades deles, lhes caberia, enquanto senhores de sua mãe, cuidar das crianças uma vez que os jovens não seriam capazes de se sustentar até os 8 anos⁵²⁹; além disso, manter sob o poder de seu senhor criaria laços de dependência entre ambos e, possivelmente, de controle do senhor sob a criança e futuro adulto, o que alimentaria dimensões paternalistas da ideologia senhorial. Do ponto de vista prático, as crianças seriam submetidas a prestação de serviços, algo resguardado pela lei, e muitos senhores quando podiam manter as crianças, não deram o devido tratamento necessário e, quando não podiam ou queriam, simplesmente abandonavam as crianças. Abaixo segue um caso ilustrativo a esse respeito:

⁵²⁸ Conforme os artigos 1º e 2º da Lei 28 de setembro de 1871.

⁵²⁹ Katia Mattoso (1988: 40-1) observa que “[...] Através dos documentos que conhecemos, e particularmente os testamentos e inventários post-mortem [1860-1888], parece que podemos logo distinguir duas idades de infância para os escravos: de zero aos sete para oito anos, o crioulinho ou a crioulinha, o pardinho ou a pardinha, o cabrinha ou a cabrinha, são crianças novas, geralmente sem desempenho de atividades de tipo econômico; dos sete para os oito anos até os doze anos de idade os jovens escravos deixam de ser crianças para entrar no mundo dos adultos, mas a qualidade de aprendiz, de moleque ou de moleca, termos que designam outrora todo pequeno negro ou jovem e que hoje tomaram um sentido pouco crítico, um pouco pejorativo, pois passaram a designar o jovem, de sexo principalmente masculino, considerado irresponsável! Na verdade, toda pirâmide de idades referentes a escravos deve ser manuseada com cuidado, porque com frequência o apelido de moleca é dado a uma moça de seus 20 anos ou a uma jovem de 9 a 10 anos.”

FALTA DE CARIDADE – Pelas 2 ½ horas da tarde de anteontem, na rua de S. José, uma preta de, de nome Francisca, escrava de Maria de tal, procurava deixar em abandono no meio da rua uma pobre criança de três anos de idade, que chorava desesperadamente agarrada às saias daquela rapariga.

Um rondante, indignado do que passava, soube que a dita preta assim procedia por ordem de sua senhora, que não queria que a menor estivesse mais em sua companhia. (Diário do Rio de Janeiro, 08 de março de 1876)

Trata-se de um dentre muitos casos de abandono localizados nos periódicos da Corte, provavelmente relacionado as circunstâncias criadas a partir da dita lei⁵³⁰, em que a senhora de Francisca, identificada apenas como Maria, se recusaria a cumprir aquilo que era legalmente estipulado no tratamento das crianças nascidas a partir de 1871. A criança tinha apenas três anos de idade, portanto, alguns anos a menos que o mínimo estipulado para a sua entrega ao Estado, 8 anos. Portanto, seria uma tentativa de Maria de se livrar de uma criança que ela provavelmente encarava como um problema⁵³¹. A lei dizia que os filhos não poderiam ser separados de suas mães, mas a senhora, a partir de sua visão de mundo, decidiria que o destino daquela criança e de sua mãe dependiam apenas de seu arbítrio. Não é um simples crime. É uma ação deliberada que visava fazer valer a vontade senhorial diante da intervenção do Estado e, portanto, uma ode à ordem estabelecida, mesmo que as custas da vida de uma criança e da ordem legal constituída. A indignação do rondante provavelmente se baseou em sua avaliação moral da cena, em que uma criança de três anos seria abandonada a própria sorte nas ruas e isto o teria motivado a agir. Portanto, duas réguas foram utilizadas para medir a situação: de um lado, da senhora que obriga sua escrava a abandonar uma criança na rua, e esse ato desumaniza mãe e filho; de outro, temos a ação do rondante, que se mostrou indignado com o fato, ou seja, para além da infração de posturas, o ato seria imoral e isso parte da humanização da criança

⁵³⁰ Conforme observa a pesquisadora Lorena Féres da Silva Telles (2018), um dos efeitos da Lei do Ventre Livre foi o aumento do abandono de bebês negros na roda dos expostos, conforme indicado pela documentação da Santa Casa de Misericórdia para os anos de 1870 e 1880. Segundo ela, [...] “ao limitar o direito de escravização sobre a prole das cativas, a lei teria causado o desinteresse dos senhores no dispêndio de cuidados com os bebês, uma vez que as mães poderiam ser alugadas como amas, e por um valor mais elevado; isso, se fossem contratadas sem seus próprios filhos.”

⁵³¹ Há ainda a dimensão da separação da mãe e de seu bebê logo após o nascimento em função do aluguel da primeira como ama de leite por seu/sua senhor/a, justamente no momento da amamentação da criança. Isso era algo bastante comum em cidades como Belém do Pará, Recife, Salvador e, sobretudo, o Rio de Janeiro em que “mulheres escravas que davam à luz integravam um mercado lucrativo de aluguel de seu leite e seus serviços.” Por vezes, o período de lactação das cativas era aproveitado por seus/suas senhores/as que as “alugavam sucessivamente a mais de uma família.” (Idem) Nesse cenário de ventre-livre supõem-se que as chances de as crianças permanecerem juntos de suas mães seriam ainda menores, pois a possibilidade de manutenção da criança pela proprietária, a despeito da lei, não seriam uma opção para alguns.

diante das circunstâncias. Ele poderia não ter feito nada, mas o fez, e isso indicaria um elemento mais complexo do que o simples cumprimento de seu dever como agente da lei. Por fim, a apresentação do fato no jornal, dentre muitos outros assuntos que poderiam ser estampados ali, provavelmente visava criar empatia nos leitores a respeito de um ato considerado reprovável. O próprio título chama a atenção para esse ponto. Seja como for, infelizmente este relato é apenas uma dentre muitas provas que jovens escravizadas ou seus descendentes se viam submetidos no difícil cotidiano da escravidão. O desenrolar da história não foi localizado, mas ela serve como ponto de contato com experiências cotidianas em que senhores, escravizados e outros agentes históricos lidavam com uma situação limite envolvendo a criação de uma criança e, para além disso, o desenho de um complexo nexos moral e ideológico que contrapunha senhores e escravizados, tendo como pano de fundo uma lei.

Incumbir o senhor ou senhora das mães de cuidar e tratar das crianças nascidas livres é também entendida como uma forma de conservar a ordem estabelecida. Juridicamente, essas crianças não eram escravas, mas estruturalmente eram socializados dentro das lógicas de dominação e de exploração senhoriais. O caminho escolhido pela lei seria a da “solução” conciliatória aludida acima, portanto, conservadora em alguns aspectos. Todavia, como visto, a medida gerou protestos da classe senhorial, pois ela enxergava nas crianças um “ônus” que deveria ser carregado e que não poderia fornecer uma contrapartida financeira, não podiam, por exemplo, ser vendidos, caso necessário fosse, num momento em que a oferta de escravos estaria reduzida e as flutuações de preços de cativos tendiam a estar inflacionados. Além disso, os senhores eram “obrigados” pelo Estado a desempenhar um papel que achavam que não lhes cabia, pois, estas crianças não eram suas propriedades⁵³², portanto, seria uma forma de desperdiçar recursos. Se desenha aqui uma espécie de conflito de interesses que contrapunha a noção simbólica de hegemonia senhorial e a ação legal do Estado Imperial⁵³³. Seja como for, a ideia de educar/instruir crianças filhas de escravos, mesmo antes da lei não seria uma novidade, afinal, fazia parte da própria lógica de retroalimentação do sistema. Elas precisavam aprender as regras sociais das famílias em que se encontravam e as suas atividades laborais, cumprindo

⁵³² Para aspectos desse assunto, ver: CONGRESSO AGRÍCOLA... RJ, 1878. Op. Cit.

⁵³³ Algumas das falas presentes no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro demonstram esse conflito de interesses, não apenas nas queixas sobre a aprovação da lei e as consequências que, teoricamente teria gerado, como possível criação de “vadios e desocupados” ou de gerar tensões no campo entre senhores e escravos. Sidney Chalhoub observa (1989; 2003) que a tensão latente que passava também pela aprovação da lei, sendo ela parte do processo de negociações e conflitos entre escravizados e seus senhores, pautado nas expectativas de ampliação de direitos pelos primeiros e da manutenção de hierarquias e estruturas pautadas na ideologia senhorial.

seu papel na escala produtiva⁵³⁴. Nesse processo, deveriam aprender o seu lugar social, prestar respeito ao seu senhor e às autoridades, em resumo, aceitar a sua condição no sentido gramsciano do termo⁵³⁵. Não apenas através da violência ou coação que se estabelecia o controle dos escravizados, como lembra o historiador Eduardo Silva⁵³⁶ (1989; 2011).

Porém, para além da dimensão de educação com fins estritamente laborais e de controle desempenhada pelas lógicas do sistema escravista, a lei de 1871 teria sinalizado da oportunidade de transgredir algumas circunstâncias criadas pelo trabalho compulsório e pela escravidão, algo que teria sido percebido tanto por defensores quanto por críticos do sistema. No último caso, aproveitando a janela de oportunidade deixada pelo texto de *A Instrução Pública*, de 5 de maio de 1872, uma dessas pessoas que associavam a educação à emancipação e que viam na instrução dos escravizados uma oportunidade de progresso para o país será acessada. No caso, a citação do intelectual Tavares Bastos ajudará na compreensão das dimensões de educação buscada por parcelas da intelectualidade imperial que se articulavam para promover a escolarização, o que leva essa análise de volta às expectativas dos cursos noturnos e o papel da educação na formação do povo.

⁵³⁴ A respeito da socialização da criança escravizada, segundo Góes e Florentino (1999), aprendia-se um ofício e a ser escravo onde o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Era através dele que se aprendia não apenas as tarefas que o jovem deveria desempenhar - que mudariam conforme sua idade, habilidades ou posição em relação aos demais escravizados -, mas também as regras e hierarquias necessárias ao desempenho das atividades e a ordem estabelecida.

⁵³⁵ Segundo a historiadora Katia Mattoso (1988), a infância da criança escrava era marcada por experiências variadas que dependiam de uma série de fatores – iniciadas em África ou em solo americano - não podendo, portanto, ser enquadrada em uma única condição. Porém, havia ritos de passagem que por vezes se iniciavam por volta dos 7 anos de idade em que a criança fazia a passagem para a vida adulta, ou seja, que tinha responsabilidades compatíveis com a sua condição. Por esse motivo, as condições de sobrevivência eram bastante precárias dada, pois além de passar pelos riscos a que as crianças passavam, tinham que lidar com as ausências de figuras maternas ou paternas, dependendo de outros adultos escravos ou seus senhores para sobreviver.

⁵³⁶ Apesar da violência concreta e simbólica própria de um sistema como o da escravidão, as análises historiográficas demonstram que acreditar que senhores ou seus subordinados usavam o chicote ou formas de castigo constantemente para manter o controle dos seus subordinados não se observava na prática. Muitas das vezes, esse era um dos últimos recursos, afinal, o uso de castigos de forma indiscriminada ou de forma excessiva poderia gerar problemas, pois ampliava a tensão no trato com esses trabalhadores e produzia a visão de um senhor cruel, injusto e, possivelmente, poderia ocasionar rebeliões ou outras formas de ação individual ou coletiva para colocar um fim naquilo que os escravos consideravam injusto. Embora senhores e escravos ocupassem posições hierárquicas distintas e os primeiros fizessem questão de reforçar essa imagem, o equilíbrio e a hegemonia dependiam da força, mas também de outros mecanismos que envolviam a aceitação do domínio pelos subordinados, algo que se daria pela própria forma como era conduzida a experiência de socialização e trato dessas pessoas. Eduardo Silva (1989: 32) afirma que embora a violência fosse o “[...] método fundamental de controle dos escravos”, a “[...] escravidão não funcionou e se reproduziu baseada apenas na força. O combate à autonomia e indisciplina escrava, no trabalho e fora dele, se fez através de uma combinação da violência com a negociação, do chicote com a recompensa.” Um trabalho clássico e bastante importante sobre o assunto é o de Sílvia Hunold Lara (1988), “Campos da violência”.

3.6 Tavares Bastos e a “escola para todos”: emancipação e educação.

Aureliano Cândido Tavares Bastos ou apenas Tavares Bastos (1839-1875)⁵³⁷, foi um intelectual e político brasileiro atuante sobretudo nas décadas de sessenta e setenta do segundo reinado (1840-1889) e que demonstrou “preocupação com as questões sociais e econômicas do seu tempo, sobretudo a escravidão, a imigração, a livre navegação do Amazonas, a educação, a questão religiosa.” (OLIVEIRA, 2013) Defensor da ideia de uma Monarquia Federativa, embora fosse um crítico ferrenho da Monarquia e de sua centralização política, se opunha a um controle excessivo do poder central sobre os diversos ramos da administração pública e defendia uma maior liberdade das províncias, bem como tinha na liberdade individual uma de suas bandeiras mais fortes e que esta seria atingida, dentre outros meios, através da educação. Este último ponto é o mais importante aqui, afinal, seu interesse pelo tema educacional, sobretudo dos escravizados, revelou o peso dado a este como uma etapa fundamental para fim da escravidão. Essa postura colocou-o em choque com ideias que defendiam o simples controle social e exclusão dos cativos da vida ativa da sociedade brasileira, ou seja, inseriu-o nos debates sobre os rumos que a educação dos escravizados e seus descendentes deveriam receber.

A atuação intelectual e política de Tavares Bastos desenvolveu-se na produção de artigos na imprensa e na produção de dois livros, *Cartas do Solitário* (1865) e *A Província* (1870) em que discorreu sobre uma série de assuntos que apresentavam as suas principais ideias e que servirão de base para que sejam acessadas a sua construção intelectual a respeito da educação e da emancipação como elementos chaves para o progresso do Brasil. Ele associa a presença da escravidão e dos trabalhos forçados à ignorância da população livre e ao atraso da sociedade brasileira, que segundo ele não atingiu ainda a civilização.

Suas reflexões estavam atentas à realidade brasileira e às experiências emancipatórias britânicas, estadunidenses e até certo ponto, das ex-colônias francesas e espanholas, incluindo o caso de Cuba, ainda pertencendo à Espanha⁵³⁸. Para ele, o processo de emancipação seria uma iniciativa do poder central⁵³⁹, inicialmente, mas demandaria um esforço nacional no sentido de envolver os poderes locais e provinciais, associados para, em primeiro lugar conhecer a

⁵³⁷ Agradeço ao historiador Flávio dos Santos Gomes pela indicação desse personagem bem como de bibliografia de suporte para a sua análise.

⁵³⁸ Ele cita dados da “British and Foreign Anti-Slavery Society”, “Relatório da American Freedman's Union”, “Report of Anti-slavery conference” (Paris, 1867) entre outros.

⁵³⁹ “Caberia, entretanto, ao governo central mui importante tarefa: estimulando as províncias a aumentarem as consignações anuais para alforrias, deverá ajudar nisso aquelas que possuam insignificante número de cativos, ou resgatar à sua custa a escravatura dessas mesmas províncias, uma após outra.” (Idem, p. 257)

dimensão real da escravidão no país – ele sugere a realização de um recenseamento geral⁵⁴⁰ (1870: 35-7) – para que fossem adotadas medidas definitivas que extinguissem essa forma de mão-de-obra que ele considerava um estigma que atrasava o desenvolvimento do país. A sua atenção para dentro e fora do país demonstrou sua sensibilidade para perceber que a economia agroexportadora brasileira, sustentada, em grande parte pela cafeicultura e pela escravidão, estava significativamente conectada aos mercados internacionais, europeus e dos EUA, sobretudo, e que o impulso emancipatório seria um esforço não apenas interno, mas dependeria de apoios internacionais, em formas de pressão política e econômica, mas também do uso de políticas fiscais que desonerassem as exportações brasileiras à medida que estas deixassem de lado a escravidão (Idem: 262-5). Somado a isso, as províncias e o poder central deveriam adotar medidas que fossem nesse sentido, impedindo o tráfico interprovincial, política fiscais e destino de verbas adequadas para promover a libertação dos cativos.

Devido ao seu interesse pelo assunto, Bastos estava atendo aos movimentos pela emancipação, sobretudo na obra *A Província*, em que cita, por exemplo, o projeto encaminhado pelo Conselho de Estado e de autoria de Perdigão Malheiros e Araújo Lima (1870) daquilo que se tornou mais tarde a Lei do Ventre Livre, apresentando, inclusive, os pontos principais do projeto que segundo ele seriam bastantes acertados, sobretudo no sentido de eliminação gradual da escravidão⁵⁴¹.

Para além da dimensão econômica, e, no caso da escravidão, da criação de mecanismos para a sua extinção, a sua observação sobre a experiência que ele considera bem-sucedida dos EUA, não seria possível de se pensar em emancipação sem que fosse promovida a educação das pessoas escravizadas e seus descendentes:

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo prende as grandes questões sociais: **emancipar e instruir são a fórmula dupla do mesmo pensamento político**. O que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade?

⁵⁴⁰ “O censo dos escravos fará conhecer o limite a que cumpre elevar o fundo anualmente destinado pelas províncias para o resgate de cativos, e mostrará quais regiões do império onde, sem o risco de crise econômica, poder-se-á adotar desde já a emancipação simultânea como acima indicamos.” (Idem, p. 266)

⁵⁴¹ “O imediato reconhecimento da condição ingênua dos recém-nascidos; As providências sobre serviços dos filhos de escravas, até certa idade; As garantias do pecúlio, da alforria forçada, da integridade da família, do processo judiciário, da igualdade perante a lei criminal; A liberdade dos escravos que prestarem serviço relevante, e dos da nação, das comunhões religiosas, das companhias anônimas, do evento, das heranças vagas e daquelas onde não houver herdeiro de certo grau; A matrícula de escravos e seus filhos; Finalmente, a gradual alforria dos cativos atuais: São, ninguém duvida, assumptos próprios da lei geral

A última destas medidas, porém, acaba de ser antecipada por várias províncias, que consignaram em seus orçamentos verba especial para o resgate de cativos. Nada impede que, cumulativamente, empregue o Estado maiores recursos para o mesmo fim.” (Idem, p. 256)

O batismo da instrução. O que reservais **para suster as forças produtoras esmorecidas pela emancipação**? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho. (BASTOS, 1870, p. 254. Grifo nosso)

Ele não apenas defende a necessidade de educar das populações emancipadas, como enxerga neles um importante papel econômico que deveria ser direcionado através da instrução. O “batismo da instrução” curaria o “esmorecimento” gerado pela emancipação, um “agente invisível” que atuaria de forma positiva na formação dessas pessoas. Há uma clara associação entre educação e trabalho e da liberdade (tutelada, por assim dizer) como um possível caminho para fins não produtivos ou úteis, mas ele, como André Rebouças, reconhece nessas pessoas a capacidade de atuarem decisivamente no desenvolvimento econômico do país.

Recuperando a experiência dos EUA e da França, Bastos julga que os radicais estadunidenses souberam resolver o problema da escravidão de maneira completa, afinal, em sua análise, os direitos dos libertos deveriam ser ampliados e não suprimidos e que deveria haver uma preocupação em “manter a ordem, não dirigir a atividade e indústria dos libertos”. Para ele, “substituir a escravidão pelo trabalho forçado, tem sido causa de amargas decepções e de sanguinolentas desordens.”

No erro desses vexames incorreu o governo francês que oprime severamente os emancipados, enquanto os **Estados Unidos dão-lhe o exemplo de civilizá-los pela instrução**. Si alguns dos estados do Sul quiseram entrar nesse caminho tortuoso, deteve-os a energia do Congresso revogando os atos contrários **à igualdade civil assegurada aos libertos, a quem uma emenda constitucional acaba de garantir o pleno gozo dos direitos políticos**⁵⁴². (Idem, p. 272. Grifo nosso)

⁵⁴² As seguintes emendas à Constituição dos Estados Unidos da América se referem a direitos civis e políticos pós emancipação (1865) até o ano de 1870: **Emenda XIV** (Ratificada em 9 de julho de 1868): Seção 1. Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos e sujeitas à sua jurisdição são cidadãos dos Estados Unidos e do Estado em que residem; nenhum Estado deve fazer ou aplicar qualquer lei que reduza os privilégios ou imunidades dos cidadãos dos Estados Unidos; nenhum Estado privará qualquer pessoa de vida, liberdade ou propriedade, sem o devido processo legal; nem negar a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis; **Emenda XV** (Ratificada em 3 de fevereiro de 1870): Seção 1. O direito de voto dos cidadãos dos Estados Unidos não poderá ser negado ou cerceado pelos Estados Unidos, nem por qualquer Estado, por motivo de raça, cor ou de prévio estado de servidão; Seção 2. O Congresso terá competência para executar este artigo, com legislação apropriada. AMENDMENTS TO THE CONSTITUTION OF THE UNITED STATES OF AMERICA. Articles In Addition to, and Amendment of, the Constitution of The United States of America, Proposed by Congress, and Ratified by The Several States, pursuant to the Fifth Article Of The Original Constitution. Disponível em <https://web.archive.org/web/20050918042603/http://www.gpoaccess.gov/constitution/pdf/con001.pdf>

Portanto, a escravidão e a falta de educação seriam obstáculos à civilização, como ele deixa claro em outros pontos de seus argumentos, e era preciso associar liberdade e educação de modo a superar os entraves ao progresso humano e da nação. A associação entre civilização como um fim em si, a ser alcançado na busca pelo progresso encararia outras dimensões culturais dissociadas à elementos culturais europeus⁵⁴³ (escrita, ciências, leis etc.) como elementos de atraso. Mas, se por um lado, a ignorância e o obscurantismo próprios do mundo criado pela escravidão e pela falta de instrução, por outro, ele reconhece nos africanos e seus descendentes potenciais sujeitos de direito, i. e., que poderiam desenvolver habilidades e conhecimentos que permitiriam viver nessa realidade liberal idealizada.

Não esqueçam nossas províncias este facto eloquente: **para fazerem do escravo um homem, os anglo-americanos não o submetem ao tirocínio de escusados vexames; fazem-no passar pela escola.** O mundo jamais assistiu a uma tal revolução, na mesma sociedade, em meia dúzia de anos. (Idem, p. 273. Grifo nosso)

Embora sua visão compartilhe de uma dimensão desumanizadora do indivíduo escravizado, esta não seria uma condição atrelada a condições naturais e imutáveis, próprias da “raça africana”, como diriam alguns defensores de dimensões eugenistas de classificação humana, mas um estado adquirido pela condição a que foram submetidos, fato que justificaria, em parte, a sua aversão a todas as formas de trabalho compulsório. Portanto, seguir pelo caminho da educação era a chave para uma superação completa da escravidão, pois ela produziria capacidades civis e políticas nos indivíduos “embrutecidos” pela sua submissão a exploração escravista.

Deste modo, emancipar sem instruir não é a solução, pois com a liberdade do corpo era preciso libertar o espírito, a mente, para que essa pessoa desenvolva as suas capacidades dentro do corpo social e político do liberalismo. Ele defende não apenas a abolição da escravidão, mas a criação de meios que garantam a liberdade individual, uma liberdade atrelada a aquisição e o exercício de direitos. Essa espécie de passo seguinte a liberdade seria similar aquilo que André Rebouças defendeu ao eleger a educação como o alfa de todas as reformas. Não bastava libertar, era preciso formar pessoas a partir dessa liberdade e permitir que elas progredissem através de

⁵⁴³ “A meu ver, o Brasil caminha para a sua regeneração moral e econômica tanto quanto mais aproxima-se da Inglaterra, da Alemanha e dos Estados-Unidos. No meu cosmopolitismo, pois, entra uma grande parte de interesse real pelo país, o verdadeiro patriotismo que eu conheço. Queremos chegar à Europa? Aproximemo-nos dos Estudos-Unidos. É o caminho mais perto essa linha curva.” (Idem, p. 342)

seus próprios esforços e fossem julgadas a partir deles e não de sua origem social, cor da pele ou condição jurídica.

A posição acima era encarada como uma questão problemática à lógica escravista conectada a noção de hierarquias atreladas não apenas a condição social (jurídica) do indivíduo, mas elementos próprios de sua existência – origem, cor da pele, hábitos, posição social ocupada etc. Esta lógica se traduzia através de posicionamentos intransigentes em relação a existência do “negro” ou do “pardo”, da “raça africana”, bem como de todos os seus elementos próprios, apartados de sua condição escrava. Este tipo de ponto de vista senhorial defendia que a liberdade total dos escravizados causaria uma desorganização generalizada nos sistemas econômico, social e político brasileiros, além de destruir um modo de vida brasileiro vigente a gerações. O alarmismo em relação à falta de controle sobre essas pessoas se materializava, portanto, não apenas em relação ao temor de sua ação direta contra os senhores e seus familiares, traduzidas por revoltas, rebeliões, assassinatos, greves etc., mas ao risco que a sua liberdade representava à ordem a partir da qual o mundo dos senhores se organizava. Trata-se de uma visão de ideologia de classe sob a qual elementos culturais da escravidão se alicerçavam e que serviam de arma na mão de seus defensores.

O germe dessa posição pôde ser visto em políticas públicas (como a exclusão dos escravos e seus descendentes das escolas), em textos de pessoas que refletiram sobre os direitos civis e políticos⁵⁴⁴ ou mais diretamente por membros da elite senhorial reunidas no Congresso Agrícola, por exemplo. Esse complexo sistema cultural e político demonstra uma dimensão racializante que teria se fortalecido e transformado a partir do momento em que a subalternidade com base na condição social (jurídica) era cada vez mais combatida e no momento em que as pressões dos escravizados se faziam mais presentes, sobretudo nos anos de 1870 e 1880, quando não apenas revoltas e fugas se intensificaram, mas as próprias atuações na micropolítica cotidiana, de longa data, criaram tradição de luta, por assim dizer, cujos resultados seriam reconhecidos pelo próprio sistema legal (como no caso da formação de pecúlio, da alforria e da não separação do filho de sua mãe escrava, na lei de 1871) e pelas elites intelectuais que se organizavam na luta dentro e fora do parlamento contra a escravidão.

A experiência dos EUA, recuperada por Bastos e Rebouças demonstra duas dimensões de uma mesma questão. Se por um lado, ela chama a atenção para as iniciativas das autoridades, abolicionistas e negros na luta por educação e direitos dos afrodescendentes, por outro, indica um fenômeno importante nas estratégias da defesa da escravidão, cada vez mais atrelada ao

⁵⁴⁴ É o caso de José de Alencar em escritos como “Cartas em defesa da escravidão” (2008)

apelo da defesa do *modo de vida* alicerçado na escravidão e não a escravidão em si, o que a pesquisadora Angela Alonso (2015) nomeou, no caso brasileiro, da “escravidão de circunstância”⁵⁴⁵. Este último fenômeno seria identificado tanto na elite agrária dos estados do Sul dos EUA, quanto no Brasil de parte dos grupos dos “emperrados”, liderados por Paulino Soares de Sousa⁵⁴⁶, que se colocariam como maiores opositores do abolicionismo brasileiro. Essa ideia por trás do “modo de vida” criado a partir da escravidão, que acusava o abolicionismo como uma influência estrangeira que criava problemas ao sistema econômico, social e político brasileiro, alicerçado na visão hierárquica senhorial e na inferioridade do negro, seria uma forma diferente (e engenhosa) de desviar a atenção de uma defesa intransigente da escravidão, cada vez mais atreladas a imagens de atraso e desumanidade. A mudança de foco na narrativa de defesa do sistema, sem dizer que o fazia diretamente, serviria ao propósito de criar obstáculos a cada vez mais atuante luta antiescravista dentro e fora do parlamento.

Era nesse contexto de disputas de projetos de país, por assim dizer, que estavam se desenhando os debates sobre cidadania, direitos civis e políticos e da educação, todos cortados pela questão escrava. Se havia resistências à inclusão ativa dos escravizados no futuro do país, igualmente havia esforços no sentido de sua inclusão e isso, segundo Bastos (1870) passava por um modelo de escola para todos.

A escola para todos, para o filho do negro, para o próprio negro adulto, eis tudo! Emancipar e instruir, são duas operações intimamente ligadas. Onde quer que, proclamada a liberdade, o poder viu com indiferença vegetarem os emancipados na ignorância anterior, a abolição, como nas colônias francesas, não foi mais que o contentamento de vaidades filantrópicas, não foi a reabilitação de uma raça. ‘**A abolição da escravidão e o estabelecimento da liberdade não são uma e a mesma coisa.**’ (Idem, p. 273. Grifo nosso)

⁵⁴⁵ Angela Alonso (2015) chama a atenção sobre o que ela chamou de “escravismo de circunstância” em que a “escravidão era a base de um estilo de vida, compartilhado por todo o estamento senhorial, cujos eflúvios se espalhavam pela sociedade em círculos concêntricos, como pedra na água. [...] Somente insensatos, julgava, se insurgiriam contra a ordem natural das coisas, que não vigeria por vontade de uns, e sim por necessidade de todos. Sem escravidão não haveria café ou finanças, aristocratas ou monarquia, nem ordem, nem paz.”

⁵⁴⁶ Paulino Soares de Souza (1834-1901) foi um estadista, advogado, fazendeiro e parlamentar que descendia de uma figura de grande importância na política imperial. Filho do Visconde de Uruguai, um dos responsáveis pela construção do Estado Imperial e pela hegemonia Saquarema e este assumiria uma posição de destaque no Partido Conservador e que como seu tio defendia a monarquia e a ordem escravista como o melhor dos mundos. Segundo Alonso (Idem) “[...] em modos, ações, pensamento, Paulino encarnava o etos senhorial. Rebento fina flor. Nada em si rescendia brutalidade ou ganância, desvio ou maldade. Culto e ilibado, amava o latim e a esposa, acreditava em Deus, no Império e na propriedade de escravos.”

“A abolição da escravidão e o estabelecimento da liberdade não são uma e a mesma coisa.” Esse último trecho é bastante significativo na discussão e foi trazida por Bastos como uma forma de alertar para os projetos de emancipação colocados por parlamentares que associavam o fim da escravidão como um aspecto reduzido apenas a aquisição de liberdade jurídica. Não que isso fosse algo trivial, evidentemente, pois está-se falando de um sistema de exploração baseado, entre outras coisas, na ausência de liberdade e na consideração de seres humanos como objetos. Mas o período pós-abolição seria tão fundamental quanto o ato de se libertar os escravizados, pois seria nele, através de atitudes e de políticas públicas que seriam superadas as limitações impostas aos indivíduos submetidos a esse modelo de exploração. Nesse sentido, a “escola para todos” seria a chave para se superar as circunstâncias criadas pelo sistema escravista e uma forma de incluir o negro na condição de livre, uma forma muito mais eficaz e barata de se corresponder a uma série de desafios impostos ao Brasil, como a questão da mão-de-obra (a partir do fim da escravidão) e se atingir um nível de civilização e progresso. Para ele,

Ei-lo, portanto, assaz indicado o alvo dos nossos esforços: **emancipemos e eduquemos. A despesa que com isso fizermos, civilizando infelizes compatriotas, é muito mais eficaz para o nosso progresso do que a difícil importação de alguns milhares de imigrantes.** (Idem, p. 276. Grifo nosso)

Portanto, aos olhos de Bastos, apesar do preconceito implícito ao escravizado e seus descendentes que não fossem educados, ele os coloca em posição de igualdade a qualquer outro indivíduo, não apenas porque poderia substituir o imigrante europeu, como seria ele mesmo um compatriota, i.e., parte da sociedade política que compõe a nação brasileira. Para ele, portanto, educar os escravos e libertos era uma forma de fornecer meios para vivam em sociedade, torná-los brasileiros no sentido amplo do termo. Essa posição é diametralmente oposta a noção de *outsider* com a qual os pretos e pardos tinham que lidar ao se verem juridicamente livres em uma sociedade estruturalmente escravista e preconceituosa, tendo que lidar com uma série de circunstâncias (concretas e simbólicas) que restringiam suas possibilidades na vida cotidiana. Afinal, para Bastos, estabelecer a liberdade e a abolição da escravidão não seriam a mesma coisa. Era preciso construir meios para que essas pessoas seguissem seus caminhos sem se verem limitados por suas condições de nascimento ou de nascimento de seus antepassados, sua cor da pele entre outros fatores.

O intelectual não se limita a defender suas ideias a respeito da educação, afinal, ele indica o caminho para efetuar tais medidas em prol da educação e inclusão dos negros, se baseando nos exemplos externos ao Brasil.

Desde já, sem perda de tempo, multipliquem as províncias boas escolas e bons professores; paguem os senhores a taxa escolar por cada um de seus escravos, exceptuado somente aquele fazendeiro que mantiver uma escola primaria para seus filhos e os filhos de seus fâmulos e cativos; exija-se que cada grande proprietário, de cem escravos para cima, sustente uma à sua custa. **Fique sem demora abolido de nossos regulamentos o bárbaro princípio que expelle o escravo das escolas**, triste plagio de uma das vergonhas dos Estados- Unidos antes da emancipação. Em summa, já felizmente **coadjuvadas nisto pela tolerância e índole brasileiras, não permitam as províncias aulas separadas para os indivíduos de cada raça, mas reúnam-nos todos em estabelecimentos comuns, nacionais, sem distinção de origem ou cor**. Se formidáveis prejuízos ainda obrigam os norte-americanos a respeitar essa odiosa distinção, o Brasil, pelo contrário, respeita e pratica o princípio da igualdade absoluta das raças: e é por isso também que a solução do problema servil será aqui muito menos grave que em parte alguma do mundo. (Idem, p. 276-7. Grifo nosso)

Construção de escolas, contratação de professores, cobrança de taxa escolar dos senhores por escravo ou manutenção de escolas para os mesmos e seus filhos, o estabelecimento de escolas comuns para todos, independente da raça ou cor, extinção do regulamento que afasta o escravo da escola são medidas que pregam, até certo ponto, a construção de uma visão igualitária em que livres e escravos, branco e negros convivam e troquem experiências nos mesmos espaços. Ela se baseia na visão (idealizada) de que os brasileiros seriam mais tolerantes com relação às diferenças raciais do que os estadunidenses, o que permitiria “a solução do problema servil” de forma “muito menos grave”, entretanto, o fato de defender tais ideias faz com que sua pregação seja a favor da humanização dos escravizados e seus descendentes, como sujeitos de direitos que seriam incluídos no projeto de país a ser construindo durante a abolição e após ela. Encarar esses indivíduos como passíveis de desenvolvimento pessoal através da educação e do trabalho livre humaniza-os diante da ideologia racializante imperante que tentava diminuir suas capacidades, infantilizando-os, muitas das vezes, como se não fossem capazes de viver em liberdade.

Ele prega que a ruína da economia associada ao fim da escravidão, como defendida por alguns proprietários e políticos brasileiros, bem como nos EUA, não se observou no último. A ruína de alguns proprietários se deveu menos as consequências das alterações no sistema produtivo, e mais a resistência deles em se adaptarem às novas condições criadas pela ampla

implementação do trabalho livre⁵⁴⁷, o que, no fim das contas, não teria obstaculizado a prosperidade daquele país, como demonstram os números que o próprio autor apresenta. Sendo assim, seria seguro ao Brasil assumir um caminho similar ao dos EUA, com algumas vantagens culturais próprias do etos brasileiro (de tolerância), algo não observado em outros países. De todo o modo, era preciso ter iniciativa no sentido de romper o “bloqueio moral” representado pela escravidão, um “círculo de fogo, que afronta e sufoca” os brasileiros.

Essa “revolução” que Bastos esperava que acontecesse no Brasil, feita através da liberdade e educação dos negros, estaria sendo defendida na mesma década, anos antes, em que se discutiu e votou a lei que libertou o ventre (1871), em que se operaram duas reformas educacionais (1878 e 1879), em que se promoveram várias iniciativas em prol da ampliação do ensino, como no caso dos cursos noturnos. Essa década de avanços e de travas, em que se discutiam os destinos da população brasileira, também se manifestou a polarização a respeito dos direitos dos afrodescendentes demonstra a possibilidade de uma alternativa ao sistema social, econômico e político do escravismo brasileiro num sentido mais amplo que a “simples” libertação.

André Rebouças e, antes dele, Tavares Bastos, participaram ativamente desse debate como visto. Tinham em comum a perspectiva de analisar a realidade brasileira e as possibilidades que se lhe abririam a partir das experiências de países escravistas de outras partes do globo, o que demonstra, pelo menos nessa segunda metade do século, o caráter internacionalista da reflexão antiescravista. Tais reflexões partiram de dois intelectuais com características distintas, mas que chegaram a mesma conclusão: a de que não seria possível resolver o problema da escravidão sem a educação e aquisição de direitos por essa população. Para eles não bastava pensar em abolir a escravidão, era preciso ir além, pensando o futuro dessas pessoas como parte do projeto de nação que se desenharia após o fim do sistema escravista, que davam como certo, embora não soubesse quando. A fé no progresso e no caráter civilizatório da instrução formal seria os meios para se atingir tal fim. Mas ambos observam que havia um caminho árduo a ser percorrido, afinal, educar uma população numerosa e que, por questões estruturais esteve afastada da escola demandaria bem mais do que apenas força de vontade. Era preciso de política públicas nesse sentido, daí seus apelos à sociedade civil e aos governos para criassem mecanismos que permitissem a educação de uma imensa população

⁵⁴⁷ “E quais foram os arruinados? Todos os que não quiseram acomodar-se às exigências do novo sistema de trabalho, que não tiveram providência nem ordem, ou a quem o ódio cegou, ou o desânimo lançou na impotência.” (BASTOS, 1870: 279)

analfabeta, não composta exclusivamente, mas essencialmente por pretos e pardos egressos da escravidão.

Se a falta de educação seria um problema a ser superado conforme defendiam, e os dados demográficos e relatórios ministeriais dariam conta disso mais tarde, o grosso da população preta, parda e pobre engrossaria esse cenário que informava das taxas elevadas de baixa escolarização e, em seu rastro, de analfabetismo. Falando de analfabetismo, ele seria pivô das análises, muitas das quais, inflamadas, a respeito do sistema eleitoral brasileiro, que precisaria de uma reforma radical para que fossem eliminadas a corrupção, o beneficiamento eleitoral entre outros elementos que colocavam em xeque a representatividade do voto. Nos EUA, como Bastos observa, houve tentativas de se limitar o acesso ao voto por parte dos negros, uma luta que não se encerrou no século XIX, mas que teria encontrado obstáculos em função da mobilização dos próprios afro-americanos, bem como de parlamentares e de elementos do Estado. As justificativas eram as mais variadas – desde abertamente a questão da cor da pele até a qualificação dos afro-americanos como inferiores aos brancos, num claro apelo segregacionista. Inferiores e animalizados em suas representações, incapazes devido a sua falta de educação e de cultura de definir os destinos da nação. Tais estigmas estariam associados à sua baixa escolarização e não domínio da língua escrita, por exemplo, algo que teria gerado reações das mais variadas em prol da alfabetização dessas populações. Pouco importa se reconheciam no analfabetismo ou falta de instrução formal um demérito, pois o elemento central aqui é que isso fazia parte do rol de estigmas que tornavam os negros *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000) em seu próprio país.

Não seria mera coincidência que tanto Tavares Bastos (1870) quando André Rebouças (1874-1883) associariam liberdade – educação – direitos, pois eles enxergaram nos horizontes da abolição (parcial ou total) uma situação similar no Brasil, em que as forças conservadoras contrárias à abolição criariam cada vez mais obstáculos a aquisição de direitos pelas populações afrodescendentes. Ambos teriam observado na experiência dos EUA e de outras regiões historicamente escravistas que os avanços e retrocessos com relação aos direitos dos afrodescendentes dependiam menos da vontade destes em se emancipar e progredir e mais dos obstáculos estruturais criados por autoridades e proprietários. Diante das lutas por direitos que envolveram personagens variados e, principalmente, os escravizados e seus descendentes, estes intelectuais teriam reconhecido na perseverança, capacidade de organização e de articulação provas de que estes seriam capazes de ir além daquilo que pregavam seus detratores. A análise de experiências como a dos EUA teria despertado uma alteração na perspectiva de ambos e, não por acaso, este país é usado como exemplo diversas vezes para demonstrar como a

liberdade, a educação e a oferta de oportunidades poderiam contribuir não apenas para o desenvolvimento do país, mas da própria sociedade como um todo.

Em uma dimensão retrospectiva, o próprio Tavares Bastos admite em sua obra de 1870 (A Província) que mudou suas crenças em relação a de 1863 (Cartas do Solitário), sobretudo a respeito do papel desempenhado pelo trabalhador imigrante como esperança para o desenvolvimento do Brasil, sobretudo por reavaliar o papel do trabalhador nacional e, no seu interior, do ex-escravizado, nesse processo. Algo similar também pode ser observado na perspectiva André Rebouças no mesmo período. Não significa que ambos seriam contrários a imigração. Não seria o caso, como pode ser visto nos escritos acessados. Há uma hipótese importante que talvez caiba nessa transição de ambos e isso provavelmente diga respeito a identificação na defesa da imigração, sobretudo aquela promovida pelo Estado, uma forma de subordinar o trabalhador nacional, e, sobretudo, do negro e do pardo, a uma posição de inferioridade. Nas teses do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (em 1878) com as quais Rebouças teria dialogado mais diretamente, é possível identificar leituras negativas sobre o liberto, o ingênuo, sobre o trabalhador nacional e positiva, em alguns aspectos, em relação ao europeu, não apenas em relação ao trabalho, mas ao que ele poderia agregar (fisicamente, culturalmente etc.) ao povo brasileiro. Há momentos em que as propostas pro-imigração sob a ótica de “falta de braços” não conseguia ocultar uma dimensão eugênica de que africanos ou asiáticos não seriam uma boa opção para serem agregados ao Brasil.

Havia o desenho de possibilidades do pós-abolição e do destino (não apenas econômico) do país. Em meio a dilemas, propostas e disputas, as circunstâncias criadas pela luta antiescravista e pela resistência a mesma deixariam marcas no sistema legal⁵⁴⁸. Não por acaso, os debates em torno da Lei do Ventre Livre criariam tantos obstáculos que dificultariam, como observou André Rebouças anos depois, a própria vida dos ingênuos e a concretização da abolição a longo prazo⁵⁴⁹. Acredita-se que isso se estendeu para além dessa lei, afinal, a batalha acerca da escravidão foi além desse momento, como observa a historiografia do tema e ela teria acompanhado a própria evolução das propostas de reformas políticas observadas no período anterior e posterior a lei. Nesse sentido, na década de 1860 e 1870, o analfabetismo era apresentado como uma marca indelével da população brasileira e, para os críticos do sistema eleitoral (Francisco B. Soares de Souza) ou defensores (José de Alencar), qualquer reforma que

⁵⁴⁸ A respeito dessas disputas, ver: CHALHOUB, 2003; ALONSO, 2015.

⁵⁴⁹ “Em matéria de emancipação uma lei falha e manca, triste e arrastadamente executada, e mais nada! Nas arcas do tesouro 4,000:000 \$ do fundo de emancipação [...], por qual quer pretexto fiscal! **Quatro mil homens ainda escravos por qualquer relaxação administrativa! Até hoje (1874, três anos depois !!) nem a mínima providencia sobre a educação dos ingênuos e dos emancipados!**” (REBOUÇAS, 1883, p. 190, grifo nosso)

ignorasse esse fato estaria fadada a naufragar. Essa visão se consolidaria nas propostas apresentadas e seria o grande motivador das reformas proposta nessa última década e na seguinte. Esse ponto será avaliado na próxima parte quando avaliaremos a construção da incapacidade política associada a capacidade intelectual, i.e., saber ler e escrever.

ANEXOS

Figura 12- Modelo de formulário de alistamento eleitoral (1881)

MODELO Nº. 1
Provincia d...
Alistamento dos Eleitores da Comarca d...

NOME DO CANDIDATO	NOMES	IDADE	FILIAÇÃO	ESTADO	PROFISSÃO	DISTRICTO	INSTRUÇÃO	RENDA	DATA DO ALISTAMENTO	OBSERVAÇÕES
	FREGUEZIA D....									
	1.º DISTRICTO									
	1.º Quartelão									
1	Antonio da Costa.....	40	Filho de José da Costa.	Casado.....	Artista.....	Rua da Praia n. 3.....	Sabe ler e escrever.....	1:000\$	1881	
2									
3									
4									
Etc.										
	2.º Quartelão									
21									
22									
23									
Etc.										
	3.º Quartelão									
30									
31									
32									
Etc.										
	2.º DISTRICTO									
Etc.										

N. B.—F assin por diante quanto ás freguezias. Este modelo é para o registo do municipio. O modelo para o registo geral das comarcas será o mesmo, com o acrescimo do outro municipio, que por ventura a comarca tiver.


Figura 13 - Modelo de título de eleitor (1881)

- 14 -

MODELO N. 2

IMPERIO DO BRAZIL

Titulo de eleitor



N _____

PROVINCIA D _____

COMARCA D _____

MUNICIPIO D _____

PAROCHIA DE _____

_____ DISTRICTO

_____ QUARTEIRÃO

Nome do eleitor _____

Qualificativos	Numero de ordem
Idade _____	No alistamento geral _____
Estado _____	No alistamento da revisão _____
Profissão _____	_____
Renda _____	_____
Instrução _____	_____
Filiação	Data do alistamento
_____	_____
_____	_____
Domicilio	

Data e assignatura do Juiz de Direito	

Assignatura do portador	

Numero do titulo

Numero de ordem

No alistamento geral _____

No alistamento da revisão _____

Rubrica do Juiz de Direito

Parochia d _____

Assignatura do eleitor




Figura 14 - Lista de cursos noturnos na Corte (1878)

- 48 -

MAPPA N. 12

Cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas primarias, creadas pelo Decr. n. 7051 A de 6 de Setembro de 1878

FREGUEZIAS	ESCOLAS	PROFESSORES
Sacramento.....	1. ^a	João Rodrigues da Fonseca Jordão.
S. José.....	2. ^a	Antonio Candido Rodrigues Carneiro.
Santa Rita.....	1. ^a	Januario dos Santos Sabino.
Gloria.....	1. ^a	Antonio Cypriano de Figueiredo Carvalho.
Espirito Santo.....	1. ^a	Gustavo José Alberto.
" ".....	2. ^a	Carlos Augusto Soares Brazil.
Engenho Novo....	2. ^a	Philippe de Barros e Vasconcellos.

**CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO: PERGUNTAS ENCAMINHADAS
PELO GOVERNO AOS PROPRIETÁRIOS DE TERRAS**

“Será objecto de deliberação do Congresso tudo quanto directamente puder interessar á sorte da lavoura, convindo especialmente esclarecer o Governo sobre os seguintes pontos:

I. Quaes as necessidades mais urgentes e immediatas da grande lavoura?

II. E’ muito sensível a falta de braços para manter, ou melhorar ou desenvolver os actuaes estabelecimentos da grande lavoura?

III. Qual o modo mais efflcaz e conveniente de supprir essa falta?

IV. Poder-se-ha esperar que os ingênuos, filhos de escravas, constituam um elemento de trabalho livre e permanente na grande propriedade? No caso contrario, quaes os meios para reorganizar o trabalho agrícola?

V. A grande lavoura sente carência de capitaes? No caso afirmativo, é devido este facto á falta absoluta delles no paiz, ou á depressão da credito agrícola?

VI. Qual o meio de levantar o credito agrícola? Convem crear estabelecimentos especiaes? Como fundal-os?

VII. Na lavoura têm-se introduzido melhoramentos? Quaes? Ha urgência de outros? Como realizai-os?

(ACARJ, 1988, p. 2, grifo nosso)

**SUBSTITUTIVO DO SR. SANTOS SOUZA A'S RESPOSTAS DADAS PELA
COMMISSÃO AOS QUESITOS PROPOSTOS PELO GOVERNO.**

1º QUESITO: Quais as necessidades mais urgentes da lavoura?

RESPOSTA

1º. Capitaes á juros modicos e á longos prazos, ja e nas Provincias .

2º. Vias ferreas de bitola estreita para transportes, sendo uma para o interior de cada Provincia; estradas municipaes e vicinues .

3º Instrucção pratico-theorica d’ Agronomia, principalmente applicada ás nossas especies de cultura .

2º. QUESITO: E' muito sensivel a falta de braços para manter ou melhorar e desenvolver os actuaes estabelecimentos da grande lavoura?

RESPOSTA

E', senão muito, na actualidade, pelo menos irá sendo-o, á proporção que se for emancipando o elemento servil, o que se dá annualmente.

3º QUESITO: Qual o modo mais efficaz e conveniente de supprir essa falta?

RESPOSTA:

Crear leis repressivás á vagabundagem, que obriguem todo o cidadão, sem arte, officio ou emprego, á procurar trabalho: organizar colonias de trabalho mutuo obrigatorio , para onde deverão ser conduzidos todos os individuos que transgredirem aquellas leis. Recolher os orphãos, os filhos dos proletarios e indigentes, e os da mulher escrava aquellas colonias , onde deverão receber educação pratico - theorica da agricultura. Tornar crime publico o furto de productos, ferramentas, machinas e em geral de todos os utensilios da agricultura. Crear leis liberaes que encaminhem ao Imperio a emigração espontanea. Reformar as leis de locação de serviços, tornando-as mais garantidoras dos contractos, que serão escriptos pelas partes contractantes, creando penas e multas para os individuos que os violarem; crear um codigo agricola. Introduzir em nossas escolas dos districtos agricolas o ensino da economia rural. Dispensar do serviço do exercito e armada todos os individuos, exclusiva e activamente empregadas na agricultura, salvo circumstancias anormais do paiz.

(TCAR, 1878, p. 415-6)

CAPÍTULO 4:

Reforma eleitoral e a questão do analfabetismo (1878-1882): a construção da ideia do censo amplo como um problema.

4.1 Escravidão, liberdade e educação nos debates sobre direitos civis e políticos.

Em janeiro de 1878, os liberais finalmente retornam ao poder depois de um logo domínio conservador. Esse retorno, aventado nos bastidores após a impossibilidade de os Conservadores permanecerem no poder, algo sinalizado pelo próprio Imperador, despertou expectativas variadas nas forças em disputa. Os liberais não eram um bloco coeso já a algum tempo, tendo em seu interior uma ampla ala mais radical e adepta do abolicionismo, algo que se reforçaria em sua estada na oposição durante muito tempo. Mas nem só de radicais e abolicionistas vivia esse partido, pois ele possuía os quadros mais fisiológicos, próximos da lavoura e adeptos de mudanças pontuais. Em meio a expectativas diversas, a opção do Imperador foi pelo fisiologismo, ao nomear como presidente do Conselho de Ministro Cansação de Sinimbu, mais próximo dos interesses dos grandes proprietários, sendo ele, aliás, um deles. Da outra parte, a expectativa ficava por conta da data emblemática: 1879 seria o momento de consolidação de um importante parte da Lei Rio Branco quando os ingênuos nascidos em 1871, completos 8 anos de idade, conforme o Art. 1º da lei⁵⁵⁰, poderiam não estar mais sob o poder do senhor de suas mães.

Conforme foi visto aqui, Sinimbu organizou (ou atendeu ao chamado da lavoura) a respeito das expectativas dos proprietários sobre o seu governo em um momento que consideravam crucial. Governo novo, retorno liberal, oportunidade renovada para ambas as partes: para a lavoura, a possibilidade de garantir benefícios e emperrar avanços que ferissem seus interesses; da parte do governo, conseguir apoio para se consolidar no poder e para levar adiante as reformas pelas quais fora convocado: a econômica, em momento de crise fiscal e

⁵⁵⁰ “Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de 30 anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.” (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871)

financeira e; política, atendendo a um pedido do Imperador (e do Conselho de Estado), mas também a uma expectativa ventilada por liberais e conservadores sobre o voto direto. Os Congressos Agrícolas conseguiram sintetizar alguns desses interesses, não necessariamente unânimes ou coesos, mas que demonstravam preocupações com a questão da mão-de-obra, críticas a lei de 1871 (e ao governo que a aprovou), preocupação com recursos, infraestrutura, segurança, educação, e, por fim, com a reforma política. Aquilo que fora pregado dentro do Congresso do Rio, sobretudo, encontrou eco dentro do governo, afinal, sua proposta não seria a de radicalizar, mas de acalmar os ânimos e reformar o que era possível e necessário.

Uma comissão nomeada pelos lavradores do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, por exemplo, indicou que o caminho para resolver o problema concernente a falta de mão-de-obra, denunciada por vários delegados, seria a importação de trabalhadores livres.⁵⁵¹ Segundo ela,

O braço escravo desaparece pela manumissão e pela morte; o ingênuo, embora alguns o possam considerar um auxiliar permanente, se a lei de 28 de setembro de 1871 for executada, como é de esperar, com a mesma lealdade com que os lavradores a aceitaram, não satisfaz a todas as necessidades da lavoura; **é, portanto, indispensável importar braços livres; e, como ensaio e meio de transição para uma colonização de raças mais aperfeiçoadas, o jornaleiro chinês é conveniente.** (ACARJ, 1878, p. 78, grifo nosso)

⁵⁵¹ Em outros pontos dos anais, é possível perceber a defesa da catequização dos indígenas e a importação de asiáticos como soluções não apenas para a questão da mão-de-obra, como de povoamento, mas apenas de algumas regiões do vasto território brasileiro, como no caso do Banco Auxiliar de Colonização e Imigração: “Se a raça indígena reúne tantas e tão preciosas qualidades que não se podem ser contestadas, como menosprezar esta raça? A catequese de nossos índios é, pois, de rigoroso dever, como também é a importação de outras raças pertencentes a mesma família. Para este fim, encontraremos na Ásia população superior à da Europa, como menores sacrifícios e vantagens. [...] Contudo não é mente nossa, Imperial Senhor, o querermos fazer da Ásia o único viveiro que deva alimentar a nossa futura vida social; seria da nossa parte um grave erro. A Europa nos pode fornecer valioso contingente da população para certas e determinadas zonas de nosso território: e o que pensamos, talvez infundadamente, é que os povos da Ásia, menos ilustrados e mais numerosos do que os povos da Europa, com mais facilidade hão de unir-se à nossa raça indígena ou mestiça pela identidade de origem e serão de maior utilidade para o Brasil no povoar o seu Vastíssimo território.” (ACARJ, 1878, p. 104)

Sinimbu não moveu uma palha para consolidar a lei de 1871, ao contrário, sinalizava para a “importação”⁵⁵² de chineses (em substituição dos escravos)⁵⁵³ e aprovaria uma lei de Locação de Serviços⁵⁵⁴ que dava mais poder aos proprietários no trato de seus trabalhadores. Segundo a historiadora Maria Lúcia Lamounier (1986), a lei nº 2.827 de 15 de março de 1879 foi elaborada no sentido de criar uma regulamentação aos contratos de serviços de relações de trabalho no campo em um contexto de busca por alternativas ao trabalho escravo. Todavia, dada a sua abrangência e a forma detalhista como fora construída, ela compreendia igualmente o trabalho de filhos de escravizados e de libertos. Para ela:

A lei aprovada em fins de 1878 não só aproveitava a nova era a que dava início a Lei do Ventre Livre [...] como buscava restaurar os planos que a lei de 1871 delineava. Curiosamente, o propósito de se formar um mercado de trabalho livre baseado nos “contratos de serviços” que fora pensado com o projeto do Conselho de Estado é o mesmo que encontramos na lei de locação de serviços. [...]. A intenção visível era cobrir o mais amplamente possível com a legislação as relações de trabalho, fossem os braços libertos, nacionais, europeus, chineses ou escravos. O principal era que as relações se dessem num espaço cujas demarcações fossem explícitas e garantidas pela “independência da lei”; e que o espaço jurídico instituído garantisse e restringisse a organização desse mercado de trabalho livre aos limites e direção desejáveis, ou seja, o modo de encaminhamento da abolição lento, gradual e seguro, pelo qual se optou. (LAMOUNIER, 1986, p. 109).

⁵⁵² Há uma diferenciação semântica sobre a forma como era representada a solicitação de trabalhadores de acordo com as suas origens: Trabalhadores escravizados e asiáticos (*chins* e *coolies*) passavam por um processo de importação; por sua vez, os trabalhadores de origem europeias passavam por um processo de imigração. Os europeus eram nomeados, por conseguinte, de imigrantes e de colonos ao passo que os africanos e mais tarde os asiáticos eram trabalhadores estrangeiros, ou simplesmente africanos, coolies ou chins. Essa diferenciação observada em periódicos e demais documentos analisados indicariam que esse tratamento semântico diferente tinha uma natureza racializante, i.e., de acordo com hierarquias civilizacionais em que europeus eram considerados superiores e, portanto, desejáveis para além de sua exploração de mão-de-obra, ao passo que os demais eram um “mal” necessário, por assim dizer. Importação é atribuída a coisas, mercadorias, e não a seres humanos. Portanto, há um processo de desumanização discursiva dos povos afro-asiáticos que refletia o tratamento que recebiam nas Américas coloniais e pós-coloniais. Essas contradições são observadas, por exemplo, nas posições assumidas nos Congressos Agrícolas, sobretudo no do Rio, em que se discutia a questão da “falta de braços”.

⁵⁵³ Segundo o pesquisador André da Silva Bueno (2022), a missão de Henrique Lisboa na China em 1880 tinha por missão conhecer a civilização chinesa para criar meios de suprir a falta de braços que reclamava a lavoura em 1878, sobretudo no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. Seu papel era julgar a viabilidade da iniciativa e, nesse sentido, seu parecer foi favorável: “Não creio, porém, que haja no Brasil quem sacrifique as conveniências da pátria, o seu rápido e certo progresso material e a resolução das dificuldades que oferece a substituição do trabalho escravo, ao interesse individual de uma determinada raça europeia; nem existe tampouco entre nós fração alguma de estrangeiros à qual possa fazer sombra a vinda dos chins. Infelizmente, ainda sobra no imenso império bastante espaço para que as duas raças possam concorrer independentes para o aumento da produção, para a exploração das suas enormes riquezas naturais. Lá onde o europeu não medra nem poderá medrar, que venha o chin emprestar a força da sua inteligência, da sua atividade e das demais qualidades econômicas que, na frase do sr. de Varigny, o tornam um trabalhador incomparável.” Havia um grande preconceito contra esse povo, inclusive no Brasil, como pode ser visto pelos pareceres de alguns delegados do Congresso do Rio de Janeiro refletindo sobre a questão, eles classificaram os chineses como uma “raça inferior”, assim como eram os africanos. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/o-brasil-encontra-o-extremo-orienta-a-primeira-missao-brasileira-a-china-1880/o-parecer-sobre-a-emigracao/> (último acesso em 17.04.2022)

⁵⁵⁴ Decreto nº 2.827, de 15 de março de 1879, também conhecida como Lei Sinimbu.

A forma como ela regia as relações contratuais e de trabalho revelava a preocupação com o controle dos trabalhadores e a garantia da produção de modo a enquadrar todos os tipos de trabalhadores – a exceção dos ingênuos até completarem 21 anos, que ficavam a cargo da lei de 1871. As matérias penais (Capítulo VI) versavam, inclusive sobre movimentos paredistas⁵⁵⁵ que seriam punidos legalmente. Segundo Lamounier (idem), houve uma preocupação cada vez maior a partir dessa lei e das seguintes em providenciar-se “para que não houvesse perturbação e desorganização dos serviços, greves, e propunha-se que, para os libertos a pena de prisão não tivesse limite de tempo”.⁵⁵⁶ Por fim, como ela mesma indicou, o objetivo era seguir a ideia original por trás da lei de 1871, i.e., de uma abolição lenta, gradual e segura que não causasse maiores perturbações a ordem social e econômica do Império.

Para o presidente do conselho de ministros, quanto mais lenta, melhor. Ele não estava disposto a criar uma celeuma com os proprietários. Seus planos (e do Imperador) seria o de trazer a lavoura para perto do governo quando esta se via sobressaltada com as iniciativas de membros do partido Liberal em prol da libertação dos escravos e uma vez que a confiança nos conservadores se via abalada não só em função da lei de 1871, mas dos erros cometidos na gestão das finanças. Todos esses elementos estavam presentes aos Congressos mencionados. Tanto o governo quanto a lavoura entenderam as regras do jogo: era preciso afastar o radicalismo liberal ou republicano, em menor medida, e garantir a continuidade de determinados modelos de sociedade e de economia que vinham sendo atacados há mais de uma década. Por fim, o governo precisava do apoio dos proprietários não apenas para efetivar as reformas anunciadas, mas para garantir a sua integridade.

O encaminhamento da questão escrava na segunda metade do século XIX esteve diretamente associada a questão liberal da propriedade privada, considerada um direito inalienável pela constituição de 1824. Em uma conjuntura marcada pelo aumento da pressão de

⁵⁵⁵ Nos artigos 78 e 79 da lei de 1879 ficam tipificados os movimentos paredistas e sua repressão, pois seriam considerados transgressores das normas contratuais. A lei deveria coibir esta e demais formas de paralisação do trabalho ou tentativas similares de desorganização do trabalho em prejuízo dos contratantes.

⁵⁵⁶ A historiadora identifica pelos menos dois movimentos na década de 1870 que se diferenciavam, essencialmente a respeito da solução de a questão da mão-de-obra passar pela imigração e branqueamento da população ou o uso de trabalhadores nacionais. O mais importante a respeito dessa discussão aqui seria a busca, sobretudo dos adeptos da solução nacional (mas também da importação de mão-de-obra asiática) a reinvidicação de “[...] uma legislação mais rigorosa que combatesse a aversão da população local ao trabalho, incentivando-a na disciplina e estabilidade, e garantisse o trabalho dos libertos.” (Idem, p. 103) Como visto através da análise de Peter Eisenberg (1980) associar uma dimensão geografia (da localização das propriedades agrícolas e seus proprietários), do ponto de vista do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, a mentalidades mais ou menos capitalistas se demonstrou empiricamente equivocada.

uma solução definitiva sobre a escravidão, as falas acerca da escravidão como um fato social que alicerça um modo de vida, por um lado, e da questão do direito à propriedade, por outro, criariam obstáculos, sobretudo no parlamento, ao avanço desta questão. Segundo Sidney Chalhoub (1990, p. 99):

[...] há o conflito entre os princípios da primazia da liberdade e da defesa irrestrita do direito de propriedade privada. Esse é um dos eixos fundamentais do debate a respeito do encaminhamento político que se devia dar à ‘questão servil’ na segunda metade do século XIX. Afinal, discutir a liberdade de escravos significava interferir no pacto liberal de defesa da propriedade privada e, além disso, era a própria organização das relações de trabalho que parecia estar em jogo.

Portanto, o conceito liberal de liberdade estaria em conflito com o de propriedade privada (conectado, por sua vez, as Ordenações Filipinas⁵⁵⁷) e isso teria marcado os debates nessa segunda metade do século. Não por acaso, as opções por compra da liberdade ou de indenizações dos senhores em troca da liberdade de seus escravizados demonstrariam que o encaminhamento da questão passaria pelo reconhecimento de que os escravizados eram “propriedade” de seus senhores. Essa é uma questão escorregadia e longe de ser simples. A própria lei de 1871 é um ponto interessante nesse sentido, pois os senhores poderiam entregar os ingênuos sob sua tutela em troca de uma indenização no valor de 600\$000, quando, em tese, eles já teriam nascidos na condição de livres, não podendo o senhor vendê-los, por exemplo. Essa aparente confusão é sinal de que forças contrárias e favoráveis a manutenção do sistema escravista estariam disputando espaços e isso se materializaria no próprio sistema legal.⁵⁵⁸

⁵⁵⁷ Segundo André Barreto Campelo (2018) “As Ordenações Filipinas, de 1603 surgiram como o diploma legislativo mais próximo das realidades do Novo Mundo e da exploração mercantilista das riquezas naturais das colônias⁵⁸. O vocábulo ‘servo’ aparece totalmente substituído por ‘escravo’, relacionado apenas aos africanos: ‘[...] escravo, a partir da colonização das terras ultramarinas, refere-se a uma realidade objetivamente distinta da que recobre o mouro cativo, servo ou ‘escravo’ metropolitano. Nesse diploma legal, as normas sobre escravidão estavam agrupadas no Livro IV (direito civil substantivo) e no Livro V (direito penal e processual criminal) das Ordenações Filipinas [...]” que “[...] concedia ao escravo africano a natureza de coisa comercializável, reduzindo-o a um mero bem, que poderia ser transferido de um proprietário para outro, mediante o negócio jurídico da compra e venda.” Houve, portanto, a desumanização desses indivíduos dentro da lógica mercantil. Após a independência, o Império teria herdado não apenas o sistema escravista, mas a legislação que a regia, recepcionada pela Lei de 20 de outubro de 1823. Portanto, “[...] na falta de um Código, os atos da vida civil deveriam ser regidos pelo Livro IV, das Ordenações Filipinas, que tratava especificamente desse tema, mas que não possuía ponto de contato com a sociedade brasileira do século XIX, pois esse diploma legislativo havia sido criado durante a União Ibérica.” (CAMPELO, 2018)

⁵⁵⁸ A avaliação das disputas parlamentares acerca da tramitação do projeto e as alterações feitas no projeto original serviriam de ensaio para como seriam traduzidas as disputas que marcariam a questão escrava no Brasil, marcada por disputas, avanços e retrocessos. A esse respeito, ver Holanda (1997); Alonso (2015).

Um dado interessante é o de que a questão do direito à propriedade que encarava seres vivos como posses de outrem trazia implícita o ato de desumanizar os escravizados em uma relação de subalternização na qual teria desvantagens em relação àqueles considerados “humanos”, ou sujeitos de direito. Em contrapartida, temos a ação dessas pessoas em prol da sua humanização, i.e., serem tratadas em condições melhores, traduzida pela luta por direitos como a liberdade, que não deve ser pensada como um conceito abstrato, mas um elemento mobilizador. Como observam COOPER; HOLT; SCOTT (2005, p. 51), para essas pessoas, a liberdade não era um “estado natural” do homem, como pregava a tradição liberal, mas um “construto social, um conjunto social, um conjunto de valores coletivamente comuns, reforçado pelo discurso ritual, filosófico, literário e cotidiano”. Como um construto, fruto de processos sociais, elas precisavam lutar por ela e, nessa luta, identificar os seus múltiplos significados, forjados não apenas nas experiências individuais, como também nas coletivas. Ela poderia significar, por exemplo o direito de ir e vir nas ruas sem ser importunado ou mesmo de frequentar aulas em escolas. E, mesmo esses exemplos, perdem os seus sentidos se pensados destacados de todos os demais que seriam dotados de sentido por essas pessoas.

No caso dos libertos que adquiram a sua liberdade e fossem contratados através do modelo contratual de 1879, teriam que submeter à uma série de regras em favor do empregador, não podendo realizar manifestações consideradas subversivas como greves, paredes etc., algo que historicamente era feito, inclusive, por escravos quando queriam defender o que consideravam razoável – seja para manter ou para adquirir direitos⁵⁵⁹. Não que isso fosse alguma novidade. De fato não era. Todavia, a sua nova condição social (tornando-se livres) - e a expectativa criada a partir dela - contrastaria com a experiência de ter de se submeter a regras laborais que infringiam formas tradicionais de atuação, como as de resistência, que mesmo que não fossem previstas em lei alguma, foram historicamente praticadas. A questão está longe de ser simples.

O comprometimento de Sinimbu como chefe de governo com as classes dirigentes (da qual fazia parte) foi no sentido de atuar na defesa dos interesses e privilégios historicamente construídos por séculos de escravidão. Os congressos agrícolas (1878) e a lei dos contratos (1879) sinalizariam o sentido adotado por um governo liberal no fim da década de grande efervescência intelectual e política por transformações e, nesse sentido, da luta contra a escravidão. Ele abraçaria a causa e daria novos contornos a já antiga questão da desumanização dos trabalhadores e trabalhadoras, quer sejam eles escravizados ou não. Contratos de trabalho

⁵⁵⁹ REIS; SILVA (1989).

que de alguma forma funcionassem como instrumentos de cerceamento e de controle, pressupondo, portanto, uma desigualdade de prerrogativas e de direitos entre contratantes e contratados, reforçariam uma cultura laboral há muito conhecida por trabalhadores e proprietários rurais, forjada nas relações escravistas. Como conclamado por delegados do Congresso do Rio e de Recife, era preciso criar meios que obriguem os trabalhadores a se submeterem as condições da lavoura, o que, como sugerido, passaria pela criação de leis e pela atuação do Estado nesse sentido. A lei de contratos de serviços seria o reconhecimento dessa solicitação da lavoura, ao mesmo tempo que abriria a possibilidade tanto do uso do trabalhador nacional, quanto do estrangeiro, importado com o objetivo específico de servir à determinadas lógicas de exploração e de controle.

Mesmo quando a lavoura se pronunciou sobre a força de trabalho e o futuro econômico da produção agrícola, falou a partir de uma perspectiva política bem clara. Era preciso cuidar para que os trabalhadores fossem disciplinados e que as estruturas políticas fossem conservadas, sobretudo diante da derrocada do sistema escravista. O alinhamento entre ela e Sinimbu acendeu o sinal de alerta para parcelas do partido liberal e para setores mais progressistas de que havia um movimento no sentido de retrocessos e não de avanços. Os liberais custaram para retornar ao centro do poder e, ao fazê-lo, traziam seu *etos* político modificado. O partido agora era formado por figuras mais jovens e comprometidas com causas como o abolicionismo, a extensão de direitos civis e políticos etc. Não eram todos que comungavam dessas ideias, evidentemente. Mas essa ala mais progressista, por assim dizer, formada a partir dos anos de oposição ao partido conservador estaria atenta para os caminhos assumidos pelo governo e se colocariam na disputa de projetos com o próprio partido se necessário fosse. O futuro era incerto para as forças política em disputa e cada passo parecia crucial na arena de disputas. Não seria à toa que as disputas entorno da reforma política e o modelo de eleições a ser adotado estaria no centro dos debates entre as facções liberais no período de 1878 e 1880. Seria através da nova legislação que seria definida a cidadania e o futuro de milhares de votantes que participavam das eleições.

4.2 Os debates sobre a reforma eleitoral (1878-1881) e a construção da ideia de incapacidade eleitoral

E neste Império, sem mestres e sem discípulos, *quando as estatísticas falam tão alto*, vós fechais para o povo **a grande escola do voto!**

Mas este voto está enraizado nos costumes públicos, e a vossa amputação política fere a máxima parte da nação brasileira. O projeto, injusto, violento, impolítico e cheio de perigos, mutila o sufrágio em vez de aperfeiçoá-lo. É o caso de dizer-se como outros já o fizeram: a cidade antiga, com a escravidão, podia contentar-se com pequeno número de cidadãos. O direito moderno não conhece hilotas. (SILVA, Sessão de 29 de maio de 1879, ACD, Tomo I, p. 438, grifo nosso)

As palavras acima foram proferidas por José Bonifácio de Andrada e Silva, o Moço, deputado liberal pela província de São Paulo ao apontar o que, segundo sua visão, seriam pontos problemáticos na proposta de reforma eleitoral por reforma constitucional apresentada pelo gabinete Sinimbu, em 1879. O ponto mais polêmico talvez não fosse pela questão do voto direto, em oposição ao voto em dois turnos praticado até então. Essa questão seria praticamente consensual. Mas a forma como se daria essa votação, ou melhor, os critérios para se qualificarem os eleitores, na realidade retiravam direito ao invés de expandi-los, o que, segundo seus críticos, agiria no sentido contrário de consolidar a validade da vontade popular através do voto. Se o termo “estelionato eleitoral” que fora cunhado para classificar o sistema de eleições até aquele momento e que colocaria na conta dos arranjos políticos locais, na corrupção e na incapacidade política do votante de atuar no sentido de fazer valer a sua vontade em detrimento das do governos locais e nacional ou das elites locais serviu como indulto para se propor mudanças no sistema, a proposta em si colocaria por terra o próprio sistema parlamentar, pois com a redução do número de participantes, como prevista pelos críticos da proposta dada as suas circunstâncias, colocaria em cheque a própria representatividade política do parlamento e, em seu rastro, dos governos. Nas palavras do próprio Bonifácio, criaria uma “aristocracia eleitoral” a cargo da qual estaria o destino do país, em detrimento da grande maioria da população, que tinha o direito de participar das eleições e, através da lei, estaria apartada do sistema.

Esse trecho é bastante emblemático porque consegue sintetizar as ideias contrárias à lei e que se alicerçavam no entendimento de que excluir pessoas do direito de votar porque não frequentaram escolas, não sabiam ler ou escrever ou que não teriam uma renda mínima elevada por ocasião das novas regras feriria algo que estaria “enraizado nos costumes públicos”. Para

Bonifácio e para outros parlamentares que compunham a oposição ao gabinete de 1878, o exercício político que envolvia o voto era um ato político para além da votação em si e, através dessa visão ampla do exercício político, havia o reconhecimento de que a forma particular com a qual o povo comum lidava com a política institucional não estaria apartada dos ritos políticos oficiais.

Além disso, se as pessoas não frequentavam escolas ou não dominavam o mundo das letras, não seria por sua responsabilidade, mas pelas circunstâncias do país e pela forma como os governos (não) lidavam com a situação. O recenseamento geral do Império (primeiro e último) publicado em 1876, demonstrou que boa parte da população não sabia ler/escrever. Esse era um fato dado do qual os parlamentares tinham conhecimento – como pode ser facilmente percebido nos anais do Parlamento dos anos de 1879-80 – e que, mesmo assim, insistiam na ideia de que o fato de boa parte da população não ter essa característica não era um impedimento para que o voto direto fosse implementado sem a sua participação.

Os argumentos dos parlamentares, dentre os quais Rui Barbosa, político baiano estreante na casa e defensor ferrenho da proposta de voto direto, era de que o voto não era um direito político natural, mas algo outorgado pela lei e que, portanto, poderia ser alterado para aperfeiçoar o sistema. Aperfeiçoar o sistema seria expurgar a participação eleitoral “politicamente desinteressada” ou que atuava no sentido alterar o resultado das eleições em prol de facções políticas ou lideranças locais que usavam de sua influência e dinheiro para fraldar os resultados. Esse sistema, ainda segundo Rui Barbosa, não seria compatível com o liberalismo e, tampouco, com os interesses do país que teria, em último caso, um parlamento (provincial e imperial) representante de uma minoria e não do conjunto da população. O que facilitaria esse sistema? A pouca capacidade política e intelectual dos votantes.

A grande “massa” de participantes que atuavam na primeira etapa das eleições e que elegia os eleitores que, por sua vez, depositavam os votos nos deputados provinciais e do império, seria responsável, juntamente com a atuação das elites locais, pela virtualização do sistema político que não representaria os anseios do conjunto da sociedade. A crítica sobre a baixa escolarização dos votantes e seus efeitos deletérios sobre a política não era nova e, muito menos era uma criação brasileira. Se voltarmos às propostas de Francisco Belisário e José de Alencar anos antes do projeto, por exemplo, notamos que, embora partindo de pontos de vista opostos, era consensual de que o povo era “ignorante” e que, portanto, seria facilmente manipulável pelos setores de elite. Isso colocaria em xeque o sistema como um todo em sua base. Portanto, para os defensores da proposta de 1878/80, era preciso afastar essas pessoas para o bem do sistema.

Segundo o raciocínio de Rui Barbosa, compartilhada pela maioria dos parlamentares presentes, aliás, era a de que a cultura escrita e a alfabetização eram não apenas necessárias, como fundamentais para a vida cívica. Em um trecho a respeito disso, Barbosa, debatendo com o deputado Galdino das Neves sobre a capacidade política dos analfabetos⁵⁶⁰, indica que

“[...] a grande escola da educação cívica é a imprensa. [...] **Ora, nessa galeria para os analfabetos não há ingresso. Quais são, portanto, repito, as fontes de esclarecimento que lhes restam neste país?** Pouco mais que a mexerique [sic] da aldeia, a palestra ociosa das esquinas, ou a baixa **maledicência da taverna**. Será este o laboratório da democracia? (Muito bem)”. [...] (OLIVEIRA, Sessão de 10 de julho de 1879, ACD, 1879, Tomo III, p. 133. Grifo nosso)

Portanto, seguindo por essa linha, como esperar de pessoas que se ocupam de coisas mundanas ou de interesse apenas locais que cuidassem de assuntos mais complexos, debatidos nos jornais, por exemplo, e que seriam tratados pelos representantes da nação no parlamento? Não poderiam entender de questões complexas porque não teriam meios para fazê-lo. O analfabetismo seria um impeditivo a sua compreensão do mundo da (“grande”) política, pois os analfabetos não conseguiram acompanhar os debates, as propostas e, por este motivo, sua influência positiva sobre tais questões seria nula. Em uma dimensão bacharelesca, com parlamentares de formação acadêmica, advogados e médicos, formados em colégios e universidades destinados às elites, o analfabetismo era um estigma social, uma “deficiência”, associados à pobreza e à escravidão.

Na discussão do parlamento a esse respeito, em resposta às críticas feitas por Joaquim Nabuco, então deputado por Pernambuco, França de Carvalho usou os argumentos do próprio contra ele. Na disputa retórica, França chama a atenção para uma citação de um autor citado e

⁵⁶⁰ “Realmente será legítimo o voto dos analfabetos?” indaga Rui Barbosa a Galdino das Neves. E continua: [...] acredita S. Ex. que o analfabeto, especialmente entre nós, tenha a consciência clara, exata, aproximativa sequer, da sua posição política, social e da posição social, política, dos outros? Mas como é que se elabora nos povos de hoje esse difícil sentimento, o sentimento de individualidade na coletividade, o sentimento complexo dos deveres e direitos mútuos entre o Estado e os cidadãos? Pelos meios que estabelecem comunicação efetiva, permanente, inteligente entre todos os membros da comunidade. Quais são esses meios? Dois. O primeiro é o jornal, o grande agente da educação nacional no mundo contemporâneo que [...] vai levar aos paços do milionário e à casa do pobre, em igual quinhão a colheita da civilização universal. O segundo, são os meetings, os clubes, as associações populares, que, entre as nações adiantadas, constituem um fato contínuo e uma necessidade de tão primeira ordem, como o pão, o ar e a luz.” E conclui que como essas organizações e manifestações inexistem no caso brasileiro e, quanto ao jornal que “para o analfabeto, pessoalmente, é impenetrável”, em “[...] que fonte irá, pois, estabelecer-se ele desse senso característico dos cidadãos livres”. Galdino das Neves responde: “na escola onde os gregos e romanos aprendiam.”, fazendo referência as assembleias e demais locais públicos. (ACD, Tomo III, Sessão de 10 de julho de 1879)

elogiado por Nabuco (Tavares Bastos) que teria defendido que era imperioso saber ler e escrever para exercer os direitos políticos, ainda que a Constituição não previsse tal prerrogativa.

A constituição não cogitou desta exclusão, mas é essencial, é da natureza das cousas. É impossível que bem exerça os direitos e desempenhe os deveres de eleitor o que não sabe ler e escrever. Uma das garantias do processo eleitoral, é por exemplo, que o eleitor escreva o nome no rol da chamada. Por outro lado, seja embora mui generalizado o sufrágio, basta esta restrição **para excluir dos comícios o capanga, o capoeira, o vagabundo, em geral analfabetos.** (FRANÇA DE CARVALHO, Seção de 06.05.1879, ACD, 1879, Tomo I. Grifo nosso)

França ataca dois pontos sob os quais os argumentos da oposição liberal criticavam o projeto, ou seja, o da exigência de saber ler e escrever para votar que não constava na Constituição e que essa habilidade, embora desejável, não seria um impeditivo para participar das eleições. Portanto, ele ataca os argumentos constitucionais e de teoria política levantados pelos opositores. Além disso, saber ler e escrever excluiria das eleições “o capanga, o capoeira, o vagabundo, em geral o analfabeto.” Ou seja, não só ele identifica aqueles que seriam teoricamente os algozes do sistema, como coloca na mesma categoria grupos socialmente marginalizados e que atuavam em troca de favores e dinheiro nas eleições e aqueles que também votariam, mas não sabiam ler.

Há uma clara generalização associado a preconceitos sociais e culturais cortado por dimensões de classe e de raça. Ele homogeneiza sob uma mesma categoria grupos distintos que compunham as classes populares, utilizando uma “balança depreciativa” que os nivelaria por baixo, em que o analfabetismo seria um estigma, uma mácula, que acompanharia outras deficiência culturais e morais. Ele claramente utiliza do preconceito de classe para traçar uma linha ideológica que dividiria os aptos daqueles que não o seriam. Capangas seriam empregados de grandes proprietários ou de membros da elite, mas “vagabundos” e “capoeiras” seriam aqueles caracterizados como foras da lei e que não respeitariam as convenções sociais e políticas de elite.

No caso de capoeiras, como observou o historiador Carlos Eugênio Libano Soares (1992), eles atuavam ativamente na política da Corte, não apenas no período das eleições, mas sobretudo nelas. Causa ou consequência desse processo de atuação política, eles estiveram associados a figuras Conservadoras durante o longo período de domínio desse partido no poder central, o que teria os inseridos nas lógicas de rivalidade e de luta política da cidade (SOARES,

1993; PIRES; SOARES, 2018). Além disso, devido a composição étnica e cultural das “maltas”, formadas pelas comunidades negras e de imigrantes da Capital e sua associação a uma espécie de africanidade atlântica⁵⁶¹, i.e., móvel, fluída e potencialmente insurgente, fez com que estas organizações políticas fossem associadas às comunidades africanas e afrodescendentes e/ou escravas e, portanto, de acordo com a dimensão de suspeição generalizada e de preconceitos socialmente construídas, seriam encaradas como aspectos negativos da vida brasileira. Não seria incomum que a identidade capoeira fosse associada as tipologias de “vagabundos”, de “capangas” e, até mesmo, de analfabetos (podendo ser duas ou mais delas), dotando seus componentes, ou aqueles que eram identificados como tal, de uma marca social de gente perigosa. A associação anterior não seria uma mera casualidade, pois seguiria um nexos de compreensão em que a variedade sociocultural da gente comum era apagada em favor de aspectos negativos que sobressairiam sobre qualquer coisa.

O que todos esses “tipos” tinham em comum? As ruas. Eles circulavam pelas ruas e praças, ocupavam espaços de difícil fiscalização e controle e, por esse motivo, seu palco de atuação política seria a praça pública. Uma atuação política oposta àquela que Rui Barbosa ou França Carvalho identificavam ideal ou salutar a vida política do país. Algumas dessas figuras, parlamentares e/ou jornalistas, inclusive, seriam, por vezes, alvos de hostilidade por parte dos atores das ruas, como no caso dos capoeiras, o que fornece ainda mais elementos para a já complexa relação entre a política oficial (governamental e das elites) e a micropolítica das ruas. O que estaria acontecendo aqui era a negação dessa dimensão de política pelo fato de ela não ser de fácil compreensão ou de influência por determinados setores sociais. A fluidez de organizações como a de capoeiras, sua relação com as autoridades e membros das elites, fazia deles um exemplo da capacidade de articulação e de atuação das ruas em benefício de seus membros e de terceiros. Além disso, a ideia de mobilidade geográfica, de circulação, os permitia não apenas atuar em várias partes, como observar e se manifestar verbalmente pelos vários espaços da cidade, fazendo com que houvesse circulação não apenas de pessoas, mas de ideias. Deixando de lado os membros de maltas e se atendo no fenômeno de circulação de pessoas e de ideias, isso sugere possíveis redes de associativismo, formal ou não, em que criariam

⁵⁶¹ “Aqueles nativos da África Centro-Occidental (das “nações” angola, benguela, congo, cabinda, entre outras), falantes de línguas bantu, eram maioria nas maltas. Mas os nascidos no Brasil (chamados crioulos) gradualmente se destacaram.” (PIRES; SOARES, 2018) Carlos Eugênio L. Soares (1993; 2018) e Antônio Liberac Cardoso S. Pires (2018) observam que dada a fluidez da formação das maltas e a intensificação das ondas migratórias, sobretudo na segunda metade do XIX, fez com que as maltas comportassem também brancos de origem imigrante, sobretudo portugueses.

identidades e práticas que colaborariam para construção de estratégias de sobrevivência e de atuação social e política.

Retomando a linha argumentativa de França de Carvalho, alinhada a de Rui Barbosa, ele afirma que, se dirigindo ainda a Joaquim Nabuco:

V. Ex. disse que era partidário da cédula impressa, mas disse também que não impugnaria a condição de saber o eleitor escrever o nome daquele que quisesse escolher para representá-lo.

Sobre este ponto, que é capital, ainda noto divergência na oposição. Si o nobre deputado pela província de Pernambuco **impugnou a condição de saber ler e escrever**, S. Ex. encontrou na própria oposição um distinto companheiro, o grande orador rio-grandense [Silveira Martins], que assinou o projeto, exigindo-a, e declarando que dela não prescinde para o exercício do direito de voto.

E porque clamais contra uma condição, aliás de fácil execução? Quem no espaço de dois ou três anos não poderá habilitar-se a exercer esse direito se a ele ligar alguma importância? (Idem, *ibidem*, grifo nosso)

Após a sua assertiva, o deputado Galdino das Neves teria respondido em seguida de que “não é tão fácil” assim aprender a ler e escrever, se referindo, provavelmente não apenas ao processo em si, mas as circunstâncias em que se encontrava o ensino no Império. O restante dos argumentos já foi explorado no início desse capítulo. Todavia, reforçar a ideia de que seria fácil a aquisição das habilidades de leitura e de escrita pelas pessoas demonstraria que seriam vãs as críticas sobre a restrição do voto dos analfabetos, uma vez que, para França, “dois a três anos seria tempo suficiente” para fazer isso, sobretudo com métodos que resolvem a questão em 60 dias (!). O argumento visa, obviamente quebrar a resistência baseada em dados concretos presentes tanto na ordem constitucional, quanto nas amostras de dados do recenseamento de 1872 (1876) que demonstraria a grande massa de analfabetos em todo o país. Recordando da abordagem feita no Capítulo 1 da forma como esses dados eram creditados para a tomada de decisões, como se a ciência estatística fosse infalível, é de se presumir que o deputado em questão estaria usando uma ferramenta retórica que, mesmo lindando com os dados empíricos do censo, demonstra um cenário futuro (e, portanto, incerto) de superação rápida do problema. Bem, algumas décadas de investimento em educação pelo governo não teriam dado os resultados esperados, o que exigiria mais cautela do parlamentar. Mas ele não estava preocupado com isso, mas sim em convencer aos demais colegas de que a lei necessária, funcional e exequível mesmo diante das circunstâncias apresentadas.

Seguindo pelo caminho da retórica, além de atacar as contradições apresentadas pela oposição em relação a proposta apresentada pelo governo, França defende que por ser de fácil

aquisição as faculdades de ler e de escrever bastaria que fosse dada a devida importância ao voto por parte dos eleitores. Portanto, a responsabilidade pela capacidade ou não de participar das eleições cairia exclusivamente sobre os ombros dos eleitores, como se os meios para se alcançar o fim estivessem postos e só a negligência destes poderia impedi-los de votar. Portanto, seria culpa exclusiva dos não-alfabetizados por sua condição e, portanto, por sua consequente exclusão do processo político que se visava implementar. A questão central, portanto, seria a de que a faculdade de ler e de escrever era essencial e fundamental para o processo político, não apenas por uma questão de inteligência, mas também de ter meios para participar do sistema. De quebra, sob o lastro do analfabetismo, seriam excluídos agentes sociais e políticos indesejados como visto, o que daria um significado ainda mais peculiar a defesa da proposta do governo.

A insistência na capacidade de ler e de escrever - que é central a legislação estaria presente nos debates -, esteve presente, como era de se esperar, em várias falas dos anos de 1879 e 1880, porém, apresentando conotações distintas. Não é o objetivo aqui dar conta de todas elas, mas se forem observados alguns pontos centrais, isso ajuda na compreensão do que estaria se desenhando acerca dos direitos políticos da população nesse momento.

Uma vez que as “estatísticas falam tão alto”, como observa José Bonifácio, que os números indicam que o resultado da lei seria desastroso para a representatividade do voto, dada a previsão de que muitas pessoas seriam excluídas de “um costume público enraizado”, a lei agiria contra o interesse público que, para além da lei que rege os ritos do voto, o seu exercício faria parte de lógicas próprias de atuação políticas inseridas no cotidiano das pessoas, sejam elas votantes ou eleitores. Desde o indivíduo mais simples (desde que constitucionalmente habilitado) até o mais remediado, todos poderiam participar e isso, segundo José Bonifácio, teria criado uma espécie de cultura política que permitia a todos a capacidade de participarem da vida pública e da política parlamentar. Dado o seu nível de enraizamento, o voto e a eleição eram encarados como direitos consolidados na visão das pessoas que votavam e, era a partir delas que as pessoas participavam de forma ativa e, ao mesmo tempo, tomavam contato com elementos da vida política oficial, aprendendo a serem cidadãos através dessa e de outras experiências. Para Bonifácio, esse não seria o único momento em que as pessoas atuavam politicamente, afinal, elas discutiam política nas ruas, seu local de sociabilidade, mas o voto seria o resultado de um complexo processo de redes de diálogos e de circulação de ideias.

Por sua vez, Rui Barbosa tinha uma visão mais conservadora a respeito da participação dos analfabetos das eleições. Um princípio basilar, e nesse ponto ele toca em uma tese central da lei, é a de não sabendo ler, como as pessoas que se habilitavam para votar poderiam fazê-lo

de forma consciente? Como, sem ler, sem ter contato com as “grandes ideias”, com os debates parlamentares, as questões econômicas e políticas discutidas no parlamento e em outras esferas, eles poderiam decidir os destinos do país. Afinal, “[...] a grande escola da educação cívica é a imprensa. [...] Ora, nessa galeria para os analfabetos não há ingresso” e, portanto, não teria contato com informações que ajudariam na sua formação política. A escola, sob essa perspectiva, era um local para adquirir meios para um fim, i.e., aprender a ler e escrever para ter contato com grandes ideias e projetos de importância nacional.

Barbosa questiona se os meios usuais da gente comum seriam “o laboratório da democracia?” A tomada de ideias e diálogos exercidos pelo povo comum se daria através de “pouco mais que a *mexeriquice* [sic] da aldeia, a palestra ociosa das esquinas, ou a baixa maledicência da taverna.” Para ele, essas dimensões “micro”, próprias da população nas ruas, seriam insuficientes para a formação de uma consciência política necessária ao voto. Portanto, sem ler e escrever, os meios disponíveis às massas não seriam suficientes e, portanto, a justificativa de que a lei feriria uma consciência política formada de maneiras próprias (fora do escopo das elites) não seriam suficientes para desabonar a urgência de exigirem a alfabetização.

A mesma posição foi apresentada pelo Ministro da Justiça, Lafayette Rodrigues Pereira. Enquanto representante do governo, ele vai ao parlamento defender o projeto atacando os argumentos contrários a exclusão dos analfabetos, sob a justificativa de que era inaceitável em qualquer país do mundo que eles tivessem espaço nas eleições. Segundo ele,

Como o homem se há de ilustrar acerca das questões que mais importam ao bem de sua pátria. Como formar juízos claros a respeito? Na vida moderna só há dois meios: a controvérsia da imprensa e a discussão da tribuna; mas para quem não sabe ler, não existe a imprensa e a tribuna é muda. (PEREIRA, Sessão de 29.05.1879, ACD, 1879, Tomo I)

Seus argumentos, como os de Rui Barbosa, se alicerçam em tradições intelectuais de origem europeia que, segundo suas leituras, associariam alfabetização à inteligência. Nesse sentido, Lafayette se dirige aos parlamentares da seguinte forma:

Senhores, Leinitz dizia, e ele se referia a civilização de seu tempo, que nas sociedades modernas, atento o seu modo de vida, os seus usos, costumes e práticas e o mecanismo

das relações sociais, saber ler e escrever, é uma faculdade tão necessária ao homem, qualquer que seja a sua profissão, como ver, ouvir, andar e raciocinar. Senhores, a inteligência que não sabe ler e escrever, permanece como que fuchada em um círculo de ferro, contrai-se e não toma desenvolvimento algum. Pode haver exceções, hipóteses em contrário, mas a lei é destinada a regular generalidades e não casos isolados, excepcionais. A inteligência condenada a um tal obscurantismo não pode formar juízo claro sobre os ingressos coletivos da sociedade; e até direi, uma inteligência naquelas condições nem sequer suspeita a existência de tais interesses (Apoiados). (Idem, ibidem)

Porém, diferente de Rui Barbosa e de seus colegas, Lafayette é mais direto ao sinalizar sua visão a respeito dos argumentos da oposição ao projeto de que a exclusão daqueles que não sabem ler e nem escrever das eleições causaria mais malefícios do que benefícios. Na verdade, ele defende o oposto, sobretudo baseado no peso e na importância dos alfabetizados para o sistema político.

Mas, admita-se, senhores, que oito décimos da população do Império se compõem de analfabetos, eu pergunto-vos: - a ignorância, a cegueira, porque torna vasta e numerosa, porque se generaliza, adquire o direito de governar (Apoiados)
Se há no Império oito décimos de analfabetos, eu vos direi, esses oito décimos dever ser governados pelos dois décimos que sabem ler e escrever. (Idem, ibidem, grifo nosso)

Mais claro, impossível. Ninguém menos do que o ministro da justiça do gabinete que propunha a reforma eleitoral admitia que se a realidade seria a de a maioria ser governada pela minoria, que assim fosse. Nas palavras do deputado Galdino das Neves, na sequência das palavras de Lafayette, “é uma tirania”. A que teria sido respondido pelo primeiro de que “o governo não pode pertencer à ignorância e a cegueira.”

Lendo a assertiva de Barbosa a contrapelo de suas intenções e comparando-as com os argumentos de José Bonifácio, percebe-se que ele estaria colaborando para identificar possíveis redes invisíveis em que se desenvolviam debates, diálogos, circulação e criação de ideias, alicerçadas em uma ferramenta cotidianamente usada pela população da Corte: a oralidade. Nos espaços de trabalho e de lazer, nas ruas e praças, nas reuniões com diversos fins, as pessoas conversavam sobre temas variados, descreviam suas experiências, expressavam suas opiniões, mas também ouviam notícias da cidade, das províncias ou do além-mar. A oralidade, que não é incompatível com a cultura letrada, aliás, é parte central de seu aprendizado, servia de meio através do qual as pessoas podiam se comunicar, obviamente, mas também e a partir dela, ouvir

notícias lidas por conhecidos ou estranhos nas ruas, na “palestra ociosa das esquinas”, ou na “baixa maledicência da taverna”. “Ociosidade” e “baixa maledicência” associada a espaços usuais da gente comum, em locais de lazer, inclusive, estariam desacreditando qualquer possibilidade de que nessas experiências as pessoas também poderiam se formar politicamente, recebendo notícias do parlamento e do governo, inclusive.

Nas ruas, praças, mercados ou qualquer outro lugar em que fosse possível ter contato com outras pessoas, poderiam se organizar, por exemplo, para acessarem a cultura letrada mesmo sem ter aprendido a ler e escrever. Se isso não fosse possível ou se quisessem criar outras estratégias para acessar esse mundo, poderiam desenvolver, juntamente com outras pessoas, meios através de aquisição de instrução, mesmo que o governo não a oferecesse. A ideia da coletividade e do associativismo, mesmo não formalmente, seria um importante meio para a superação de limitações estruturais. Partindo dessa hipótese factível, não fica difícil de entender uma dupla dimensão por trás dos argumentos dos defensores da reforma eleitoral: a primeira, mais óbvia, a do comprometimento fisiológico em defender a proposta do governo, criando argumentos que deem sustentação a uma lei inconstitucional; o segundo seria a de que esses argumentos tornavam o analfabetismo um estigma, uma mácula, que impedia as pessoas de atuarem politicamente, embora dessem provas disso através de experiências variadas nas quais sua organização e mobilização teriam gerado mudanças na política oficial, por exemplo, como no caso da iniciativa da escola de Pretextato, por exemplo. Mesmo que se esteja insistindo em uma elasticidade demasiada grande para a noção de política por parte dos parlamentares (correndo o risco do anacronismo) que enxergavam política em sentido restrito (voto, parlamento etc.), seria cômodo para eles não enxergar a questão dessa maneira, sob o risco de terem que abandonar os seus argumentos centrais sobre a importância e a centralidade do parlamento para a vida nacional. Para os membros da elite imperial, a política se fazia também em jantares, cafés, redações de jornais e em outros locais por eles frequentados para além dos espaços oficiais dos gabinetes e dos parlamentos. Então, se era de conhecimento deles que o jogo político se fazia também nos bastidores, por que não enxergar em outros espaços também não oficiais essa possibilidade? A resposta passa pelo reconhecimento das ideologias de classe, de raça e de gênero que povoavam as visões de mundo dessas pessoas.

O “analfabetismo” seria um fenômeno amplo e generalizado no Brasil do período, mas ele atingiria sobretudo as bases da estrutura social brasileira. Como visto, esse era um fenômeno mais presente às classes populares, e, em seu interior, sobretudo de pretos e pardos, escravizados ou libertos. Portanto, o analfabetismo enquanto fenômeno tinha cara e cor e, por isso, para além de sua materialidade amplamente reconhecida desde os idos de 1876, os grupos

mais atingidos por ela seriam alvos de leituras preconceituosas que endossassem a necessidade de sua exclusão. O analfabetismo se tornaria não apenas um dado, mas um elemento cultural, ideológico, de estigma socio-racial que marcaria os discursos dos parlamentares por ocasião da discussão das duas propostas de reforma eleitoral, mas cujo a sua raiz estaria ligada aos fins da década de sessenta e início da setenta desse século.

A ideia de “estigma do analfabetismo” fora defendida por Ferraro (2009), baseado na definição Erving Goffman (1988)⁵⁶², mas apenas associada a questão de classe social. A análise empírica dos dados nos permite alargar essa dimensão para critérios raciais. Como visto, os escravizados ficaram proibidos de se matricular e frequentar escolas de 1854 até 1879 e as experiências educacionais do Professor Pretextato demonstraram as dificuldades enfrentadas pela população livres preta e parda para acessar o ensino oferecido pelo Estado, obstáculos em função de sua condição socio-racial materializados através de atitudes dos demais alunos, seus responsáveis ou mesmo pelos docentes. Posturas não-oficialmente embasadas, mas que revelavam as práticas e ideologias racializantes do sistema escravista brasileiro em voga. Essa escola funcionou até pelo menos a década de 1870, o que reforça a ideia de que tais dificuldades ainda eram presentes na vida dos estudantes de cor da Corte e que, portanto, provavelmente seria experimentada por outros grupos etários ao tentarem estudar. Além disso, na hipótese de um/uma escravizado/a ter adquirido a sua alforria na idade adulta em meados da década de 1850, ou nas décadas de 1860 e até meados de 1870, não havia meios oficiais para que ela iniciasse ou dessa continuidade a seus estudos. Na lei de 1854 havia a ideia de oferecer cursos para adultos, mas não fora colocada em prática pelo governo até 1878 e o ensino obrigatoriamente iria até os 15 anos de idade em período diurno, vedando, portanto, tanto por critérios etários quanto laborais a presença de adultos nos locais de ensino formal. Portanto, o indivíduo exemplificado era oficialmente proibido de estudar e, quando poderia legalmente fazê-lo (após a alforria), não haveria meios governamentais para tanto. Havia aqui, deste modo, uma conjuntura desfavorável a educação de escravizados e de libertos, algo que teria influenciado os dados estatísticos apontados nos debates sobre a reforma eleitoral. Sendo assim, embora experiências e trajetórias estritamente pessoais pudessem influir na trajetória

⁵⁶² “O termo estigma [...] será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. [...] O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações. Começarei com a situação do desacreditado e passarei, em seguida, a do desacreditável, mas nem sempre separarei as duas.” (GOFFMAN, 2017, p. 14)

educacional das pessoas, estruturalmente não haveria uma justificativa para endossar que a simples vontade individual seria o maior ou único causador da situação de defasagem educacional dessas pessoas.

Em sentido contrário, essa vontade individual ou coletiva seria o motor para a aprendizagem, pois muitos indivíduos tiveram seu contato com as letras e os números em ambientes não formais. No caso dos escravizados, quando acontecia, seria uma regra e não exceção. Notou-se através da análise do mercado de serviços da Corte que havia vários exemplos de pessoas nessa condição que sabiam ler e/ou escrever e/ou contar. Seria, como visto, um ponto positivo pois ampliava seus leques de atuação profissional e de exploração econômica por seus senhores. Além disso, aqueles que buscavam viver sobre si, o domínio das letras e dos números permitiria não apenas buscar trabalhos mais bem remunerados que permitissem pagar por sua condição de maior autonomia, cedendo uma parte de seus pagamentos para seus proprietários, como permitiria ainda alugar um lugar para viver e, quem sabe, acumular pecúlio para comprar a sua liberdade ou de alguém próximo a ele, como no caso de sua companheira ou filho/a. Letras e número serviriam para o exercício profissional em vendas, no transporte de documentos, trabalhando em repartições públicas etc., enfim, daria o domínio sobre uma infinidade de possibilidades em que a adoção de mecanismos gráficos eram necessários.

As circunstâncias, as necessidades e as oportunidades levaram escravizados, libertos e seus descendentes enxergarem importância no aprendizado da cultura escrita, atendendo a expectativa de que essa pudesse servir aos propósitos e projetos que gostariam de levar adiante. Quando os indivíduos adultos pretos e pardos recorreram ao professor Pretextato para educar seus filhos, era partindo desse tipo de interpretação e da expectativa associada a ela. Não seria apenas para cumprir uma determinação legal, mas por enxergarem no ensino a possibilidade de transgredir limitações com as quais tiveram e tinham que lidar, mas que não queriam para seus filhos. Deveria passar pela cabeça deles: Eu não pude estudar, mas meu filho irá! Ou quem sabe, não viam na figura de um professor preto (Pretextato) um exemplo a ser seguido ou um projeto a ser implementado, se não para eles, ao menos para seus filhos. Os pais dessas crianças teriam enfrentado as circunstâncias apresentadas no parágrafo anterior e não queriam que a história se repetisse. Portanto, a construção de uma perspectiva transformadora da realidade e, portanto, libertadora, fora forjada através das experiências que esses indivíduos construíram até ali. O fato de o professor ter atendido ao chamado deles significa que compartilhava de suas preocupações, de que provavelmente teve contato direto com as experiências da escravidão e

que compartilhava ainda de suas visões sobre a educação e o que ela poderia representar no futuro daquelas crianças.

Apesar das circunstâncias raciais desfavoráveis a essas pessoas e, no caso de Pretextato não era diferente, o seu domínio dos conhecimentos como professor, sua capacidade de se articular com sua comunidade e de dialogar com autoridades, agindo como mediador e em favor do projeto que pretendia desenhar juntamente com seus alunos, comprovaria que as iniciativas individuais e coletivas de pessoas afrodescendentes e analfabetas iria no sentido de se educarem e não o contrário. Isso demonstrava que viam importância na educação, talvez não da mesma forma que as elites, mas ela seria um fator gerador de transformação que mobilizaria eles no sentido de acessar a escola. E, através da escola e, sobretudo, na figura de um professor que viam como alguém próximo, de confiança e membro da comunidade, a ideia da transmissão de experiências, histórias e conhecimentos, que tornariam Pretextato um currículo vivo para seus alunos e, de quebra, para seus pais.

Até onde foi possível acompanhar, Pretextato dedicou a sua vida ao magistério, não se casou e nem teve filhos, conforme demonstram os registros eleitorais. Viveu e atuou profissionalmente por muito tempo na mesma região, o que demonstraria sua conexão com o local (simbólico e geográfico) dentro de uma determinada comunidade. Atender gerações de jovens alunos durante mais de duas décadas teria um sentido pedagógico (moderno) mas também um sentido de transmissão dos mais velhos para os mais jovens, algo que parte dos pais dos seus alunos reconhecessem e entendessem como diálogo com a ideia de ancestralidade que os remeteria, se tivessem tal memória (concreta ou fabricada na diáspora), às práticas de transmissão de conhecimentos e ensinamentos em suas comunidades de origem. Não seria, como chama a atenção Price (1999), uma reprodução pura e simples de aspectos culturais de regiões do continente africano, mas a apropriação desses elementos que faziam parte de suas estruturas mnemônicas para dar sentido as práticas daquele professor em relação a seus alunos. Essa reapropriação cultural teria ressignificado a prática educacional desempenhada pelo professor e gerado aceitação por parte dos pais, que talvez não tivessem estreito contato com o mundo das letras e dos números, o que poderia ser um fator de bloqueio cultural ao aprendizado, mas que viam na figura de um professor negro, dotado de conhecimentos que seriam passados para as novas gerações um nexos cultural que dialogava com visões de mundo de seus ancestrais.

As circunstâncias desenhadas acima parecem distantes daquelas defendidas por Rui Barbosa e seus aliados em defesa do projeto do Governo Sinimbu/Saraiva. Para ele “[...] o analfabeto não é só moralmente cego: é cego até materialmente. É um cego encaminhado às urnas pelos olhos e pela perna de um guia, que pode ser um homem de bem, mas que muito

mais frequentemente será um cabalista pífido.” Barbosa se refere as eleições, evidentemente, mas mira no analfabetismo como estigma. Empiricamente, parece descabido que aquelas pessoas que pela força das circunstâncias seriam analfabetas, dotadas de elementos culturais próprios e que lutavam pela alfabetização de seus filhos fossem moral e materialmente cegas e que não entendessem de política. Politicamente elas se articularam entre si e com um agente educacional com as quais se identificavam e que compartilhava de seus projetos para transgredir as limitações estruturais que os impediram de estudar e que estariam fazendo o mesmo com seus filhos. Além disso, a forma como se dirigiram as autoridades, os argumentos utilizados, não seriam meras ações espontâneas, mas estratégias pensadas visando quebrar a resistência impostas por estas, o que, no fim, funcionou. Eles formaram uma rede de apoio e de ajuda mútua em que cada agente desempenhava um determinado papel cujo objetivo em comum seria a materialização da escola para crianças pretas e pardas na Corte.

Através dos debates sobre a educação e os direitos políticos no Brasil da segunda metade do século XIX, presente em escritos e em discussões parlamentares é possível identificar um confronto de ideias cujo objetivo seria o de fazer com que elas - tradutoras de visões de mundo e de projetos políticos - hegemônicas no espaço público e se consolidassem como única versão possível dos fatos e fenômenos em debate. José Murilo de Carvalho (2000), identifica que no Brasil do século XIX uma cultura intelectual que teve na retórica um elemento essencial de sua construção e manifestação e, portanto, como possibilidade para se interpretar a forma como os discursos eram produzidos e, através deles, acessar os meios sociais e os agentes de sua produção.

Se os indícios da existência no Brasil, ou em qualquer outro país, de uma cultura marcada pela retórica são verdadeiros, então o protocolo de leitura fornecido pela forma retórica de argumentação deveria ter utilidade na decifração dos textos produzidos dentro dessa cultura. Refiro-me aqui a qualquer tipo de texto, não apenas a peças oratórias, religiosas ou leigas. [...] (CARVALHO, 2000, p. 138)

Pensando nesses termos, a retórica⁵⁶³ utilizada a favor da reforma eleitoral e que defendia uma situação em que as circunstâncias anteriores simplesmente não existiam se

⁵⁶³ Segundo o Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa (1881) o termo teria as seguintes definições: Rhetorica (rrê-tó-ri-ka), s. f. a arte que expõe as regras para bem dizer ou para falar eloquentemente; a arte do orador / A aula em que se ensina esta arte. / Tratado ou livro que contém os preceitos d'esta arte. / Expansão eloquente; exibição de meios oratórios. / Tudo aquilo de que nós servimos no discurso para produzir bom efeito no público, para persuadir os ouvintes. / Discurso brilhante na fôrma, embora pobre de ideias / Estilo empolado e

valeriam de lugares privilegiados de fala (parlamento, governo, espaços de elites) que definiriam as visões de mundo produtoras do discurso de um determinado *establishment* e a quem o discurso se destinava. Há uma preocupação não apenas com a emissão das ideias, mas com a sua recepção. Segundo José Murillo de Carvalho (2000), sobre a retórica utilizada pelos parlamentares brasileiros durante o império havia três dimensões importantes que ajudam a entender que, mesmo diante de provas em contrário aos argumentos (como no caso da Constituição, de relatórios ministeriais e dos dados estatísticos), se produziam formas discursivas que tentavam levar a um resultado desejado, mesmo contra a lógica apontada pelas evidências: *A primeira é a relação estreita entre os argumentos e a pessoa do orador; a segunda característica tem a ver com o campo da argumentação e; a terceira característica da retórica é a importância do auditório.* (Idem: 137-9)⁵⁶⁴.

Os três elementos acima denotam um estilo retórico, largamente utilizado no Brasil do século XIX, e que, ao contrário da argumentação puramente racional, destinada apenas a convencer pautado em evidências, ela partia de elementos circunstanciais para além do objeto em si tratado. Como observa Carvalho (idem) esse fenômeno seria reconhecido pelos próprios brasileiros e indicava a questão da formação acadêmica da intelectualidade brasileira, com características quase exclusivamente literárias. Os alunos dos liceus brasileiros, como indicado por relatório de 1882⁵⁶⁵, “iam para as faculdades de onde saíam doutores incapazes de *ver a*

guindado. / Artefato de eloquência. / (Pop.) Mulher com pretensões a sentenciosa e bem-falante; mulher espevitada e pretenciosa no que diz. / Figuras de rhetorica, fôrmas particulares da linguagem que dão força e graça ao discurso. / Fazer rhetorica, falar ou escrever em estilo empolado e com grande opulência de forma; armar ao efeito com o que diz. / F. lat. Rhetorica. (AULETE, 1881, p. 1556-7) Como visto, não há uma relação da retórica com a verossimilhança, conforme definição do dicionário de 1871, mas com o sucesso dos argumentos frente ao público receptor do discurso. (VIEIRA, 1871, p. 292)

⁵⁶⁴ “A primeira é a relação estreita entre os argumentos e a pessoa do orador. A autoridade do último (pela competência, prestígio, honestidade) é elemento importante de convicção. O orador pode, obviamente, recorrer à autoridade de outros para sustentar seus argumentos. Na retórica escolástica, como vimos, este recurso era obrigatório. Mais ainda, havia um cânone relativo aos nomes aceitos como autoridade. No limite, a autoridade de quem é invocado pode suprir a falta de autoridade do orador. O argumento lógico, ao contrário do retórico, separa totalmente argumento e orador ou autor. [...] A segunda característica tem a ver com o campo da argumentação. Na lógica ele é fechado dentro de um sistema, na retórica é sempre aberto. Na lógica, a prova liquida a questão. Na retórica não há como decidir quando é que a “prova” é suficiente. Sempre se podem aduzir argumentos adicionais. Daí a necessidade de repetições, de redundâncias e do uso das figuras de linguagem para persuadir o ouvinte ou leitor. [...]”

Uma terceira característica da retórica é a importância do auditório. Como ela deve ser eficaz, é necessário que o orador conheça seu público para escolher os argumentos, os estilos, a pronúncia adequada para movê-lo. Auditórios diferentes exigem argumentos e estilos diferentes. Cada auditório terá seus valores, cada época terá seus auditórios.” (Idem, p. 137-9)

⁵⁶⁵ Rui Barbosa, então deputado do Império, era membro da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados e foi responsável pela redação de dois relatórios a serem apresentados a esta casa nos anos de 1882 e 1883: o primeiro referindo-se ao ensino secundário e superior; o segundo sobre o ensino primário e várias instituições complementares a escola. Ambos tinham por objetivo “justificar os projetos de lei apresentados à Câmara e elaborados pela comissão de instrução pública, a cujo parecer tinha sido submetido um decreto do executivo monárquico sob a reforma de ensino.” (MOREIRA, 1942, p. IX)

natureza”, de analisar empiricamente dados apresentados pelos fenômenos físicos ou sociais, “mas prontos para sustentar com todas as pompas da retórica ‘as hipóteses mais inverificáveis sobre a existência do incognoscível’. Formava-se assim um povo de palradores e ideólogos.” Curiosamente, o autor da análise que deu origem ao relatório, como lembra Carvalho, foi um dos maiores palradores que o Brasil jamais produziu: Rui Barbosa. (idem: 144)⁵⁶⁶ Esse fenômeno não seria, ainda segundo José Murilo, simplesmente o resultado da busca pela produção do falseamento da realidade pelos agentes históricos com o fim de enganar pura e simplesmente, mas uma consequência da forma como aprenderam a se expressar e a atuar no espaço público⁵⁶⁷.

Carvalho (2000; 2010) traça um perfil histórico e sociológico da intelectualidade brasileira no século XIX e pensa no discurso não apenas como questões de estéticas e estilística, mas como a sinalização de uma socialização tanto no nível de educação formal quanto da educação informal. O lugar social e seus agentes moldam a forma e o conteúdo da mesma maneira como seriam moldados pelas correlações construídas em seus espaços. A teoria da recepção e o debate linguístico, sobretudo a partir da virada linguística da segunda metade do século XX, teriam modificado a perspectiva sobre a produção discursiva, sobre a intertextualidade, sobre a relação autor-narrador e destes com o texto e o contexto, influenciando na forma como pesquisadores avaliavam os discursos e os agentes discursivos. Por isso, a chave analítica que ele adota para historicizar a forma como os estilos discursivos eram utilizados mediante um determinado modelo de retórica ajudariam a compreender não apenas o formalismo e o uso de autores ingleses e franceses para reforçar a argumentação, mas também o porquê da opção pela estigmatização do analfabetismo e dos analfabetos seria uma opção política.

⁵⁶⁶ “A ausência de educação científica no país vinha das escolas primária e secundária e culminava no ensino superior. Os depoimentos da época são unânimes em apontar a insuficiência numérica e a total ausência de ensino científico na educação secundária brasileira. Basta citar o conhecido parecer de 1882, de que foi relator Rui Barbosa, referente à reforma do ensino intentada por Leôncio de Carvalho em 1779 [1879]. Falando dos liceus, diz o relatório: ‘O vício essencial dessa espécie de instrução, entre nós, está em ser, até hoje, quase exclusivamente literária’. Segue afirmando que o pouco de ciência que se ensina baseia-se na decoração e na repetição e não no desenvolvimento da capacidade de pensar e analisar. O ensino do liceu destina-se apenas a preparar o aluno para ser aprovado no exame final e obter ingresso nas escolas superiores, que recebem, assim, candidatos totalmente despreparados para os altos estudos acadêmicos. As faculdades vão, então, produzir doutores incapazes de ver a natureza presente, mas capazes de sustentar com todas as pompas da retórica ‘as hipóteses mais inverificáveis sobre a existência do incognoscível’. Assim se forma um povo de ‘palradores e ideólogos’. Era o palrador Rui Barbosa quem escrevia isto...” (CARVALHO, 2010, p. 49)

⁵⁶⁷ “Se não se trata, portanto, de simples dependência e simples mimetismo, também não é o caso de considerar o fenômeno como desonestidade intelectual. As deturpações eventuais podem não ser voluntárias. Como o importante era citar, as leituras eram frequentemente superficiais, muitas vezes baseadas em comentadores.” (CARVALHO, 2000, p. 143)

Essa chave analítica permite identificar na forma como os argumentos eram construídos para atender aos pressupostos de quem fala (ou usa em sua fala), como fala e para quem se fala, como visto. Isso ajuda a entender o porquê da tentativa de aprovar um projeto de reforma política que não poderia, pela lógica, ser aceitável dadas as circunstâncias apresentadas pelos dados dentro e fora do parlamento. Era preciso fazer com que fosse aprovado pelos interesses sociais que ele envolvia e pelas circunstâncias políticas que envolviam a sua aprovação, i.e., a permanência dos liberais no poder. Todavia, as contradições apresentadas pelo projeto reveladas a partir dos debates parlamentares permitem identificar uma fissura nas elites a respeito do melhor caminho a ser adotado. Excluir os analfabetos do direito de votar seria a solução para a corrupção, o favorecimento eleitoral e todos os demais fenômenos que tornavam o sistema eleitoral problemático para os seus contemporâneos? Dependendo de quem pergunta e a quem se dirige a pergunta, era preciso provar que sim.

4.3 Realidade e ficção: as discussões eleitoral e educacional através da crônica machadiana

Machado de Assis em suas *Histórias de Quinze Dias* possui uma crônica que remete a 15 de agosto de 1876⁵⁶⁸ em que, parodiando a celeuma acerca do direito de voto dos analfabetos, consegue sintetizar e dar a sua contribuição para que se entenda esse fenômeno. Nele, o autor/narrador (Machado de Assis/ Manassés) ou o leitor - como ele mesmo coloca - teriam um diálogo com os “algarismos” a respeito do recenseamento do Império (1872-6), o nível elevado de analfabetos presentes nos dados e a representatividade política as instituições do Império estariam em questão e o diálogo se dá da seguinte maneira:

[...] publicou-se há dias o recenseamento do Império, do qual se colige que 70% da nossa população não sabe ler.

Gosto dos algarismos, porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelo seu nome, às vezes um nome feio, mas não havendo outro, não o escolhem. **São sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para frases; o algarismo não tem frases, nem retórica.**

Assim, por exemplo, um homem, o leitor ou eu, querendo falar do nosso país, dirá:

— Quando uma Constituição livre pôs nas mãos de um povo o seu destino, força é que este povo caminhe para o futuro com as bandeiras do progresso desfraldadas.

⁵⁶⁸ Ilustração Brasileira, Rio de Janeiro, 15 de agosto de 1876.

A soberania nacional reside nas Câmaras; as Câmaras são a representação nacional. A opinião pública deste país é o magistrado último, o supremo tribunal dos homens e das coisas. Peço à nação que decida entre mim e o Sr. Fidélis Teles de Meireles Queles; ela possui nas mãos o direito superior a todos os direitos.

A isto responderá o algarismo com a maior simplicidade:

— **A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles.**

Replico eu:

— Mas, Sr. Algarismo, creio que as instituições...

— **As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos.** Proponho uma reforma no estilo político. Não se deve dizer: "consultar a nação, representantes da nação, os poderes da nação"; mas — "consultar os 30%, representantes dos 30%, poderes dos 30%". **A opinião pública é uma metáfora sem base; há só a opinião dos 30%.** Um deputado que disser na Câmara: "Sr. Presidente, falo deste modo porque os 30% nos ouvem..." dirá uma coisa extremamente sensata.

E eu não sei que se possa dizer ao algarismo, se ele falar desse modo, porque nós não temos base segura para os nossos discursos e ele tem o recenseamento. (ASSIS, Ilustração Brasileira: 15 de agosto de 1876, grifo nosso)

O trecho é longo e é a terceira parte (III) de um texto dividido em quatro. Por questões de objeto e de espaço, foi reproduzida a penúltima parte, mas as duas partes anteriores, como em qualquer texto de Machado, trazem pistas do que ele anunciaria a seguir. Na primeira parte ele traça perfis de pessoas, mulheres e homens, a partir dos locais que frequentariam, da forma como se produziam e seus comportamentos; compara as festas da Glória e da Penha (e seus perfis sociais) e, na terceira parte, aparentemente desconectado da parte anterior, ele caracteriza animais dos quais teria mais ou menos afeição. Os animais são classificados de acordo com suas feições humanas e, nesse ponto, o autor tenta sinalizar para agentes sociais específicos.

Na parte reproduzida da crônica, são apresentadas duas realidades complementares e, ao mesmo tempo, excludentes. Aquela apresentada pelos discursos, pelo campo das ideias, que associa as instituições imperiais a representatividade do voto, como se houvesse uma real correspondência e; aquela que lida com os números, realidade apresentada pelo recenseamento, em que boa parte da população (70%) seria analfabeta e que as instituições, na realidade, só existem para os 30% restantes. De um lado o discurso, as palavras, a retórica; de outro os dados, números, a lógica. Todavia, essa dualidade não dá conta de todo o contexto que Machado tenta demonstrar. Essa é apenas a primeira camada do texto. Lendo a contrapelo, vemos uma crítica aos jogos de palavras usados para forjar uma realidade que não se demonstra através da faturalidade tangível (os números), i.e., a retórica que não estaria muito preocupada com a realidade em si, mas apenas dotar de sentido as instituições. Por sua vez, os “números” que são apresentados como “algozes” na crônica são eles mesmos usados para estabelecer críticas aos argumentos que julgavam que apenas os 30% da população importavam. Há um trânsito entre

as duas extremidades. Como dito: são duas realidades opostas, mas complementares. E, por fim, a história só tem o seu sentido mais amplo desvelado se for lida a partir do diálogo, da dialética promovida entre as partes em disputa.

Machado denuncia uma realidade complexa – os níveis altos de pessoas que não sabiam ler – que por si só já seriam preocupantes dada a importância referida a instrução, não apenas para esse intelectual em específico, mas para todos aqueles que ajudavam a manter a pirâmide hierárquica alicerçada na formação acadêmica; para além da preocupação cultural estrita, ele reflete sobre as críticas feitas ao analfabetismo e seu peso sobre o sistema político e, após a divulgação dos resultados do recenseamento, a constatação de que o problema era grande e que poderia ser utilizado para fins políticos. Negado ou aceito, os dados deveriam servir ao propósito de preservar as instituições. Nesse último ponto, o autor/narrador se refere aos argumentos apresentados, sobretudo na década de 1870 - década em que se discutiu a exclusão dos analfabetos das eleições - que associavam o falseamento eleitoral a incapacidade intelectual (leia-se ler e escrever) dos votantes. As instituições não acompanhavam a realidade, antes da reforma, o que significaria uma sugestão de que algo deveria ser alterado, mas a sugestão é a de que, pautado nas circunstâncias concretas, se admitisse de uma vez por todas que elas representavam os letrados e não a maior parte da população. Esse jogo de palavras de Machado, ou melhor de letras e números, demonstraria a predisposição dos políticos em tentar preservar as estruturas consolidadas ao invés de tentar resolver o problema principal: o analfabetismo.

Mas quem seriam esses personagens que estariam presentes nos diálogos? Entender isso faz parte da compreensão da ideia por trás da crônica. Devemos buscar nas duas partes anteriores do texto, I e II, respectivamente. Nelas vemos não apenas os personagens, mas os contextos sociais e os papéis desempenhados, inclusive nas eleições. Veja. Na primeira parte há a indicação da festa da Glória e da Penha, duas comemorações importantes dentro do civismo e da religiosidade da Corte. Manassés procura descrever uma dualidade da sociedade carioca com clivagens de classe e condição social (livre/escravizada), sobretudo ao falar das leitoras. Ambas vão a festa da Glória, que seria a da “Penha elegante, do vestido escorrido, da comenda e do claqué”. A primeira se prepara enquanto aguarda que a “Clemence lhe apronte o vestido a tempo e hora oportuna”. Esta, vai a festa da Glória, pode sair de casa a hora que quiser e poderá ficar até mais tarde, de onde partirá depois para o baile do Secretario dos Estrangeiros, um evento igualmente requintado⁵⁶⁹. A segunda, que “vai ao outeiro, toma água benta, vê o fogo

⁵⁶⁹ Sílvia Maria Azevedo (2008) observa que o baile da Secretaria dos Estrangeiros, que ocorria anualmente na residência do visconde de Meriti (posteriormente marquês de Abrantes) na Glória, sempre em 15 de agosto era um evento elegante em que devia participar membros mais abastados da sociedade.

de artifício e vai a pé para casa, se não pilha um bond” e, ao contrário da primeira, que tem alguém para servi-la, “dá os últimos pontos na saia do que há de estrear hoje de tarde [na festa]”. Há uma questão do que poderiam aproveitar e a forma como lidam com seu tempo. A primeira se apropria do tempo enquanto a segunda seria “refém” deste. Uma usa vestido a outra saia.

A indumentária é importante para desvendar a hipótese de estratificação, pois o cronista deixa claro que a festa da Glória teria uma indumentária própria, de pessoas elegantes, i.e., da alta sociedade, do vestido (que estaria sendo preparada para a primeira); já a segunda vai de saia, que não seria mencionado como parte da vestimenta mais requintada. A segunda vai a pé para casa ou pode pegar um bonde, o que poderia informar que não mora na Glória e, portanto, teria um deslocamento maior, que poderia ser feito igualmente a pé. Possivelmente moraria nas freguesias centrais da cidade, que, por essa época, já eram em sua maioria habitadas por setores populares e pela população negra e parda. O fato de caminhar a pé parece ser importante, porque será retomado a seguir, ao se referir a um amigo do autor/narrador.

Independente de qual das duas, da classe e grupo social que pertencessem, ambas têm em comum duas características: a primeira, mais evidente, o fato de que criam expectativas, “sonham com a festa, pedem a Nossa Senhora que não mande chuva”. Ou seja, a festa seria um evento, que participariam de forma distintas, mas cuja participação era importante para ambas. Se preparavam para esse evento social, tomavam parte e depois seguiam seus caminhos. O segundo, que Manassés deixa implícito, embora mencione, é a de que, embora caracterizadas de estratos sociais distintos, ambas sabem ler⁵⁷⁰. O fato de comparecerem ao evento, dando importância ao mesmo e de saberem ler denota significados variados, para a sociedade que lê o jornal, e para a crônica em si. Para além da questão de gênero e a alfabetização, num universo estatístico em que as mulheres eram menos letradas do que os homens e, por vezes, sua educação seria distinta da masculina em alguns aspectos, o que denotava questões da sociedade patriarcal brasileira, ambas valorizavam o evento da Glória não pelo seu conteúdo religioso⁵⁷¹, a razão última do evento cívico-religioso, mas as festividades, o que gera críticas do cronista: “Ao cabo de tudo, **é a mesma alegria e a mesmíssima diversão**, e o que eu lastimo é que o fogo de artifício da Glória e o garrafão da Penha levem mais fiéis que o objeto essencial da festividade.”

⁵⁷⁰ “**Há duas sortes de leitoras:** a que vai ao outeiro, toma água benta, vê o fogo de artifício, e vai a pé para casa, se não pilha um bond; e a que vai de casa às nove horas para ir ao baile da Secretaria de Estrangeiros.” (Idem, grifo nosso)

⁵⁷¹ As comemorações religiosas em homenagem a Nossa Senhora da Glória ocorrem no mês de agosto.

Pegando um gancho na questão das festividades, o cronista menciona outro personagem, seu amigo, que “se recusaria em dançar tem seis semanas” porque não queria “gastar as pernas”. Ele não iria ao baile da Secretaria dos Estrangeiros e nem a festa do Prado Fluminense. Era frequentador de corrida de cavalos, mas desta vez não foi (ou não vai). O fato de dizer que não sabe qual seria o tempo exato a ser usado na crônica⁵⁷², uma questão de lapso temporal que é indicada como sugestiva não apenas como uma brincadeira da crônica, como ajuda a entender quem era o amigo. Antes de matar a charada, podemos pegar ainda mais detalhes sobre ele: ele fala em francês “para conversar com os diplomatas”, o que pressupõe que tenha relação estreita com o meio, pois a língua oficial da diplomacia é a francesa. Além disso, seria sinônimo de ser uma pessoa culta e membro das altas rodas. Ele “estuda a questão do Oriente para dizer alguma coisa ao ministro da Inglaterra”, ou seja, além de conversar com diplomatas, ele fala (ou falaria) com o primeiro-ministro inglês. Ninguém menos do que o chefe de governo mais poderoso na época, visto a preponderância econômica, miliar e política desse país. Além disso, “traz de cor a frase com que há de cortejar o ministro da Itália e o chefe da legação pontifícia”. Ou seja, entrará em contato com o primeiro-ministro da Itália e com a legação do papado, o que, para os leitores da época, seria um fato notório, visto o papel desempenhado pela Igreja Católica Romana na religiosidade e na política brasileiras. No que se refere as duas figuras, ele informa que as frases seriam: *Itália farà da sè*. (“Itália se fará sozinha”) ao primeiro: *Super hanc petram...* (“Sobre esta rocha...”). Provavelmente ele estaria se referindo a uma questão política central, da formação da Itália como um Estado-nação independente e unificado em contraposição a influência do papado na questão, mas diria aquilo de forma diplomática, i.e., da forma como cada um gostaria de ouvir.

Todas essas características juntas pensadas como pistas, além do fato de não “querer gastar as pernas”, estariam sinalizando para a figura de Joaquim Nabuco, a quem Machado de Assis teria colaboração editorial em um jornal⁵⁷³ e a quem tinha uma relação de amizade. Em agosto de 1873, Nabuco fez uma viagem pela Europa que percorre Bourdeaux, na França, visitando depois a Inglaterra, Itália, Suíça e tem audiência particular com o Papa Pio IX no Vaticano. Retorna ao Brasil e faz uma série de palestras a pedido de D. Pedro II relatando as suas impressões sobre suas viagens pelo velho continente. No ano de 1876 Nabuco teria sido nomeado para o seu primeiro cargo público, o de adido de legação em Washington, com quem

⁵⁷² “Estou convencido de que esse amigo não foi às corridas. Não foi ou não vai? Na hora em que escrevo — **não vai; naquela em que o leitor pode ler estas linhas — não foi**. Eu não sei combinar estes tempos da crônica.” (idem, grifo nosso)

⁵⁷³ Em 1875, junto com Machado de Assis e outros amigos, Joaquim Nabuco cria o periódico *A Época*. Nesse mesmo ano, entra em atrito com José de Alencar.

teve contato com o presidente Ulisses Grant. Mais tarde, em 1877, ele seria removido para a legação brasileira em Londres, chefiada pelo Barão de Penedo. Nesse último período é que a crônica seria escrita, havia a previsão de que assumisse o cargo diplomático – o que explica poupar as pernas -, mas não se sabia ao certo quando partiria, daí a questão do lapso de tempo apontado na crônica. O silenciamento sobre a identidade de Nabuco, dentre outros motivos, seria em função da rusga deste com José de Alencar (dada em 1875) com quem Machado também nutria uma relação respeitosa e, obviamente, para não prejudicar a sua carreira na imprensa.⁵⁷⁴ O pseudônimo, não apenas nesse e no seu caso, com em muitos outros, daria mais liberdade aos cronistas para expressarem suas ideias sem que fossem ameaçados por isso.

Por que Nabuco? Não apenas por uma questão de se enquadrar no aspecto da dualidade buscada por Manassés/Machado, agora com apresentação de personagens de outro gênero, mas também porque este estaria envolvido com questões da política do país, tais como a questão dos direitos políticos, eleições e, sobretudo, a escravidão. O segundo personagem evocado por Machado para fazer o dueto classe/condição social com Nabuco é ninguém menos que o próprio Manassés. Nesse sentido, ambos também sabem ler, aliás, o primeiro apresenta adjetivos como “manual de conversação” dada as suas habilidades além das demais prerrogativas possíveis devido a sua origem social – formação intelectual, cargos ocupados, locais frequentados, predileções estéticas e esportivas etc.

Referente ao aspecto de dualidade apontado acima, a parte que menciona o Prado Fluminense, um local em que se realizavam eventos da alta sociedade, não contaria com a presença de Nabuco – que o frequentava -, coloca o primeiro contraponto à Manasses. Este não iria por dois motivos: “Eu sou obrigado a confessar que também lá não ponho **os pés**, em primeiro lugar **porque os tenho moídos**, em segundo lugar **porque não gosto de ver correr cavalos nem touros.**” Mais uma vez um espetáculo cívico é mencionado em que se realizam corridas de cavalos⁵⁷⁵. Os pés de Manassés estariam moídos, isto é, cansados, possivelmente de tanto caminhar. Já Nabuco, poupava as pernas. Bem, seguindo adiante, a questão dos cavalos não para por aí. Sua crítica ao *turfe*, se dirige não apenas ao evento do Prado em específico por sua estratificação social, mas também pelos cavalos. Segundo o cronista, “Eu gosto de ver correr o tempo e as coisas; só isso. **Às vezes corro eu também atrás da sorte grande, e correria adiante de um cacete, sem grande esforço. Quanto a ver correr cavalos...** Ou seja,

⁵⁷⁴ A sequência de fatos está de acordo com a biografia apresentada no Portal da Câmara dos Deputados do Brasil (<https://www2.camara.leg.br/comunicacao/camara-noticias/camara-destaca/historico/2010-ano-joaquim-nabuco/cronologia-i>) e; com a biografia apresentada no portal da Academia Brasileira de Letras do Brasil (<https://www.academia.org.br/academicos/joaquim-nabuco/biografia>)

⁵⁷⁵ MELO, CHEVITARESE, 2018.

no aspecto do uso do tempo (e no que se refere a corrida), Manassés corre atrás da “sorte grande”, i.e., de melhorias em sua condição. Isso sinalizaria que não possuía condição de nascimento abastada – mais um contraponto à Nabuco? Talvez. – e que tinha que “correr atrás”, *fazer por onde*. Na sequência, ele diz que “correria adiante de um cacete, sem grande esforço.” Seria mais uma evidência, possivelmente de uma condição social mais modesta, pois estaria submetido a repressão da cavalaria, força policial da Corte. Se associarmos esses elementos à questão dos pés, elemento alegórico importante na sociedade escravista brasileira, teríamos a sugestão de uma relação com a escravidão, pois os escravos andavam muito por toda a cidade, às vezes de forma sobressaltada com as autoridades, e não podiam andar calçados.

Voltando aos animais, mais alegorias a sociedade escravista e hierarquizada brasileira e carioca. Após uma sequência de animais relacionados e sua referência a gostos das pessoas, Manassés retorna aos cavalos, ao afirmar que não gosta deles.

Não gosto? Detesto-o; acho-o o mais intolerável dos quadrúpedes. É um fátuo, é um pérfido, é um animal corruto. Sob pretexto de que os poetas o têm cantado de um modo épico ou de um modo lírico; **de que é nobre**; amigo do homem; de que vai à guerra; **de que conduz moças bonitas**; de que puxa **coches**; sob o pretexto de uma infinidade de complacências que temos para com ele, **o cavalo parece esmagar-nos com sua superioridade**. Ele **olha para nós com desprezo, relincha, prega-nos sustos**, faz Hipólito em estilhas. **É um elegante perverso, um tratante bem-educado; nada mais**. (Idem, grifo nosso)

O cavalo é símbolo na nobreza e, no caso aludido, ele representaria, alegoricamente, as classes privilegiadas da sociedade. Quando Manasses/Machado se refere aos atributos deste animal, estaria se dirigindo aos seus admiradores e aqueles que ele simboliza. Ele se refere a cavalos e não a éguas, portanto ao substantivo masculino, e, no caso em tela, ele parece se referir ao gênero masculino das classes privilegiadas – “é cantado de modo épico”, “vão a guerra”, “conduz moças bonitas” etc. Para além disso, ele “nos esmaga com sua superioridade” e “olha para nós com desprezo”, possuindo atributos humanos que remetem a diferenciação e hierarquias sociais. “É um elegante perverso, um tratante bem-educado; nada mais”. A palavra “tratante” aqui talvez tenha um papel singular. Dos muitos significados que a palavra pode

assumir⁵⁷⁶, em sua maioria negativas, a mais interessante seria a de “traficante”⁵⁷⁷, que estaria associado ao comércio de escravos africanos, proibido em 1850 pela Lei Eusébio de Queiroz. Não estariam mais associados a esse comércio atlântico na década de 1870, mas poderiam estar, como membro da elite do Rio de Janeiro – presente nos eventos do Prado – associados à escravidão e, em suas origens, a esse comércio. Alguns capitalistas da praça do Rio de Janeiro ou mesmo os proprietários de terras e de escravos da Província, foram e ainda eram atuantes no comércio de escravizados.

Esse último aspecto talvez explique a frase em que Manassés ao se entusiasmar com a ausência de Nabuco: “Vá ou não vá, fosse ou não fosse, o que eu quero dizer é que o dito **meu amigo brilha pela ausência na festa do Prado Fluminense.**” Nabuco possuía uma origem social privilegiada e seu pai era uma figura política bastante importante no Império⁵⁷⁸, porém, teria trilhado um caminho (como alguns de sua geração⁵⁷⁹), fruto de suas escolhas, que o fizera ser crítico a respeito da sociedade em que vivia. Sua posição em relação crítica em relação escravidão, tendo escrito, em 1870, “A Escravidão” e defendido negros escravizados nos tribunais de Recife.

As palavras superioridade e desprezo, mencionadas acima, se relacionam ao “nós”, no plural. Poderia ser apenas em relação ao indivíduo Manassés, mas se refere a um grupo maior do qual ele faz parte. Pela descrição feita até aqui, poderia se referir aqueles que a despeito de sua origem racial e social conseguem espaços na sociedade. Machado de Assis era um mulato, filho de escravizados, de origem pobre, que teria se alfabetizado e a partir daí, trilhado um caminho, com muito esforço, para conquistar seu espaço. Mesmo conquistando tal espaço, seria enxergado em determinados locais com desprezo pela cor de sua pele ou por sua origem social. Ele provavelmente insere suas experiências pessoais no personagem para denunciar aquilo que enxerga como uma característica negativa da sociedade em que vive.

Indo para a parte final que se refere aos animais (parte II) e ainda insistindo na metáfora de cunho social/racial, ele chama a atenção para o “burro”. Ao contrário do cavalo, que ele

⁵⁷⁶ Tratante (tra-tan-te), adj. e s. m. e f. (ant.) que trata de negócios, que negocia, que trafica.; Que usa de tretas, de ardis, de velhacarias: Roubou-me um tal tratante de Garcia, mercador que ai jaz em Antas morto. (Garrett); F. Tratar+ante. (AULETE, 1881: 1793)

⁵⁷⁷ Traficante (tra-fi-kan-te), adj. e s. m. (ant.) negociante, comerciante; fraudulento, tratante, embusteiro. [Atualmente é usado só n'esta acepção.] F. Trafictar+ante. No mesmo dicionário (1881), traficar seria sinônimo de fazer negócio fraudulentos. (Idem: 1781)

⁵⁷⁸ Quarto filho do jurista e político Baiano, e futuro senador do império, José Tomás Nabuco de Araújo e de Ana Benigna de Sá Barreto.

⁵⁷⁹ Formado em Direito, iniciou os seus estudos na Faculdade de Direito de São Paulo, onde teve como colegas, Castro Alves, Rui Barbosa, Rodrigues Alves e Afonso Pena. Depois teria se transferido para a Faculdade de Direito de Recife, onde se formou.

desenha como uma criatura das piores, este seria imensamente superior em vários aspectos, conforme o trecho a seguir:

Vejam o burro. Que mansidão! Que filantropia! **Esse puxa a carroça que nos traz água, faz andar a nora, e muitas vezes o genro, carrega fruta, carvão e hortaliças, — puxa o bond, coisas todas úteis e necessárias. No meio de tudo isso apanha e não se volta contra quem lhe dá.** Dizem que é teimoso. Pode ser; algum defeito é natural que tenha um animal de tantos e tão variados méritos. Mas ser teimoso é algum pecado mortal? **Além de teimoso, escoiceia alguma vez; mas o coice, que no cavalo é uma perversidade, no burro é um argumento, *ultima ratio*.** (Idem, grifo nosso)

A descrição dá conta de características variadas desse animal, como a sua utilização em serviços variados, geralmente pesados, em atividades de longa data, mais tradicionais, e em mais modernas, como no caso da tração de bondes⁵⁸⁰. Todavia, seguindo o exemplo da alegoria dos “equinos superiores”/setores privilegiados da sociedade carioca, é bem possível que Manasses/Machado se referisse aos trabalhadores que executavam atividades de transportes e não aos burros em si. Há evidências nesse sentido, pois o próprio autor em momentos anteriores⁵⁸¹ e posteriores⁵⁸² a essa crônica, associa esses animais a trabalhadores e/ou escravizados para tecer críticas variadas, a exemplo do texto em análise. Nesse sentido, cocheiros e carroceiros, trabalhadores envolvidos com a condução de carroças e bondes eram uma classe numerosa de trabalhadores presentes tanto no Rio de Janeiro (SOARES, 1988; TERRA, 2007; 2012) quanto em Salvador (REIS, 2000) e São Paulo (AZEVEDO, 2009) e desempenharam um papel fundamental nos variados serviços de transportes de mercadorias e de passageiros no século XIX.

No tocante ao Rio de Janeiro, os dados levantados por Paulo Cruz Terra (2007) a respeito dos trabalhadores do setor de transportes da capital do Império na segunda metade do século XIX (1851-1870) há o seguinte cenário de acordo com a condição social: De um total

⁵⁸⁰ Os primeiros bondes puxados a burro começaram a circular em 1859, sendo o Rio de Janeiro a primeira cidade da América do Sul a ter esse tipo de transporte.

⁵⁸¹ Em “Hoje avental, amanhã luva”, de 1860, Machado narra uma história em que um dos personagens, de nome Durval, que seria escravo de Bento, senhor de posses, seria comparado a um asno. Segundo a história, Durval atuava como cocheiro e carregava os pertences de Bento. Aquele era tratado com desdém e inferiorizado a todo momento por seu senhor, embora soubesse ler, escrever, fosse bastante articulado e conseguisse fazer e saber de coisas que seu “amo” ignorava. Conto disponível em *A Marmota*, 20 de março de 1860.

⁵⁸² Na crônica de Machado de Assis, publicada a 16 de outubro de 1892, na coluna “A Semana”, do jornal *Gazeta de Notícias*, dois burros falantes discutem a respeito da eletrificação dos bondes e os impactos que isso teria sobre suas vidas, um acreditava que era fruto do progresso e que significaria sua liberdade e o outro encarava com ceticismo a eletrificação, a medida em que eles apenas mudariam de dono. Essa crônica indica reflexões sobre a liberdade dos escravizados no pós-emancipação.

de 4.031 pessoas identificadas nessa categoria profissional, 2.766 (68,6%) eram escravizados; 36 eram libertos (1%) e; 1.229 (30,4%) eram livres. Eles demonstram que trabalhadores livres, libertos e escravizados dividiriam as tarefas de transporte de mercadorias e de pessoas na cidade nesse período – e mesmo na primeira metade deste século⁵⁸³ -, sendo, portanto, uma categoria heterogênea do ponto de vista da condição social (livres, libertos ou escravizados), mas de uma origem em comum do ponto de vista da estratificação social. O autor chama a atenção para o fato de que as limitações de acesso à dados mais amplos sobre esses profissionais podem dificultar conclusões mais seguras respeito do perfil desses trabalhadores, mas do ponto de vista daquilo que estaria disponível em sua análise, era possível perceber um cenário de predominância masculina⁵⁸⁴ , pobre e mista do ponto de vista da condição social (livres e escravos).

Entretanto, apesar dessas características, haveria uma hierarquização no meio desses profissionais de acordo com a origem étnica, nacionalidade, bem como a condição social que refletia as circunstâncias presentes no mercado de trabalho de transportes da Corte no século XIX e isso repercutia na forma como os transportes de pessoas e de mercadorias era feito. Uma forma de lidar com as dificuldades e circunstâncias impostas por esse cenário era a criação de redes de solidariedade. Tanto para os imigrantes portugueses (aqueles que estavam em maior número no mercado de trabalho da cidade) quanto para os nacionais e estrangeiros afrodescendentes, as redes de solidariedades construídas especificamente por cada um desses grupos, proporcionavam mecanismos de apoio e de manutenção em um ambiente cada vez mais concorrido e, por vezes, de difícil sobrevivência⁵⁸⁵. Era preciso fazer parte das redes para

⁵⁸³ Segundo dados do mesmo autor, 66,2% dos trabalhadores dessa categoria eram compostos de pessoas livres, contra 33,1% de escravizados e 0,7% de libertos.

⁵⁸⁴ O pesquisador informa que não encontrou qualquer evidência da participação feminina, aparecendo apenas como proprietárias de escravizados que trabalham ao ganho nos transportes ou como proprietárias de carroças. (idem: 44)

⁵⁸⁵ Essas redes de solidariedade se dariam tanto em esferas micro, local, composto por grupos de familiares ou de amigos/conhecidos até níveis mais complexos, em uma escala macro, tais como associações de trabalhadores e, por vezes, simultaneamente – algumas pessoas compartilhavam espaços de convívio social não apenas no trabalho, como em suas residências. Como observa Terra (Op. Cit.: 53) era “comum encontrar grupos de cocheiros e carroceiros que habitavam o mesmo endereço”. Esse padrão foi encontrado também entre portugueses que atuavam como ganhadores. No caso da esfera macro, havia espaços de convivência e de solidariedade como no caso da Sociedade União Beneficente e Protetora dos Cocheiros, fundada em 1881, em que um dos seus objetivos era o de “socorrer os associados e suas famílias”. Como observa ainda Cláudio Batalha, não faltam exemplo na história das organizações mutualistas brasileiras, sociedades que tinham natureza híbrida – mutualista, sindical e educativa -, como foi no caso da União Operária do Engenho de Dentro, de 1889.” (BATALHA, 2010: 17) Esse hibridismo não seria, segundo ele, sinal de falta de direcionamento político, mas uma resposta coletiva aos anseios dos trabalhadores diante de circunstâncias que sozinhos não seriam capazes de lidar. Em uma rápida passada pelos periódicos da Corte, em um pronunciamento dessa entidade, em *O Paiz*, de 22 de setembro de 1889, é afirmado que “[...] Não é a política a nossa mira; o Estado econômico, o pão de nossa mulheres, um lar modesto, mas higiênico nos ocupa sobretudo. Com a nossa união façamos marchar ao lado um da outra as nossas reivindicações

conseguir abrigo, trabalho e apoio diante da concorrência de pessoas que já estariam estabelecidas e daquelas que chegavam constantemente. Como vimos no primeiro capítulo, os censos demonstram um crescimento populacional vertiginosos, em grande parte associado a migração estrangeira e ao tráfico de escravizados, quanto de engajados. Seja como for, essas redes e a forma como se colocaram no mercado de transportes da cidade demonstrariam uma hierarquização que, em alguns aspectos, conseguiria reproduzir as hierarquias próprias da sociedade escravista com base na condição social dos indivíduos. Nesse sentido, coube aos pretos e pardos, escravizados ou livres, os trabalhos mais pesados:

O fardo de se conduzir mercadorias nos ombros ou sob as cabeças era com certeza maior do que transportá-las em veículos. Além disso, a figura dos carregadores estava altamente atrelada ao trabalhador cativo. Com o crescimento da cidade, e o aumento das redes de comércio e transporte de pessoas, observou-se no decorrer do século XIX a introdução de um número cada vez maior de carros. **Os trabalhadores livres parecem ter reservado para si essa parcela do setor do transporte, representando a maioria dos condutores de veículos como as carroças. O transporte manual de cargas e pessoas, por sua vez, estava a cargo principalmente dos escravizados e libertos, os carregadores.** (TERRA, 2007, p. 58, grifo nosso)

Pode ser observado que o trabalho de transporte de mercadorias e de pessoas era em geral pesado, mas que, mesmo em seu interior, existiam aqueles que ainda assim sofriam mais, seja pelo transporte em seus próprios corpos ou em carroças de tração humana e que, de certa forma, correspondia a relação das pessoas com as redes, as tradições laborais da cidade, as lógicas de divisão do mercado de trabalho, todas cortadas pela questão da condição social da pessoa. Nesse cenário, os escravizados, libertos e livres mais pobres acabavam se submetendo

políticas e a energia necessária para garantirmos o pão do dia seguinte.” Eles afirmavam que apenas através da mobilização seria possível alcançar os anseios da classe trabalhadora, afinal, “[...] em uma verdadeira democracia há lugar para todas as aspirações, para almejos os mais legítimos, os mais santos da classe trabalhadora”.

Um outro exemplo no hall de associativismo diverso brasileiro no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e início do seguinte é a da Liga Operária, que também apresentava características do hibridismo apontado. Segundo seu estatuto, aprovado em 1873, dentre as suas atribuições destacava-se (Art. 1º; § 3º) “Propagar a instrução, como o meio mais eficaz de esclarecer quer o operário, quer o artista, tanto na invenção, como na prática do trabalho manual.” No item seguinte (Art. 3º), constava que (Art. 3º) a “Associação constará de ilimitado número de sócios, que pertencerão a uma se classe: a de sócios efetivos” A ideia de um número ilimitado de membros estava associada a outra ideia, a de congregar trabalhadores independente de sua atividade artística/industrial (§ 1º, Art. 4º). Essa associação teve conexões com intelectuais que se comprometeram com a causa da instrução das classes populares, como no caso do Poeta, jornalista, professor Octaviano Hudson (1837-1886), responsável pelo desenvolvimento do Método Hudson (de 1876) de alfabetização, defendido como revolucionário e utilizado por professores da Corte na década de 1870 e na seguinte. As relações com Hudson foram desde participação em eventos educacionais até negociações em movimentos paredistas na década de 1870. Hudson foi um dos intelectuais que se insurgiu contra as medidas draconianas de corte de verbas e fechamento de cursos noturnos promovidos pelo gabinete Sinimbu.

a formas mais pesadas de trabalho devido as circunstâncias socioeconômicas em que se encontravam.

Pensando nesse último grupo em específico, dos carregadores braçais, podemos notar, através das fontes disponíveis que devido à natureza do trabalho por eles desempenhados, eles eram conhecidos como “burros sem rabo” ou “mulas”⁵⁸⁶. A sua segmentação de atuação e sua condição social (livres, libertos e escravos, pobres) fazia deles, diante do conjunto da sociedade, um ramo fundamental, porém socialmente desprestigiado. Ainda sobre esse assunto, Luiz Carlos Soares (Apud TERRA, 2007) afirmou que é bem possível que os trabalhadores brancos se recusassem o transporte de cargas para não se “nivelarem” aos trabalhadores escravos.

A intenção aqui não é desenrolar esse novelo, mas chamar a atenção para quem seriam os personagens da crônica Machadiana. Nestes termos, pessoas pobres, algumas das quais marginalizadas nas estruturas sociais do escravismo tradicional ou do engajamento, realizando serviços essenciais à cidade, mas que nem sempre seriam reconhecidas como tal. A falta desse reconhecimento estaria presente à crônica através da comparação feita entre as espécies de equinos apresentadas (cavalos - valorizados e privilegiados, porém de função secundária - versus burros - essenciais ao funcionamento da cidade, mas profundamente desprestigiados e maltratados). Portanto, as funções sociais/importância dada a eles reproduziria uma dualidade que Manassés tenta associar às classes privilegiadas (cavalos) e as classes subalternas (burros).

A associação entre humanos e animais não se limitaria às alegorias, pois na transição entre a parte II e seguinte, III, mais precisamente entre o último parágrafo do II e o primeiro do seguinte, Manassés é mais direto na correlação ao introduzir a discussão sobre o recenseamento, reproduzida anteriormente aqui, da seguinte forma: **“E por falar neste animal [burro], publicou-se há dias o recenseamento do Império, do qual se colige que 70% da nossa população não sabe ler.”** A uma primeira leitura, pode parecer que não há relação profunda entre as partes anteriores da crônica (I e II respectivamente) e a terceira parte que parece, por sua vez, se diferenciar das anteriores por tratar de um tema mais sério, por assim dizer. Porém, trata-se de um artifício narrativo utilizado por Machado de Assis para ludibriar os sentidos do leitor, brincado com o estilo realista vigente⁵⁸⁷. A primeira impressão que o leitor teria é a de

⁵⁸⁶ “Contudo, um investimento mais barato eram as carroças de mão, que dispensavam o uso de animais, e cujos condutores passaram a ser conhecidos na cidade como “burros sem rabo”. (TERRA, 2010, p. 40)

⁵⁸⁷ Nicolau Sevcenko (2003, p. 15) dá pistas a respeito da forma como Machado de Assis constrói seus textos, referindo-se, inclusive, a forma como o pesquisador John Gledson (Idem) aborda sua produção literária. Para ele, a questão que se colocaria ao autor era a de “[...] com expor a artificialidade da aplicação do modelo ficcional dominante [realismo] às condições singulares e historicamente diversas do meio brasileiro? [...]”

A alternativa encontrada por Machado é desvendada pelo crítico [John Gledson] através do conceito de ‘realismo enganoso’, um procedimento pelo qual o artista, por um lado, representa a realidade através das convenções

que Manassés estaria sugerindo que os 70% dos analfabetos presentes no censo seriam “burros”. Não seria descabida a conclusão dado o significado associado a palavra que não se refere apenas ao animal em si, mas a características a ele associadas e relacionadas à circunstâncias humanas apresentadas por algumas pessoas que teriam limitações culturais ou cognitivas, associadas, em parte a nenhuma ou baixa escolarização.

Porém, a armadilha pode ser aceita ou não, caso o leitor não esteja atento aos elementos anteriores. Manassés associa o burro a uma figura importante, portanto, ao contrário do senso comum vigente, ele não substantivaria ou adjetivaria de forma negativa suas conclusões sobre o animal/pessoa. “E por falar em burros”, ou seja, e por falar naquelas figuras que eu descrevi positivamente acima, eis que eles não sabem ler e nem escrever segundo os dados do censo. Voltando ao leitor, se ele entender o termo descolado do contexto construído na crônica, associa a burrice (por derivação) ao analfabetismo. Se for atento aos dados apresentados por Manassés/Machado, pode enxergar o analfabetismo como uma característica que constitui, mas não define por completo essas pessoas/animais. Afinal, segundo a crônica, o cavalo é culto, porém, “é um elegante perverso, um tratante bem-educado; nada mais.” Essa parte final é importante. O “nada mais” indica que por trás de uma carapaça de elegância, polidez e cultura, ele não passaria de uma figura beneficiada por “uma infinidade de complacências que temos para com ele” e que, em função disso, ele “parece esmagar-nos com sua superioridade.” Ao contrário do burro que é manso, filantropo e necessário, “realizando coisas todas úteis e necessárias.”

O que Manassés propõe é uma experiência de inversão de papéis na lógica de valoração: apesar de toda a consideração que recebe, o cavalo “despreza”, “relincha”, “prega-nos sustos” e é “perverso”; ao passo que o burro, apesar de toda a sua importância social, sofre violências e não se volta contra quem o agride, só apresentando contra si a teimosia (“Pode ser; algum defeito é natural que tenha um animal de tantos e tão variados méritos”) e o fato de dar coices algumas vezes. O coice seria o ápice dessa comparação: se o cavalo dá coice, ou seja, agride por perversidade e sem motivo; para o burro, é um argumento, último recurso (“*ultima ratio*”) contra tudo que sofre.

Retomando a questão do senso e do analfabetismo, agora é possível perceber que haveria uma associação entre as partes do texto aparentemente desconectadas, e, seguindo por esse

doutrinárias da estética realista dominante, enquanto, pelo outro, solapa, suspende e compromete todas elas ao mesmo tempo. O resultado não é a ausência ou a negação do referente, mas o desafio para que o leitor o encontre lendo os textos a contrapelo da narrativa, buscando seus lapsos, seus atos falhos, suas hesitações, suas referências cifradas e seu substrato histórico.”

caminho, podemos entender que os 70% dos “burros”, trabalhadores, pobres, escravizados, ex-escravizados ou descendentes destes, eram analfabetos e que, conforme a leitura produzida a partir do senso, poderiam continuar a ser desprestigiados. Ao passo que, os 30% (ou menos do que isso) dos que sabem ler, seriam aqueles efetivamente priorizados pelas instituições, recebendo destaque e a quem o sistema não deveria virtualmente, mas efetivamente servir. O senso e os seus números revelariam a realidade sem contornos, sem máscaras ou alegorias. Os números indicariam que os 70% não eram e não deveriam ser servidos pelas instituições. Não eram servidos porque eram considerados inferiores pela sociedade dentre outros motivos, por não possuírem a instrução necessária e não a possuíam porque não podiam pagar por ela e porque a escolarização oferecida pelo Estado não era suficiente para atendê-los. Ou seja, a mesma elite que controlava o Estado e que defendia a escolarização como algo fundamental e necessário não estava disposta a oferecer meios para adquiri-la. Um verdadeiro “nó górdio”.

O mesmo Estado que cria leis, executa políticas públicas, cria regras, cobra impostos para os 70% e para os 30%, serve apenas a uma das partes. A ironia seria que aqueles que mais servem são aqueles a quem menos o governo e as instituições atendem. Ao passo que a minoria, distinta pelos privilégios sociais e pelo tratamento institucional recebido e que foram educados e alfabetizados nas escolas mantidas com dinheiro público cobrado de todos e, a partir dessa alfabetização (desigual e hierarquizada), dariam continuidade nos seus estudos e, posteriormente, na construção de uma carreira acadêmica frequentando instituições públicas de ensino superior (mantidas pelo Estado) para depois manterem os seus privilégio de continuar a se servir do poder do Estado ocupando cargos públicos, por exemplo.

As dualidades são um fator essencial para se compreender o texto. Elas estão em toda a parte da crônica e isso se reverbera não apenas nessa questão da organização societária, como a própria forma como os argumentos são construídos para justificar o porquê dessas desigualdades. Nesse sentido, os argumentos em disputa se expressam através da dualidade entre o discurso (retórica) e os números (lógica)⁵⁸⁸ que divergem quanto ao significado da representatividade política das instituições e, por conseguinte, da efetividade do voto. Para o leitor, a Constituição, as Câmaras e, sobretudo, a opinião pública da nação, “supremo tribunal de todas as coisas dos homens e das coisas”, seriam partes do todo e não as partes pelo todo, no qual o voto (de todos) teria um papel de destaque.⁵⁸⁹

⁵⁸⁸ Os números “são sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para frases; o algarismo não tem frases, nem retórica.”

⁵⁸⁹ “A soberania nacional reside nas Câmaras; as Câmaras são a representação nacional. A opinião pública deste país é o magistrado último, o supremo tribunal dos homens e das coisas. Peço à nação que decida entre mim e o Sr. Fidélis Teles de Meireles Queles; ela possui nas mãos o direito superior a todos os direitos.”

A isso, o Sr. Algarismo teria respondido:

— **A nação não sabe ler.** Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. **70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles;** é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. **Votam como vão à festa da Penha,** — por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. **Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.** (Idem, grifo nosso)

A primeira coisa a se frisar sobre a posição do Sr. Algarismo é a ideia de que o voto dos 70%, dos analfabetos, daqueles que vão a festa da Penha não tem valor algum simplesmente porque eles “ignoram” completamente o sistema eleitoral, a Constituição e alhures. Não entendem porque são analfabetos, ignorantes, por fim, “burros”, pois ao não serem alfabetizados eles teoricamente ignoram completamente todo o funcionamento do sistema político brasileiro. Portanto, ser alfabetizado seria condição *sine qua non* para a avaliação do valor do voto. O voto deles, amiúde, não valeria nada, se comparado ao voto de 30% (ou 21%) da população. Nestes termos, o voto da maior parte da população brasileira, para quem as instituições serviriam de direito (segundo a Constituição), mas não de fato, e a quem era garantido o voto, seria colocado de lado porque os números indicavam uma realidade heterogênea, “feia”, porém, irrefutável.

Uma coisa é a constatação de um fato, o do analfabetismo. Esse seria um ponto pacífico. Outra coisa é concluir que esse analfabetismo justificaria a exclusão dos direitos políticos dessas pessoas. Nesse momento, os dados numéricos seriam, igualmente, usados pela retórica daqueles lançam mão dos números e da realidade que eles representam (mais uma alegoria) a favor da justificação das desigualdades sociais e políticas descritas na crônica até aquele momento. O que Machado faz é traduzir através de sua crônica um dos maiores debates políticos desta década, o da reforma eleitoral que tinha no argumento que associava o analfabetismo a incapacidade política a sua maior bandeira. Essa ideia já se anunciava nos fins da década de 1860, como visto, sendo reforçada na próxima, levada adiante por liberais e conservadores como solução final para os problemas do sistema político. Seria, não fosse pelas contradições apresentadas pelos seus opositores, presentes não apenas nos debates parlamentares de 1878-80, mas antes disso, como anuncia Machado na crônica.

Os números serviriam para justificar as desigualdades, as hierarquias, que se traduziriam pelo direito do acesso ao sistema político mediante o voto. O parlamento e as instituições do país regem a sociedade através do poder concedido legalmente pela Constituição e concretamente por todos aqueles que votam. O voto seria a principal forma de legitimação de todo o poder constituído. Isso fica claro no texto. Mas, a seguir, o Sr. Algarismo, alega que a opinião pública é uma farsa e que as instituições servem a uma parcela dessa sociedade, aquela composta por pessoas capazes intelectualmente para tanto.

Nesse aspecto, o trecho a seguir é bastante ilustrativo:

As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. **Não se deve dizer: "consultar a nação, representantes da nação, os poderes da nação"; mas — "consultar os 30%, representantes dos 30%, poderes dos 30%".** A opinião pública é uma metáfora sem base; há só a opinião dos 30%. Um deputado que disser na Câmara: **"Sr. Presidente, falo deste modo porque os 30% nos ouvem..."** dirá uma coisa extremamente sensata. (Idem, grifo nosso)

Portanto, os números do recenseamento seriam trabalhados pelo discurso de autoridade do sr. Algarismo, a quem não se pode refutar, e que usa esses dados a favor de um projeto político, o de que consolidar um sistema de aristocracia eleitoral⁵⁹⁰. A parte pelo todo, uma questão ideológica, embora travestida da inquestionável eloquência dos dados, serviria como pano de fundo para a retórica, ou o uso de técnicas argumentativas baseada nos preceitos da estreita relação entre os argumentos e a pessoa do orador; o campo da argumentação utilizado e; a importância do auditório com o objetivo de provar um ponto, no caso, o da exclusão dos analfabetos.

Em nenhum momento Machado/Manassés discute o problema representado por uma realidade como aquela apresentada pelo senso. O fato não estaria em questão, mas a hipótese apresentada a partir dele para realizar “uma reforma de cunho político”. Aqui a expressão “reforma de cunho político” poderia ser facilmente associada aos argumentos construídos nessa mesma década em favor da reforma política do voto direto e restrito. A hipótese de que essas pessoas deveriam ser simplesmente excluídas do sistema político sob a alcunha de que ele não

⁵⁹⁰ Segundo Joaquim Nabuco, “[...] sob o pretexto de que o cidadão que não sabe ler não pode usar do direito do voto, quereis esbulhá-lo desse direito, em vez de garanti-lo; ides criar classes privilegiadas, produzindo descontentamentos, organizando uma sociedade, na qual o maior número não toma parte na sua direção [...]. (NABUCO DE ARAÚJO, ACD, Sessão de 29/04/1879, 1878, Tomo IV, Parte 2). Como visto, José Bonifácio também insiste nesse aspecto quando se refere a ideia de uma aristocratização do sistema eleitoral na sessão de 29/05/1879 (ACD, 1879, p. 438)

pertence a eles devido ao estigma de seu analfabetismo em nenhum momento passa pelo reconhecimento de que o sistema (político e educacional) deveriam ser reformados no sentido de garantir a soberania da nação, do todo, pensado aqui na coletividade formada por todos os indivíduos. Há, portanto, uma hierarquização do voto e, por conseguinte, dos eleitores que não seria, segundo seus críticos, compatível com a tradição liberal evocada por Joaquim Nabuco, José Bonifácio, o Moço e outras figuras que se fizeram presente nesse debate por ocasião da reforma política.

O fato de ser mais ou menos liberal, de ser ou não uma bandeira do partido, passaria pelo escrutínio dos debates parlamentares em que, através da retórica (argumentos/autores/teses/personagens/local), seria considerado válido ou não. Nesse sentido, os dados do censo, que serviram aos argumentos dos parlamentares nos debates de 1878-9 e 1880 seriam utilizados por ambos os lados para defender a sua tese: seja para manter os direitos até que os problemas fossem solucionados, i.e., o voto como um direito constitucional inalienável; seja para restringir o voto imediatamente como forma de eliminar os problemas gerados pela “ignorância” dos eleitores, encarando o voto não como um direito inalienável, mas como algo concedido pelo governo, um “privilégio” (conforme o termo corrente) para a construção dos colegiados superiores. Tese e antítese se encontram sobre o mesmo ponto, utilizam o mesmo espaço de debates, os artifícios próprios e legítimos dentro desse mesmo espaço e se valem do lugar de fala ocupado pelos deputados.

Na parte final da parte III, Manassés deixa registrado que parecia haver uma contradição entre a teoria constitucional e a prática dos dados e que isso agiria no sentido de desacreditar os argumentos favoráveis a manutenção de direitos. Os dados do censo são um fato, como exaustivamente foi dito aqui, mas o seu uso se vale das estruturas culturais, visões de mundo e objetivos daqueles que se utilizam dele para construir e defender uma tese. Associar que as instituições não representariam e não teriam como representar os analfabetos devido ao seu “pecado original”, conforme a crônica ou mesmo o argumento (derivado dessa linha) em favor da exclusão do direito de voto dos analfabetos (como nos debates de 1878-9 e 1880) partem da premissa hierarquizante que cristaliza as diferenças, apaga as circunstâncias e culpabiliza individualmente aqueles que não tiveram acesso a instrução formal ou a cultura escrita por esse problema.

4.4 De volta aos números: os fatos, os discursos e as contradições liberais.

José Bonifácio, o Moço, em um dos seus discursos contrários à reforma que exclui os analfabetos esclarece que as circunstâncias são importantes para se entender os números e que culpar o povo por uma negligência gerada pelas autoridades seria penalizá-los por algo externo ao seu controle.

Em um país onde oito ou sete décimos da população não sabe ler; em um país onde a falta de educação política é tal como conhecemos; em um país onde os hábitos eleitorais cimentaram o exclusivismo dos partidos; em um país, onde as distâncias, a população disseminada, a falta de organização no ensino, e mesmo a escassez de recursos, na proporção das necessidades, dificultam a instrução, pode-se compreender os perigos da exclusão defendida por SS. Exs., unida ao censo elevado, cujo limite no mínimo parece já fixado pelo governo, e cujo máximo pode ser levantado à vontade. [...] **O censo elevado pode significar, na prática, a hipocrisia da eleição indireta.** (ANDRADA E SILVA, Sessão de 10 de fevereiro de 1879, ACD, 1878, Tomo II, p. 431, grifo nosso)

Como pode ser visto, a exemplo da crônica, os dados do censo são utilizados, mas com fins de criticar – e não de valorar a exclusão eleitoral. José Bonifácio formou uma rede parlamentar que fez de tudo para convencer aos colegas de que uma reforma como aquela proposta pelo governo do Visconde de Sinimbu, sugerida pela Coroa e pelo Conselho de Estado, e defendida por figuras como Rui Barbosa, seria um erro, pois responsabilizava os mais pobres, o povo analfabeto, pelos vícios criados por um sistema controlado pelas elites políticas locais e nacionais. Embora o analfabetismo fosse um obstáculo a ser superado para o progresso social, econômico e político do país, ele não seria um obstáculo para que as pessoas compreendessem como a política funcionasse, muito menos como as eleições deveriam ocorrer. Para ele e para os demais parlamentares da ala radical dos liberais, o problema não estaria na base da pirâmide social, mas no topo: não é quem participa das eleições, mas quem controla o sistema.

Já Rui Barbosa, o nosso Sr. Algarismo, acredita que enquanto o problema do analfabetismo for negligenciado, de nada adianta qualquer reforma, afinal, ela não surtirá efeito algum, pois a base do sistema, a grande massa de votantes não sabe ler, não entende a política porque não poder acompanhar as notícias dos jornais, segundo ele, a principal escola de formação política. Assumindo essa posição e liderando a ala mais numerosa e que resolveu blindar o gabinete de 1878 e a reforma, Barbosa estaria dialogando com uma tradição liberal de longa data que considerava a ignorância do povo como um obstáculo do progresso e do

funcionamento da sociedade. Para ele, um dos maiores de defensores do voto direto e restrito (nos debates de 1879 e 1880-1) e o idealizador do projeto de reforma eleitoral aprovado em 1881, a condição de saber ler e escrever era essencial para o exercício da política, afinal, sem ela não seria possível uma eleição livre, pois, admitir os analfabetos, seria admitir pessoas que “não tem claramente a consciência da sua posição política, social, e da posição social, política dos outros”. Ela chama de “censo literário” - que junto à restrição de renda - eliminaria toda as fontes do problema eleitoral: a baixa qualificação daqueles que podiam votar e, a partir daí, eliminar a corrupção e os problemas de representatividade nacional decorrentes disso. Afinal, ele defendida que é a leitura que forma o cidadão, o homem civilizado, o homem moderno, pois “lendo é que se habilita o cidadão”. (Idem)

O censo restritivo se baseou em uma leitura das teses do pensador liberal John Stuart Mill (1806-1873), para quem, seria inadmissível que pessoas sem algumas características essenciais participassem dos processos políticos modernos. Em um dos trechos de sua obra “Considerações sobre o governo representativo” ele deixa clara a sua visão a esse respeito. Segundo ele, seria inadmissível que

[...] qualquer pessoa participe de eleições sem ser capaz de ler, escrever e, ainda juntarei, executar as operações comuns da aritmética. A justiça pede, mesmo quando o sufrágio não depende disso, que os meios de adquirir essas noções elementares estejam ao alcance de todos, ou gratuitamente ou com uma despesa que o mais pobre que ganhe o próprio pão possa satisfazer. Se tal fosse realmente o caso, ninguém havia de pensar em dar o voto a quem não sabe ler como não pensa em dá-lo a uma criança que não sabe falar; e não seria a sociedade que o excluísse, mas a própria indolência. Quando a sociedade não cumpriu com este dever, tornando este mínimo de instrução acessível a todos, experimenta-se certa dificuldade na questão, mas é dificuldade que se terá de suportar. Se a sociedade deixou de cumprir duas solenes obrigações, terá de satisfazer primeiramente à mais importante e mais fundamental: o ensino universal terá de preceder a libertação universal. Ninguém senão aqueles em que teoria a priori fez calar o bom senso sustentará que o poder sobre o próximo, sobre toda a comunidade, deve conceder-se a pessoas que não tenham adquirido os requisitos mais comuns e mais essenciais para cuidar de si, para perseguir inteligentemente os próprios interesses e os dos indivíduos que a eles se ligam mais intimamente. (MILL, 1964, p. 113).

Os argumentos acima faziam parte daquilo que ele defendia como exclusões por “motivos positivos”, afinal, embora pudessem ser consideradas um mal em si, elas teriam

resultados que justificariam os sacrifícios feitos em seu favor⁵⁹¹. O ponto anterior fazia parte de uma das suas três teses principais sobre quem teria direito ao voto: 1. aqueles que pagam impostos; 2. aqueles que sabem ler, escrever e executar as operações comuns da aritmética, ficando, assim, excluídos de tal **direito ou privilégio** os analfabetos, **mas devendo o Estado assegurar educação (escolarização) universal**; e 3. **que as mulheres também devem ter o direito de voto**. As três teses desse autor, formuladas no já referido ensaio sobre o governo representativo, foram parcialmente utilizadas, uma vez que o voto feminino sequer seria cogitado e as lacunas a respeito da oferta de escolarização, como apontado pelos relatórios ministeriais e pelos próprios parlamentares de oposição, não fora cumprido.

O fato do liberal inglês Stuart Mill ser utilizado para dar força argumentativa a tese da exclusão dos analfabetos, juntamente com outros políticos e intelectuais ingleses e franceses, seguiria o modelo retórico que daria força aos argumentos, daria um peso maior, independente se a leitura fora feita conforme defendido pelo autor ou se suas proposições se aplicariam ao caso em questão. O que estava em jogo era a disputa por supremacia no lugar de fala do parlamento a quem essas figuras de peso dariam mais força a tese defendida por serem “argumentos de autoridade”.⁵⁹²

No debate que se seguiu, alguns pontos a respeito da tradição liberal seriam discutidos – um dos quais, se era uma bandeira da tradição liberal, restringir direitos ao invés de ampliá-los. Outra questão se refere ao uso indevido do argumento de autoridade de Stuart Mill, pois, embora ele justifique que os critérios eleitorais deveriam levar em consideração a capacidade intelectual e material das pessoas, ele também afirma, como visto acima, que o Estado deveria garantir a educação (escolarização) universal. Portanto, para Mill, a responsabilidade cairia sobre os ombros dos indivíduos, desde que lhe fossem fornecidos meios para atingir os requisitos básicos de sua qualificação como cidadão ativo. Essa última parte que fora apontada pela oposição, fora simplesmente apagada, tirando a coerência própria da teoria desse autor. Ela seria, portanto, adaptada a realidade brasileira no sentido de garantir a exclusão dos analfabetos e daqueles que não tivessem renda suficiente. O fato de a oferta de ensino ser

⁵⁹¹ “No arrangement of the suffrage, therefore, can be permanently satisfactory in which any person or class is peremptorily excluded--in which the electoral privilege is not open to all persons of full age who desire to obtain it. There are, however, certain exclusions, required by positive reasons, which do not conflict with this principle, and which, though an evil in themselves, are only to be got rid of by the cessation of the state of things which requires them.” (MILL, 2004)

⁵⁹² Segundo José Murilo de Carvalho (2000), “[...] o que se sugere aqui é que o fenômeno onipresente da citação de autores estrangeiros, e da concomitante importação de ideias, não seja visto apenas como indicador de dependência intelectual, nem como colocação correta ou incorreta de ideias. Sugere-se que uma chave útil de leitura pode ser dada pelo estilo de raciocínio. Dentro da tradição brasileira, o argumento de autoridade era um requisito indispensável, era um recurso de argumentação, uma retórica. Em princípio, portanto, a citação de um autor estrangeiro não significava necessariamente adesão a suas ideias, embora pudesse significar. (P. 143)

insuficiente até o momento em que a lei estava sendo debatida, com demonstrado pelo senso e pelas documentações governamentais, seria um detalhe a ser resolvido depois⁵⁹³, pois o importante era resolver o problema da política.

Portanto, a tese defendida e partindo de elementos da teoria liberal clássica, devidamente censurada para os fins imediatos da aprovação da lei pelas narrativas produzidas pela retórica da situação, o uso de Stuart Mill deveria servir aos interesses daqueles que propunham a lei e só. Quanto ao direito do voto das mulheres, uma bandeira histórica desse autor, sequer foi mencionada na proposta de reforma constitucional – que devido a sua característica, poderia incluir o voto feminino – embora tenha sido apontada essa inconsistência nos discursos que se valiam dele para justificar a reforma. As mulheres estudavam, conforme visto pelos relatórios, formavam sua renda por trabalharem fora e, no caso das mães, cumpriam a dupla jornada – lar e rua. Na hipótese da aprovação da lei incluindo o voto feminino, elas teriam renda e, sendo alfabetizadas, poderiam votar. O desenrolar dos acontecimentos não garantiu nem uma coisa e nem outra.

No que se refere a associação entre a alfabetização como única condição para a formação política da população e que esta não funcionaria no Brasil devido as circunstâncias de sua população, José Bonifácio teceu alguns comentários importantes que conseguem ilustrar que a realidade não seria tão simples como defendia Rui Barbosa e seus aliados.

O projeto em discussão **exclui a massa do povo brasileiro pela exclusão dos analfabetos** e marca um limite ao censo mínimo, sem compreender um máximo qualquer. **Todo seu mecanismo destina-se a um processo especial de eliminação.** Há três rodas principais: a renda líquida; a exclusão dos analfabetos e o limite no mínimo sem um limite no máximo.

Quando a máquina da emancipação do voto espremer o último cidadão brasileiro, declarado capaz por esta lei de proscricção, o que ficará sendo este país? Um verdadeiro simulacro, uma ficção violenta, simbolizada em uma pequena minoria, e impondo as leis de seu próprio interesse a massa numerosa da nação brasileira, desnaturalizada pela nova democracia.

[...]

Por que garantis vós o exercício do voto?

É certamente porque a garantia de acerto está no exercício coletivo do direito. A coletividade não precisa que lhe determinem capacidade alguma; é capaz porque é sociedade; é capaz porque governa-se. [...]

O voto individual não exclusivamente o resultado do conhecimento próprio; o votante instrui-se na conversação diária, na prédica do vigário, no juízo dos

⁵⁹³ Alguns parlamentares, como o do caso citado aqui, usaram do cinismo de afirmar que o problema do analfabetismo poderia ser resolvido rapidamente através de novas teorias e do esforço das pessoas em tempo de a reforma ter se consolidado. Obviamente não foi o que aconteceu conforme demonstrado nas eleições posteriores a 1881 e, aliás, parece que parte da elite parlamentar contava com isso.

tribunais, na discussão das câmaras, na execução das leis, na leitura própria ou alheia da imprensa, nas reuniões políticas, em tudo que o cerca. [...]
Nem o saber ler e escrever, nem a ciência, nem a instrução de qualquer natureza, nem a vida a que o homem se dedica, o criam e determinam.” (ANDRADA e SILVA, Sessão de 28 de abril de 1879, ACD, 1878, Tomo IV, Parte 2, grifo nosso)

O argumento de Bonifácio é diametralmente oposto ao proposto pela tese central do governo e de suas variações cuidadosamente construídas por Rui Barbosa e seus aliados. O valor do voto é o exercício coletivo do ato, um ato cívico, de diálogo, de trocas, que não se resume ao depositar a cédula na urna, mas de todo um conjunto complexo de processos que atuam para que o ato tenha sentido. O sentido constitucional é dado pelas leis, mas o sentido social e cívico, também discutido, era dado pelos próprios eleitores em suas vidas cotidianas. Este não é, portanto, resultado do apenas conhecimento individual, pois a formação política que origina o ato não é individual, mas coletiva e depende das redes que as pessoas pertencem e atuam. Ainda que a ciência, o saber ler e escrever e a instrução de um modo geral tenha um papel importante no civismo e na formação do povo, não é através dessa parte da vida das pessoas que as pessoas se instruem politicamente. Por isso, não ter acesso a elas não invalida as suas capacidades políticas, apenas demonstra que não teve acesso a esses meios, dentre outros, para se formar enquanto cidadão.

Portanto, é importante que se repita esse trecho porque ele é central aqui: “o votante, ou seja, os estratos mais baixos da sociedade, a grande maioria das pessoas que participam das eleições, os trabalhadores, a gente comum, “instrui-se na conversação diária, na prédica do vigário, no juízo dos tribunais, na discussão das câmaras, na execução das leis, na leitura própria ou alheia da imprensa, nas reuniões políticas, em tudo que o cerca. [...]” Bonifácio atinge o âmago da questão e, ao fazer essa parte do discurso, fora ovacionado pelo povo presente nas galerias da Câmara dos Deputados, de tal forma que a sessão fora interrompida e houve a intervenção do chefe da casa para reestabelecer a ordem das discussões, sendo preciso suspender a sessão devido ao tumulto no plenário e nas galerias provocado pelo entusiasmo estrepitoso dos ouvintes. “A Câmara estava repleta e uma compacta multidão comprimia-se nas vastas galerias. Quando ele se levantou, um silêncio profundo invadiu o auditório. José Bonifácio dispõe realmente de todos os requisitos que se possam exigir de um orador do mais

alto estilo”, afirmou o diplomata estadunidense Henry W. Hillard, que acompanhava a sessão em sua correspondência ao departamento de Estado dos Estados Unidos da América.⁵⁹⁴

Não saber ler e escrever é uma coisa, não entender de política é outra. Fazendo essa associação entre a formação política para além dos espaços formais e de elite, Bonifácio reconhece que instâncias próprias da política das pessoas comuns seriam igualmente meios não apenas para aprender, mas para atuar politicamente. Essa inversão na lógica primária da tese que sustenta toda a argumentação do estigma do analfabetismo se tornaria uma pedra no sapato dos defensores da proposta⁵⁹⁵. Não se deram por vencido, conforme as regras de jogo, mas tiveram que continuar insistindo na tese do analfabetismo, mesmo que José Bonifácio tenha demonstrado que isso seria um problema, mas não para aquilo que lhe era atribuído. Afinal, a leitura e a escrita

[...] podem considerar-se em relação ao votante como condição de direito, como exigência de prova, e como recurso indireto para força-lo a aprender. **Como condição do direito de voto é insustentável; porque nem a leitura por si só significa instrução, podendo o analfabeto saber mais do que o que escreve e lê, aprendendo pela palavra falada;** nem tampouco o discernimento e a vontade dependem da imaginada condição. Como exigência de prova envolve o modo de votar, e em todo o caso, **se há meios de garantir a verdade dos atos da vida civil, praticados por analfabetos, por que excluí-los cruelmente da vida política? Como penalidade indireta, por não aprenderem a ler e escrever, é monstruosa a iniquidade em um país como o nosso.** (ANDRADA E SILVA, Sessão de 28.04.1879, Op. Cit., p. 759, grifo nosso)

O que José Bonifácio traz em suas palavras é bem mais do que a defesa do direito de pessoas que não sabiam ler de votar; é o reconhecimento de que essas mesmas pessoas teriam esse direito não apenas por uma questão de garantia legal, mas que tinham condições intelectuais e capacidade para tanto, pois o analfabetismo não as impedia de aprender, saber e de exercer atos na vida civil. Como ele esclarece, “a leitura por si só não significa instrução, podendo o analfabeto saber mais do que escreve e lê”, na medida em que aprende pela “palavra

⁵⁹⁴ O fato ocorreu na sessão de 28 de abril de 1879 em que José Bonifácio teria proferido um dos discursos mais notáveis de todo o segundo reinado, segundo o diplomata estadunidense Henry W. Hillard, em despacho ao secretário de Estado dos EUA. Segundo o mesmo, “nunca assisti a nada que, de longe, se aproximasse de oração como essa em um recinto parlamentar.” O mesmo discurso chamou a atenção de Sérgio Buarque de Holanda em sua História Geral da Civilização Brasileira, onde é feita a transcrição do relatório de Henry. (HOLANDA, 2004: 203)

⁵⁹⁵ “O projeto que se discute é a negação do governo parlamentar, é o suicídio moral de um partido no momento da vitória; não é a badeira da reforma, é a reforma da bandeira (Apoiados). Contrário à Constituição do Império, iníquo, repugnante a seus fins, odioso e cheio de perigos, é uma ironia no passado, um esgarçamento no presente e uma terrível ameaça no futuro.” (ANDRADA E SILVA, Sessão de 28.04.1879, Op. Cit., p.748)

falada”. Ou seja, o parlamentar reconhece na oralidade uma importante ferramenta não apenas de comunicação estrito senso, mas um meio eficaz de transmissão de informação e de construção de conhecimento. Portanto, os “oito ou sete décimos da população” que “não sabe ler”, tem conhecimentos que os habilitam a participar das eleições, independente daquilo que sugerem os números, ou melhor, do uso que é feito na retórica favorável à sua exclusão.

Os dados do analfabetismo serviram a dois campos em disputa, embora para objetivos distintos. Não se discutia a sua materialidade e nem as suas implicações perversas, mas a sua validade como justificativa última para excluir os votantes do processo eleitoral. Nesse ponto, curiosamente, esse cenário se aproxima daquele apresentado por Machado de Assis em sua crônica anos antes, em 1876. Coincidência ou análise de uma conjuntura que já se desenharia naquele momento? Só o bruxo do Cosme Velho poderia dizer com certeza. Mas o que ele nos oferece é a possibilidade de se perceber como essa questão estaria sendo encaminhada e que tipo de interpretações estaria sendo produzidas a seu respeito para fora dos circuitos oficiais das elites. Através de sua crônica e de seu personagem autor/narrador/leitor e de sua associação aos personagens do texto, ele transita entre dimensões sociais e culturais variadas e oportuniza uma possibilidade analítica que ajuda a entender a questão de forma mais ampla.

Machado de Assis/Manassés e José Bonifácio falam de lugares diferentes, mas se referem à públicos específicos que se contrapunham nas experiências históricas em questão. A contraposição “burro” - “cavalo”, povo – elites, votantes - eleitores se fazem presentes nos discursos, tal qual ser fariam na realidade concreta, que serviria de pano de fundo para a reflexão de ambos. A “gente comum” que trabalha e sustenta a economia e os serviços da cidade, mas que seria analfabeta segundo o senso (em Manassés), também o é em Bonifácio. Porém, e esse ponto eles têm em comum, o povo retratado teria o seu papel social e político reconhecido, mesmo à revelia do senso-comum das elites que definem os rumos do país. Aliás, como visto em diversas partes desse texto, essa “gente comum”, por conta própria ou associada aos setores mais privilegiados, criaria estratégias para superar as limitações que lhes eram impostas e para acessar aquilo que concebiam como seus direitos: o direito a trabalhar, como no caso dos cocheiros e carroceiros diante do aumento da fiscalização pelas autoridades imperiais; o direito de aprender, seja buscando aulas por conta própria, aprendendo a ler com ajuda de outros ou apoiando projetos de professores de seu círculo-racial para que aprendessem a ler (como no caso da escola Noturna Gratuita de Israel Soares), seus filhos aprendessem a ler (no caso da escola para meninos preto e pardos de Pretextato dos Santos Silva), recorrendo a oferta de ensino, mesmo sendo escravizados, nos cursos noturnos oferecidos na cidade (como no caso da Escola Noturna de São Cristóvão) ou mesmo, sem aprender a ler, recorrendo a quem soubesse

em suas redes, que pudessem ler e escrever para eles, seja para se comunicar com familiares ou amigos, seja para entender o que se passava na alta política através dos jornais lidos por libertos e escravizados alfabetizados. Nesse último aspecto, Rui Barbosa ficaria *embatucado* se soubesse que muitos membros da “gente comum” sabiam ler e que, sabendo, ajudavam a quem não sabia. Era a esse espírito coletivo que José Bonifácio se referia ao julgar que se formariam politicamente as pessoas que, por conta da lei, seriam excluídas por não saberem ler. Nesse ponto, o estigma se metamorfoseia de realidade e esse mesmo estigma marcaria gerações de pessoas que por conta dela seriam culturalmente, socialmente e simbolicamente subalternizadas nos anos seguintes a reforma eleitoral.

Nas palavras de José Bonifácio, o voto censitário era uma manobra para excluir as classes mais pobres e converter os direitos em privilégios:

O censo, como notava ilustre orador francês [Victor Hugo], é injusto porque tende a esbulhar as classes pobres do direito de lutar pelos meios legais e pacíficos contra a opressão das classes ricas; é impolítico porque divide a nação em dois campos inimigos e organiza de certo modo a guerra civil; é imoral porque cria entre o eleitor e o eleito relações diárias mortais para a probidade de um e para a independência do outro, relações deturpadoras dos costumes políticos e da pureza do governo representativo. [...] (FARIA, 1944, p. 284)

E continua:

Honrar as letras, distinguir a glória, graduar a ciência, abrir espaço às aptidões, em uma palavra, conferir a capacidade política aos que possuem títulos que fazem presumir inteligência, estudo, ou serviços à Pátria, é nobre e generoso; mas lançar à margem o trabalho que concorre em todos os momentos para a sua grandeza material, é iníquo e arriscado porque transforma um princípio elevado em odioso privilégio. [...] (Idem, p. 285)

Deste modo, embora o constitucionalismo de José Bonifácio e sua intransigência em defesa do voto amplo o colocassem contrário ao projeto de 1879 (Sinimbu), ele não o fazia para conceder louros à falta de educação e ao analfabetismo como algo a ser ignorado; ele reconhece na sua ausência uma ordem de problema. Todavia, reconhecer o fato e a importância das letras e alhures não é a mesma coisa que reconhecer na sua ausência a restrição de oportunidades àqueles que as circunstâncias fizeram diferentes. Ele reconhecia que através do voto essas diferenças eram minimizadas, o que pressupõe o reconhecimento de direito daqueles com tais

ou quais aptidões intelectuais ou laborais, sem apartar, portanto, de direitos aqueles que atuam (por meio do trabalho) para a grandeza material do país e dos mais privilegiados. Desta forma, as diferenças de classe social deveriam ser equilibradas através dos direitos políticos e não aprofundadas como proposto pelos projetos de reforma que ele combateu.

O projeto de Sinimbu fora recusado e, com ele, naufragou o governo. A derrota, embora bem-vinda para os opositores, seria uma vitória de Pirro. Não fora por força do bom-senso sobre os argumentos apresentados pela oposição, mas por um detalhe acerca do modo como foi proposto e encaminhado: reforma constitucional ao invés de lei ordinária. Foi aprovado na Câmara, mas naufragou no Senado. O gabinete seguinte, chefiado pelo veterano Saraiva⁵⁹⁶, seria mais cauteloso, propondo a reforma por lei ordinária⁵⁹⁷ e sendo mais confuso na definição se seria proibida ou não a participação dos analfabetos⁵⁹⁸. Não o foi na lei em si, mas foi na prática. A vitória de Saraiva foi a vitória de Rui Barbosa, que não tendo mais que enfrentar a oposição de José Bonifácio, oportunamente nomeado para o Senado nesse período⁵⁹⁹, conseguiu imprimir a sua tese sobre aquilo que restara da oposição liberal. Aprovada a lei em 1881, estariam excluídos os analfabetos do voto. Barbosa aparece como herói do sistema, sob o peso de ter banido do processo eleitoral a maior parte dos seus participantes. Uma vitória de Pirro, embora provavelmente não a enxergasse desse modo.

A reforma eleitoral, compreendida por muitos como um “avanço democrático”, não encaminhou a uma ampliação do eleitorado, muito pelo contrário, provocou uma redução catastrófica no total de participantes: de 1.114.066 para 145.000 eleitores, representando cerca 1,5% da população total, ou seja, 1/8 do que era antes, já em 1872 (CARVALHO, 2004). Nas palavras de José Bonifácio (1879), de forma irônica, ela era “uma soberania de gramáticos é um erro de sintaxe política. Quem é o sujeito da oração? Não será o povo? Quem é o verbo? Quem é o paciente? Ah! Descobriram uma nova regra: é não empregar o sujeito. Dividem o

⁵⁹⁶ Após o naufrágio de Sinimbu, o Imperador convocou José Antonio Saraiva, com quem surgiu o gabinete de 28 de março de 1880, o qual se apresentou ao Senado na sessão de 15 de abril seguinte.

⁵⁹⁷ O projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados em 29 de abril de 1880 e, mesmo com as investidas de José Bonifácio, agora Senador, foi aprovado na sessão de 4 de janeiro de 1881.

⁵⁹⁸ As alterações na lei original foram nos seguintes pontos: Redução da renda de 400\$ para 200\$, porém com aumento das regras para comprová-la; Não excluía explicitamente quem não soubesse ler e escrever, mas fazia isso de forma indireta, pois a pessoa habilitada a votar precisaria escrever de próprio punho o nome do candidato escolhido e assinar a ata; O projeto qualifica as pessoas de baixa renda e as analfabetas como menos civilizadas, dependentes e politicamente incapazes, reproduzindo toda a argumentação do projeto anterior no sentido de excluí-las; Por outro lado: o projeto estende efetivamente o direito de voto, na medida em que define como eleitor todo cidadão brasileiro, nato ou naturalizado, católico ou acatólico, ingênuo ou liberto, compreendido nos §§ 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. do art. 6º. da Constituição do Império.

⁵⁹⁹ José Bonifácio fora nomeado para o Senado em 18 de agosto de 1879. Como fez na Câmara, no Senado, José Bonifácio atuou com o maior crítico do projeto constitucional de reforma eleitoral do Gabinete Sinimbu.

povo, fazem-se eleger por uma pequena minoria, e depois bradam com entusiasmo: Eis a representação nacional!” (Idem, 1879: 759)

O episódio do discurso de José Bonifácio em 28 de abril demonstra que a força de seus argumentos não se avaliava apenas por suas habilidades ou pela sua figura de destaque, cumprindo os três aspectos apontados por José Murilo de Carvalho (2010), mas pela forma como seria recebido pela população presente ao parlamento naquele dia, que fez questão não apenas de ouvi-lo, mas de se manifestar, de interagir, de dialogar com ele e, a partir disso, dar apoio a sua proposta. Como lembra o observador Henry W. Hillard, as palavras de Bonifácio teriam provocado “um entusiasmo estrepitoso dos ouvintes”. No final de suas ponderações, “um verdadeiro delírio apoderou-se de toda a gente, e os aplausos incessantes prolongaram-se por longo tempo.

À saída, o diplomata ainda viu José Bonifácio cercado de imensa massa popular. Todos o acompanhavam entre aclamações ininterruptas até a estação das lanchas, onde ia embarcar para sua casa, do outro lado da baía. No momento de partir”, o observador teria visto que ele “tirou o chapéu voltar-se para a multidão e agradecer as demonstrações de repulsa a um projeto que queria cercear o direito do sufrágio.” (HOLANDA, 2004, p. 203)

Embora o desfecho do debate seja sabido, vale recuperar o ponto em que o parlamentar baiano Rui Barbosa respondeu as provocações de José Bonifácio, refutando cada ponto de seus argumentos que justificariam que o povo teria condições de se instruir politicamente através de meios não formais, como sugerido. Segundo ele, não teria cabimento a tese do deputado paulista diante das circunstâncias. Em suas palavras

[...] em que escola adquirirá o analfabeto essa faculdade, esse sentido peculiar dos cidadãos livres? Em que escola aprenderá a discernir os limites divisórios entre a autoridade e a liberdade, a conveniência geral dos interesses particulares, o bom do mau governo? Onde? Nas que S. Ex. indicou? Na conversação diária? Nas sentenças dos tribunais? Na frequência do parlamento? Na prédica do vigário? Mas, para os analfabetos, a conversação diária gira quase exclusivamente na esfera dos analfabetos; é um círculo vicioso. As sentenças dos tribunais [...] como ensinamento político, são incompetentes e mudas. A assistência às sessões parlamentares... [...] Mas a representação nacional não funciona aqui às mesmas horas, em que, fora deste recinto, a indústria absorve as classes laboriosas? Mas a quem se não aos desocupados, aos ricos, aos literatos, aos apreciadores de política por diletantismo, ou aos homens de Estado, será permitida a assiduidade nestas tribunas? [...] Quanto aos sermões do pároco, esses, como aprendizagem para cidadãos, hão de servir, quando estivermos dispostos a teocratizar a sociedade, a clericalizar o Estado. Portanto, a grande escola da educação cívica é a imprensa. [...] Ora, nessa galeria para os analfabetos não há

ingresso. Quais são, portanto, repito, as fontes de esclarecimento que lhes restam neste país? Pouco mais que a mexerique da aldeia, a palestra ociosa das esquinas, ou a baixa maledicência da taverna. Será este o laboratório da democracia? (Muito bem). (OLIVEIRA, Sessão de 10 de julho de 1879, ACD, 1879, Tomo III, p.133)

Todavia, as reações na câmara no dia 28 de abril apresentadas acima pareciam dizer o oposto. A aceitação dos termos em que Bonifácio teria apresentado e a defesa de que pretos, pardos e pobres, trabalhadores, teriam o direito de votar demonstraria o seu entendimento da cidadania como um fenômeno para além do campo legal. A cidadania seria gerida pelas pessoas em seu fazer cotidiano, coletivamente e dialogicamente. A oralidade teria um papel fundamental, juntamente com as letras, na construção de concepções sobre política e direitos. Os analfabetos, como visto em partes anteriores desse trabalho, teriam, inclusive, se articulado entre si e com setores de outros estratos sociais, para criar meios de aprender e fazer aprender a ler e escrever. Não seria apenas por necessidade, mas também compreender que isso seria importante. Portanto, ao contrário do pregado por Rui Barbosa, eles não ignoravam a importância do ato de ler e de escrever ao ponto de se organizarem politicamente para fazer valer aquilo que começaram a reconhecer como um direito. No tocante às eleições, independente das circunstâncias em que ocorriam e o peso da fraude, da corrupção e dos demais meios de manipulação eleitoral, para algumas pessoas, o que lhes estava sendo negado era aquilo que elas encaravam como um direito pelo fato de não terem podido estudar. Não poder e não querer são coisas distintas e envolvem questões estruturais para além da dimensão individual.

4.5 Um contraponto a tese analfabetismo político: a ação de pretos e pardos em defesa de seus direitos e de seus filhos.

Poderia perfeitamente ser sugerido que aquelas pessoas que se encontravam nas galerias e que acompanharam José Bonifácio após o discurso não seriam o povo a que ele se referia. Que teriam sido colocadas ali estrategicamente para fazer volume, uma encenação política. Todavia, em outros trabalhos, verifiquei como trabalhadores participaram de atos públicos como *meetings* nesse período e que, da mesma forma que essa interação fora vista no

parlamento também teria sido constatada nesses eventos.⁶⁰⁰ Os registros policiais demonstram, no caso das manifestações de rua e dos seus desdobramentos mais radicais, como no caso da Revolta do Vintém, ocorrida entre 1879 e 1880⁶⁰¹, a composição racial e profissional variada, mas todos eram trabalhadores. Os meetings e esses episódio do parlamento revelam uma forma específica de manifestação política em que o diálogo entre classes sociais distintas se articulariam em prol de interesses em comum. O que Rui Barbosa faz é, justamente, negar isso. Ele *bestializa* o povo e classifica a sua participação nas eleições pelas hipóteses de “apatia” ou pela participação ativa mediante capangas ou capoeiras, criminosos, que atendem a interesses que não eram os dos próprios. A chave de compreensão dele traduz-se na noção de cidadania restrita aqueles que sabem ler e escrever – funcionários públicos, advogados, literatos, políticos, proprietários de terras e de escravos, médicos etc. Porém, aquelas mesmas pessoas que ele diz que não participam da política devido ao seu estigma de analfabetos demonstraram capacidade de ser articularem politicamente para defender os seus direitos e, nesse sentido, vale avaliar um episódio importante ocorrido com o próprio Rui Barbosa.

Anos mais tarde, em 19 de abril de 1889 para ser mais preciso, uma carta é enviada para o mesmo Rui Barbosa e nela é cobrada uma posição a respeito da educação dos filhos de libertos e sobre a educação dos ingênuos em cumprimento da lei de 28 de setembro de 1871.

Ao grande cidadão Rui Barbosa

Comissionados pelos nossos companheiros, libertos de várias fazendas próximas a estação do Paty, município de Vassouras para obtermos do governo Imperial a educação e instrução para os nossos filhos, dirigimo-nos à V^a Ex.^a pedindo o auxílio da invejável ilustração e de grande talento de V^a Ex.^a, verdadeiro defensor do povo e que dentre os jornalistas foi o único que assumiu posição definida e digna, em face dos acontecimentos, que vieram enlutar nossos corações de patriotas.

A lei de 28 de setembro de 1871 foi fundada e nunca posta em execução quanto a parte que tratava da educação dos ingênuos.

Nossos filhos jazem imersos em profundas trevas. É preciso esclarece-los e guiá-los por meio da instrução. [...]

É para pedir o auxílio da inspirada pena de Va. Excia., que tanto influiu para a nossa emancipação, que nos dirigimos a Va. Excia.

Comprendemos perfeitamente que a libertação partiu do povo que forçou a coroa e o parlamento a decretá-la e que em Cubatão foi assignada a nossa liberdade e por isso não levantaremos nossas armas contra os nossos irmãos, embora aconselhados pelos áulicos do paço, outrora nossos maiores algozes.

Para fugir do grande perigo em que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina, para abater aqueles que querem a República, que é a liberdade, igualdade e fraternidade.

⁶⁰⁰ MONTANO, 2003.

⁶⁰¹ Idem.

Estação do Paty, 19 de abril de 1.889

A Comissão de Libertos / Quintiliano Avellar (preto) / Ambrósio Teixeira / João
Gomes Batista / Francisco de Salles Avellar / José dos Santos Pereira / Ricardo
Leopoldino de Almeida / Sergio Barboza dos Santos

(Memorial da Comissão de Libertos a Rui Barbosa, RB CR 1566/2, grifo nosso)

A carta assinada pela “Comissão de Libertos de Paty de Alferes”, traz vários significados, não apenas no trecho da solicitação, como na parte que identifica os autores. Neste último ponto, eles se autodeclaram como uma “comissão”, terminologia que significaria “uma avaliação política e uma expectativa da comunidade [de libertos] em se pronunciar.” (VIANA; NETO; GOMES, 2019: 167) Ela se dirige a um político, que eles identificam como um dos responsáveis pelo encaminhamento da questão da emancipação, Rui Barbosa, que aderiu a causa abolicionista. Além disso, Rui teria participado de uma comissão de educação da câmara dos deputados (1881-2) que discutiu a educação no Império e teria ele, imediatamente antes disso, defendido a centralidade da questão da alfabetização para a cidadania. Portanto, a referida comissão não se dirigiria a qualquer um, mas a uma pessoa que teria relação direta com a solicitação, em tom de apelo e de cobrança, visto que ele teria defendido anos antes que o analfabetismo era um obstáculo ao exercício de direitos e que os analfabetos eram cegos (político e materialmente). Além disso Rui Barbosa ganhou notoriedade também por comandar “o Fundo de Emancipação e também participou dos debates sobre a Lei do Ventre Livre.” (Idem) Ele seria, portanto, uma das pessoas mais indicadas para se dirigirem sobre a solicitação.

A relação estabelecida é a do diálogo entre setores sociais distintos sobre um ponto que teriam em comum: a questão da educação. Um diálogo que traduz negociação, tensão e a busca por apoio. A carta seria a materialização de um meio, reconhecido por ambas as partes como válido, do diálogo, e de um fim, buscados por ambas as partes. Sendo assim, a comissão e, por conseguinte, seus membros, acionam determinadas tradições de sua cultura política associativa e de diálogo com outros setores sociais para atingir suas expectativas, dialogando, para isso, com as visões de mundo e expectativas do receptor da mensagem. A esperança no sucesso da interlocução estaria subentendida através dos argumentos utilizados, o meio da comunicação (nós sabemos ler e escrever e, por isso, valorizamos essas habilidades) e o recurso a uma figura política institucional que poderia fazer algo. A carta pode ser vista como o reforço de determinadas formas mais antigas de micropolítica, mas também como uma armadilha para o

leitor, receptor da mensagem, no sentido de que este estaria preso ao seu passado-presente e isso faria dele responsável por fazer algo a respeito da educação das crianças ingênuas.

A ideia do protagonismo está implícita e explícita na carta. Ela se faz presente não apenas pelo ato de este grupo, organizado, se dirigir a uma figura de destaque no Brasil para pleitear direitos, como também ao expressarem-se como conscientes do papel que o povo, do qual faziam parte, desempenhou na história recente. No trecho em que afirmam que compreendem “[...] *perfeitamente que a libertação partiu do povo que forçou a coroa e o parlamento a decretá-la* [...]”, eles se apropriam retoricamente de um fenômeno que teve a participação de Rui Barbosa e de outras personalidades e demonstram que embora essas pessoas tenham desempenhado um importante papel⁶⁰², coube a eles, ao povo, atuar decisivamente para a concretização do ato. Em seguida afirmam que “[...] *não levantaremos nossas armas contra os nossos irmãos, embora aconselhados pelos áulicos do paço, outrora nossos maiores algozes* [...]”, ou seja, que mesmo podendo se mobilizar novamente e pegar em armas (algo sugerido pelos monarquistas), não o farão. Em outras palavras, eles demonstram que haveria outros caminhos que podem ser percorridos, inclusive com seus antigos algozes que lhes oferecem alguma forma de estímulo, mas que, em princípio, não estariam dispostos a lutar contra seus irmãos (brancos, talvez). Nesse momento, mas não apenas nele, há um tom de cobrança, de ameaça velada, o que pressupõe que, diante das circunstâncias de negociação postas, ambas as partes sabem das possibilidades de cada um. Da parte de Rui Barbosa, a possibilidade de agir mais ativamente sobre o tema; da parte dos libertos, agirem no sentido de fazer valer seus interesses, mesmo que tenham que lutar para isso. Há um reconhecimento mútuo dessas possibilidades e elas são colocadas na mesa de negociações pelos libertos para atingirem seus objetivos.

A carta se divide em duas partes estratégicas. Na primeira, os libertos se dirigem de forma respeitosa e elogiosa a figura de Rui Barbosa, o “ilustre cidadão”, o “*verdadeiro defensor do povo e que dentre os jornalistas foi o único que assumiu posição definida e digna, em face dos acontecimentos, que vieram enlutar nossos corações de patriotas*” etc. *Claramente eles buscam iniciar o diálogo de forma cordial, dialogando com as estruturas simbólicas próprias da cultura da qual todos os “personagens” fazem parte, na qual eles colocam a figura do receptor da mensagem em posição de destaque diante do panteão de outros políticos e figuras de prestígio brasileiras. Eles parecem se enquadrar nos três pontos chave da comunicação*

⁶⁰² “É para pedir o auxílio da inspirada pena de V^a Ex.^a, que tanto influiu para a nossa emancipação, que nos dirigimos a V^a Ex.^a.”

retórica visando convencer o receptor do discurso: *relação estreita entre os argumentos e a pessoa do orador, o campo da argumentação e a importância do auditório.*

Essa chave interpretativa serve para que se entenda até que ponto essas pessoas identificariam qual seria a forma apropriada de se dirigir a Rui Barbosa que tantas e tantas vezes teria usado a retórica para convencer os seus aliados e derrotar seus adversários. Não se trata aqui de dizer que teriam necessariamente feito esse exercício de abstração que está sendo operado aqui, mas que, para obter sucesso em sua empreitada dialógica, teriam depreendido de outras circunstâncias ou meios, as formas eficazes de obter sucesso.

Voltando a estrutura da carta, temos a sua segunda parte em que eles apresentam ter consciência dos fatos acerca da escravidão e da educação. Eles querem demonstrar que não só tem domínio sobre os eventos que aconteciam na política oficial – dominado pelas elites imperiais – como sinalizar sua compreensão de complexos processos de mais de uma década, no qual eles teriam papel decisivo. Em outros termos, queriam demonstrar ao *grande* Rui Barbosa que eles também eram capazes de entender o que acontecia, o que estaria em jogo, de que maneira aquilo os atingia e, por fim, mas não menos importante, de que teriam condições de virar o jogo se necessário fosse ou, se fosse o caso, de agir forma direta e ativa se a elite (da qual Barbosa fazia parte) não fizesse a sua parte. Há uma ideia de pacto e de equilíbrio que poderia ser quebrado a qualquer momento se uma das partes não cumprisse com o combinado. Nesse ponto, os libertos informavam que estariam fazendo a sua parte – pressionaram pela abolição, estavam se recusando em aceitar as provocações dos monarquistas e de apoiar o terceiro reinado -, e deixam implícito que era preciso que seu empenho seja retribuído.

A educação, ponto chave para entender o nexos central da carta, demonstra que a comissão (e aqueles que ela representa) teriam consciência da importância dela para as suas vidas e para as vidas de todos. Eles associam a falta de educação à escravidão e que ela teria favorecido a situação da preponderância da monarquia durante tanto tempo. Nestes termos, escravidão e falta de educação caminham lado a lado no que se refere a permanência da monarquia e poderiam ser um obstáculo ao futuro deles e do país. Ao clamar por seus filhos, eles fazem referência ao que o governo anterior (monarquista) não fez e que esse erro não poderia se repetir agora que novos ventos se anunciavam nos horizontes com a república. Não era um fato consumado, ainda, mas o próprio Rui Barbosa e outros grupos associados ao abolicionismo cada vez mais propagavam a ideia do novo sistema. Voltando aos jovens, eles tocam no ponto da geração futura, com a qual tinha que se lidar agora e, independente dos acontecimentos, no futuro. Nesse sentido, eles alertam que seus filhos “[...] jazem imersos em profundas trevas. É preciso esclarecê-los e guiá-los por meio da instrução.”

As trevas seriam o oposto a luz, luzes associadas ao conhecimento, ao progresso, simbolicamente associados a república. Educação para se chegar à república, visto que a monarquia estaria associada a ignorância e ao escravismo. Portanto, seguindo a chave da retórica, eles identificam na exegese republicana elementos que podem ser utilizados para convencer da necessidade de que a educação seja garantida. A garantia da educação como uma obrigação republicana, mas também uma necessidade para se evitar o pior. Afinal, “para fugir do grande perigo em que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la para nossos filhos e para que eles **não ergam mão assassina, para abater aqueles que querem a República, que é a liberdade, igualdade e fraternidade.**” Eles finalizam em tom de ameaça e, ao mesmo tempo, evocam a tríade republicana da “liberdade, igualdade e fraternidade”. Terminam de forma apoteótica, em tom de aviso e de crença de que as coisas podem ser melhores do que são. A garantia da “liberdade”, da “igualdade” para que todos tenham seus direitos respeitados, como no caso da educação e a “fraternidade”, ou seja, o respeito mútuo e a manutenção do equilíbrio entre os componentes da sociedade brasileira.

O que a carta demonstra é uma linha tênue que separa e une grupos sociais distintos. Essas linhas são partes importantes das redes sociais de pertencimento, de construção de conhecimento, de associativismo e de ativismo político. Redes que teriam, por exemplo, permitido a atuação de professores como Pretextato dos Santos e Israel Soares ao ensinarem as primeiras letras a jovens e a adultos diante das dificuldades impostas aos negros e pardos do Rio de Janeiro. Essas redes dialogam com a identidade de classe e de raça construídas nas experiências coletivas dessas pessoas⁶⁰³, experiências dialógicas, relacionais, em que determinadas identidades e elementos culturais são acionados em situações específicas, seja pela luta por liberdade, em defesa do voto ou para garantir acesso à educação. Como diria o historiador E. P. Thompson, classe e consciência de classe são fenômenos do mesmo processo que tem na experiência histórica o seu ponto de partida e ponto de chegada. O que essas pessoas estariam demonstrando é que tinham consciência de sua identidade, em contraposição aquelas que identificavam como opostas, de seus direitos e que lançariam mão de suas estratégias construídas coletivamente para atingir suas expectativas. No fim e no cabo, a despeito do que

⁶⁰³ No Almanak Administrativo, Mercantil... de 1859 (edição 016), Pretextato dos Santos Silva é mencionado como 1º Secretário da “Sociedade Mercenaria Beneficente” (p. 452) Não encontrei maiores informações sobre essa sociedade com as fontes que me estavam disponíveis. A análise na Hemeroteca, de onde encontrei registros, só apresentou um registro para o período compreendido entre as décadas de 1850 e 1880. A sua participação em uma sociedade, que embora não se possa determinar a sua natureza, membros ou duração, já indica a sua predisposição em participar de práticas de associativismo para além da atividade docente. Isto confirmaria a ideia de que o pertencimento a redes variadas, por vezes para além do seu campo imediato de atuação, demonstrariam a importância de uma cultura de atuação coletiva.

defendia Rui Barbosa anos antes, eles agiram de forma pedagógica em relação a ele, ensinaram-no, metaforicamente falando, que o povo também entendia de política e acionaria esse entendimento para levar adiante seus projetos.

No fim das contas, eles fizeram com o grande intelectual e político Rui Barbosa, aquilo que teria sido feito com outro gênio, André Rebouças anos antes, agindo como “currículos vivos” para a transformação de suas ideias, sendo um “fator gerador” de transformação nele e nos demais membros da elite para que caminhassem no sentido das expectativas e do projetos da “gente comum”, dos trabalhadores pretos e pardos que durante séculos foram explorados e marginalizados e que viam nas janelas de oportunidades dos conflitos intra-elite o momento de agir em defesa do que acreditavam. Esse tipo de ação ativa por caminhos variados não seria possível, presume-se dentro daquilo que a maioria das elites acreditavam ser o povo. Como diria Machado, o “burro as vezes dava coice, mas como último recurso” e isso está presente na carta.

Essas pessoas não agiriam apenas pelos meios “informais” e as fontes demonstram isso. Na lista de qualificação de votantes da Corte de 1877, o professor Pretextato dos Passos e Silva foi qualificado como votante para as próximas eleições, sendo em sua ficha apresentado os seguintes dados: “Pretextato dos Passos e Silva, 55 anos, solteiro, sabe ler, professor, filiação ignorada, rua General Câmara nº 247, 2.000\$ de rendimento, elegível.”⁶⁰⁴ Um professor negro, provavelmente ex-escravo – filiação ignorada – e que atuava na educação de crianças pretas e pardas da corte desde os idos da década de 1850, para permitir que tivessem uma educação que os permitisse avançar nos estudos para “aprenderem com perfeição e sem coação” estaria se alistando para participar das eleições, de forma voluntária, visto que o voto no Império não era obrigatório. O que ele esperava com esse alistamento? Seria o primeiro? Quais eram as suas expectativas? Em quem votaria? As perguntas são variadas e não foi possível respondê-las, apenas parcialmente com aquilo que estava disponível. Em primeiro lugar, ele provavelmente se alistou porque via algum significado no alistamento e nas eleições.

O ato de se candidatar, ser aceito e participar, tem um sentido importante aqui, sobretudo para um homem de cor, alfabetizado e, como visto, membro de uma rede social mais ampla que, em alguns momentos, ele se sentida como interlocutor. Seu alistamento representava não apenas o seu voto, não seria apenas um ato individual, embora essencialmente fosse, pois,

⁶⁰⁴ Lista de qualificação de votantes da Corte, organizado pela Junta Municipal dessa cidade, presente no Diário do Rio de Janeiro, de 26 de junho de 1876. O fato de não ser casado talvez indique que sua dedicação ao magistério tomasse boa parte de seu tempo e exigiria dedicação maior que talvez não permitisse constituir família. Não é possível saber, mas é possível conjecturar.

provavelmente, ele traria consigo a expectativa de muitos outros, da comunidade que pertencia, a qual servia como professor e que, no passado, serviu como representante junto às autoridades para levar adiante um projeto educacional inclusivo em tempos de escravidão. Um projeto que atenderia as suas próprias expectativas, mas também daqueles que depositaram nele a esperança de verem seus filhos educados e instruídos, para terem uma vida diferente das deles em um Brasil que insistia em tratá-los como seres de segunda categoria. Aliás, esse tratamento se veria na própria educação oferecida a essas crianças pretas e pardas nas escolas oficiais, como visto, o que teria levado os pais a recorrerem a alguém de confiança, um professor cuja origem poderia sugerir laços profundos com a comunidade, de ancestralidade, quem sabe, e que seriam acionados quando se associaram para solicitar a licença do professor e a abertura/funcionamento de sua escola. Era essa espécie de “consciência coletiva” que Pretextato poderia carregar quando se alistou e provavelmente participou das eleições.

Ele trazia consigo também as chagas de um passado que não nos é possível dimensionar, mas que é possível imaginar, em que fora tratado como “coisa” e que, a partir da liberdade, da educação, de sua atuação profissional ele conseguiu ressignificar, reescrever sua história, mesmo contra todas as expectativas em contrário. Sem saber, não apenas ele, como muitos outros pretos e pardos, que buscaram sua liberdade através de experiências variadas e com objetivos dos mais diversos estariam sinalizando que eram sujeitos de direito e que mereciam ser tratados como seres humanos. Essa visão, que Pretextato aprendeu provavelmente a duras penas e que o fez agir no sentido oposto da expectativa da sociedade escravista e hierarquizada, ele fez questão de transformar em experiência pedagógica, não apenas através da sua escola, como também pelo ato de se libertar, de se alfabetizar, de se tornar professor, de abrir uma escola e, por fim, do ato cívico de participar das eleições. Ele serviria de exemplo para outros, para os alunos que atendia, para os pais dos alunos com os quais dialogava e para outras pessoas da comunidade da qual fazia parte. Ele seria, por esse motivo, um “currículo vivo” forjado nas experiências da escravidão e de sua pós-emancipação a partir do qual, despertaria um “elemento gerador de transformação” que poderia, mesmo que inconscientemente, estimular outros a seguirem seu exemplo. Talvez fosse a essa formação política que José Bonifácio de Andrada e Silva se referia ao falar da capacidade de aprendizado e da consciência política do povo. Se o foi, parece que o trabalho de Pretextato estava gerando frutos para além daqueles que imediatamente servia. Neste sentido, a educação seria um ato transformador desenhado através das experiências para além da sala de aula ou para além dos atos desse professor.

E por falar na classe dos professores, percorrendo a mesma lista de alistamento eleitoral, é possível encontradas outras pessoas que a presente análise se defrontou, como é o caso do

professor Camacho. Na lista de qualificação da Freguesia de S. Francisco Xavier do Engenho Velho, no 14º quarteirão, sob o número de 660, figura o nome de “José Pedro da Silva Camacho, 33 anos, filho de José Pedro da Silva Camacho (Dr.), rua Vinte e Quatro de Maio, n. 101, renda 1:000\$, elegível, sabe ler.”⁶⁰⁵ Há duas diferenças de seus dados para os de Pretextato. O primeiro, é mencionado o nome de seu pai, ou seja, em seu registro de nascimento havia a paternidade registrada, o que indicaria, como aliás já foi visto aqui⁶⁰⁶, que era um indivíduo branco, portanto, nascido livre. A segunda diferença é a de que a profissão não é mencionada, como no caso anterior. Esse é um fato curioso, pois ele já exercia a profissão docente nessa época. Há vários exemplos de registros em que constam as profissões, de professores, inclusive, o que deixa mais dúvida a questão. Não teria seu registro regularizado? Difícil de saber, pois não encontrei dados que confirmem essa hipótese. De todo o modo, ele era uma pessoa que atuou tanto na educação de adultos como de indivíduos mais jovens e, pensando na hipótese levantada sobre o outro professor, poderia ter um efeito pedagógico, embora não no mesmo sentido apontado.

Embora os professores não recebessem a valorização devida das autoridades, o papel social desempenhado por eles por se dedicarem a instrução, uma função social prestigiada por autoridades, intelectuais, tema de debates acalorados nas Câmaras, mesmo antes da reforma eleitoral, mas sobretudo nela, geravam paradoxos interessantes na sociedade brasileira do período. Paradoxos como aqueles enfrentados pelos parlamentares ao tentarem justificar o injustificável, o de que saber ler e escrever era obrigatório para o exercício da cidadania em uma sociedade em que mais de 80% da população não se enquadrava nessa categoria de indivíduos. Para justificar isso, foi preciso transformar um fato social em estigma e, partindo dele, subalternizar todo um conjunto de práticas e culturas socialmente construídas durante séculos em que a oralidade era a sua base. Via de regra não se aprendia a ler e escrever e esse cenário foi se modificando, como visto, a partir da própria mudança de perspectiva acerca da nacionalidade brasileira e da ideia de civilização. As classes populares tiveram que lidar com isso em escala global e no Brasil não foi diferente. Nesse sentido, a educação serviu a variados propósitos e, a partir das perspectivas dos setores populares, também seria apropriada e conviveria com a cultura oral devidamente consolidada nos diversos espaços da cidade. As pessoas que sabiam ler e escrever, mas que social e racialmente faziam parte do mundo da oralidade transitavam entre os dois mundos e se valiam dessa capacidade para levar adiante

⁶⁰⁵ Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 de julho de 1876.

⁶⁰⁶ Como visto, Camacho era nascido em Portugal e se naturalizou brasileiro e era filho de um membro da elite intelectual da Corte, possuindo boas relações na cidade.

seus projetos pessoais e os projetos daqueles que faziam parte de suas redes. Esse trânsito os permitiu conhecer os dois mundos, não necessariamente apartados como faziam acreditar aqueles que construíram a ideia do analfabetismo como estigma.

Transitar entre dois mundos, o das letras e da oralidade, permitiu a pessoas como Pretextato dos Santos e Israel Soares progredir em suas vidas, tirando vários aprendizados desse processo e, diante das circunstâncias que se apresentavam, passar adiante seus conhecimentos e suas experiências de vida. Diurnas ou noturnas, no avançar da década de 1870 observou-se crescer a oferta de cursos de alfabetização e, no caso dos jovens adultos e adultos, os cursos noturnos atenderiam a uma demanda cada vez maior por educação das classes populares, inclusive dos escravizados. Essas mesmas pessoas, tais como os professores citados, também partilhavam de elementos comuns a cultura oral dominante (conforme sugerido pelo senso de 1872). O exemplo do Curso Noturno Gratuito de São Cristóvão é significativo nesse sentido, pois ele oferecia não apenas ensino para pessoas livres e libertas, mas também turmas especiais para escravizados de modo a atender a todas as classes da sociedade. Ou seja, os escravizados continuavam a buscar escolarização, mesmo diante da proibição que remonta à década de 1850.

A escola de São Cristóvão, à época sob o nome de Escola do Pedregulho, funcionava desde 1874, portanto, quatro anos antes da criação oficial dos cursos noturnos por ato público do governo Imperial. Não foi possível acessar quem realmente estudou nessa escola em específico, mas foi possível saber que eram pessoas pobres e que alguns trabalhavam na Casa Imperial. Segundo relatório da Associação Promotora da Instrução de Meninos, mantenedora da escola, por exemplo, no decorrer do ano de 1875 houve uma queda nas matrículas em relação ao ano anterior (1874) pelo fato de “haverem [sic] muitos dos alunos [se] retirado provisoriamente para Petrópolis, na qualidades de empregados do Paço Imperial, para desempenharem o serviço que reclama a estada ali de Sua Majestade, o Imperador.”⁶⁰⁷ Voltamos ao cenário da Carta dos Libertos à Rui Barbosa.

Portanto, houve uma mobilização de amplos setores sociais a respeito do acesso à educação formal. O poder público atenderia a sua dinâmica própria de “civilizar” a população, mas também atenderia a demanda de uma população mais convencida de que o trânsito para o mundo das letras era necessário para não apenas atender a demandas sociais externas, como também para fazer valer seus direitos e para a construção de projetos sociais e coletivos. Neste último ponto, o poder público poderia não estar preocupado com isso, mas eles não poderiam controlar todas as dimensões do aprendizado. Se pudessem, talvez os escravizados não

⁶⁰⁷ Relatório da Escola Noturno do Pedregulho. Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 1875.

aprendessem a ler e a escrever, o que não foi o caso. Se voltarmos rapidamente para os dois professores negros citados acima, o seu aprendizado das letras os permitiu transitar por esses mundos, sem que eles abandonassem por completo suas origens. Aliás, eles usaram de seus conhecimentos para ensinarem outros, pretos e pardos, livres e escravos, a ler e escrever. Nesse ponto tanto a oferta quanto a busca traduziam-se em experiências concretas e, sobretudo, dependeram da agência dessas pessoas.

As eleições continuaram com denúncias de fraudes e problemas na qualificação, mesmo após a retirada dos analfabetos que, segundo a teoria vitoriosa em 1881, seriam a causa do problema. Segundo Editorial d'O Fluminense (RJ) de 11 de fevereiro de 1881,

[...] O Antigo sistema de eleições, com o seu cortejo de fraudes, levantou a desconfiança e a descrença no peito dos homens sérios.
As qualificações fictícias e as eleições bico de pena, arruinaram tudo.
Na atualidade, mais de um terço dos que são votantes natos, fogem de se inscrever, já pelo trabalho que isso dá, já por acreditarem que a corrupção há de continuar. [...] Da massa popular, fica um grande número de excluídos do direito de votar.
Se aqueles que foram contemplados, porque a lei os julgou dignos, se absterem de votar, quem há de eleger os representantes da nação, do município etc.?

O editorial é longo, ocupa meia página, e defende a reforma, suas vantagens, conclama as pessoas a votarem, apesar das dificuldades impostas aos eleitores. Afirma que estas seriam um mal necessário para se garantir a legalidade do voto e que, pelo patriotismo, os “homens de bem”, devem recorrer as urnas para seguir o que determina a lei, independente se gostam ou não da política, afinal, se não o fizerem, os cargos públicos serão ocupados por pessoas pouco qualificadas ou descomprometidas com a causa pública. Finaliza que o Partido Conservador está empenhado em mobilizar as suas bases e que “sendo o amigo e respeitador das leis [...], está dando n'esta ocasião, provas de seu alto senso e de suas louváveis práticas”, [...] sempre a ordem e nada mais! Afinal, completa, “é da tranquilidade que resulta o progresso.”

Uma eleição sem votantes e sem eleitores. Eis uma oração sem sujeito, como acusou José Bonifácio, o moço. Alguns periódicos indicam uma queda significativa na participação⁶⁰⁸. Parece que o plano de aristocratizar as eleições deu certo e, se a manipulação e outras formas de pressão acontecia no ato do voto, o que pressupunha a possibilidade do contraditório, agora havia um maior controle e menos pessoas para cobrir e vigiar. A manipulação talvez se desse

⁶⁰⁸ Em O Globo (RJ) de 27 de setembro de 1881, consta uma notícia em um jornal de Pernambuco que afirma uma redução drástica no número de participantes nas eleições. De uma população de 800 mil pessoas, foram qualificados 11.849 eleitores, ou “15 eleitores para cada 1000 almas”.

antes do ato, nas negociações em troca de apoios e de cargos ou do direcionamento de funcionários de empresas beneficiadas pelo governo ou de membros do aparelho de Estado. Mas isso é assunto para outra história.

ANEXOS

Figura 15: Trabalhador na Casa Imperial: escravizado diante do palácio de São Cristóvão, 1870.⁶⁰⁹



Figura 16.1 - Carta da Comissão de Libertos de Paty de Alferes a Rui Barbosa

CASA DE RUI BARBOSA

Ao grande Cidadão Rui Barbosa

Comissionados pelos nossos compa-
reiros, libertos de varias fazendas proximas
a estacao do Paty, municipio de Vassouras
para obtermos do governo Imperial educa-
ção e instrucção para os nossos filhos, di-
rigimos-nos á V. Ex.^{cia} pedindo o auxilio
da inaequal illustração e do grande talento
de V. Ex.^{cia}, verdadeiro defensor do povo e
que d'entre os jornalistas foi o unico
que assumiu posiçãõ defensiva e digna,
em face dos acontecimentos, que nunca
cubitular nossos corações de patriotas.

A lei de 28 de Setembro de 1871 foi
burlada e nunca posta em execução
quanto a parte que trata da educação
dos ingenuos.

Nossos filhos jazem immersos em profunda
trevas. É preciso esclarecê-los e guiar-los por
meio da instrucção. A escravidão foi sempre
o sustentaculo do throno n'este vasto e querido
paiz; agora que a lei de 13 de Maio de 1888,
aboliu-a, querem os ministros o "A Rai-
nha" fazerem dos libertos, nossos inconscientes
companheiros, base para o levantamento do
alicerce do 5.^o reinado.

O liberto do Paty do Alferes, por nós repre-
sentado protesta contra o meio indecente
de que o governo quer lançar mão e declina,
aproveitando esta occasião, que não adherem
a semelhante conluio e que até agora

Figura 16.2 - Carta da Comissão de Libertos de Paty de Alferes a Rui Barbosa (Continuação)

CASA DE RUI BARBOSA

no.

Sugados pelo governo do Imperio querem
educação e instrução que a lei de
28 de Setembro de 1871, lhes concedeu.

O governo continua a cobrar o imposto
de 5% addicionaes, justo é que esse im-
posto decretado para o fundo d'emancipa-
ção do escravo reverta para a edu-
cação dos filhos dos libertos.

É' por pedir o auxilio da inspirada
penha de V.^a Ex.^a, que tanto influio
para a nossa emancipação, que no diri-
gimos a V.^a Ex.^a.

Comprehendemos perfeitamente que a li-
bertação partiu do povo que forçou a coroa
e o parlamento a decretal-la e que em
libertação foi assignada a nossa liber-
dade e por isso não levantaremos nossas
armas contra nossos irmãos, embora acons-
elhados pelos aulicos do paes, outra ra não
maior algos.

Para fugir do grande perigo em que corre-
mo por falta de instrução, vimos pedir
a para nossos filhos e por que ^{elles} nossos filhos
não ergam mão assassina, para abater
aqueles que querem a Republica, que é
a liberdade, egualdade e fraternidade.

Estacuo de Paty, 19 de Abril de 1889

A Comissão de Libertos

Similiano Avellar (preto)

Ambrosio Teixeira

João Cordeiro dos Santos

Francisco da Sabes Avellar

Yese da Glória Pereira

Ricardo Leopoldino de Almeida

Virgilio Barbosa dos Santos.

CONCLUSÃO..., mas não um ponto final.

BENTO: (entrando com um jornal) Pronto.
 DURVAL: - Ainda agora! Tens um péssimo defeito para boleeiro, é não ouvir.
 BENTO: - Eu estava embebido com a interessante leitura do Jornal do Comércio: ei-lo. Muito mudadas estão estas coisas por aqui! Não faz uma ideia! E a política? Esperam-se coisas terríveis do parlamento.
 DURVAL: - Não me maces, mariola! Vai abaixo ao carro e traz uma caixa de papelão que lá está... Anda!
 BENTO: - Sim, senhor; mas admira-me que V. S. não preste atenção ao estado das coisas.
 DURVAL: Mas que tens tu com isso, tratante?
 BENTO: Eu nada; mas creio que...
 DURVAL: Salta lá para o carro, e traz a caixa depressa!
 [...]
 DURVAL: - Pedaco d'asno! Sempre a ler jornais; sempre a tagarelar sobre aquilo que menos lhe deve importar! (vendo Rosinha) Ah!...és tu? Então ela... (levanta-se).

(ASSIS, Machado. *Hoje avental, amanhã luva*, 1860.)

E neste Império, sem mestres e sem discípulos, *quando as estatísticas falam tão alto*, vós fechais para o povo a grande escola do voto! Mas este voto está enraizado nos costumes públicos, e a vossa amputação política fere a máxima parte da nação brasileira. O projeto, injusto, violento, impolítico e cheio de perigos, mutila o sufrágio em vez de aperfeiçoai-o. É o caso de dizer-se como outros já o fizeram: a cidade antiga, com a escravidão, podia contentar-se com pequeno número de cidadãos. O direito moderno não conhece hilotas.

(ANDRADA E SILVA, 1879, grifo nosso)

Durval e Bento, dois personagens de uma peça de Machado de Assis de 1860, representam uma dualidade muito cara a realidade sociológica brasileira. O primeiro, branco, de família abastada e de origem social privilegiada e o segundo, negro, escravizado, empregado do primeiro. Para além das hierarquias que marcariam as suas relações, há uma inversão nas lógicas de supremacia social e política, afinal, Bento, além de saber ler, em diversos momentos lia jornais da Corte, se informava sobre assuntos “que não deveriam lhe importar” e estabelecia diálogos com seu senhor e com seus pares sobre assuntos variados, indo desde a política oficial daqueles anos até sobre a fuga de escravos. O que a alegoria demonstra é que, mesmo a despeito da reprovação de seu senhor – e da sociedade que o encarava como inferior –, Bento teria aprendido a ler e lia jornais, assim como se articulava com outras pessoas de posição social similar para valer a sua vontade. A leitura do jornal teria vários sentidos aqui e todos eles passam pelo desafio de um escravizado a seu senhor, não apenas pela leitura em si – e a consequente apropriação de assuntos que não lhes caberia, mas a própria decisão de como

gerenciaria o seu tempo, mesmo durante o trabalho. O que esses dois personagens traduziam seria, metaforicamente, a antecipação de uma conjuntura de debates observada na década seguinte e que foram temas desse trabalho.

A década de 1870 foi marcada pela efervescência de ideias a respeito da educação do povo e, em seu interior, da imperiosidade e da urgência de se combater o analfabetismo e a baixa escolarização da população. Os dados do recenseamento de 1872 - divulgadas em 1875 - demonstram vários cenários, dentre os quais, que mais 80% de todo Império não sabia ler/escrever. Nos relatos analisados, a educação esteve associada a projetos de país que se queria construir e, por conseguinte, evitar. A educação foi um tema muito presente nessa década e traduziu-se por discursos, análises, projetos e iniciativas que possuíam objetivos atrelados a ele. Educação para “formar” o povo, educar para o trabalho, educar para elevar o nível intelectual, educar para moralizar, educar para formar politicamente, educar para libertar e libertar-se. Seja qual for o objetivo, educar aparece como uma ferramenta de impacto social e político, transformador ou conservador, que seria utilizado para construir algo novo ou restaurar algo perdido. Muitas das vezes, esteve associado a uma dimensão civilizatória que classificaria as pessoas, sociedades ou países como mais ou menos civilizadas de acordo com seu grau de instrução e isso motivaria associações e governos em educar o povo de modo a atingir a civilização, pensada no modelo europeu de cultura e organização social e política.

Há um claro juízo de valor nesse aspecto, de uma balança de valoração que classificaria as pessoas de acordo com suas características culturais (língua, história, religião, instituições sociais e políticas etc.) diante de um modelo supostamente universal propagado de países como França, Inglaterra e EUA. Historicamente, esse tipo de posição em relação à cultura - marca do colonialismo e do imperialismo presentes nos séculos XVIII, XIX e XX - é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo que busca incluir em um determinado projeto, exclui diversas outras possibilidades; que criaria identidades, invisibilizando muitas outras; afirma potencializar as capacidades humanas através do conhecimento (acadêmico) e científico, mas, ao mesmo tempo em que silencia outras formas de conhecimento.

As estatísticas realmente falavam alto, pegando carona na fala de José Bonifácio, o moço, como pode ser constatado nos capítulos anteriores onde viu-se, através dos relatórios governamentais e dos censos, um país diverso, em rápido crescimento e com uma enorme população de afrodescendentes, nascidos no Brasil ou trazidos pelo tráfico de escravos. Essa população cada vez menos subordinada ao regime escravista, embora ainda representasse uma numerosa população laboral, sobretudo nas províncias do Sul na segunda metade do século, estaria presente nas ruas, praças, fábricas, fazendas, escolas, enfim, estavam em toda a parte e,

junto com uma população de origem europeia, transformaram demograficamente e geoespacialmente as cidades brasileiras. A cidade do Rio de Janeiro, capital do país, maior cidade brasileira e um dos portos que mais recebeu africanos no século XIX, seria um exemplo desse processo transformador, afinal, conforme a população crescia e se transformava, as instituições se adaptavam as novas realidades que se construía a partir das experiências multifacetadas que uniam na mesma cidade classes sociais e grupos étnicos, linguísticos e culturalmente diversos. Questões estruturais afastavam essas pessoas, mas as experiências também os aproximavam e a partir dos diálogos (nem sempre amistosos) a cidade e o Império passavam por transformações.

Essas transformações institucionais (do sistema legal e do aparato estatal, por exemplo) tiveram que lidar com as realidades e as demandas variadas de uma população diversa. Em 1850, por exemplo, o tráfico seria definitivamente proibido, embora não imediatamente extinto, em resposta a pressões externas e internas, e as transformações observadas a partir dessa ruptura no sistema social e econômico brasileiro seria manifesto por mudanças nas posturas em relação a essa imensa população africana e afrodescendente com a criação de um aparato repressivo que tinha o duplo papel de manter essas pessoas sob controle, no que Sidney Chalhoub identificou como suspeição generalizada a partir de características físicas e culturais. Todos os negros eram considerados suspeitos até provarem o contrário. Depois disso, achou-se arriscado que frequentassem as escolas, pois a educação poderia dar “armas” a estas pessoas, a exemplo de revoltas dentro e fora do Brasil. Era preciso mantê-los sob vigilância e controle, e, deste modo, era preciso não deixar que algumas palavras ou ideias chegassem até eles através da leitura, da escrita e da educação. As ideias circulavam, de uma forma ou de outra através da oralidade, mas o mesmo governo que defendia a construção de uma civilização nos trópicos a partir da ação do Estado (Saquaremas) era aquela que excluía boa parte dessa população das escolas. Não havia vagas suficiente para todas e todos, mas a forma como se desenvolveu o ensino na Corte sob autoridade do poder central e a insistência de regras (formais) como a exclusão dos escravos e informais de exclusão dos pretos e pardos, traria à tona um projeto de país excludente, embora com ar de modernidade. Era preciso educar e instruir, formar o povo, civilizar, moralizar, combater influências negativas, mas sob determinadas circunstâncias e até certo ponto.

Vimos que a comunidade negra (pretos, pardos, descendentes de escravos etc.) não se contentaria em ser excluído desse projeto. Desde a constatação da proibição legal de 1854 como o sinal de expectativa e de ação dos excluídos em busca de ensino até a materialização de iniciativas como a do professor Pretextato que organizaram escolas, em colaboração com a

comunidade negra, exclusivamente para esse público diante das circunstâncias que repeliam jovens dos bancos escolares oficiais, percebe-se que mesmo diante do projeto de silenciamento civilizacional, “projetos” alternativos eram fomentados por aqueles que se sentiam excluídos, criando brechas nas restrições impostas. Avançando no tempo, iniciativas educacionais com intuito de ampliar a malha escolar e de oferecer ensino aos setores populares se tornaram bandeiras que se manifestaram não apenas através de palavras, mas também de ações tanto do poder público, quanto de organizações da sociedade civil, ou mesmo de iniciativas individuais que compartilhariam da expectativa de ampliação da cobertura de ensino e, em alguns casos, de associar a educação como uma forma de promoção individual daqueles considerados ou que se consideravam excluídos.

Antes mesmo da proibição dos escravizados de frequentarem as escolas ser superada, em 1879, já eram observadas iniciativas que visavam atender a essa população. Na década de 1870 foram identificadas duas experiências manifestadamente comprometidas com uma dimensão de desobediência civil a esse respeito, como no caso da Escola Noturna do Pedregulho e, depois de São Cristóvão e do curso noturno de Israel Soares. Este último, mais tarde, faria parte da iniciativa da Escola da Cancela, ligada aos grupos abolicionistas do Rio de Janeiro, continuando seu trabalho de anos antes. O objetivo dessas iniciativas embora de naturezas distintas, partiam do princípio básico da humanização dos escravizados, no sentido de que a oferta de instrução gratuita e compatível com seus horários visava proporcionar meios para que eles adquirissem ferramentas para seu progresso pessoal e para a sua liberdade. A filosofia por trás dessas iniciativas estaria presente na construção intelectual de Tavares Bastos e André Rebouças de que libertar e instruir eram faces da mesma moeda. Oferecer educação a essas pessoas não seria um ato de caridade, mas o reconhecimento de que os pretos e pardos brasileiros teriam as mesmas capacidades daqueles que frequentavam as escolas nos EUA. Além disso, a busca por escolas e por instrução por parte dos afrodescendentes demonstraria que tais iniciativas foram não apenas a busca pela concretização de projetos de elite, promovidos de cima para baixo, mas que seriam, ainda, respostas a essas demandas de baixo que pressionariam por transformações. Essas pressões diluídas através do aumento da demanda por educação na capital teria um sentido duplo de “aprendizagem”, pois, ensinariam aos setores sociais privilegiados que deveriam encarar essas pessoas como sujeitos de direitos como qualquer outro e, simultaneamente, demonstrariam a estes que sua busca por direitos estaria surtindo tanto efeitos práticos (na constituição de iniciativas educacionais) quanto teóricas, no sentido de criar avaliações intelectuais a seu favor. Não à toa que a máxima da “escola para todos” de Bastos seria comungada pela defesa da inclusão dos escravos no ensino noturno, para que “nenhuma

classe da sociedade seja excluída”. As aulas eram oferecidas em uma classe a parte, o que pode significar muitas coisas e uma delas que essas pessoas se sentissem mais à vontade para aprender diante dos preconceitos que sofreriam.

Havia, portando, uma dimensão transformadora na educação em vários sentidos e que estaria conectando grupos sociais e raciais distintos acerca de um objetivo em comum. A busca por instrução e escolarização formal pelas comunidades negras da cidade nas décadas anteriores a de 1870 teria se alicerçado nessa dimensão transformadora e, ao mesmo tempo, teria criado uma cultura política, em escala micro e macro (para usar a abordagem de James C. Scott) que partia do princípio de que a educação era não apenas necessária a essas pessoas por motivos práticos (profissionais, por exemplo), mas também encarada como um direito. Não por acaso, há na lei de 1871 (Ventre Livre) a preocupação em incluir a prerrogativa de educar os jovens nascidos em condição de liberdade, ingênuos, juntamente com outros direitos igualmente arrancados pelos escravizados de seus senhores – como o pecúlio e a alforria. As consequências da lei já são conhecidas, e alguns senhores e o próprio Estado teriam negligenciado aspectos dessa “proteção” e “tutela”, todavia, ela impôs limites à vontade senhorial, ainda que na prática não fosse bem assim, em favor dos escravizados e seus descendentes.

A Lei do Ventre Livre teria lançado no ar a pergunta: o que seria desses jovens quando fossem efetivamente livres? Seriam cidadãos úteis ou seriam tomados “pelos vícios” da escravidão e da pobreza? Deveriam ser aproveitados nas indústrias nacionais, como a lavoura, como sugerido pelo governo Sinimbu no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro? Pensando a médio e longo prazo, os ideólogos do regime, sejam eles adeptos do escravismo encarniçado ou do progressismo pró-abolição estavam de olho nos desdobramentos dessa lei e, mais diretamente, nos destinos não apenas desses jovens em si, mas de toda a comunidade numerosa que representavam. A preocupação com sua educação passa por esse ponto crucial. O que seria dos ex-escravos após o fim do sistema? As respostas são múltiplas e depende de quem as defendem, mas a proposta de educar essas pessoas passavam pela compreensão dos projetos em tela emanados de associações que representavam a polarização anterior, mas que também representavam as expectativas de milhares de pessoas ainda em condição escrava ou que já não eram mais.

Os desafios entorno da educação dessas pessoas passou pela identificação de que a maior parte dela não frequentava ou frequentou escolas e que não era alfabetizada. Embora presumíveis dada a forma como a educação da população negra (escravizada ou não) fora instrumentalizada pelo Estado imperial, é através dos dados estatísticos da década de 1870 que essa realidade fica mais evidente. A maior parte da população brasileira era analfabeta (i.e., não

sabia ler e escrever) e um número significativo dela era composta de negros (pretos, pardos etc.). Negar educação formal à população de um modo geral e, a essa em específico, não seria apenas uma consequência das dificuldades de se estruturar uma rede de ensino que atendesse a essas pessoas em um território tão vasto e diverso como o brasileiro. Seria também a consequência de escolhas políticas.

Desde pelo menos os anos de 1835, com as repercussões da Revolta dos Malês, na Bahia, em que se associou a capacidade de ler e de escrever dos negros islamizados a rebeldia escrava, o temor em relação a alfabetização era uma constante. O receio de que essa capacidade permitisse aos escravizados e aos pretos e pardos libertos terem contatos com ideias que circulavam pelo atlântico ou pudessem usar a escrita e a leitura para se associarem e conspirarem reforçou os temores associados a rebeliões de grandes proporções, como no caso da revolução haitiana - em que os escravos tomaram o controle da ilha, eliminaram os proprietários e criaram seu próprio país. Como observou Sidney Chalhoub, esse temor gerou uma resposta imediata das autoridades imperiais, que se organizaram para criar um sistema de vigilância e de proibição, baseado em uma “suspeição generalizada”, e que qualquer reunião, incluindo reuniões com fins educativos e religiosos fossem reprimidas. Na década de 1850, veio a proibição formal de que os escravizados frequentassem escolas na Corte, portanto, seriam excluídos do projeto de “civilizar” o povo, pregado pelos próprios Saquaremas nessa mesma década. A proibição do acesso à educação formal pelo mesmo governo que pregava que a instrução era fundamental para o país, portanto, caracterizou um projeto que visava silenciar os escravizados e seus descendentes e proibir que tivessem acesso àquilo que no Império era caracterizado como distinção social: o domínio da leitura e da escrita como acesso à cultura de elite.

A proibição foi seguida por respostas variadas e embora não se tenha mapeado experiências históricas em detalhes, notou-se que os escravizados ainda assim aprendiam a ler e/ou escrever. Ou seja, se insubordinavam contra a regra que os afastava das letras. Seria um ato de rebeldia puro e simples? Evidentemente que não. Saber ler e escrever, como visto, era uma vantagem no concorrido mercado de trabalho da Corte, era benéfico tanto aos escravizados quanto a seus senhores. Havia, portanto, um sentido prático no aprendizado, mas o significado para além dessa dimensão soaria as pessoas que aprendiam em tais circunstâncias como uma forma de subverter a ordem estabelecida. E, mesmo que os escravizados não se dessem conta dessa dimensão, a expectativa gerada em outras classes sociais a respeito seria nesse sentido. A proibição de se matricular e de frequentar escolas pressupunha que eles frequentavam aulas e que poderiam continuar a fazê-lo. Faziam por questões laborais, mas também como uma forma

de se manter informado sob assuntos de seu interesse e de seus senhores. Saber ler permitia, por exemplo, acessar elementos que permitiriam a sua liberdade ou de seus filhos e familiares, as ações formais de liberdade geravam processos e documentos administrados pela burocracia imperial que, via de regra, produzia material escrito. Paradoxalmente, a própria carta de alforria de escravos, em sua maioria, analfabetos, era um documento escrito e registrado em cartórios (em documentos escritos). Era dessa forma por uma questão legal, formal, mas também porque era feito não para o escravo, mas para aqueles que questionavam ou se certificavam de sua condição. Portanto, saber ler era uma transgressão nessa ordem das coisas, porque permitia ao escravizado se apropriar do destino de sua própria vida, desde a junta de documentos e o trato com autoridades e senhores até o simples fato de compreender o que estava escrito no documento que garantia a sua liberdade.

A leitura e escrita não seriam meramente ações mecânicas como algumas circunstâncias levam a crer. Há significados simbólicos e político mais profundos e complexos que faziam com que esses indivíduos, em sua maioria, proveniente de espaços de cultura oral consolidados em África e na própria Corte através das comunidades de falantes das quais faziam parte se sentissem atraídos em aprender a ler e escrever. Repitamos: eles não eram legalmente obrigados a fazê-lo; ao contrário, eram proibidos. Trata-se de uma apropriação através da leitura num movimento de transgressão e humanização. Essa apropriação feita durante gerações por vários indivíduos teria gerado uma cultura sobre os benefícios do seu aprendizado que circularam pelas comunidades de escravizados e libertos, fazendo com que eles enxergassem não apenas como algo desejável, mas um direito não escrito. Os escravizados eram proibidos de ir à escola, mas aprendiam a ler, escrever e contar por outros caminhos, e faziam questão de que seus filhos fossem alfabetizados, como no caso das aulas do professor Pretextato. O fato de fazerem questão disso, como ficou manifesto tanto no abaixo assinado dos pais dos alunos desse professor, na década de 1850, como da comissão de libertos de Paty de Alferes, ao se dirigirem à Rui Barbosa, no final da década de 1880, indicam expectativas individuais e coletivas sobre a escolarização e suas visões acerca das circunstâncias concretas em que se encontravam e sobre a legislação que regia suas relações sociais, como no caso da Lei do Ventre Livre.

A busca por escolarização ou por educação/instrução por parte daqueles deixados à margem do projeto nacional, pretos e pardos, escravizados e seus descendente, pobres de maneira geral, traduziu-se através da construção de estratégias para ter acesso a cultura letrada e, simultaneamente, sem renunciar à cultura oral da qual compartilhavam de laços de pertencimento. Essa busca, por um lado, e a busca das autoridades por outro, geram momento de aproximação e de distanciamento, de negociações e de conflitos, numa relação de forças que

tinha nos fenômenos educacionais o seu ponto de contato. Como visto, as autoridades se esforçaram por tornar a oralidade e os complexos fenômenos socioculturais a ele atrelados como signos de atraso e desordem que atrapalhavam o progresso e a formação social e política do país. Essa visão negativa sobre a possibilidade de outras culturas que não a de base ágrafa fora utilizada para marginalizar fenômenos sociais e seus agentes ao mesmo tempo em que elegia a cultura letrada como padrão, um padrão não acessível a todos, pois seria utilizada como forma de controle do acesso à informação. Aos egressos daquilo que consideramos comunidades com base na oralidade, o aprendizado das letras possivelmente gerou estranhamentos, resistências e elementos de demarcação culturais, como sugerido da relação de Pretextato dos Santos e Israel Soares, dois negros, libertos, letrados diante de uma numerosa comunidade ágrafa e signatária da cultura oral como sua principal forma de comunicação. Mas, diante das experiências avaliadas, as circunstâncias levaram a uma adaptação dessas pessoas ao mundo das letras, como forma de acessar lugares, espaços e mecanismos que lhes garantissem margens maiores de liberdade e de autonomia. Estes últimos seriam membros de uma cultura de trânsito, dialogavam tanto com o mundo da oralidade como com o mundo das letras. Seriam *outsiders* em ambos os campos e, ao mesmo, tempo, teriam um trunfo a seu favor, que poderia ser utilizado em determinadas circunstâncias.

A própria percepção dos setores populares da necessidade de aprendizado das letras e números colocaria por terra as teorias de uma ignorância orgânica ou endógena que faria com que repelisse automaticamente o ensino. Para parte das elites, que levantavam bandeiras ideológicas de preconceito de classe e de raça a esse respeito, os mais pobres e os afrodescendentes eram embrutecidos por sua natureza e origem e, portanto, não seriam dotados de cultura própria e, ao mesmo tempo, para aqueles que acreditavam em alguma capacidade de aprendizado, encaravam a mesma como signo de sua redenção, de sua maldição de Adão. O ensino seria redentor pois os afastaria de suas práticas originárias e os colocaria no caminho da ordem, da disciplina do trabalho e do respeito às regras. Esse último ponto, mais caro em relação aos libertos e aos ingênuos, demonstraria que o projeto de nação que começou a ser desenhado na primeira metade do século XIX, excludente e elitista, ainda fazia parte dos horizontes de intelectuais e de políticos que defendiam a escolarização (junto com o uso da lei e do aparato de repressão do Estado) como formas de impedir que esses indivíduos trilhassem o caminho da mendicância, da criminalidade e do vício. Há uma questão moral aqui, atrelada a uma visão patriarcal de sociedade, a partir da qual, a decadência da ordem senhorial, identificada com a ordem escravista, poderia gerar um declínio civilizacional do Império e as suas ordens sociais. O destino da escravidão como sistema econômico seria trilhado a partir da década de 1850. Era

preciso salvar o escravismo e o sistema patriarcal, i.e., todo um aparato ideológico e modo de vida que se alicerçava nas hierarquias socioraciais. Em breve não haveria mais escravos, mas haveria negros e era preciso que o Estado como palco das classes privilegiadas criasse formas de lidar com essas transformações antes que tudo viesse a termo.

O grande mérito dos pais fundadores do Império e que foi perpetuado pelas gerações seguintes, foi a conciliação entre instituições liberais e a escravidão no sentido de criar meios de materializar a hegemonia das classes atreladas à exploração e comércio de escravos, altamente lucrativo nos circuitos internacionais e o signo de progresso e civilização tão perseguidos por esses mesmos grupos. Com o advento da luta antiescravista dentro e fora do Brasil e a pressão de potências internacional pelo fim do comércio e do uso de mão-de-obra escrava, o que não aconteceu da mesma forma e nem ao mesmo tempo, como visto, criaram um paradoxo nesse equilíbrio e criariam um problema de difícil solução.

Era cada vez mais difícil justificar a escravidão conforme a pressão por mudanças se modernizava e capilarizava. Todavia, o mesmo acontecia com as estratégias de conservação adotadas por forças contrárias a mudança. Mudança aqui significaram não apenas a transição de um sistema econômico para o outro, ponto importante, aliás, mas de um sistema ideológico e cultural alicerçado na posse e submissão de um ser humano por outro. A grande pergunta que provavelmente tirava o sono dos emperrados, já nos idos das décadas finais do Império e da escravidão era: como manter inalterados os modos de vida sem se ter escravos? A materialidade das transformações sociojurídicas e a eliminação da fonte principal de cativos, o comércio transatlântico de escravos sacramentou um futuro inevitável. Um Brasil sem escravos. O que fazer a seguir? Como fazer com que esses indivíduos que não seriam mais regidos pelas mesmas regras de submissão senhorial se manterem sob controle? A escravidão foi sendo mantida através de artifícios e estratégias políticas e diplomáticas no sentido de evitar a sua derrocada. Talvez não haveria essa dimensão fatalista em 1850, mas sem dúvida havia em 1870, sobretudo a luz dos dados estatísticos que indicavam uma sociedade amplamente africanizada, porém com cada vez menos escravos. Lidar com essa superioridade numérica que outrora não fora um problema e lidar com suas influências culturais sob a ideia de nacionalidade brasileira despertou nas autoridades a noção de era preciso agir para conservar aquilo que os pais fundadores haviam construídos. Os Saquaremas se arrogaram na responsabilidade de organizar o país após anos de disputas internas e fazer valer o desenvolvimento com ordem, ou seja, a manutenção da ordem escravista e senhorial atrelada a instituições modernas como as liberais.

Ao contrário do que se pregou, não havia ideias fora do lugar aqui. Para os defensores da ordem imperial, herdada pelas gerações posteriores, não havia pureza nas ideias ou

ideologias, afinal, essas seriam forjadas pelas experiências de seus agentes. No Brasil monárquico, parlamentar e escravista, liberalismo e sociedade hierarquizada eram plenamente conciliáveis, como o eram, aliás, na Inglaterra, mesmo após as revoluções que varreram a Europa no século anterior. O que os Conservadores e os Saquaremas mais especificamente criaram na cultura política brasileira foi a prática de se antecipar as mudanças para diminuir seus impactos, mantendo intactos o ordenamento social e político. O fim do tráfico foi um duro golpe, pois estes sabiam que importaria desafios a manutenção da escravidão. Bem, a capacidade de articulação dessas elites e o sucesso em lidar com essas crises fez com que a escravidão se mantivesse por mais três décadas, quase quatro.

Após a revolta dos Malês na Bahia (1835) e após o fim do tráfico (1850) e diante de uma massiva presença africana, as autoridades da Corte decidiram tomar medidas. Criaram um sistema de controle dessas pessoas e, de quebra, impediram a aquisição de meios de subversão da ordem estabelecida. Não apenas pela força, mas pela proibição de que se matriculassem e frequentassem escolas, por exemplo. As medidas adotadas, que não se resumem a esses dois pontos anteriores, faziam parte de um complexo sistema que lidaria com uma “hidra de muitas cabeças”, usando a metáfora de Rediker e Linebaugh, no sentido de conservar a ordem, mesmo diante das pressões por mudanças. Nesse sentido, as classes perigosas, africanos e seus descendentes, não deveriam aprender a ler e a escrever pois isso os dotaria de meios reservados aqueles que faziam parte da nação idealizada pelas elites brancas saquaremas, muitas delas compostas de proprietários de terras, escravos e, a pouco, envolvidas com o comércio atlântico de cativos. A despeito da perseguição e das proibições, essas pessoas continuaram a estudar, se libertar, se organizar e, cada vez mais, ser livres, o que se constituiu numa luta incessante entre o “Hércules Imperial” e as “várias cabeças da Hidra de Lerna”.

O fazer político egresso dessa cultura de transição sem rupturas teria deixado marcas na forma como a política era feita durante décadas. Não apenas pela presença de forças políticas aversas a mudanças por sua estrutura como o Poder Moderador, o Senado e o próprio Conselho de Estado, afinal, mesmo com a morte de figuras históricas que ajudaram a montar a ordem imperial, o fazer ainda persistiu. Na década de 1870 as coisas começaram a ser mais complexas dada a entrada de gerações de políticos e intelectuais cada vez mais em busca de espaço e dispostos a mudar as coisas. Mais um desafio ao sistema que deveria se adequar para sobreviver. E ele o fez, mas não da mesma forma.

Com o avançar dos anos e nas décadas seguintes, as pressões por mudanças não apenas de cima, mas da base da pirâmide se faziam cada vez mais presentes. A busca por direitos e, dentre eles, da liberdade através de fugas, alforrias, rebeliões, greves se tornariam cada vez mais

frequentes e isso assustava as classes senhoriais, detentoras do poder econômico e político, mas que tinham a sua hegemonia questionada em cada uma dessas experiências. Entre a lei Eusébio de Queiroz (1850) e a lei do Ventre Livre (1871) se foram mais de duas décadas e, nesse período, aquilo que as instituições tentavam conservar, as ruas e praças tentavam transgredir. Diante das proibições e exclusões perpetradas oficialmente ou extraoficialmente nas instituições públicas de ensino, por exemplo, vozes se levantaram e se organizaram para lutar por aquilo que consideravam direitos. O direito de estudar de crianças descendentes de escravos; o direito dessas mesmas pessoas de estudar no contraturno. O direito de estudar, como observado, para essas pessoas seria não apenas uma forma de alcançar, mas de exercer sua liberdade. A liberdade para essas pessoas não é uma metáfora ou teoria, ela era vivenciada, como o era a escravidão. Escravidão e liberdade faziam parte do mesmo mundo e essas pessoas transitavam por esses dois mundos limítrofes e complementares.

O aprendizado pela luta gerou transformações na cultura política dessas pessoas. A luta aqui pensada não apenas a ação direta e violenta, mas da micropolítica, das negociações cotidianas em que se traduzem as experiências dessas pessoas. O aprendizado através da experiência própria e das observações de outros seria importante para entender os fenômenos históricos analisados aqui. O aprendizado dos setores populares a partir das experiências bem-sucedidas de figuras como Pretextado dos Santos ou Israel Soares funcionaria como a construção de perspectivas de transição. Ao transcenderem as limitações impostas pela ordem estabelecida esses dois indivíduos serviriam como base para o “currículo vivo” a ser aprendido pelos setores sociais dos quais ambos eram egressos e que coabitavam. A ação ativa desses indivíduos, seja pela proposta de organizar locais de ensino para aqueles que eram excluídos da oportunidade de estudar, seja pelo exemplo apreendido de suas ações e daquilo que se tornaram provavelmente despertaram nas comunidades de que faziam parte visões de mundo e ações de transgressão. Se essa forma pedagógica de sistematizar tais experiências fora feita de forma consciente pelos professores, alunos e demais pessoas, não é possível saber, mas é possível imaginar que não apenas esses indivíduos, como outros, teriam criado transformações que pressionariam por mudanças e, ao fazê-lo, dariam exemplos a serem seguidos, ensinamentos a serem apreendidos na escola das experiências cotidianas. Não seria à toa que houve um crescimento pela demanda por educação entre os anos de 1850 e 1870, fato que correspondeu as mudanças na perspectiva de sua oferta para atender a essa procura, ao ponto de se conseguir localizar aulas noturnas para escravizados em organizações da sociedade civil ou por iniciativas individuais quando isso ainda era proibido

O censo de 1872 seria um divisor de águas na história dos direitos políticos e da própria forma como a sociedade se organizava. O uso dos dados produzidos para fins dos mais variados fins apenas demonstra a instrumentalização de uma realidade perceptível nos espaços públicos da cidade. A forte presença de uma população marcadamente de pretos e pardos era notória desde o início do século. Todavia, o que os sucessivos censos demonstraram era que dentro de uma população cada vez mais numerosa, a presença negra e livre, a despeito da intensificação da imigração europeia, seria cada vez maior. Essa presença criaria uma realidade incômoda aos ideólogos da ideia de nacionalidade à europeia, às autoridades, que aprenderam a temer e perseguir essas pessoas, e aos proprietários, cada vez mais temerosos de revoltas ou ações que colocassem em risco o status quo ameaçado desde o fim do tráfico e a lei que liberou o ventre. Ambas as leis, consideradas tardias ou conservadoras, vistas a contrapelo, podem ser avaliadas como soluções conservadoras, sem rupturas, para pressões que se contrapunham a ordem estabelecida. A luta pela liberdade dos escravizados antecede a luta abolicionista. Ela se dava não apenas em movimentos mais radicais, mas também nas experiências cotidianas em que escravizados e seus senhores travavam disputas cotidianas por controle e por espaço.

Quando a lei que seguiu a do fim do tráfico (1854) e a do Ventre Livre (1871) sinalizavam da urgência de se educar, a instrução serviria aos projetos das autoridades no reforço de um modelo de sociedade hierarquizada. Não apenas por uma questão de recorte civilizatório a questão da educação formal, alicerçada, sobretudo na leitura e na escrita, na comunicação gráfica, de língua portuguesa e demais línguas (europeias), se apresentou como um contraponto à outras formas de manifestação e organização cultural de origem africana e, sobretudo, pautada na oralidade. Componente de classe e de raça ao tratar a oralidade classificado simplesmente como analfabetismo contribuíram para impedir que pessoas mais pobres e de cor acessassem direitos civis como o da educação, sobretudo a partir de 1854, e políticos como o voto após 1881.

A retirada do voto dos analfabetos foi, em suma, uma estratégia de perpetuar as estruturas de exclusão anteriores. Mais uma mudança antes que transformações ocorressem. Com uma população preta e pobre livre cada vez maior e diante do crescimento de grupos políticos comprometidos com o fim da escravidão, o risco de que essas pessoas, que já na década de 1880 poderiam votar nas eleições primárias e que, seus filhos (ingênuos), anos mais tarde poderiam votar nas secundárias, era preciso afastar essas influências da política formal controlada pelas elites. Há aqui e como foi sugerido no decorrer do texto, componentes de classe e de raça atrelados as decisões políticas formais. A reforma que excluiu as pessoas com critérios de renda e de alfabetização proposta por Sinimbu, em 1878 e aprovada por Saraiva, em 1881,

criando, inclusive, mecanismos de qualificação eleitoral extremamente complexos, cujos resultados seriam o de afastar os eleitores do pleito. A identificação desse fato se daria na própria discussão em que se deu a tramitação dos dois projetos e, para além dessa dimensão das elites, é de se presumir que as pessoas comuns, a quem a lei atingiria mais diretamente, estariam atentas a esse fato.

As galerias cheias para ouvir os debates e que aclamaram as palavras de José Bonifácio em defesa de seus votos, a circulação de ideias pelas comunidades orais da Corte, as leituras de jornais por e para escravizados, os diálogos cotidianos, que o próprio Bonifácio indicaria como a maior escola política do povo, atuaria no sentido oposto daquele dos proponentes do projeto. Se os últimos queriam conservar a política como espaço das elites, a mesma já se encontrava, por outros meios, presentes nas ruas e praças, no espaço público, e, apesar da negação dessa existência, a sua materialidade era perceptível, fato que comprovaria o esforço dos defensores do projeto de provar que ela não existia. O esforço em negar a capacidade intelectual, econômica e política dos mais pobres, que se arrogava de tradução da realidade, seria uma narrativa que visava demonstrar que essas pessoas não tinham condições de participar da vida política. Narrativa e realidade, no caso, não são a mesma coisa, afinal, a retórica reformista dialogava com as visões de mundo de uma elite tradicional egressa do mundo da ordem escravista em que a tutela e sujeição dos incapazes era seu elemento chave.

Diante desse cenário, a busca por instrução e por escolarização por meios formais e informais por parte dos setores populares e dos escravizados e seus descendentes, sobretudo, se configuraria como a busca por fazer parte desse campo de disputas políticas, se insurgindo contra a ordem estabelecida que simplesmente os negava a oportunidade de estudar. Nesse sentido, tanto a educação em seu sentido formal, acadêmico (das letras e números) quanto a educação cotidiana, do aprendizado coletivo, das experiências que escapariam a pedagogia estritamente acadêmica serviria ao formar-se de uma população cada vez mais interessada em dialogar com o mundo das letras, sem necessariamente abandonar o mundo da oralidade, no qual se sentiam em casa e através do qual manifestavam-se culturalmente (religiosidade, festividades, atividades profissionais etc.). O mundo da oralidade que era considerado inferior porque representava as pessoas pretas e pardas de descendência africana indicaria um racismo institucionalizado e cada vez mais forte diante das mudanças nas estruturas de exploração e controle da mão-de-obra a partir das flexibilizações do sistema escravista, arrancadas pelos escravizados. A reiteração de demarcações culturais e sociais que iria desde a reforma do ensino de 1854, passando pela lei do Ventre Livre até a reforma eleitoral tinha por objetivos um sistema de travas e contrapesos à uma inevitável e necessária presença dessas pessoas. A sutileza das

medidas que visavam afastar essas pessoas de direitos civis e políticos, próprio dos códigos culturais brasileiros, serviria a justificativa moral de considerá-los incapazes e visando projetar sempre para o futuro a sua inclusão. Nesse sentido, a justificativa modernizadora liberal utilizada em favor da reforma eleitoral que eliminaria os vícios do sistema eleitoral brasileiro, serviria, ao contrário, a aristocratização do direito ao voto. Nas palavras de seu maior crítico, ela seria “a reforma da bandeira” (liberal) como “bandeira da reforma”⁶¹⁰. Bem, pensando na trajetória do voto no Brasil a partir da lei de 1881, apenas em 1988, ou seja, mais de um século depois, os analfabetos teriam o direito ao voto reconhecido. Dentro dessa longa trajetória, a construção do analfabetismo como um estigma deve muito aos debates travados no período da discussão da lei e dos sucessivos esforços de estigmatizar os setores populares em suas próprias características culturais tomando como ponto de partida a cultura de elite, endossada tanto pelo Estado Imperial, como pelo republicano que o seguiu.

A história dos direitos civis e políticos no Brasil é uma *história em preto e branco* que tentou-se compreender através dos processos e fenômenos educacionais analisados. A metáfora da sobreposição das cores indicaria as relações políticas em disputa que não se restringiriam ao campo do escravismo, mas para além dele. Pessoas em busca de direitos e construindo direitos através dos meandros de um sistema social excludente e hierarquizado. Lidar com as limitações sistêmicas seria um meio para se atingir fins imediatos e, colateralmente ou não, serviria, através das experiências como formas de aprendizado, de uma pedagogia não-oficial através das quais pretos e pardos, livres e escravizados aprendiam a lidar com a sua realidade e tentavam transformá-la. Esse lidar, aprendido no cotidiano e através da observação de outros, de forma dissimulada, por vezes, contribuiria para a construção de um complexo nexos social e político em que escravizados e libertos deveriam se equilibrar entre uma linha tênue entre o que seria permitido/tolerado e o que seria considerado inapropriado.

Para finalizar essa conclusão, com a certeza de que o assunto está longe de estar esgotado, evoco um trecho de uma peça de Machado de Assis que consegue traduzir bem essa dimensão. Em *Hoje avental, amanhã luva*, de 1860⁶¹¹, o autor apresenta quatro personagens, dois indivíduos livres e membros da elite e dois indivíduos escravizados que trabalham para eles e, através de suas atitudes, apresentam comportamentos que, longe dos olhos de seus senhores, tramavam para atingir objetivos pessoais, mesmo que contrários a vontade de seus

⁶¹⁰ Nas palavras de José Bonifácio o Moço, para quem, com a exclusão dos analfabetos do direito de voto, o projeto liberal de eleição direta em discussão na Câmara não era a bandeira da reforma, mas sim a reforma da bandeira liberal.

⁶¹¹ O texto original foi publicado no jornal *A Marmota* do Rio de Janeiro, em 20 de março de 1860.

senhores. A dissimulação, presente em diversos momentos do texto, demonstraria uma forma de atuação política em que os escravizados jogavam com as armas que tinham a seu dispor para materializarem seus projetos. No diálogo a seguir entre Rosinha (escrava de Sr.^a Sofia de Melo) e Bento (escravo de Durval que era alfabetizado) em que ambos tramam por enganar Durval essa dimensão fica mais clara:

ROSINHA (indo a uma gaveta buscar um papel): *O Sr. Durval conhece a tua letra?*

BENTO: *Conhece apenas uma. Eu tenho diversos modos de escrever.*

ROSINHA: Pois bem; copia isto. (dá-lhe o papel) *Com letra que ele não conheça.*

BENTO: Mas o que é isto?

ROSINHA: Ora, que te importa? És uma simples máquina. Sabes tu o que vai fazer quando o teu amo te indica uma direção ao carro? Estamos aqui no mesmo caso.

ROSINHA: Subscritada para mim. À Sra. Rosinha. (Bento escreve) Põe agora este bilhete nesse e leva. Voltarás a propósito. *Tens também muitas vozes?*

BENTO: *Vario de fala, como de letra.*

ROSINHA: *Imitarás o sotaque espanhol?* / BENTO: *Como quem bebe um copo d'água!*

BENTO: *Fala como um livro!* Aqui vai. (escreve)

ROSINHA: Pois hás de me servir. Não és então um rapaz como os outros boleeiros, amável e serviçal...

BENTO: Vá feito... não deixo de ser amável; é mesmo o meu capítulo de predileção.

Nas entrelinhas do texto machadiano ou nas entrelinhas da infrapolítica da vida cotidiana, os setores populares e as elites, patrões e empregados, escravizados e seus senhores, autoridades e gente comum, travavam disputas, negociavam, desempenhavam papéis, teatralizavam com o intuito de fazer valer os seus interesses. Os papéis não eram iguais, evidentemente, o que requeria habilidades extras dos atores sociais para levar adiante seus objetivos: pela parte dos setores subalternos, para se esquivar de punições e repreendas ou mesmo da desconfiança daqueles de quem eram subordinados e, por vezes, reforçar suas imagens de inferioridade; pela parte dos setores privilegiados, faziam vista grossa ou cediam, sem demonstrar que o faziam para não enfraquecer a sua imagem de superiores.

Embora nem toda a ação possa ser vista como simples ato de dissimulação, a existência dessa dimensão demonstrava fissuras na ordem estabelecida em que hierarquias e ordenamentos sociais seriam tanto imposições, quanto fruto de negociações. A sutileza dessas relações,

demonstrada por Machado de Assis, tão importantes quanto as negociações e ações diretas, permearam as várias experiências analisadas e demonstraram como, a partir de um lugar de inferioridade social e política, por exemplo, era possível transgredir as regras, aprender, decidir e atuar politicamente. Aprender a ler não era, para essas pessoas, apenas um “simples” ato de juntar letra e palavras, mas a capacidade de entender textos e contextos, dinâmicas e processos sociais que serviam, em última instância, também a alfabetização. O aprendizado era realizado de forma viva, dinâmica, dialógica e partindo do princípio de trocas sob o qual se formaram culturas híbridas, originais pela forma e conteúdo, mas conectadas à dinâmicas atlânticas que se conectavam através de experiências variadas.

BIBLIOGRAFIA E FONTES:

PERIÓDICOS:

Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1850; 1856; 1859; 1867; 1869; 1870; 1872; 1877; 1879; 1880; 1882; 1884; 1885.

A Instrução Pública: Publicação Hebdomadária (RJ) 5 de maio de 1872; 20 de dezembro de 1874; 13 de junho de 1875.

A Lanterna: folha satírica e ilustrada (RJ), edição nº 2 (1878)

A Nação, Jornal político, comercial e literário (RJ): 23 de março de 1874; 23 de dezembro de 1874; 29 de maio de 1875

A Reforma (RJ), 24 de setembro de 1870;

Boletim do Grande Oriente do Brasil: Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, 1874, Edições 9 e 10.

Correio do Brasil (RJ), 02 de março de 1857; 8 de janeiro de 1872.

Correio Mercantil, 02 de março de 1857.

Diária de Minas (MG), edição 11 de novembro de 1874.

Diário de Notícias (RJ), 30 de abril de 1858; 10 de julho de 1885; 26 de setembro de 1885; 22 de dezembro de 1885; 5 de outubro de 1886; 7 de outubro de 1886; 9 de julho de 1887; 17 de julho de 1887; 1º de agosto de 1887; 06 de agosto de 1887; 10 de novembro de 1887; 6 de dezembro de 1887; 14 de abril de 1888

Diário do Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1822; 20 de setembro de 1822; 28 de janeiro de 1823; 02 de julho de 1830; 11 de setembro de 1841; 23 de setembro de 1870; 16 de fevereiro de 1875; 08 de março de 1876; 17 de julho de 1876; 26 de julho de 1876; 6 de fevereiro de 1877; 22 de dezembro de 1885.

Gazeta da Noite, 21 de julho de 1879.

Gazeta do Rio De Janeiro, 21 de março de 1820; 17 de junho de 1820

Gazeta Suburbana: Folha Recreativa, Noticiosa e de Interesses Locais (RJ), 9 de março de 1884; 21 de fevereiro de 1885.

Ilustração Brasileira, 15 de agosto de 1876.

Jornal da Tarde (RJ), 7 de dezembro de 1877

Jornal do Amazonas, 24 de fevereiro de 1876.

Jornal do Comércio (RJ), 19 de maio de 1853; 5 de outubro de 1863; 18 de janeiro de 1868; 13 de fevereiro de 1869; 2 de março de 1869; 17 de abril de 1869; 1º de janeiro de 1870; 30 de janeiro de 1870; 1º de março de 1875; 12 de maio de 1879; 30 de setembro de 1879; 15 de março de 1886.

O Cruzeiro (RJ): 26 de maio de 1878.

O Fluminense (RJ): 16 de junho de 1878; 11 de fevereiro de 1881

O Globo (RJ), de 27 de setembro de 1881

O Município: periódico imparcial, de Vassouras: 23 de junho de 1878.

O Paiz, 22 de setembro de 1889.

Periódico dos Pobres, 13 de fevereiro de 1850; 03 de fevereiro de 1852; 20 de abril de 1852; 28 de abril de 1852 e; 26 de abril de 1853.

Revista Ilustrada, edição 467, Ano 12.

MAPAS, CARTOGRAFIA e DADOS ESTATÍSTICOS

IMAGINE RIO <https://www.imagerio.org/map> (Composição de 1855, acessado em 09.12.2021)

GOOGLE STREET VIEW: <https://www.google.com/streetview/>

GOOGLE MAPS: <https://maps.google.com.br/>

SLAVE VOYAGES: <https://slavevoyages.org/>

UNITED STATES CENSUS BUREAU: <https://www.census.gov/>

OUTROS CONTEÚDOS ON-LINE:

Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus: <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6>

Portal da Câmara dos Deputados do Brasil: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/camara-noticias/camara-destaca/historico/2010-ano-joaquim-nabuco/cronologia-i>)

Academia Brasileira de Letras: <https://www.academia.org.br/academicos/joaquim-nabuco/biografia>

Frederick Douglass in Britain and Ireland: <http://frederickdouglassinbritain.com>

AMENDMENTS TO THE CONSTITUTION OF THE UNITED STATES OF AMERICA. Articles In Addition to, and Amendment of, the Constitution of The United States of America, Proposed by Congress, and Ratified by The Several States, pursuant to the Fifth Article Of The Original Constitution. Disponível em <https://web.archive.org/web/20050918042603/http://www.gpoaccess.gov/constitution/pdf/con001.pdf>

Missão de Henrique Lisboa na China (1880). Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/o-brasil-encontra-o-extremo-orienta-a-primeira-missao-brasileira-a-china-1880/o-parecer-sobre-a-emigracao/> (último acesso em 17.04.2022)

ANAIS PARLAMENTARES

BRASIL. **Anais da Assembleia Constituinte**, Sessões de 01 setembro de 1823; 25 setembro de 1823; 27 setembro de 1823 e 30 setembro de 1823.

BRASIL. **Anais do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Deputados. Sessão de 16 de julho de 1852, Tomo 2, Câmara dos Deputados Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1877.

BRASIL. **Anais do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Deputados. Tomo II [Sessão de 1878]. Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. **Anais do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Deputados. Tomo IV, Parte 2. [Sessão de 1878] Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

BRASIL. **Anais do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Deputados. Tomo I [Sessão de 1879] Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

BRASIL. **Anais do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Deputados. Tomo III [Sessão de 1879] Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

BRASIL. **Diário da Câmara dos Deputados**, Sessão de 19 de maio de 1827.

BRASIL. **FALAS DO TRONO**: desde o ano de 1823 até o ano de 1889: acompanhadas dos respectivos votos de graça da Câmara Temporária: é [sic] de diferentes informações e esclarecimentos sobre todas as sessões extraordinárias, adiamentos, dissoluções, sessões secretas e fusões, com um quadro das épocas e motivos que deram lugar a reunião das duas Câmaras e competente histórico / coligidas na Secretaria da Câmara dos Deputados; prefácio

de João Bosco Bezerra Bonfim e Pedro Calmon. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019.

DECRETOS, LEIS, NORMAS, REGULAMENTOS ETC. (em ordem cronológica)

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)

BRASIL. Lei Geral de 15 de outubro de 1827.

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831

BRASIL. Decreto de 12 de abril de 1832.

BRASIL. Regulamento Nº 62 de 1º de fevereiro de 1841.

BRASIL. Decreto n.º 484 de 25 de novembro 1846;

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854

BRASIL. Decreto nº 1.757, de 22 de outubro de 1869;

BRASIL. Lei nº 1.829 de 9 de setembro de 1870

BRASIL. Decreto nº 4.676 de 14 de janeiro de 1871.

BRASIL. Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871

BRASIL. Portaria de 29 de agosto de 1872.

BRASIL. Decreto nº 5.353 - de 23 de julho DE 1873.

BRASIL. Decreto nº 5.766 de 1º de outubro de 1874

BRASIL. Decreto n.º 2.675 de 20 de outubro de 1875.

BRASIL. Decreto Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878

BRASIL. Decreto nº 2.827, de 15 de março de 1879.

BRASIL. Decreto N º 7.247 de 19 de abril de 1879.

BRASIL. Lei n.º 2.940 de 31 de outubro de 1879;

BRASIL. Lei n. 3029 de 9 de janeiro de 1881.

RELATÓRIOS GOVERNAMENTAIS

BRASIL. **Relatório apresentado a Assembleia Geral na segunda sessão da décima quarta legislatura**, pelo referido Ministro, impresso na Tipografia Nacional, Rio de Janeiro, 1870, anexo D, pp. 6 a 167” In: BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, SERVIÇO NACIONAL DE RECENSEAMENTO – investigações sobre os recenseamentos da população geral do império. Documentos Censitários. Série B - Número 1. Rio De Janeiro, 1951;

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Elemento servil: parecer e projeto de lei apresentados à Câmara dos Srs. Deputados na sessão de 16 de agosto de 1870 pela Comissão Especial nomeada pela mesma Câmara em 24 de maio de 1870**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, SERVIÇO NACIONAL DE RECENSEAMENTO. **Investigações sobre os recenseamentos da população geral do império. Documentos Censitários**. Série B - Número 1. Rio De Janeiro, 1951.

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. **Relatório do ano de 1849 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 8ª Legislatura**. (Publicado em 1850)

BRASIL. MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO. **Relatório da Diretoria Geral de Estatística, dirigido ao Ministro dos Negócios do Império Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo [Visconde de Bom Conselho], por Manoel Francisco Correia, Diretor Geral em 31 de dezembro de 1876 [sobre 1875 e parte de 1876]**. Rio de Janeiro: Tipografia de Hyppolito José Pinto, 1877.

BRASIL. DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento da população do Brazil a que se procedeu no dia 1º de agosto de 1872**. Rio de Janeiro: 1873-76.

BRASIL. DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA DO IMPÉRIO. **Recenseamento Geral do Império em 1872 - lista de família**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc1101.pdf

BRASIL. DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Relatório e Trabalhos Estatísticos apresentados ao illm. e exm. sr. Conselheiro Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império pelo Diretor Geral Conselheiro Manoel Francisco Correia em 31 de dezembro de 1876**. Rio de Janeiro, Tipografia de Hyppolito José Pinto, 1877.

BRASIL. DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento Geral da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Typografia Leuzinger, 1895

BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. **Relatório do estado da instrução primária e secundária do Município da Corte durante o ano de 1855, apresentado em 15 de fevereiro de 1856 ao Illm. e Exm. Sr. Ministro e Secretário de Negócios do Império pelo Inspetor Geral da mesma instrução, Eusébio de Queiroz Coutinho Mattozo Câmara**. Rio de Janeiro: Tipografia de M. Barreto, 1856.

BRASIL. **Relatório da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte**, apresentado em 31 de março de 1875.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Proposta e relatório apresentados à Assembleia Geral legislativa na segunda sessão da décima sétima legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios da Fazenda. Affonso Celso de Kopsis Figueiredo., 1879** (volume: 1878)

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Relatório que a S.Ex. o sr. Conselheiro José Antonio Saraiva ministro e secretário de estado dos negócios da Fazenda e presidente do Conselho apresentou, ao passar-lhe a pasta, o conselheiro Affonso Celso de Assis Figueiredo., 1880** (volume: 1879)

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Proposta e relatório apresentados à Assembleia Geral Legislativa na terceira sessão da décima sétima legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos negócios da Fazenda. José Antonio Saraiva., 1880** (volume: 1879)

Brasil. Ministério do Império: **Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ): 1849;1850; 1856; 1869; 1870; 1871; 1875; 1877, 1878, 1879, 1881 e 1882.**

MUNICÍPIO DA CORTE. **Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária. Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, de 15 de fevereiro de 1856.** Apresentado ao Ministério dos Negócios do Império e publicado como anexo S-4 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 15 de maio de 1856. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1856.

IBGE. **População total do Rio de Janeiro, 1799-1900.** [possui manuscritos]. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/RJ1799_1900.pdf

RIO DE JANEIRO, **Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro na abertura da 2ª Sessão da 7ª Legislatura da Assembleia da Província em 1º de março de 1849.** Rio de Janeiro: Typografia do Diário de N. L. Vianna, 1849.

RIO DE JANEIRO, **Relatório do Vice-Presidente da Província do Rio de Janeiro, João Pereira Darrigue Faro, na abertura da 1ª Sessão da 8ª Legislatura da Assembleia da Província em 1º de março de 1850.** Rio de Janeiro: Typografia do Diário, de N. L. Vianna, 1850.

FONTES DE OUTRA NATUREZA

Memorial da Comissão de Libertos a Rui Barbosa pedindo, em nome dos libertos de várias fazendas próximas a estação de Paty do Alferes (RJ) e do município de Vassouras, que obtenha do governo Imperial, educação e instrução para seus filhos, que a lei de 28 de setembro de 1871 lhes concederam; mencionando a lei de 13 de maio de 1888, da abolição da escravatura e que o governo continua cobrar o imposto de 5% adicionais e que seria justo revertê-lo na educação dos filhos dos libertos. Paty do Alferes (RJ, BR); Vassouras (RJ, BR) Data: 19-04-1889. RB CR 1566/2

BIBLIOGRAFIA e FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício de A. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Proletários e escravos imigrantes portugueses e cativos africanos no rio de janeiro, 1850-1872. **Novos Estudos**, N° 21, julho de 1988.

_____. O pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. **Novos Estudos**, N° 87, julho de 2010.

ALENCAR, José de. **Ao povo, cartas políticas de Erasmo**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Typografia de Pinheiro & Comp., 1866. Disponível: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7719> Acesso em: 12.01.2022.

_____. **Ao Imperador, novas cartas políticas de Erasmo**. Rio de Janeiro: Typografia de Pinheiro & Comp., 1867-1868. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7720> Acesso em: 08.01.2022

_____. **Cartas em defesa da escravidão**. São Paulo: Hedra, 2008.

ALMEIDA, Marcos Abreu de. **Ladinos e boçais: o regime de línguas do contrabando de africanos (1831-c. 1850)**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2012

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Edição do Kindle.

ALVES, Jorge Fernandes. Analfabetismo e emigração: o caso do distrito do Porto no século XIX. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - História**, Vol.10. Porto: Universidade do Porto, 1993. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5686/5351>

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1971.

ASSIS, Machado de. “Conto de Escola” In: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

AULETE, F. J. Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Tomos I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881

_____. **Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa**. Tomo II. Lisboa, Imprensa Nacional: 1881.

AZEVEDO, Elciene. “A metrópole às avessas: cocheiros e carroceiros no processo de invenção da ‘raça paulista’”. In: AZEVEDO et alii (orgs.). **Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009

AZEVEDO, Silvia Maria. Histórias de Manassés: O Rio de Janeiro pelo olhar de um cronista leitor. **Revista da ANPOLL**. v.2, p.113 - 123, 2008.

MARIALVA, Barbosa. **Escravos e o Mundo da Comunicação: Oralidade, Leitura e Escrita no Século XIX**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

BARBOSA, Rui. **Abolicionismo**. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: 1988 (Obras Completas de Rui Barbosa, V. 12, T.1, 1885)

BARROS, José d' Assunção. **História comparada**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 42, n. 3**, p. 591-605, jul./set. 2016

BASTOS, A.C. Tavares. **Cartas do solitário**. Rio de Janeiro: Livraria Popular de A.A. da Cruz Coutinho, 1863. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222265>

_____. **A província: estudo sobre a descentralização no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1870. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/220526>

BATALHA, Cláudio H. M. Relançando o debate sobre o mutualismo no Brasil: as relações entre corporações, irmandades, sociedades mutualistas de trabalhadores e sindicatos à luz da produção recente. **Revista Mundos do Trabalho, vol. 2, n. 4, agosto – dezembro de 2010**, p. 12 – 22.

BERGER, Paulo. **Dicionário histórico das ruas do Rio de Janeiro: I e II Regiões Administrativas: (Centro)**. Rio de Janeiro: Gráfica Olimpia Editora, 1974.

BESSON, Jean-Louis. **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Unesp, 1995.

BRITO, Luciana da Cruz. “Mr. Perpetual Motion” enfrenta o Jim Crow: André Rebouças e sua passagem pelos Estados Unidos no pós-abolição. **Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol. 32, nº 66**, p. 241-266, janeiro-abril 2019

BICALHO, Maria Fernanda As Câmaras Municipais no Império Português: o exemplo do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de História [online]**. 1998, v. 18, n. 36 [Acessado 5 junho de 2021], pp. 251-580.

BLAKE, Augusto Vitorino Alves Sacramento. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. Vol.2 Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993 Tese (doutorado em História Social) - São Paulo, FFLCH/USP, 1993.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004**.

BORGES, Angélica. “Lugares do magistério na Corte Imperial: O protagonismo do professor Candido Matheus de Faria Pardal.” **Revista Brasileira de História da Educação, v. 18, 2018**, 29p.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1832, Vol.1, Pt. II, p. 100.

CAMPAGNE, E. M. **Dicionário Universal de Educação e Ensino**. Tradução de Camilo Castello Branco. Porto: Casa Editora Lugan & Genelioux, 1886.

CAMPELO, André Barreto. **Manual jurídico da escravidão: Império do Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

CASTRO, Adler Homero Fonseca de. **A Pré-indústria e Governo no Brasil: iniciativas de industrialização a partir do Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro, 1808-1864**. Teses de Doutorado, PPGHC, 2017.

CAVALCANTI, J. Cruvello. **Nova numeração dos prédios da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade, [1978?]. Volume 1. (Coleção memória do Rio, v.6).;

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação n° 11 jan./jun. 2006**, pp. 169-195.

_____. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CARREIRA, Liberato de Castro. **História financeira e orçamentaria do Império do Brasil desde a sua fundação, precedida de alguns apontamentos acerca da sua Independência**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

CARVALHO, José Murilo de. CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial / Teatro das Sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

_____. As Conferências Radicais do Rio de Janeiro: novo espaço de debate público. In: CARVALHO (org.). **Nação e Cidadania no Império: Novos Horizontes**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira. 2007, pp. 17-42.

_____. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi**, v. 1, n. 1, jan. – dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v1n1/2237-101X-topoi-1-01-00123.pdf>

_____. **A escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, 196 p. ISBN: 978-85-7982-005-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de Liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. Machado de Assis, historiador. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

_____. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **História Social**, (19), 2010, 33-62.

_____. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: Leitores, Autores e Bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UNB, 1999.

_____. **Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: **Revista de História da Educação. ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas: v. 6, n. 11, jan./jun. 2002**.

CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO. **Anais**. [Edição Fac-Similar], Rio de Janeiro: FCRB, 1988.

COOPER, Frederick; HOLT, Thomas C.; SCOTT, Rebecca J. **Além da Escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CORUJA, Antônio Álvares Pereira. **Compêndio de Gramática da Língua Nacional, dedicado à mocidade rio-grandense**. Porto Alegre: Tipografia de V. F. de Andrade, 1835.

CUNHA, Luiz Antônio. “As instituições de ensino de ofícios manufatureiros no Brasil Império.” In: **O ensino de artes de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata** [on-line]. 2nd. Ed. São Paulo: UNESP, 2005.

CZEPULA, Kamila. **Os indesejáveis —CHINS: um debate sobre a imigração chinesa no Brasil Império (1878-1879)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017. 128p

DA COSTA E SILVA, Alberto. Comprando e vendendo Alcorões no Rio de Janeiro do século XIX. **Estudos Avançado, 18 (50), 2004.**, pp. 285-94.

DA SILVA, Adriana Maria Paulo. **Aprender com perfeição e sem coação. Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Série Passado/ Presente. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, pp. 145- 166, jul-dez 2002.

DA SILVA, Daniel B. Domingues. **The Atlantic Slave Trade from West Central Africa, 1780-1867**. New York: Cambridge University Press, 2017.

D’AMARAL, Márcio Tavares. **A vida dos grandes brasileiros: Rui Barbosa**. São Paulo: Três, 2003.

DEHANE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. “Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX”. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira – 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEUS, João de. **Cartilha Maternal ou a Arte de Leitura**. Lisboa: Imprensa Nacional 1876; 1878.

DIAS, Dayane Julia Carvalho. Mortalidade e migração no período da seca de 1877-1879 na freguesia de São José (Fortaleza/CE). **Resgate - Rev. Interdiscip. Cult., Campinas**, v. 27, n. 2 [38], p. 175-194, jul./dez. 2019. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/download/8656538/21909/63207>

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DOUGLAS, Frederick. **Narrativa da vida de Frederick Douglas e outros textos**. São Paulo: Penguin Books/Cia das Letras, 2021.

EISENBER, Peter. “A mentalidade dos fazendeiros no Congresso Agrícola de 1878”. In: LAPA, José Roberto do Amaral (org.). *Modos de produção e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980, pp. 167-194

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA or, A dictionary of arts, sciences, and miscellaneous literature, enlarged and improved. Edinburgh: A. Constable, 1823-4, 6^a Ed., V.7.

FARIA, Julio Cezar de. **José Bonifácio, o moço**. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5^a, Brasileira, 233. São Paulo, 1944.

FARIAS JÚNIOR, J. P. de., & Guimarães, S. (2020). Manuais de ensino de História oitocentistas: reflexões sobre o cristianismo na história escolar no Império do Brasil. **Cadernos De História Da Educação**, 19(3), 817–836. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-10>.

FERRARI, Elenice A. de Moraes. et al. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília**, v. 17, n. 2, p. 187-194, maio/ago. 2001

FERREIRA, Higor Figueira. **Com Tintas de Liberdade: Professores, Raça e Cartografias da Educação na Corte Imperial**. PPGHC. Rio de Janeiro, 2020, Tese de Doutorado.

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

_____. “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX”. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. **População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Graal, 1986

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Global, 2003.

FREIRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. Tentativa de interpretação antropológica, através de anúncios de jornais brasileiros do século XIX, de característicos de personalidade e de formas de corpo de negros ou mestiços, fugidos ou expostos à venda, como escravos, no Brasil do século passado. Apresentação de Alberto da Costa e Silva, 1ª edição digital. São Paulo: Global, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Miguel Archanjo. **Relação dos cidadãos que tomaram parte no governo do Brasil no período de março de 1808 a 15 de novembro de 1889**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1894.

GASPARELLO, Arlette M.; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e Professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 21, p. 39-60, set./dez. 2009**.

GERSON, Brasil. **História das ruas do Rio**. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Editora, 1965.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: ficção e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GOES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças Escravas, Crianças dos Escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. P. 177-191.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GOMES, Flávio. A demografia atlântica dos africanos no Rio de Janeiro, séculos XVII, XVIII e XIX: algumas configurações a partir dos registros eclesiásticos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, supl., dez. 2012, p.81-106.

GOMES, Flávio; PAIXÃO, Marcelo. Raça, pós-emancipação, cidadania e modernidade no Brasil: questões e debates. **Revista Maracanã – Rio de Janeiro, nº4**, pp. 171-194, 2007/2008.

GOMES, Flávio; FARIAS, Juliana Barreto. Resenha: A hidra de muitas cabeças: Marinheiros, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário/ Escravizados e livres: Experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca. **Revista Perseu [on-line], n.4 (2009)**. [Disponível em <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/187/148>]

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007**

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAHAM, Maria. **Diário de uma viagem ao Brasil: e de uma estada neste país durante parte dos anos de 1821, 1822 e 1823**. Tradução e notas de Américo Jacobina Lacombe. 1ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 403 p. (Biblioteca Pedagógica Brasileira Brasileira Série grande formato, vol. 8).

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997

GRAHAM, Richard. Nos tumbeiros mais uma vez? O comércio interprovincial de escravos no Brasil. **Afro-Ásia**, 27, 2002, p.121-160.

GRAHAM, Sandra. O motim do vintém e a cultura política do Rio de Janeiro, 1880. **Revista Brasileira de História**, v.10, n. 20, mar/ago., 1991, p. 211-32.

GUARESI, Ronei. Repercussões de descobertas neurocientíficas ao ensino da escrita. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 51-62, jan./jun. 2014

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista de Estudos Históricos**, v. 1 n. 1 (1988): Caminhos da Historiografia, p. 5-27.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2013.

HOBASBAWN, E. J. **A era dos impérios**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOBASBAWN, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II. Vol. 5. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 1997.

HOLLOWAY, Thomas H. **Prefácio: Haddock Lobo e o recenseamento do Rio de Janeiro de 1849**. [S/D] Consultado em: <https://livrozilla.com/doc/1604410/haddock-lobo-e-orecenseamento-do-rio-de-janeiro-de-1849> ; e http://Historia_Demografica.tripod.com/bhds/bhd50/bhd50.htm#

HORNE, Gerald. **O Sul mais distante: o Brasil, os Estados Unidos e o tráfico de escravos africanos.**; tradução Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

JUCÁ, Joselice. A questão abolicionista na visão de André Rebouças. **Caderno de Estudos Sociais, Recife, V.4, n.2**, p. 207-218, jul./dez., 1988.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

_____. **Slave Life in Rio de Janeiro, 1808-1850**. Princeton: Princeton University Press, 1987

KARULA, Caroline. **Dawinismo, raça e gênero: conferências e cursos públicos no Rio de Janeiro (1870-1880)**. São Paulo: Tese de Doutorado, USP, 2012.

KI ZERBO, Joseph (ed.) **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010

KLEIN, Herbert. S. A integração social e econômica dos imigrantes portugueses no Brasil no fim do século XIX e no século XX. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais. São Paulo, v.6, n.º 2, jul./dez. 1989, pp. 17-37.**

LAMOUNIER, Maria Lúcia. O Trabalho sob contrato: a Lei de 1879. **Rev. Bras. De Hist. V. 6, Nº 12**, São Paulo, mar./ago. 1986, pp. 101-124

LARA, Sílvia H. (Apresentação). Biografia de Mahommah G. Baquaqua. **Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 8, n. 16, mar./ago., 1988**, p. 269-283.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência. Escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAXE, João Baptista Cortines. **Regimento das Câmaras Municipaes, ou, Lei de 1. de Outubro de 1828**: anotada com as leis, decretos, regulamentos e avisos que revogão, ou alterão suas disposições e explicão sua doutrina: precedida de uma introdução historica, e seguida de sete appensos, contendo o ultimo uma breve noticia da formação dos municipios da provincia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garnier, 1885. <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227296>

LINEBAUGH, Peter; REDIKER, Marcus. **A Hidra de muitas cabeças: marinheiros, escravos, plebeus, e a história oculta do Atlântico revolucionário**. São Paulo: Cia das Letras, 2008

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**. São Paulo: EdUsp, 2010, 2ª Ed.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A DINÂMICA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL. Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos CEBRAP, nº 74 (2006)**, pp. 107-123.

MATTOS, Iomar Rohloff de. **O tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O Filho da Escrava (Em Torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar./ago. 1988.**

- _____. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Ed. Vozes, 2016.
- MAUAD, Ana Maria. “A vida das crianças de leite durante o Império.” In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010., pp. 137-176.
- MELO, Américo Brasiliense de Almeida e. **Os programas dos partidos e o Segundo Império**. Brasília/Rio de Janeiro: Senado Federal/Fundação Casa de Rui Barbosa [1978], 1979.
- MELLO, Victor Andrade de.; PEREZ, Fábio de Faria. Relações entre ginástica e saúde no Rio de Janeiro do século XIX: reflexões a partir do caso do Colégio Abílio, 1872-1888. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro**, v.23, n.4, out.-dez. 2016, p.1133-1151, p. 1136.
- MILLER, Joseph C. Restauração, reinvenção e recordação: recuperando identidades sob a escravização na África e face à escravidão no Brasil. **Revista de História, São Paulo**, n. 164, p. 17-64, jan./jun. 2011.
- MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo**. São Paulo: IBRASA, 1964.
- MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo [online]**. 2010, v. 14, n. 28 [Acessado 12 outubro 2021], pp. 223-237. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000100010>>. Epub 31 Maio/2010. ISSN 1980-542X. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000100010>
- MINTZ, Sidney W. Mintz; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana. Uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Editora Pallas/Afro: 1999
- MONTANO, Leandro Duarte. **Para além de um vintém: diálogos políticos e ação popular na Corte Imperial (1870-1880)**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/Programa de Pós-Graduação em História Comparada: 2009. Dissertação de Mestrado.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001
- MORAIS, João Corrêa de. **Discursos Parlamentares do Conselheiro José Bonifácio de Andrada e Silva**. Rio de Janeiro: Tipografia de Molarinho & Mont’Alverne, 1880.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raca, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp->

<content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>

NETO, Alexandre de Ribeiro. **Acalantado: ensinando as primeiras letras a libertos em Vassouras (1871-1910)**. In: MAC CORD; ARAÚJO; GOMES (Org.) **Rascunhos Cativos. Educação, escolas e ensino no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: FAPERJ/7Letras, 2017, pp. 161-195.

OLIVEIRA, Paloma Rezende de. **Relação entre instrução e emancipação em Tavares Bastos**. XXVII Simpósio Nacional de História, Natal – RN, julho de 2013.

PARLEY, Pedro. **História Universal resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte**. Trad. Lourenço José Ribeiro. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Lammert, 1869

PASSETI, Gabriel. Os britânicos e seu império: debates e novos campos da historiografia do período vitoriano. **História (São Paulo) v.35, e77, 2016**.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PINHEIRO, José Pedro Xavier. **Epítome da história do Brasil: desde o seu descobrimento até 1857**. Adoptado para uso das aulas públicas de ensino primário. 3ª Ed. Rio Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1864.

PINTO, Luiz Miranda da. **Diccionario da Lingua Brasileira**. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1832.

PORTO, Costa. **Afonso Celso, 1836-1912. Discursos parlamentares**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

RAMOS, Rui. Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporânea. **Revista Análise Social, vol. XXIV (103-104), 1988 (4º, 5º), p.1067-1145** Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf>

REBOUÇAS, André. **As secas nas províncias do Norte**. Rio de Janeiro: Tipografia G. Leuzinger e Filhos. 1877

_____. **Agricultura nacional. Estudos Econômicos – propaganda abolicionista democrática, setembro de 1874 a setembro de 1883**. Rio de Janeiro: A. J. Lamoureux, 1883, Ed. fac-simile. Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, Recife, 1988

REGO, José Pereira. **História e descrição da febre amarela epidêmica que grassou no Rio de Janeiro em 1850**. Rio de Janeiro: Tipografia de F. de Paula Brito, 1851.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos Malês (1835)**. Brasília: Editora Brasiliense, 1986.

REIS, João José Reis; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: Resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José, DA SILVA JÚNIOR, Carlos (Org.). **Atlântico de dor: faces do tráfico de escravos**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. (Coleção UNIAFRO; 12)

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Ribeiro, 1918. [disponível em http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_jao%20ribeiro%201917_0.pdf]

RIBEYROLLES, Charles Ribeyrolles; Carlos; FROND, Victor. **Brasil pitoresco. História, descrições, viagens, instituições, colonização**. Vol. 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1859.

RIZZINI, I., & SCHUELER, A. F. M. de. Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1893). **Revista Brasileira De História Da Educação**, 17(1[44]), 89 - 115. Recuperado de <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40718>

RODRIGUES, Helenice. O intelectual no "campo" cultural francês: do "Caso Dreyfus" aos tempos atuais. **Varia Historia [online]**. 2005, v. 21, n. 34 [Acessado 17 Fevereiro 2022], pp. 395-413. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-87752005000200008>>. Epub 13 Mar 2009. ISSN 1982-4343. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752005000200008>.

ROMERO, Silvio. **A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis**. (Livro para as classes primárias). Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves e Comp., 1890.

RUGENDAS, Johan Moritz. **Viagem Pitoresca através do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998. (Coleção Reconquista do Brasil. 3. Série; V.8)

SANTOS, Noronha. **As Freguesias do Rio antigo vistas por Noronha Santos**; introdução, notas e bibliografia por Paulo Berger. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1965.

SBARDELOTTO, Moisés. "A importância vital do 'Nós'." (entrevista com Mogobe Bernard Ramose). **Revista Instituto Humanitas Unisinos, Edição nº 353, Ano X**, São Leopoldo, 06 de dezembro de 2010, 44p. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>

_____. "Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha" (entrevista com Dirk Louw). **Revista Instituto Humanitas Unisinos, Edição nº 353, Ano X**, São Leopoldo, 06 de dezembro de 2010, 44p. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>

SCHUELLER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História [online]**. 1999, v. 19, n. 37 [Acessado 17 janeiro 2022], pp. 59-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>>. Epub 21 Out 1999. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>.

_____. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870 a 1889**. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

_____. Escolas primárias e professores na corte imperial: educação escolar como objeto da história social. **Revista Momento. Fundação Universidade do Rio Grande do Sul, 2008**.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; PINTO, Rebeca Natacha de Oliveira. Pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto Rebouças (1838-1898): progresso, civilização e reforma social. CARULA, Karoline, ENGEL, Magali Gouvea, CORRÊA, Maria Letícia (orgs.). **Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SCHWARTZ, Stuart B. “A historiografia recente da escravidão brasileira.” In: **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001.

SCOTT, James C. Exploração normal, resistência normal. **Revista Brasileira de Ciência Política, nº 5**. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 217-243.

_____. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos**. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SECRETO, María Verónica. A seca de 1877-1879 no Império do Brasil: dos ensinamentos do senador Pompeu aos de André Rebouças: trabalhadores e mercado. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan.-mar. 2020**, p.33-51.

SENA, Ernesto. **Rascunhos e Perfis**. Editora: Universidade de Brasília, 1983.

SENRA, Nelson de Castro. **História das Estatísticas Brasileiras. Estatísticas desejadas (1822-1889)**, Vol.1. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006.

_____. **Uma Breve história das estatísticas brasileiras (1822-2002)**. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2009.

SILVA, Eduardo. **Dom Obá II d’África, o príncipe do povo. Vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais in: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 2003.

SLENE, R. W. As provações de um Abraão africano: a nascente nação brasileira na viagem alegórica de Rugendas. **Revista de História da Arte e Arqueologia**, Vol.2 1995/6. Disponível em: <https://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%2020-%20artigo%2020.pdf>

_____. "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, Nº12, p. 48-67. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i12p48-67>;

SOCIEDADE AUXILIADORA DA AGRICULTURA DE PERNAMBUCO. **Trabalhos do Congresso Agrícola do Recife em outubro de 1878**. Compreendendo os documentos relativos aos fatos que o procederam coletados e publicados integralmente por deliberação do mesmo Congresso. Recife: Tipografia de Manoel Figueiroa de Faria & Filho, 1879.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano; GOMES, Flávio "Com o Pé sobre um Vulcão": Africanos Minas, Identidades e a Repressão Antiafricana no Rio de Janeiro (1830-1840). **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 2, 2001

SOARES, Luiz Carlos. "Os escravos de ganho no Rio de Janeiro do século XIX". **Revista Brasileira de História**, vol. 8, n. 16, 1988;

SOARES, Luiz Carlos. **O Povo de Cam na capital do Brasil: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro: Faperj – 7Letras, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999;

SOUZA, Francisco Belisário Soares de. **O sistema eleitoral no Império; com apêndice contendo a legislação eleitoral no período 1821-1889**. Brasília: Senado Federal, [1872] 1979

SPIX, F., Johann Baptist von, 1781-1826. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**; tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017. 3v.: il. 348 p. -- (Edições do Senado Federal; v. 244-A)

SWEENEY, Fionnghuala. "Mask in Motion": Dialect Spaces and Class Representation" In: **Frederick Douglass and the Atlantic World**. Liverpool: Liverpool University Press, 2007.

SWISS CONFEDERATION. Federal Statistical Office. **Storytelling revisited. International Marketing and Output Database Conference (IMAODBC)**. Vilnius, 6-10 September 2010. Disponível em https://nsdsguidelines.paris21.org/sites/default/files/Switzerland_FSO_Storytelling.pdf (último acesso em 07.06.2021)

TAUNAY, Affonso de Escragnolle. **História do café no Brasil**. Volume sexto: no Brasil imperial, 1872-1889 (Tomo IV). Rio de Janeiro: Edição do Departamento Nacional do Café, 1939.

TERRA, Paulo Cruz. Relações étnicas no setor de transporte: carregadores, cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1824-1870). **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n. 3, 2009, p.27-40.

TERRA, Paulo Cruz. **Tudo que transporta e carrega é negro? Carregadores, cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1824-1870)**. Niterói, UFF: 2007. Dissertação de Mestrado.

_____. **Cidadania e trabalhadores: Cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)**. Niterói, UFF: 2012. Tese de Doutorado.

THEML, Neyde; BUSTAMANTE, Regina. História comparada: olhares plurais. **Revista de História Comparada**. Vol. 1, nº1, jun./2007

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Livro I. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Costumes em comum; estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

USA. **Census for 1820**. Published by authority of an act of Congress, under the direction of the Secretary of State. Washington, 1821. Disponível em <https://www2.census.gov/library/publications/decennial/1820/1820a-02.pdf>

VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008

VANSINA, Jan. **Oral Tradition as History**. United States of America: The University of Wisconsin Press, 1985.

VELASCO E CRUZ, Maria Cecília. Da tutela ao contrato: “homens de cor” brasileiros e o movimento operário carioca no pós-abolição. **Topoi**, v. 11, n. 20, jan.-jun. 2010, p. 114-135

VIANA, Iamara da Silva; NETO, Alexandre Ribeiro; GOMES, Flávio. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. **Estudos Avançados**. 33 (96), Mai.-Ago. 2019.

VIEIRA, Frei Domingos. **Grande dicionário português: ou Tesouro da língua portuguesa**. Porto, Portugal: Ernesto Chardron, Editor, Porto, Portugal: Bartolomeu H. de Moraes, 1871, Quinto Volume.

WISSEMBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 4 jul./dez. 2002.