



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Katia Geni Cordeiro Lopes

A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: O caso da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista

**Rio de Janeiro
2012**

Katia Geni Cordeiro Lopes

A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: O caso da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Barata

Rio de Janeiro
2012

Katia Geni Cordeiro Lopes

A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: O caso da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de novembro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Barata (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof.^a Dr.^a Sonia de Oliveira Camara Rangel
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Salomão Jovino da Silva
Fundação Santo André

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

Aos cativos da Lampadosa.
Ao professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

À minha família, pela presença constante.

À arqueóloga e prima Jeanne Cordeiro, pelo incentivo e fundamentais contribuições.

À professora Denise Barata, por acreditar.

Aos professores José Gondra, Marcus Vinícius Fonseca e Eugénia Foster, pela generosidade que marcou minha qualificação.

À amiga Cátia Gutman, pelo apoio incondicional.

Ao amigo Marcelo, por sua lealdade e carinho.

Às professoras Katia Nunes e Rachel Borges, por acolherem o meu sonho.

Aos professores Alexandre Viana, Cecília e Luiz Carlos Cajazeira, pela compreensão.

À amiga Eugênia, pelo otimismo e dedicação.

Aos companheiros de jornada Alexandre Sakia, Lindinalvo, Selma, Carla e Roberto pelas boas recordações.

Aos colegas de trabalho, por vibrarem comigo.

Ao CAPES, por ter auxiliado na concretização deste estudo.

Aos profissionais dos Museus Nacional e Imperial, especialmente à Thaís, pela atenção e empenho demonstrados.

E a todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram a refazer esse caminho.

Você não sabe
O quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
Antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes
Escalei
Nas noites escuras
De frio chorei, ei, ei
Ei! Ei!Ei!Ei!Ei!...
(...)
Meu caminho só meu pai
Pode mudar
Meu caminho só meu pai
Meu caminho só meu pai...

(A Estrada- Toni Garrido, Da Gama, Lazão, Bino)

RESUMO

LOPES, Katia Geni Cordeiro. *A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: o caso da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista*. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Este estudo tem como principal objetivo investigar a presença de negros na Escola da Imperial Quinta da Boa Vista. Instituição esta criada e mantida pelo Imperador D. Pedro II, designada, inicialmente, para atender aos filhos dos empregados da Casa Imperial e dos moradores da Imperial Quinta. Para tanto, busca-se priorizar a consulta às fontes primárias, localizadas nos acervos do Museu, Biblioteca e Arquivo Nacional, do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e do Museu Imperial. A interpretação produzida em relação ao domínio das letras por indivíduos “de cor” revela que, apesar das barreiras impostas, sobretudo simbólicas, que estabeleceram para essa parcela da população limitações de atuação em muitos ambientes sociais, a exemplo da escola, negros (inclusive na condição de escravos) aprenderam a ler e a escrever em diferentes espaços. Constatação que se contrapõe ao tradicionalmente afirmado pela historiografia educacional de que, durante o período marcado pelo escravismo, esses sujeitos estiveram à margem do mundo letrado, negando, inclusive, a perspectiva de uso das habilidades de leitura e escrita por esses atores sociais em seu cotidiano, como uma possível estratégia de distanciamento e superação da condição cativa.

Palavras- chave: Letramento. Escravidão. Escola. Cidade do Rio de Janeiro. Século XIX.

ABSTRACT

This study has as main objective to investigate the presence of blacks in the Imperial School of Quinta da Boa Vista. This institution created and maintained by the Emperor d. Pedro II, initially designated to serve the children of the employees of the Imperial House and the Imperial Farm dwellers. To this end, we seek to prioritize the query to the primary sources, located in the Museum's collections, library and national archives, General Archives of the city of Rio de Janeiro and the Imperial Museum. The interpretation produced in relation to the field of letters by individuals "of color" reveals that, despite the barriers imposed, mainly symbolic, that established for this portion of the population practice limitations in many social contexts, such as the school, blacks (including in the condition of slaves) have learned to read and write in different spaces. Finding that opposes to the traditionally educational historiography asserted that, during the period marked by slavery, these subjects were on the fringes of the literate world, denying even the prospect of use of reading and writing skills by these social actors in their daily lives, as a possible strategy of distancing and overcoming the captive condition.

Keywords: Literacy. Slavery. School. Rio de Janeiro. 19TH Century.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Alfândega- Praia dos Mineiros.....	18
Figura 2 –	Negras vendedoras de angu.....	22
Figura 3 –	Procissão de São Sebastião.....	25
Mapa 1 –	Paróquias do Município da Corte.....	26
Figura 4 –	Estação da Estrada de Ferro de Dom Pedro II.....	28
Figura 5 –	Escola de São Sebastião.....	42
Figura 6 –	Concurso de Composição entre escolares no dia de Santo Alexis.....	74
Figura 7 –	Vista do canal da Ilha das Cobras e do morro do Mosteiro de São Bento.....	79
Figura 8 –	Charge de A Semana Ilustrada.....	80
Figura 9 –	Estandarte da Irmandade de N. S. do Rosário e São Benedito....	81
Figura 10 –	Novo prédio da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista.....	98
Figura 11 –	Capa do Livro dos Visitantes.....	100
Figura 12 –	Texto de José do Patrocínio.....	105
Figura 13 –	Texto dos representantes do Clube dos Libertos de Niterói.....	106
Figura 14 –	Capa do Regulamento da Escola Mixta.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	População livre da Corte em relação aos sexos e raças.....	32
Quadro 2 –	População escrava da Corte em relação aos sexos e raças....	33
Quadro 3 –	Lista das profissões relacionadas aos alunos do curso noturno da Escola Municipal de São Sebastião.....	44
Quadro 4 –	Classificação racial dos alunos.....	72
Quadro 5 –	Lista das especializações dos escravos do Mosteiro de São Bento.....	77
Quadro 6 –	Programa de ensino proposto para a Escola da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo da Lapa.....	92
Quadro 7 –	Locais de atuação do professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro	95
Quadro 8 –	Distribuição das disciplinas do programa de ensino da Escola Mixta.....	110
Quadro 9 –	Seções do ensino de Ciências e Artes.....	111
Quadro 10 –	Distribuição das classes segundo o grau de adiantamento dos alunos.....	114
Quadro 11 –	Relação dos últimos alunos matriculados no curso noturno da Escola Imperial Quinta da Boa Vista.....	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A EDUCAÇÃO POR UM IDEÁRIO DE “CIVILIZAÇÃO”.....	15
1.1 Um breve olhar sobre o Rio de Janeiro oitocentista.....	15
1.2 A instrução primária na cidade-Corte (1870-1888).....	34
2 O ACESSO ÀS LETRAS POR NEGROS LIVRES, LIBERTOS E SUJEITOS DE PÉS DESCALÇOS E MANGAS DE CAMISA.....	52
2.1 A instrução elementar “de par” com a formação profissional.....	52
2.2 A leitura e escrita em meio à realidade do cativo.....	70
3 A ESCOLA DA IMPERIAL QUINTA DA BOA VISTA.....	88
3.1 O mestre-escola Sabino.....	88
3.2 Uma escola-modelo para o “povo”.....	97
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO - Regulamento da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista.....	127

INTRODUÇÃO

Em outubro de 2009, durante a realização da 32ª Reunião Anual da ANPEd, tive a sorte de conhecer a pesquisa do professor Marcus Vinícius Fonseca, no GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Naquela ocasião, o professor em questão apresentava o trabalho “O predomínio de negros nas escolas de Minas Gerais no século XIX”. Ao fim de sua exposição, em uma rápida conversa, tomei conhecimento de que não havia um estudo similar voltado para a realidade da cidade do Rio de Janeiro. Fato que me fez desejar realizar a pesquisa.

Um ano após o referido evento, entregaria o pré-projeto no processo de seleção para o ingresso neste Curso de Mestrado. A priori desejava investigar a presença da população “de cor” nas escolas públicas e privadas de primeiras letras da Corte Imperial, na primeira metade do Oitocentos. Recorte temporal justificado por ter sido o período em que a cidade era considerada um dos grandes centros escravistas do planeta, ao mesmo tempo em que abrigava um dos maiores contingentes mundiais de homens livre e de cor. (SILVA, 2006). A questão principal a ser respondida era: até que ponto a característica da população da cidade do Rio de Janeiro estendia-se também às escolas de primeiras letras?

Cabe salientar que, antes de propor a pesquisa, segui a orientação do mencionado professor e fui atrás de fontes que indicassem a sua viabilidade. E aquela que me motivou a seguir em frente foi uma lista de alunos de uma escola de primeiras letras, datada de 1828, localizada no Arquivo Nacional¹. Documento este produzido pelo professor Joaquim José Ribeiro, referente a meninos de 6 a 11 anos de idade então matriculados na aludida instituição, que funcionava na “Rua do Cotovello”, 67. Na verdade, o que me chamou a atenção foi a existência de uma coluna intitulada “Filhos de quem ou a quem pertencem”, interpretada como uma pista de que havia a possibilidade de que meninos escravos fossem matriculados naquele estabelecimento.

Ao longo do primeiro ano de curso, contudo, fui sendo seduzida pela ideia de investigar uma escola que teria sido criada pela Princesa Isabel, destinada aos escravos que trabalhavam na Imperial Quinta da Boa Vista. Estas eram, no momento, as informações que possuía.

¹ ANRJ: IE 5 93 - Série Educação.

O crescente interesse pela escola da Quinta me levou até o Museu Nacional. Moviada pela expectativa de obter mais dados sobre a instituição, fui direcionada para o pesquisador e fotógrafo Ricarte Gomes que, gentilmente, me forneceu as primeiras fontes sobre as quais me debrucei. Nos apontamentos do ex-diretor do Museu, Professor José Feio, encontraria inúmeras referências sobre a escola e os professores que nela atuaram. Eis, então, um novo ponto de partida.

No entanto, outra instituição passou a dividir minha atenção. Tratava-se de uma escola conhecida como “Quilombo da Cancela”, da qual tomei conhecimento através da obra de Magalhães Junior (1969), *“A vida turbulenta de José do Patrocínio”*². Escola noturna gratuita, assim denominada por ter sido frequentada por um grande número de “pessoas de cor”, a maioria escravos fugidos.

Desejando investigar as duas instituições, cheguei até a minha primeira banca. E foi a partir das considerações expressas pelos professores que a pesquisa assumiu a feição com a qual hoje se apresenta. Assim, como anunciado pelo próprio título da dissertação, foi feita a opção por um estudo de caso. Estudo este cujo objetivo era investigar a presença de negros na Escola da Imperial Quinta da Boa Vista. Estabelecimento de ensino sobre o qual já tinha as informações de que havia sido instituído por D. Pedro II e destinado aos filhos dos empregados da Casa Imperial e dos moradores da Imperial Quinta.

Considero oportuno sinalizar que, pelo “Regulamento da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista”, datado 20 de janeiro de 1882, a referida instituição foi inaugurada em 14 de setembro de 1868. Nota que nos indica que, apesar de identificada como “Escola Mixta”, se tratava do mesmo estabelecimento que, no ato da sua fundação, havia sido denominado “Escola de Primeiras Letras”. E que, após a abertura do curso noturno, em 1870, passaria ainda a ser conhecida como “Escola de Primeiras Letras Diurna e Noturna da Imperial Quinta da Boa Vista”, antes, portanto, de ostentar o título de “Escola Mixta”.

Tal explicação se torna fundamental para que não haja dúvidas quanto ao objeto pesquisado. Mesmo que exibindo diferentes nomes, foi privilegiada uma única escola: aquela criada pelo Imperador D. Pedro II, no final da década de 1860, em uma casa comum situada na Imperial Quinta.

² MAGALHÃES JUNIOR, R. *A vida turbulenta de José do Patrocínio*. Rio de Janeiro. Editora Sabiá, 1969.

Sendo assim, me arrisco a afirmar que as denominações atribuídas a esta instituição serviram ao propósito de apontar as mudanças estabelecidas ao longo de sua existência, anunciando etapas de seu desenvolvimento durante o período de vigência da monarquia.

É fundamental explicitar que parti do pressuposto de que negros estavam a serviço da Casa Imperial e que, por isso, caberia ser investigada a presença de seus descendentes nesta instituição, acreditando que tal possibilidade teria se estendido, ainda, a jovens e adultos negros, após a criação do curso noturno, em 1870.

Convém assinalar que o tema escolhido exigiu um grande esforço no sentido não só do desenvolvimento de um conhecimento crítico acerca da bibliografia fundamental, em grande parte pertencente a um campo diferente da minha formação básica, como também da coleta de dados e informações oriundos de fontes primárias. Sendo assim, foi necessário buscar na história tanto a base teórica quanto o instrumental metodológico.

No que tange às especificidades do fazer histórico, a constituição de um núcleo documental, que serviria de base para este estudo, seria a ação que provocaria mais ansiedade, visto que a confirmação ou não da hipótese defendida dependia diretamente do material histórico encontrado. Portanto, era imperativo pesquisar outros acervos nos arquivos públicos localizados na cidade, assim como investigar o Arquivo Histórico do Museu Imperial. E seria justamente este o que forneceria os documentos mais significativos para esta pesquisa.

Durante este processo, confesso que fui tentada por muitos materiais interessantes. Eis uma das armadilhas das fontes primárias, principalmente para pedagogos em sua primeira viagem histórica. Elas são sedutoras e disputam nossa atenção nos oferecendo outras histórias. Os primeiros passos no sentido de interpretar e interrogar as fontes também não foram fáceis, especialmente quando foi preciso encarar os “silêncios” referentes à “cor” dos indivíduos. Contudo, Karasch (2000) e Mattos (1995) já haviam nos alertado sobre tal “fenômeno” em relação às designações de cor. Ausência observada, principalmente, a partir de meados do século XIX. Fato que estaria diretamente associado ao processo de desconstrução das diferenças e hierarquias sociais entre brancos e negros, por efeito do progressivo crescimento das alforrias, das correntes de migração interna e da imigração externa e, por conseguinte, do aumento da população livre e liberta no Sudeste escravista.

Um aspecto fundamental a ser observado em relação às fontes relacionadas à escola pesquisada é que, em sua maioria, tiveram origem nos professores que atuaram na instituição. Dentre eles, mereceu especial destaque Joaquim Sabino Pinto Ribeiro, cuja trajetória profissional foi sendo, de forma inesperada, desvelada pelos documentos consultados. Embora não tenha tido a intenção de estudar a história biográfica de Joaquim Sabino, a ele é dedicado uma parte deste trabalho, tendo em vista sua grande experiência como “mestre de Primeiras Letras” em meio à realidade educacional da Corte.

Finalmente, é importante ressaltar que ainda que se constitua em um caso pontual, a experiência evidenciada por este estudo não deverá ser desassociada da complexa rede de relações da qual fazia parte. Desta forma, os documentos aqui apresentados poderão servir para fomentar discussões sobre diferentes aspectos da educação do século XIX, o que se constitui em uma das expectativas de contribuição deste trabalho.

1 A EDUCAÇÃO POR UM IDEÁRIO DE “CIVILIZAÇÃO”

É possível que algumas ocasiões eu haja comentado com demasia liberdade alguns fatos, mas não cheguei a torcer nem um único deles. Não esqueci também que as superstições sul-americanas foram outrora comuns e que sua rejeição pelos nossos ancestrais não data de muito tempo. O mundo é ainda uma escola de primeiras letras. Das raças e nações que a cursam algumas já passaram pela cartilha do conhecimento, sendo absolutamente certo que jamais frequentarão juntas a mesma classe, de religião, artes, ciências ou organização política. O dogma da uniformidade é contrário à lei orgânica da diversidade.

Thomas Ewbank. *Vida no Brasil*. Itatiaia: Edusp, 1976.

1.1 Um breve olhar sobre o Rio de Janeiro oitocentista

A cidade do Rio de Janeiro ocupou papel destacado no âmbito da história nacional. Foi capital do Vice-Reino do Brasil no século XVIII, do Reino Unido de Brasil Portugal e Algarves e capital do Brasil independente, desde 1822 até 1960, período em que sedia tanto a cidade-corte da monarquia como os diversos governos da República³.

As palavras de Azevedo (2002) chamam a atenção para o lugar de destaque que a cidade do Rio de Janeiro ocupou no cenário nacional, em consequência, inclusive, e não exclusivamente, do título de *capital* a ela atribuído desde o século XVIII. Mesmo quando a sede do governo foi transferida para Brasília, fazendo com que deixasse de ser o centro político do país, a cidade continuou a ser identificada, simbolicamente, como a representação do Brasil no exterior. Fato que guarda uma incontestável atualidade.

À vista de tais palavras, torna-se também evidente que ao Rio de Janeiro foi imposto um grande desafio no sentido de atender às expectativas que acompanharam suas mudanças de estatuto político. Ainda nos setecentos, a centralidade que lhe foi conferida impulsionou um projeto civilizador que deveria adequar a urbe à nova condição de sede do governo português. Projeto que foi amplamente difundido no século XIX, alavancado pelo desejo de edificar uma cidade moderna, tendo como referências imediatas países europeus então considerados

³ AZEVEDO, André Nunes de (Org.). *Seminário Rio de Janeiro: capital capitalidade*. Rio de Janeiro: Departamento Cultural/ NAPE/DEPEXT/SR-E/UERJ, 2002.

ícones da *civilização*⁴ (destacadamente França e Inglaterra). Todavia, é fundamental enfatizar que as pretensões civilizadoras foram fortemente desafiadas não só pelas permanências nos aspectos arquitetônico e urbanístico da cidade, mas também pela condição, hábitos e costumes exibidos pelos setores subalternos da escala social, constituídos por gente “a quem pode se emprestar a noção de povo”⁵.

Sobre o termo *civilização*, convém explicitar que, para Elias (2011), antes de referir-se a qualquer fato, esse conceito expressava a consciência que o Ocidente tinha de si mesmo, resumindo tudo em que a sociedade ocidental, desde o século XVIII, se julgava superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Contudo, não anunciava apenas um estado, mas, especialmente, um processo gradual, caracterizado por um movimento contínuo e irreversível, capaz de conduzir as nações a um mundo sempre melhor.

No cenário do colonialismo em expansão, impulsionadas pelo já referido sentimento de superioridade, nações conquistadoras de colônias se propuseram a transmitir a outras sociedades “uma civilização existente ou acabada”, assumindo a função de “porta-estandartes da civilização em marcha”. (ELIAS, 2011, p.61). Tal propósito serviu para justificar o que Sodré (1997) denominou de *semiocídios*, ou seja, processos de destruição de outras organizações étnicas ou simbólicas, então consideradas “bárbaras”, “primitivas”. Ações fundamentadas num modelo universal de cultura que se pretendia difundir. Para o autor:

Embora o termo *civilização* não tenha surgido em contraposição frontal a *barbárie* ou *selvageria*, seu significado atual se difundiria realmente ao poder ser contrastado com outros, implicados na ideia de *primitivismo*, em pleno século XIX. As concepções de reforma e progresso haviam encontrado seu solo histórico, e a exploração das formações sociais arcaicas (na África e nas Américas) era desde o Renascimento uma realidade para a Europa. Assim, o significado de *civilização* podia estender-se retroativamente aos gregos, romanos, hindus, mas não às sociedades tribais da África, por exemplo. (SODRÉ, 1997, p. 24-25).

No dicionário Moraes, de Língua Portuguesa, na edição de 1844, o termo *civilização* aparece como “o ato de civilizar: o estado de um povo civilizado”.⁶ Já a palavra *civilizado* tem na obra o seguinte significado:

⁴ A palavra portuguesa *civilização* tem como precursor o vocábulo francês *civilisation*, que surge em meados do século XVIII no contexto da afirmação e expansão das ideias iluministas. De acordo com Elias (2011), o termo expressava o orgulho dos franceses pela importância atribuída à sua nação para o progresso do Ocidente e da humanidade. Conceito que poderia englobar episódios políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais, referindo-se não só às realizações como também às atitudes ou “comportamentos” de pessoas.

⁵ Cf. CARVALHO, Maria Alice de. *Cidade em transe. Raízes da desordem no Rio de Janeiro*. In: **Rio de Janeiro: cinco séculos de história e transformações urbanas**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010.

⁶ Ver: Antônio Moraes Silva. *Diccionario da língua portugueza*. 5ª edição. Lisboa: Typographia de Antonio José da Rocha, 1844.

(civilizado, policiado, polido)- civilizado diz-se de um povo, quando tendo deixado os costumes bárbaros se governam por leis. Policiado quando pela obediência as leis tem adquirido o hábito das virtudes sociais. E polido quando em suas ações mostra elegância, urbanidade e gosto. A civilização estabelece-se pelas leis que formarão os bons costumes. E estes aperfeiçoarão as leis e policiarão os povos. A polidez segue-se depois. (MORAES, *apud* AZEVEDO, 2006, p. 68).

Compartilhamos do pensamento de que tal definição reforçava a ideia, recorrente nas discussões promovidas pelas elites letradas, de tornar o povo culto e educado, bem como controlado através das leis e de instituições que se constituíam com o objetivo de cumprir a missão civilizadora. Objetivo direcionado, principalmente, para as classes mais empobrecidas da sociedade oitocentista, parcelas da população frequentemente associadas à criminalidade, à anarquia e à desordem.

No contexto do século XIX, a forma de pensar a civilização como uma decorrência do desenvolvimento material passa a ganhar força. Por esta concepção, o progresso, como era entendido o desenvolvimento material, levaria à dignidade e, conseqüentemente, aos “bons modos”. Citando Guizot, Azevedo (2006) aponta que a essência do termo *civilização* é progresso, por traduzir o movimento histórico de desenvolvimento gradual dos povos, principalmente dos povos europeus. Ainda na Europa do século XVIII, a ideia de civilização aproxima-se da ideia de progresso pelo caráter de processo a ela atribuído. Pensamento também privilegiado no Brasil, porém, diferente da Europa, quando aqui se objetivava fazer alusão ao processo de desenvolvimento material, utilizava-se o termo *prosperidade*. A palavra progresso seria então aplicada para designar avanço em outras dimensões ligadas à ideia de civilização, isto é, nas dimensões moral, comportamental, cultural, estética e político-social. Entendia-se que o progresso deveria levar o país à civilização.

No início do século XIX, o Rio de Janeiro que recepcionou o Príncipe Regente e a Família Real era uma cidade colonial caracterizada por ruas estreitas, casas térreas, numerosos conventos e igrejas. Cidade que impressionava os recém-chegados não apenas por seus belos contornos naturais, mas também pelas precárias condições exibidas na paisagem material e humana. Pelas estimativas de John Luccock⁷, em 1808, o Rio possuía, aproximadamente, 60.000 habitantes (48.000 livres e 12.000 escravos).

⁷ Comerciante inglês que chega ao Rio de Janeiro logo após a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, permanecendo no país por um período de dez anos (1808-1818). Através da obra *Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil*, cuja publicação original data de 1820, pretendeu dar ao leitor sua

Estendendo-se “do Valongo ao Morro da Conceição, ao Norte, até o Calabouço e o Passeio Público, ao Sul; das Praias do Peixe e dos Mineiros, a Leste, do Campo de Santana e o Morro do Senado, a Oeste”, o perímetro urbano da cidade, nesse início de século, concentrava-se apenas nas freguesias⁸ da Sé, Santa Rita, Candelária e São José. (SOARES, 2007, p. 25).

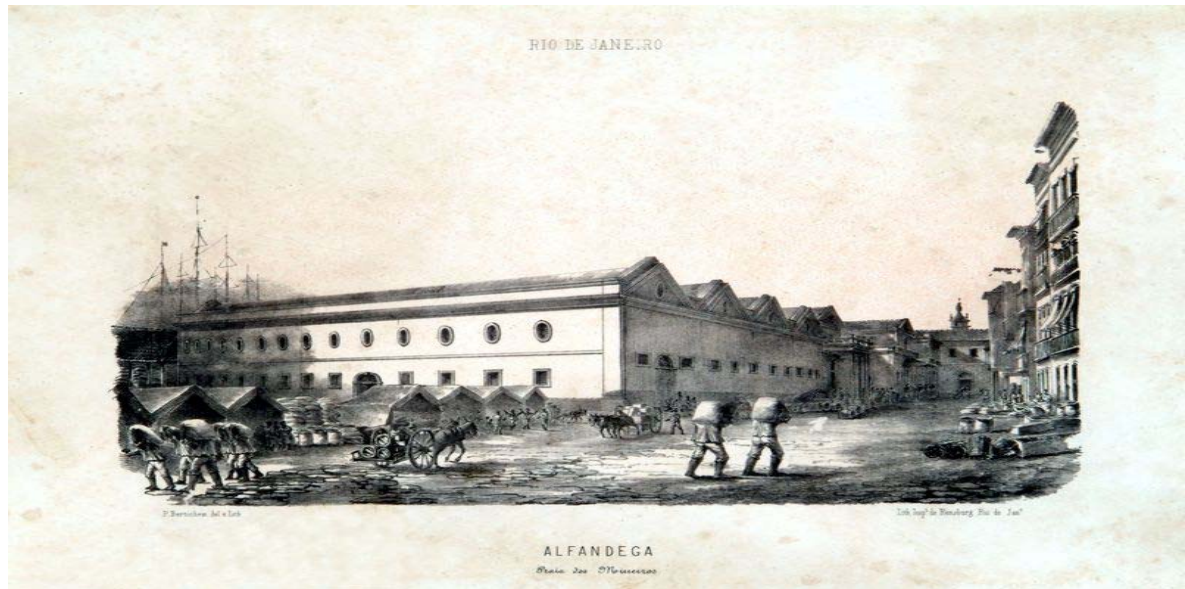


Figura 1- Alfândega- Praia dos Mineiros (Século XIX). Litogravura sobre papel de Pieter Godfred Bertichen (1796- 1866). Museu do 1º Reinado⁹.

Para além do Campo de Santana, local destinado ao depósito de lixo e dejetos da população, localizavam-se os mangues e os pântanos de água salgada, assim como as áreas cobertas de matagais, indicando o local onde começavam as freguesias de fora da cidade. Região em que predominavam as fazendas e engenhos de cana, que anunciavam que a agromanufatura açucareira se constituía na principal atividade produtiva do Rio.

A posição da cidade como entreposto do comércio exportador e importador do Sudeste brasileiro é consolidada pela expansão comercial do seu porto e por sua já esperada expansão econômica, ambas decorrentes da presença da família real portuguesa. Pelo porto do Rio não só saíam riquezas minerais e açúcar, como

“opinião imparcial” sobre os diversos aspectos de um país que então caracterizou como “imenso e desconhecido”. Na referida obra foram registradas suas observações sobre os “usos e costumes do povo”, os “acontecimentos políticos” e a “paisagem social” do Brasil do início do século XIX, com destaque para a cidade do Rio de Janeiro e seus habitantes.

⁸ Noronha Santos (1965) esclarece que, inicialmente, as freguesias se constituíam em uma divisão dos municípios brasileiros fundamentada em critérios religiosos e eclesiásticos, mas que no início do século XIX passa a corresponder também a critérios político-administrativos.

⁹ Disponível em: <http://www.museusdoestado.rj.gov.br>. Acesso em 05/10/2011.

também entravam produtos manufaturados oriundos da Europa e um contingente cada vez maior de escravos africanos que, inclusive, marcariam a paisagem urbana da cidade.

O fato de se tornar o mais importante elo com o mundo europeu teria garantido à urbe sua inserção no processo civilizacional, transformando-a no polo centralizador e difusor de hábitos, costumes e até linguagens para o restante do país, tudo isso aliado à importação de bens culturais reificados nos produtos ingleses e franceses. (SCHWARCZ, 1998, p. 111).

Em consonância com o projeto civilizador em curso, diversas inovações foram implementadas na cidade, com destaque para aquelas de natureza institucional. Essencialmente, desejava-se impor novos padrões de comportamento público e privado aos seus habitantes. Nesse momento, foram criadas instituições ligadas, principalmente, ao âmbito da cultura e da vida intelectual, tais como: a imprensa régia, a Biblioteca Pública, o Real Horto, o Museu Real, a Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro, a Academia Real Militar, o Teatro Real e da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, cujo núcleo fundador foi composto por artistas integrantes da Missão Artística Francesa¹⁰, trazida para o Rio de Janeiro em 1816.

Pelo recenseamento de 1821, ordenado por D. João IV, com a finalidade de calcular o número de eleitores que nomeariam os deputados às cortes portuguesas, o Rio de Janeiro possuía 79.321 habitantes, sendo 43.139 livres e 36.182 escravos, o correspondente a 46, 77% da população. Dado que já fazia da cidade aquela com maior contingente de escravos do continente americano. Convém salientar, que a persistente oposição entre livres e escravos marcaria os recenseamentos executados até o fim da monarquia.

Barra (2008) nos fala de uma urbe que então se divide em duas partes: uma que teve origem na criação de novos símbolos de civilização à maneira das capitais europeias (teatro, museu, imprensa) e outra que, destacadamente, se exhibe na condição da massa de negros e mestiços que povoava suas ruas. Expressões de diferentes sociabilidades. Realidades distintas que coabitavam o mesmo espaço geográfico, cenário de trânsitos e trocas culturais, tensões e conflitos.

A presença maciça de negros nas ruas do Rio foi registrada por muitos viajantes estrangeiros que aqui estiveram ao longo do século XIX. “Excentricidades”,

¹⁰ Faziam parte da Missão Artística Francesa o arquiteto Grandjean de Montigny, o gravador Charles Pradier, o escultor Auguste Taunay, os pintores Jean Batiste Debret e Nicolas Antoine Taunay e, na função de chefe, Joaquim Lebreton.

“originalidades” “aspectos grotescos”, “degeneração da raça africana” e “natureza inferior” foram algumas expressões e palavras utilizadas pelos visitantes para ilustrar as cenas protagonizadas pelos negros na cidade-corte. (SOARES, 2007).

Comumente, um etnocentrismo marcadamente europeu fornecia os parâmetros para as descrições realizadas, por isso, não raras eram as definições de caráter depreciativo relacionadas a esses indivíduos. Como exemplo, temos o texto de Ida Pfeiffer¹¹, marcado por uma gritante impressão estética negativa e pelo já citado sentimento de superioridade, ao registrar suas observações sobre os habitantes do Rio de Janeiro e de seus arredores:

(...) verdadeiramente repulsivas são as pessoas que a gente encontra- quase interminavelmente apenas negros e negras, com os narizes achatados e feios, os lábios grossos e cabelos curtos e crespos. Além disso, estão em sua maior parte nus, cobertos com trapos miseráveis, ou estão enfiados em roupas gastas de forma européia de seus senhores. A cada 4 ou 5 destes pretos encontra-se um mulato, e somente aqui e ali aparece luzindo um branco. (PFEIFFER, 1850, v.1, p.32-33 *apud* MONTEZ, 2011, p. 12).

Mesmo quando parece criticar a escravidão, a viajante austríaca ressalta estereótipos postos em circulação por discursos recorrentes impregnados de ideias racistas. Destaca que a despeito das provas de “destreza mecânica” e também de “criação espiritual” desenvolvidas com frequência pelos “pretos”, estes continuavam a serem percebidos, por membros das chamadas classes cultas, como indivíduos de “uma mente tão abaixo dos brancos que somente poderiam ser considerados como uma transição entre o macaco e o gênero humano”. Para Pfeiffer, no entanto, embora acreditando que eles estivessem em certa medida longe da “formação espiritual dos brancos”, a brutalização dos escravos negros seria fruto não da sua falta de entendimento, mas da completa falta de educação. Ressalta que nenhuma escola existia para eles, que não recebiam nenhuma instrução, nem um mínimo ocorria para que desenvolvessem suas “habilidades intelectuais”. E assevera que o seu espírito era mantido acorrentado, propositalmente, como em antigos estados despóticos, pois o despertar deste povo seria algo terrível. Considerando a superioridade numérica dos negros, conclui que se chegassem à consciência deste

¹¹ Destacada como uma das mulheres viajantes do século XIX, a austríaca Ida Pfeiffer, dona de casa e mãe de dois filhos, se rendeu ao desejo de conhecer o mundo já na maturidade. Considerada uma grande observadora, assim como muitos de seus contemporâneos, procurou descrever e interpretar diversos povos tidos como diferentes, exóticos e grotescos em comparação com o elemento europeu. Ver MONTEZ, Luiz Barros. Uma austríaca visita o Rio de Janeiro em 1847. Exame do Relato de Ida Pfeiffer sob uma ótica transcultural. UNESP-FCLAs-CEDAP, v.7, n.2, p.4-19, dez.2011.

fato, facilmente submeteriam os brancos à mesma condição infeliz nas qual se encontravam.

Considerando a presença dominante de escravos nas ruas do Rio, principalmente durante a primeira metade do século XIX, é importante destacar que “o escravo urbano passa a fazer parte do quadro explicativo das características da cidade”. (SILVA, 1988, p.19).

Na medida em que a urbe crescia, aumentava o número de escravos colocados ao ganho ou alugados¹² por seus senhores para realizar toda a sorte de serviços. Para além de um trabalhador braçal, ao escravo eram destinadas todas as atividades que pareciam indignas aos olhos do senhor. A garantia de rendimentos imediatos, associada ao desejo de ascensão social, impulsionava até mesmo os mais pobres, e inclusive os próprios ex-cativos, a desejarem possuir escravos.

Era o negro na rua, era o negro na casa, era o negro nas manufaturas, quer fosse doméstico, de aluguel ou de ganho. Era o negro alforriado, ou mesmo o fugitivo que buscava possibilidades do anonimato oferecido pelo espaço urbano. Enfim era o negro para tudo, carregador de riquezas, de pessoas, dos dejetos- da própria cidade. (SILVA, 2002, p.89).

De acordo com Silva (1988), o sistema de ganho foi uma brecha fornecida pela própria ideologia dominante de menosprezo ao trabalho. Tal sistema apresentase como um momento de transição dentro da estrutura escravista tradicional, fundamentada numa relação de sujeição e dependência pessoal. A possibilidade de decidir quanto à moradia e aos meios de sustento dava ao escravo colocado ao ganho a oportunidade de vivenciar experiências próprias da população livre da cidade. Convém ressaltar, porém, que barreiras, muitas delas simbólicas, continuariam a ser impostas na tentativa de restringir e controlar a ação desses indivíduos no território urbano.

É interessante notar que os usos repetidos de lugares teriam favorecido a formação de redes de sociabilidade e de trabalho por escravos, ex-escravos, libertos pobres e toda a gama de gente “simples” que ocupava as ruas do Rio. A cidade repartia-se em cantos de trabalho, ou seja, em vários nichos ocupacionais marcados pelas atividades predominantes. Como exemplo, podemos citar o caso das

¹² Conforme assinala Silva (op.cit.), o escravo ao ganho e o escravo de aluguel não devem ser percebidos como sinônimos. O escravo ao ganho seria aquele que deveria prover o próprio sustento e ainda levar para o proprietário parte do rendimento de sua jornada, sendo permitido a ele ficar com todo excedente, bem como decidir sobre a atividade produtiva a realizar e sobre seu local de moradia. Já o escravo de aluguel teria as atividades controladas pelo senhor, que também deliberava sobre as condições de pagamento pelos serviços prestados a outrem.

vendedoras de angu, “negras ganhadeiras” que dominavam o cenário da Praia do Peixe, próxima à Alfândega.



Figura 2- Negras vendedoras de angu (Século XIX). Litografia sobre papel de Jean Baptiste Debret (1835). Exposições Virtuais do Arquivo Nacional¹³.

Os escravos que “viviavam sobre si”, comumente, ocupavam habitações populares próprias daqueles que pertenciam às camadas mais pobres da sociedade, como os cortiços, as casas de cômodo e as estalagens. Moradias comparadas às senzalas, os cortiços eram percebidos como “esconderijos dentro da cidade, fatores de embaralhamento de livres e cativos, rede de proteção de escravos fugidos e elemento desagregador da instituição da escravidão”. (CHALHOUB, 1996, p.27).

Por serem espaços de grande concentração de indivíduos identificados pelas autoridades públicas como integrantes das chamadas “classes perigosas”¹⁴ e considerados focos geradores dos “germes” de doenças, como a febre amarela, os cortiços seriam perseguidos por reformadores urbanos até o início do século XX.

No “Relatório sobre os Trabalhos da Inspectoria Geral de Hygiene” do ano de 1888¹⁵, o Inspetor Geral, Dr. B.A. da Rocha Faria, evidencia a proposta de

¹³ Coleção 1808/1908: A busca por ares civilizados. Disponível em:

<http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br>. Acesso em 15/05/2011.

¹⁴ Conforme esclarece Chalhoub (1996), a expressão “classes perigosas” parece ter surgido na primeira metade do século XIX, ligada a um grupo social formado à margem da sociedade civil. Já no final do século, foi associada àqueles que viviam na ociosidade. Influenciados por autores franceses, nossos parlamentares passariam a discutir o combate a esse “mal”, acreditando ser o maior vício que um ser humano poderia apresentar. Aquele que não possuísse a virtude do gosto pelo trabalho seria então considerado portador de todos os vícios. Pensamento que deu origem à expressão “classes pobres e viciosas”. Grupos aos quais, “naturalmente”, estariam incluídos os libertos pela lei de 13 de maio.

¹⁵ Documento anexo ao Relatório do Ministério do Império do ano de 1888 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 20ª Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Antonio Ferreira Vianna. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

construção de habitações destinadas aos “operários e classe pobre”. Num texto em que parece expressar certa afetação, o Inspetor alerta que:

É este um dos assumptos que mais de perto devem interessar a attenção dos poderes publicos; no Rio de Janeiro, estamos firmemente convencido, a pessima instalação domiciliar da classe pobre contribue, mais do que nenhuma outra causa, para aggravar periodicamente o nosso estado sanitario e confrange o coração ver como se acham promiscuamente abarrotados os miseraveis casebres, denominados cortiços, que em todas as ruas da cidade ostentam graves infracções na hygiene das habitações.

Não acreditamos na efficacia dos resultados que possam offerecer as casas construidas na periphèria urbana para os pobres que, na grande maioria, permanecerão no centro por commodidade e interesse proprios; quer nos parecer que seria preferível melhorar por todos os meios directos e indirectos as habitações actuaes, transformando-as pouco a pouco em domicilios acceptaveis.

Rocha Faria assevera, no entanto, ser indispensável a criação de uma comissão permanente de fiscalização das habitações insalubres, funcionando com regulamento especial e baseada em preceitos da hygiene. Para o Inspetor Geral, sem a referida comissão o problema das habitações insalubres permaneceria “insolúvel” e teríamos sempre “a vergonha de possuir os nossos cortiços e as nossas dormidas a preço módico, verdadeiras posilgas da miséria, lupanares hediondos da devassidão e conciliabulos terríveis de crimes”.

Vale salientar que, ao reconstruir a experiência de negros escravos, libertos e livres nos cortiços cariocas, Chalhoub (1996) torna explícito o surgimento da ideologia da administração competente e da gestão técnica da coisa pública. Ideologia que teria permitido aos então governantes ocultar, ou ao menos dissimular, o sentido seletista de suas decisões políticas. Para o autor, a história da febre amarela teria convergido, sistematicamente, para a história das transformações nas políticas de dominação e nas ideologias racistas no Brasil do século XIX. Segundo o historiador, cientistas da hygiene passaram a pensar políticas públicas (excludentes) para a promoção de melhorias nas condições de salubridade que predominavam na Corte e no país como um todo. Médicos e autoridades públicas teriam optado em priorizar algumas doenças em detrimento de outras e, assim, a febre amarela, considerada o “flagelo dos imigrantes”, ocuparia o centro de todos os esforços. A tuberculose, enquanto enfermidade identificada como especialmente grave entre a população negra da cidade, foi ignorada. O mesmo ocorrendo com a cólera, doença associada às “classes inferiores” da sociedade. Tal escolha estaria fundamentada tanto no desejo de tornar o ambiente urbano salubre para um determinado grupo de

indivíduos (brancos) quanto na expectativa de que as moléstias que vitimavam os negros pudessem favorecer o embranquecimento da população.

Em meados do século XIX, a heterogeneidade racial e cultural que marcava nossa população passa a ser assinalada como um sério obstáculo à conquista da modernidade e do progresso, então balizados em quadros teóricos produzidos na Europa e nos Estados Unidos. Teorias que defendiam a divisão da espécie humana em raças hierarquicamente organizadas. A posição de domínio seria ocupada pelos brancos, “a raça mais adiantada”, detentora de qualidades morais e intelectuais que garantiriam sua superioridade. Despossuídos de disposições morais ou intelectuais, aos negros estaria destinada a posição final, já que serviriam apenas para ocupações que necessitassem de força física. A degeneração das populações miscigenadas seria igualmente anunciada, pois “os filhos dessas uniões entre raças diferentes herdariam as piores qualidades das raças de seus pais”. Por isso, já nas décadas finais dos oitocentos, o desejo de “branquear” nossa população torna-se mais explícito. A solução seria a introdução de um grande contingente de imigrantes brancos, europeus, possuidores de genes superiores capazes de produzir para o nosso país uma população, física e culturalmente, mais branca, cujo predomínio seria favorecido pela eliminação dos negros pelas doenças. (MÜLLER, 2006).

É importante observar que as epidemias de febre amarela, que atingiram a população do Rio durante o século XIX, frequentemente eram interpretadas como castigos divinos, despertados pelos vícios e pecados dos habitantes da cidade. Por essa razão, a organização de procissões de penitência a São Roque, São Sebastião e São Benedito¹⁶, considerados “advogados contra a peste”, passa a ser uma ação comum. Fato que torna ainda mais interessante o canto entoado na procissão de São Sebastião, de tradição de um terreiro de candomblé, localizado no bairro de Quintino Bocaiúva, que há pelo menos quarenta anos acontece no dia 20 de janeiro, dia do padroeiro da cidade:

Glorioso mártir, São Sebastião.
Nos livrai da peste, da imperfeição.
Pelas vossas chagas, pela vossa cruz.
Nos livrai da peste, ó meu bom Jesus.

¹⁶ Em jornais da época, eram comuns referências aos santos relacionadas a procissões e preces. Como exemplo, Chalhoub (1996) apresenta trecho extraído do periódico *Diário do Rio de Janeiro*, de 16 de abril de 1850, que faz alusão a São Benedito: “Santo preto excluído da procissão de Cinza, ao qual se atribui a peste do vômito preto que hoje nos flagela” (p.195).

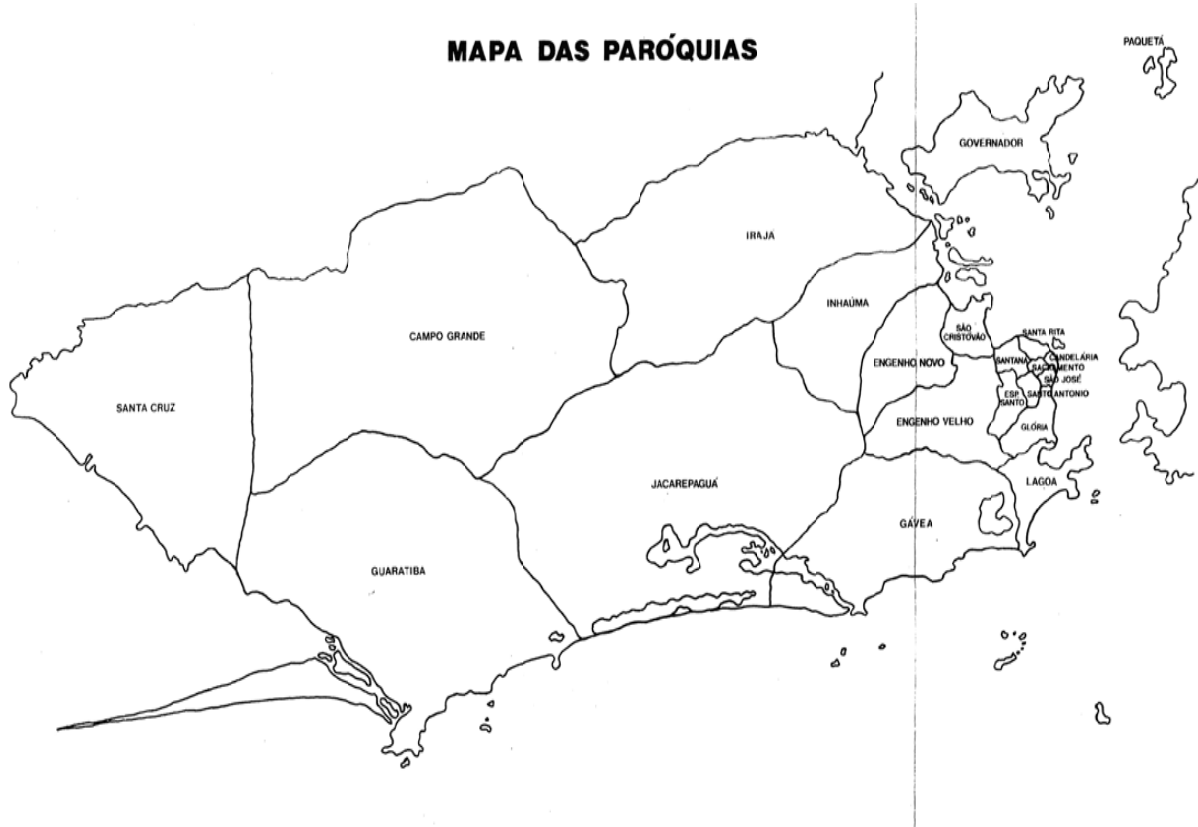


Figura 3- Procissão de São Sebastião pelas ruas do bairro de Quintino Bocaiúva. Foto: Katia Lopes (2012).

No final da década de 1840, o território urbano do Rio já havia sido ampliado, contando agora com oito freguesias: Sacramento, Candelária, São José, Santa Rita, Lagoa, Glória e Engenho Velho. As quatro primeiras formavam a área do chamado “centro”, onde estavam localizadas as instituições que favoreciam a reprodução dos interesses dominantes do Império brasileiro, como: o Paço, o Senado, a Câmara dos Deputados e a Câmara Municipal; a Escola Militar, a Academia da Marinha, os quartéis e a casa de saúde; as igrejas; a Tipografia Nacional; os teatros (com destaque para o de São Pedro de Alcântara); o Correio e a Caixa de Amortização.

Irajá, Jacarepaguá, Campo Grande, Inhaúma, Guaratiba, Santa Cruz, Governador, Paquetá e Santo Antônio eram as então chamadas freguesias suburbanas ou “de fora”.

Até o fim da monarquia, a cidade teria vinte e uma freguesias, pois, além das já citadas, seriam criadas ainda as freguesias de São Cristóvão (1856); Espírito Santo (1856); Engenho Novo (1873) e Gávea (1873).



Mapa 1- Paróquias do Município da Corte. Fonte: LOBO, Eulália M. L. História do Rio de Janeiro (do capital comercial ao capital industrial e financeiro). Vol. I. Rio de Janeiro: IBMEC. 1978.

O arrolamento da população realizado em 1849, sob a responsabilidade do Dr. Roberto Jorge Haddock Lobo, com o auxílio do então Ministro da Justiça Eusébio Matoso Câmara, surpreende ao considerar os libertos como uma categoria específica da condição civil dos indivíduos, tendo em vista o desejo latente de marcar a liberdade como atributo do “branco”. Pelo referido censo, a população da Corte teria chegado a 266.466 habitantes, dos quais 142.403 eram livres, 13.461 libertos¹⁷ e 110.602 escravos¹⁸ (41,51%), quantitativo ainda próximo da metade da população total do Município Neutro¹⁹. A relação proprietário-escravo era a relação social ainda dominante, mas, conforme aponta Benchimol (2010, p.167), entre essas duas categorias “comprimia-se um número cada vez maior de homens livres não

¹⁷ Conforme observa Soares (2007), nesse número não foram incluídos os filhos de escravas abandonados, por não ser possível estabelecer a paternidade e conhecer a condição social das mães dos expostos negros e mulatos sobreviventes na Casa da Roda.

¹⁸ Segundo o *Almanak Laemmert* de 1851, esse número indicava a maior concentração urbana de escravos existente no mundo desde o fim do Império romano.

¹⁹ Como o Rio de Janeiro passou a ser chamado depois do Ato Adicional de 1834, que determinava que o governo central deveria se ocupar do ensino superior em todo o território nacional, bem como dos cursos primário e secundário somente no município da Corte. Assim, caberia a cada província criar e manter estabelecimentos de ensino contando apenas com os seus próprios recursos.

proprietários, marginalizados ou indigentes excluídos do universo do trabalho por imposições econômicas ou ideológicas”.

Em meados do século XIX, o *boom* cafeeiro passa a provocar na cidade uma série de mudanças econômicas, urbanas e populacionais. O Rio torna-se, então, o polo de sustentação financeira de toda a região cafeeira do Vale do Paraíba, liderando a atividade de exportação do café para os mercados internacionais. Empresas estrangeiras e nacionais passam a se ocupar dos novos serviços de iluminação a gás, de limpeza urbana, de redes de água e esgoto, de transportes urbanos, dentre outros. Ao empregarem trabalhadores assalariados ajudariam a dissolver o sistema escravista de circulação desses elementos. (BENCHIMOL, 2010).

O estabelecimento de empresas bancárias, comerciais e manufatureiras de grande porte foram outras das iniciativas realizadas na cidade no sentido de melhor adaptá-la a sua nova posição econômica. Nesse cenário, a corte representava uma “ilha com pretensões europeias cercada de mares tropicais, e sobretudo africanos, por todos os lados”, estivessem eles na condição de escravos ou não. (SCHWARCZ, 1998, p. 13).

Já em tempos da decadência da lavoura cafeeira, nas décadas finais da monarquia, o Rio de Janeiro continuaria a apresentar crescimento nos mais diversos aspectos. Nos anos de 1880, por exemplo, grandes indústrias mecanizadas se estabeleceriam na cidade e no seu entorno. Financiadas por capital estrangeiro e por recursos transferidos das transações da atividade cafeeira, impulsionariam o processo de industrialização no Sudeste brasileiro.

Os anos de 1850 marcariam, ainda, o período em que tem início o processo de desenvolvimento ferroviário, que atingiu o seu auge com a criação da *Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II*. Tal processo levaria a cidade a alcançar mudanças gradativas na área de urbanização. Modificações próprias de sociedades que começavam a adotar uma organização capitalista de produção.



Figura 4- Estação da Estrada de Ferro de Dom Pedro II. Litogravura de Sebastien Auguste Sisson (Século XIX)²⁰.

Nessa época o Rio ainda era considerado uma das cidades mais insalubres do mundo e foco de terríveis epidemias. O lixo e os dejetos da população continuavam a ser despejados no Campo de Santana, e também nos pântanos da Cidade Nova (bairro da cidade que surge por oposição à Cidade Velha colonial, que ia do Campo da Aclamação até o fim do Caminho do Aterrado). Fato que provocou a crítica do viajante francês, Charles Expilly²¹, já em 1860, para quem o Campo de Santana dava “uma idéia exata da civilização brasileira”, assinalando que esta localidade era “dentro da ordem física” o que a escravidão era “dentro da ordem moral” do país.

Considerando as palavras de Expilly, nunca é demais lembrar que, ao longo de mais de três séculos, o tráfico negreiro foi o responsável pela migração forçada de milhões de africanos para as Américas, tendo o Brasil se constituído no principal importador de escravos. Dos estimados 10 milhões de africanos escravizados, importados pelo continente americano, 40% teriam desembarcado em portos brasileiros entre os séculos XVI e XIX. Números que evidenciam a organicidade singular entre o Brasil e a África, considerando que “entre nós, mais do que qualquer

²⁰ Disponível em: <http://www.museusdoestado.rj.gov.br>. Acesso em 5 de outubro de 2011.

²¹ Cf. EXPILLY, Charles. *Le Brésil tel qu'il est*. Paris, Charliou et Huillery Libraires- Editeurs, 1864, PP 52-53 e 62-64.

outra parte, possuir escravos significava basicamente conviver com africanos”. (FLORENTINO, 1997, p. 23).

No entanto, convém salientar que nem todos os indivíduos de raiz africana trazidos para o Brasil provinham diretamente da África, ou tinham esse continente como local de nascimento. De outras regiões das Américas, como Estados Unidos, Argentina, Uruguai e Cuba, vieram negros não só na condição de escravos, mas também como imigrantes livres.

Entre 1800 e 1850, somente pelo porto do Rio, teriam desembarcado cerca de 1 milhão de africanos escravizados. Embora grande parte desses indivíduos fosse destinada, principalmente, para as regiões rurais de São Paulo, Minas Gerais e também da província do Rio de Janeiro, um número significativo deles permanecia na cidade, com força suficiente para caracterizá-la, durante a primeira metade do século XIX, como a maior cidade africana transatlântica. Com a proibição definitiva do tráfico negreiro em 1850, o movimento de transferência interna de escravos chegaria a alcançar a marca de 5 a 6 mil cativos por ano. A título de exemplo, exclusivamente no período de 1872 a 1876 o porto do Rio de Janeiro teria recebido 25.711 cativos oriundos das regiões norte e nordeste do país. (MATTOSO, 2003).

A impressionante diversidade étnica encontrada na população africana do Rio atribuiu à cidade um aspecto singular. Ao contrário de Salvador, que tendia a receber uma amostra mais restrita de grupos étnicos da África Ocidental, para o Rio de Janeiro foram importados escravos oriundos de diferentes regiões da África. Contudo, é o Centro-Oeste Africano aquela que vai se destacar como a área de origem da maioria dos escravos que habitavam a cidade durante a primeira metade dos oitocentos. Pelo menos dois terços deles tinham suas terras natais nesta região do continente africano. (KARASCH, 2000).

Vale ressaltar que, nesse período, a área do Centro-Oeste Africano costumava a ser dividida em três regiões principais: Congo Norte (Cabinda), Angola e Benguela. Em consequência da repressão britânica sobre os portos de tráfico negreiro na foz do rio Zaire e em Luanda, Cabinda (nome dado ao porto de tráfico situado ao norte do rio Zaire) passa a representar, nos anos de 1840, um local mais seguro para o embarque de escravizados para o Brasil. Chegando ao Rio de Janeiro, independente de seus grupos étnicos, frequentemente esses indivíduos eram identificados pelo nome do porto de origem, fazendo com que os “cabindas” se constituíssem num dos grupos mais numerosos de africanos que aqui viviam. A

mesma situação se aplicou aos “benguelas”, que também formaram uma das maiores nações existente no Rio na década de 1840. No entanto, era da Angola atual que se originava a maior porcentagem de escravos importados para o Rio de Janeiro, na primeira metade do XIX. Segundo Karasch (2000), em 1811 quase todos os cativos tinham vindo de Angola, em 1820 eles representavam 50% da população de escravos e entre 1830 e 1840 constituíam 45% do total de africanos escravizados. A autora ressalta que nenhum outro país chegou perto da Angola moderna enquanto fonte de escravos para o Rio de Janeiro. Contudo, salienta que embora Benguela hoje pertença a Angola moderna, no contexto do século XIX, os escravos benguelas eram diferentes dos escravos “angolanos” e, por isso, precisam ser tratados separadamente.

A África Oriental foi identificada por Karasch (2000) como a origem de 27% dos africanos escravizados da cidade, dado que a colocou numa posição logo abaixo do Centro-Oeste Africano. O fato dos ingleses intensificarem os esforços para acabar com o tráfico de escravos na África Ocidental fez com que o tráfico nessa área ganhasse fôlego a partir de 1815. Mombaça, Quênia e Lourenço Marques (atual Maputo), em Moçambique, começaram, então, a sofrer o assédio de traficantes que atuavam no Rio de Janeiro. Como consequência, a nação “moçambique” torna-se expressiva e assume o lugar entre as maiores da cidade, especialmente após 1830. Segundo a autora, Moçambique, Quelimane e Inhambane eram termos que faziam referência às três maiores regiões de escravidão da África Oriental no século XIX.

No que tange à África Ocidental, é importante evidenciar que, embora tenha fornecido um quantitativo de escravos inferior, em comparação com as demais regiões africanas (menos de 10%), de lá vieram os “minas”. Povo muçulmano, de língua árabe, que dominava a leitura e a escrita e que se constituiu numa das nações mais temidas do Rio de Janeiro oitocentista. Em consequência da reputação de escravos e libertos orgulhosos e inconquistáveis, comumente os minas atraíam as atenções do sistema repressivo. Ewbank (1976, p. 63) os descreveu como “altivos”, “ágeis”, “dotados à autodestruição” e “inteligentes”, que conservavam seu próprio idioma e assim se organizavam em associações (alvos constantes de vigilância das autoridades).

É importante marcar que, no contexto século XIX, as principais divisões de escravos levavam em conta o local de nascimento: África ou Brasil. Habitualmente,

os africanos eram classificados no Rio de Janeiro por locais de origem, que poderiam não corresponder à verdadeira identidade étnica desses indivíduos, mas sim aos portos de exportação ou grandes regiões geográficas da África. Não raro, nações menos numerosas eram incorporadas às nações principais. Sete nações africanas são apontadas, de forma recorrente, como as mais expressivas na cidade. São elas: mina, cabinda, congo, angola, caçanje, benguela e moçambique. Entre aquelas identificadas como as menos numerosas figuram gabão, anjico, monjola, moange, rebola, cajenge, cabundá, quilimane, inhambane, mucena, mombaça e ambaca. Esta última, por exemplo, originária da região entre Caçanje e Luanda, mereceu destaque por sua habilidade com a língua portuguesa, inclusive pelo domínio da leitura e escrita. Os ambacas “parecem ter sido alguns dos africanos mais bem-sucedidos e de maior mobilidade social na cidade”. (KARASCH, 2000, p.56-57).

No caso dos escravos brasileiros, usualmente eram empregados alguns termos designativos de cor para estabelecer diferenciações entre esses indivíduos. A cor era então empregada como sinônimo de “nação”. Segundo Karasch (2000), no Rio de Janeiro, as principais “nações” seriam a “crioula”, a “parda” e a “cabra”. O termo crioulo era geralmente utilizado para designar o negro nascido no Brasil, e ocasionalmente o africano oriundo de uma das colônias portuguesas da África. A autora esclarece que também os termos “negro” e “preto” poderiam ser usados para brasileiros, porém o mais comum era que fossem aplicados para escravos africanos. Pardo definiria um mulato, indivíduo de pais africanos e europeus, que pela tonalidade de pele mais clara tendia a identificar-se com os brancos. Já o termo cabra, apontado como a terceira categoria principal de cor no Rio de Janeiro, seria empregado para escravos de raça mista ou de ancestralidade e mistura racial indeterminada, sendo normalmente usado em tom pejorativo.

Alencastro (1997) chama a atenção para o fato de que no moderno escravismo do continente americano a tensão própria da relação senhor/escravo desdobra-se numa tensão racial que vai impregnar toda a sociedade, destinando aos negros escravizados os setores subalternos da escala social. Nesse cenário, procurava-se marcar a cor como “critério” para a escravidão, inclusive, ocultando-se a existência de escravos brancos. E a África, conseqüentemente, como a origem das fontes da escravidão de cor.

Para Mattos (1995), a noção de cor, herdada do período colonial, para além de instituir matizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem, buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas. Enquanto mecanismo de distinção social no século XVIII, a cor designava a condição de livre aos brancos e a escravidão aos negros. A autora avalia, contudo, que essa distinção perde força à medida que muitos indivíduos “de cor” passam a usufruir da condição de livres.

Num contexto já marcado pela crise mais acentuada da escravidão, o censo geral do Império²² indicava que no Município Neutro a população livre era de 226.033 almas, enquanto a população escrava era de 48.939, de um total de 274.972 habitantes. Um ano antes da abolição da escravatura, a população escrava do Rio de Janeiro seria de 7.488 indivíduos²³.

O referido censo apresenta a categoria “raças”, tanto em relação à população livre quanto à população escrava. Relacionadas aos habitantes livres aparecem as seguintes opções de classificação: “brancos”, “pardos”, “pretos” e “caboclos”. Já para os escravos, havia somente as opções “pardos” e “pretos”. Os “pardos” constituem o segundo grupo mais expressivo no quadro da população livre e, sem surpresa, aquele com o menor quantitativo na realidade apresentada para a população escrava. De acordo com o recenseamento de 1872, a população do Município Neutro estava assim distribuída em relação aos sexos e raças:

Dos homens				Das mulheres			
Branco	Pardos	Pretos	Caboclos	Branca	Pardas	Pretas	Caboclas
96.255	22.762	14.198	665	55.544	22.083	14.268	258

Quadro 1 - População livre em relação aos sexos e raças

Fonte: Recenseamento geral da população do Império do Brasil a que se procedeu no dia 1º de agosto de 1872. Biblioteca Nacional. Seção de Obras Raras.

²² Último recenseamento realizado no período monárquico, executado em 1º de agosto de 1872.

²³ Cf. SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. *O negro na rua: a nova face da escravidão*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: CNPq, 1988.

Dos homens		Das mulheres	
Pardos	Pretos	Pardas	Pretas
5.275	19.611	5.786	18.267

Quadro 2 - População escrava em relação aos sexos e raças

Fonte: Recenseamento geral da população do Império do Brasil a que se procedeu no dia 1º de agosto de 1872. Biblioteca Nacional. Seção de Obras Raras.

Analisando aspectos da vida dos libertos na Corte, Soares (2007) ressalta que:

(...) As Mulatas mais claras, que podiam facilmente passar por “brancas”, tinham boas chances de casar com um rapaz brasileiro bem situado ou com um rico imigrante português. Já os rapazes libertos, depois da educação básica, patrocinados por seus pais ou padrinhos, podiam escolher entre ingressar no funcionalismo público, numa escola de Direito, Medicina, Engenharia, ou se tornarem padres. As tonalidades de pele mais próximas à branca ainda tinham como opção o ingresso no oficialato das Forças Armadas ou da Polícia, mais dificilmente chegavam aos mais altos postos por não serem inteiramente brancos. Eles também procuravam se casar com moças brancas brasileiras ou imigrantes, ou, na pior das hipóteses, com moças da sua própria cor. (SOARES, 2007, p. 303).

A partir de tais exemplos procuramos chamar a atenção para o fato de que a tonalidade de pele mais próxima da branca, combinada a outros fatores de identidade, oportunizaria para alguns sujeitos “não-brancos” maiores chances de ascensão e mobilidade social, permitindo o trânsito desses indivíduos por espaços físicos e simbólicos de domínio da população branca, inclusive, por aqueles frequentados por famílias abastadas.

Ao discorrer sobre as barreiras institucionais estabelecidas para os cativos, na primeira metade do século XIX, Karasch (2000) afirma que o sistema político nunca esteve completamente fechado para os escravos e seus descendentes, embora para os primeiros as barreiras impostas fossem bastante altas. Ressalta que era possível aos descendentes de escravos, se nascidos livres ou “branqueados em cor e cultura”, gozar de mobilidade política e ocupar altos cargos (ainda que constituíssem uma pequena minoria). Citando dados do censo de 1834, a autora salienta que, já nessa época, os pardos tinham mobilidade em todas as profissões, exceto Direito, por ser de acesso específico da elite. Indivíduos classificados como pardos foram identificados como funcionários públicos (71), eclesiásticos (11), estudantes (187), proprietários (67), botânicos (6), professores de saúde (25) e “militares” (111). Ocupações que apontam para a inserção desses sujeitos no mundo letrado.

1.2 A Instrução Primária na cidade-corte (1870-1888)

O ideário civilizatório iluminista, amplamente propagado no Brasil, difunde a necessidade de alargar as oportunidades de acesso às instituições e práticas civilizatórias para um número cada vez maior de indivíduos. Conforme assinalado por Faria Filho (2007), o teatro, o jornal, o livro, a escola, enfim, todos os meios deveriam ser utilizados para instruir e educar as chamadas “classes inferiores” da sociedade.

Mas seria somente a partir da segunda metade do século XIX que a necessidade de instruir e educar essa parcela da população passaria a ser discutida de forma mais acentuada por nossas elites políticas e intelectuais. Em tempos marcados pelas grandes transformações que caracterizaram a era industrial capitalista, a escolarização das camadas subalternas da sociedade começou a ser pensada com base na “crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social”. (SOUZA, 2000, p.11).

Contudo, vale ressaltar que a escola ainda não ocupava um lugar social de destaque que tornasse incontestável a sua legitimidade. Para que essa instituição assumisse a centralidade pretendida na formação de um povo ordeiro e civilizado, seria necessário confrontar toda uma tradição de instrução doméstica e, principalmente, “convencer” a sociedade sobre o seu papel.

Schueler (2009) afirma que a invenção da forma escolar moderna estava ligada ao processo de constituição da infância como categoria de análise das ciências naturais e das ciências humanas e sociais, em construção acentuada no século XIX. Bem como da gradual institucionalização como objeto de intervenção do Estado e da sociedade, a partir das diversas políticas públicas e privadas de educação, assistência e filantropia sociais.

Foi justamente para a criança pobre que se voltou grande parte dos discursos e práticas educacionais que se estabeleceram durante os oitocentos, principalmente em suas décadas finais. Discursos que traduziam imperativos de prevenir e de regenerar, além de educar e instruir. Pretendia-se, então, tornar o pobre útil e ajustado à sociedade, utilizando as vias do trabalho, da moralização e da disciplinarização. O bom funcionamento da sociedade dependia da repressão aos

supostos hábitos do não trabalho dos adultos e, necessariamente, do cuidado dispensado à educação das crianças. (CHALHOUB, 1996).

A partir do estudo realizado sobre a legislação dirigida à criança desde o Império, Rizzini (2008) aponta que, por volta do final do século XIX, a imagem de criança herdada da cultura cristã europeia, associada à pureza e inocência, começa a ser substituída. No imaginário social passa a vigorar uma imagem produzida a partir de uma compreensão científico-racional do mundo. Concepção que defendia que a “célula do vício” podia ser transmitida à criança antes mesmo de nascer. Pensamento que, para a autora, é fundamental para se entender a inserção da criança/jovem na sociedade moderna. Assim:

(...) Educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar sua formação moral era salvar a nação. Portanto, efetivamente, “salvar a criança era salvar a nação”- frase que tantos repetiram nos idos de 1800 para 1900. (RIZZINI, 2008, p. 27).

A educação não só de crianças, mas também de jovens e adultos das camadas populares livres (nacionais e estrangeiras) e libertas passaria a constituir um dos projetos de reforma discutido de maneira recorrente pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial. Acompanhando outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida dos habitantes e nos espaços da cidade, a instrução e a educação dessa parcela da população ganhariam ênfase nas décadas finais dos oitocentos, favorecidas pela construção de escolas públicas e colégios, assim como pelo desenvolvimento da escolarização. (SCHUELER, 1999).

Nesse contexto, o termo “escolarização” pode ser entendido em três sentidos intimamente relacionados:

Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede- ou redes- de instituições mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais, das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Em outra acepção, a escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o lócus fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. (...) Há ainda um terceiro sentido que pode ser emprestado ao termo escolarização: aquele que nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. (INÁCIO et al, 2006, p. 7-8).

Convém notar que, no século XIX, a educação e a instrução possuíam conceitos distintos, mas eram percebidas como complementares, chegando mesmo

a se confundirem na prática, conforme explicitado no Dicionário Universal de Educação e Ensino²⁴:

Instrução exprime a ciência mais vulgar, o que se aprende nas escolas. Difere a educação da instrução, sendo que a primeira inclui a idéia 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 freqüentemente: 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.

Ao se referir à distinção entre educação e instrução, Mattos (1990) salienta a influência da “intelectualidade” francesa no Império do Brasil, em destaque a de Condorcet, para quem a educação estava ligada aos sentimentos religiosos e morais e deveria estar sob a responsabilidade das famílias. Em relação à instrução, acreditava que se constituía no desenvolvimento do saber, no conjunto de conhecimentos que o Estado deveria proporcionar aos cidadãos. No caso brasileiro, o autor evidencia que tanto a educação quanto a instrução foram direcionadas pelo governo imperial. Esclarece que educação se constituía na ação através da qual os alunos deveriam adquirir os princípios éticos e morais tidos como fundamentais à convivência social, complementando o ato de instruir, que, em sua opinião, dizia respeito à ação de ensinar a ler, escrever e contar.

Foi também na perspectiva de delinear o processo de formação social do povo que médicos higienistas pensaram a educação popular na Corte. Gondra (2004), ao se debruçar sobre teses apresentadas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), no século XIX, afirma que os médicos passaram a se ocupar da educação, movidos por uma utopia oitocentista de formar um sujeito desenvolvido físico, intelectual e moralmente. Defendiam uma educação integral inspirada na doutrina da higiene, cuja meta era a normatização do social. Assim, conforme o “sonho político” dos higienistas, enquanto instituição disciplinar, a escola seria capaz de intervir no corpo social, impondo-lhe comportamentos no sentido da construção de uma sociedade higiênica, logo, civilizada.

É importante destacar que, ao abordar o processo de configuração dos pressupostos da Higiene como ideologia, Chalhoub (1996, p. 35) aponta que esse processo se constituiu no resultado de duas ideias que residiam no imaginário de

²⁴ E.M. Campagne. *Dicionário Universal de Educação e Ensino*. Tradução de Camilo Castello Branco. Porto Casa Editora Lugan & Genelioux, 1886.

políticos e governantes do século XIX: a ideia da existência de um “caminho para a civilização” e a de que era preciso solucionar os problemas da higiene pública para que uma nação pudesse atingir a condição dos países civilizados. A adoção de tais ideias, segundo o autor, implicaria na “despolitização da realidade histórica e na legitimação apriorística das decisões quanto às políticas públicas a serem desenvolvidas no meio urbano”.

Adotando o modelo dos higienistas franceses, a ordem médica optou em fazer uso da classificação seguida por Michel Levy e Becquerel²⁵, nos seus tratados de higiene. O objetivo era modelar a ordem do discurso próprio da razão médica e definir um amplo programa de regras para o funcionamento dos colégios. Tal programa compreendia, entre outros aspectos, a localização e a arquitetura dos edifícios escolares, a organização da rotina, das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, assim como os cuidados com a educação dos sentidos. (GONDRA, 2004, p. 164-165).

A ordem médica desejava a construção de uma escola higiênica, que também teria o antídoto para os males da sociedade. Uma escola capaz de transformar indivíduos “doentes, fracos, imperfeitos, degenerados” em sujeitos sãos, com capacidade de construir uma sociedade higienizada e sã. Tal proposta seria contrária a “escola-ginástica”, que valorizava exclusivamente o físico; a “escola-cárcere”, onde o aluno dedicava um longo período ao estudo; e a “escola-igreja”, que visava somente à formação moral. Portanto, sob a ótica dos médicos higienistas, não mais se deveria priorizar apenas uma dimensão do homem, como vinha ocorrendo, tradicionalmente, no Brasil e na Corte, até o século XIX. (GONDRA, 2004).

Pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, expedido pelo Decreto n.º 1.131 A, de 17/02/1854²⁶, o ensino primário de 1º grau²⁷ é declarado obrigatório para os indivíduos livres entre 7 e 14 anos. Caberia aos pais, tutores, curadores ou protetores garantir a instrução primária aos “meninos”, sob ameaça de multa de 20 a 100 réis por criança que não recebesse tal instrução.

²⁵ Cf. *Tratado elementar de hygiene privada e pública*.

²⁶ BRASIL. Decreto n. 131ª de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em <http://www.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

²⁷ Pelo Decreto de 17 de fevereiro de 1854, as escolas públicas primárias do município da Corte se achavam divididas em duas classes: uma a que pertenciam as de instrução elementar, chamadas de escolas de primeiro “grão”, e outra que reunia as de instrução superior, denominadas escolas de segundo “grão”. Nas escolas de instrução primária de primeiro grau se ensinaria a ler, escrever e praticar as quatro operações aritméticas. Nas de segundo grau, os alunos aprenderiam a ler, escrever, aritmética (até as proporções) e noções gerais dos deveres morais e religiosos.

Dessa forma, os dirigentes do Estado imperial buscaram reconhecer, legalmente, a necessidade de instruir a população livre. No entanto, ao preconizarem a generalização somente desse nível de ensino, acabaram por relacionar a instrução primária à instrução popular, pois o ensino secundário, não obrigatório, continuaria restrito a uma pequena parcela da população. A relação entre instrução primária e instrução popular é ainda reforçada, no mesmo Regulamento, pela determinação de que menores de 12 anos encontrados “vagando pelas ruas” da Corte, em estado de “pobreza ou indigência”, fossem matriculados nas escolas públicas ou particulares subvencionadas pelo Estado. (SCHUELER, 1999).

Convém apontar que o referido documento prevê o recolhimento dos “meninos”, que se encontravam nas circunstâncias citadas, em casas de asilo que deveriam ser criadas para tal fim. Na ausência dessas instituições, as crianças deveriam ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou até mesmo aos professores dos distritos que agrupavam as freguesias da cidade. Concluída a instrução do primeiro “gráo”, seriam encaminhados para as “companhias de aprendizes dos arsenaes” ou de “Imperiaes Marinheiros”, ou ainda para oficinas públicas ou particulares, a fim de garantir o aprendizado de ofícios que pudessem assegurar que fossem inseridos no mundo do trabalho, tornando-se úteis a sociedade, deixando, portanto, de representarem uma ameaça a ordem social. O avanço para outro nível de instrução estava previsto, apenas, para aqueles que se distinguissem, que fossem considerados capacitados para “estudos superiores”. Condiçionava-se, assim, o avanço no processo de escolarização essencialmente às aptidões que o indivíduo deveria apresentar.

Reportando-se ao Decreto n.1.131 A, já em 1867, Tavares Bastos²⁸ salienta que este possuía “em germen todas as ideias de progresso”, pois no documento se encontrava tudo ou quase tudo: a inspeção, os exames, o melhoramento dos ordenados, as conferências dos professores, a construção de casas especiais para escola, o ensino aos pobres, o próprio ensino obrigatório. Assevera, porém, que o ensino obrigatório, determinado pelo Artigo 64, seria “um germen” se fosse executado. Palavras que sugerem que as ações do governo não eram satisfatórias a ponto de garantir o cumprimento de tal determinação, principalmente, se considerarmos o fato de que não havia escolas suficientes para suprir a demanda criada pela obrigatoriedade do ensino. Quadro que se faria presente até o fim da

²⁸ Cat. Tavares Bastos n.º 245 (ABN 101:69-122, 1981).

monarquia, apesar do progressivo aumento do número de escolas públicas registrado em documentos oficiais, a exemplo dos Relatórios Ministeriais dos Negócios do Império²⁹.

Voltando a atenção para a vizinha Argentina, Tavares Bastos aponta que, com uma população que correspondia a aproximadamente um terço do número total de habitantes da província do Rio de Janeiro (cerca de 395.000 habitantes), no ano de 1864, as escolas de “Buenos- Ayres” contavam com 16.224 matrículas, enquanto que na província do Rio esse número era de apenas 8.964. Dada a realidade produzida pelos números, o político, então, lança a pergunta: a escravidão não seria a explicação?

O “regimen proibitivo” imposto pelo Artigo 69 do Regulamento é também destacado pelo deputado alagoano. Tal artigo tornava explícita a proibição que impedia que escravos fossem matriculados e pudessem frequentar as escolas públicas da Corte, o que ratificava a distinção fundamental entre os indivíduos na sociedade de então. Segundo Tavares Bastos, era “como as leis da Virgínia que lhes podia ler e escrever”, o resultado era o mesmo. Entretanto, aponta que o contrário era o que se devia fazer. Citando exemplos de outras localidades, ressalta que nas escolas particulares de São Paulo escravos eram admitidos, mas não nas públicas. A mesma exclusão aconteceria nas escolas públicas mineiras, de acordo com a legislação ainda vigente (Lei n.º13 de 1835). Contudo, no caso de Minas, pelo Artigo 11 da Lei n.º 1064, de 4 de outubro de 1860, que determinava livre o ensino de instrução primária em casas particulares que estivessem distantes das povoações, qualquer pessoa de ambos os sexos, sem distinção de idade, estado, classe ou condição, poderia “concorrer” a esse ensino. Em relação à Bahia, a exemplo da Corte, aos escravos também era negada a instrução pública.

Ao comparar o programa de estudos aplicado nos Estados Unidos com a realidade brasileira, avalia que era nesse aspecto que se observava “a elevação do ensino e a graduação dos estudos”. Esclarece que com o curso suplementar, o ensino popular do 1º e do 2º grau compreendiam todas as humanidades e línguas vivas, o que fazia com que as escolas dos 22 distritos de “New-York” ensinassem aquilo que no Brasil estava reservado, tanto nas províncias quanto na Corte, apenas

²⁹ O Ministério dos Negócios do Império era então o órgão responsável pelo ensino primário e secundário na Corte, assim como pelo ensino superior em todo país. Através dos Relatórios Ministeriais, cada ministro responsável por essa repartição dava “conta” à Assembleia Geral Legislativa sobre o panorama das condições do sistema de ensino durante o período em que ficou em exercício.

a um “lyceo central”. Possivelmente na intenção de marcar os contrastes entre as duas realidades, afirma que nos Estados Unidos o ensino de humanidades era igualmente gratuito, assim como o primário, pois naquele país seria destinado ao povo, era o povo que se desejava preparar.

No relatório referente ao ano de 1870, o então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, reafirma a instrução elementar como condição fundamental para o progresso social, como o primeiro passo sem o qual o homem não podia melhorar nem progredir. Segundo ele, não havia civilização “sem sucessivas conquistas da inteligência”, o que só se concretizaria através da cultura. Cultura aplicada como sinônimo de instrução, da qual a primária era o fundamento. “Princípios, costumes, deveres, direitos, sua extensão e seus limites, adiantamento na ordem moral, social e política”, enfim, “todo o adiantamento da sociedade” estaria assentado no ensino elementar.

No entanto, legitimando o sugerido por Tavares Bastos, João Alfredo ajuíza que as ações dos Poderes Públicos para estender essa etapa da instrução “a todos”, até o momento, não haviam sido satisfatórias, dado o número limitado³⁰ de escolas gratuitas em comparação com a extensão do Município da Corte e sua população. Para o Ministro, “faltas e imperfeições do sistema e dos meios de ensino” impossibilitavam que a instrução elementar se generalizasse nas classes pobres.

É oportuno notar que, além das escolas públicas regulares, existiam outras instituições de ensino que auxiliavam na difusão da instrução primária na Corte. Dentre elas, as escolas privadas, as escolas noturnas, os asilos ou ainda as que eram mantidas por associações filantrópicas, leigas e religiosas. (MARTINEZ, 1998).

Conforme registrado no Relatório Ministerial relacionado ao ano de 1881³¹, nessa época havia na Corte 95 escolas públicas de instrução primária, contando com a do “Asylo de Meninos Desvalidos”, e 19 escolas particulares subvencionadas pelos cofres públicos para atendimento a crianças pobres, sendo 9 voltadas ao sexo masculino, 7 escolas para meninas e 3 mistas.

³⁰ Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 14ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871. Pelas informações contidas no referido documento, a Corte contava com 47 escolas do 1º grau, sendo 26 para meninos e 21 para meninas. O total de alunos matriculados seria de 4.383 naquele ano (2.480 alunos e 1.903 alunas). O número de escolas públicas se elevaria para 58 com a criação de mais 4 escolas para meninos e 7 para meninas, pelos Decretos n.º 4.602 e 4. 624, datados, respectivamente, de 24 de setembro e 7 de novembro do ano em questão. Ainda duas escolas particulares, subvencionadas pelo governo, atenderiam gratuitamente meninos pobres nos lugares denominados por Copacabana e Campinho.

³¹ Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na 1ª Sessão da 18ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Interino dos Negocios do Imperio, Conselheiro de Estado Manoel Pinto de Souza Dantas. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

Ainda de acordo com o Relatório em questão, a Corte possuía, no início da década de 80, 7 escolas estabelecidas pela Câmara Municipal. Eram escolas primárias elementares municipais: a de São Sebastião, situada na Praça Onze de Junho, construída para atender 600 crianças de ambos os sexos em espaços separados; a de São José, localizada na esquina formada pelo Largo da Mãe do Bispo com a Rua dos Borbons, em terreno cedido pelas religiosas do Convento de Nossa Senhora da Ajuda; a de Nossa Senhora da Conceição, em Botafogo; Nossa Senhora das Dôres, na Tijuca (Engenho Velho); Nossa Senhora do Socorro, em São Cristóvão; São Vicente de Paula, no Engenho Novo; e De Cosme Velho³².

Além das já citadas, nesse período, “auxiliavam” o ensino primário gratuito as escolas do Mosteiro de São Bento, com aproximadamente 343 alunos matriculados; as do Lyceu Litterario Portuguez, com 277; as do “Imperial Lyceu de Artes e Offícios”; as da “Sociedade Promotora da Instrução de Meninos”; e da “Auxiliadora da Industria Nacional”. Estabelecimentos considerados “especiais”, fundados não só pelo Ministério do Império, mas também pelo da Guerra, da Marinha, da Agricultura e da Fazenda, igualmente se ocupavam do ensino gratuito de 1º grau.

É interessante destacar que, por ocasião da visita ao Arsenal Militar no Rio de Janeiro, Ewbank (1976, p. 64.) faz a seguinte observação:

Na sala de aula havia 200 rapazes de 6 a 12 anos, brancos, pretos, mulatos e índios, tão perfeitamente misturados nos seus lugares quanto os ingredientes do granito mosqueado. Aprendiam a ler, escrever, aritmética e desenho. Aos 14 anos, cada um deles escolhia o ofício que desejava seguir- um daqueles executados no Arsenal; esse ofício lhe era ensinado, e ao atingir certa idade o rapaz entrava para artilharia. Dessa maneira assegura-se para o serviço público um suprimento de carpinteiros, ferreiros, seleiros, fundidores, maquinistas, etc.

Cursos noturnos, subvencionados pelos cofres públicos, funcionavam nas escolas municipais de São Sebastião e São José, além de duas escolas da freguesia do Engenho Novo. Iniciativa que o governo desejava que fosse adotada pelas demais escolas públicas, tendo em vista as “conveniências do ensino”³³.

³² Relação de escolas públicas de instrução primária, mantidas pelo governo, e escolas municipais. ABN. Seção de Manuscritos. Localização: II-35, 04, 042.

³³ No ano de 1878, pelo Decreto n. 7031 A, de 6 de setembro, são criados cursos noturnos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do Município da Corte. De acordo com o artigo 5º do documento, nesses cursos poderiam se matricular, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. Certamente como a intenção de incentivar não só a matrícula, mas também a frequência e o empenho nos cursos em questão, o artigo 42 do Decreto determina o “direito de preferência” nas colocações de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria “aos cidadãos que reunidos os demais requisitos precisos, apresentarem notas de aprovação plena obtida nos exames finais de algum curso publico de instrução primaria de adultos”.

Com início em 2 de setembro de 1872, as aulas do curso noturno da Escola Municipal de São Sebastião seriam ministradas às segundas, terças, quartas, sextas e sábados, das sete às nove horas da noite. Inicialmente, teriam sido matriculados 64 alunos, dos quais 50 frequentaram as aulas no ano em questão. Além das matérias que “constituíam” a instrução primária, os alunos aprenderiam aritmética, geografia e desenho linear, sendo aplicado para o ensino o método simultâneo.



Figura 5- Escola de São Sebastião³⁴. Acervo Mauricio Thomaz de Araújo.

No livro de matrículas da referida escola, datado de 1884³⁵, foi possível identificar o registro de seis alunos sem sobrenome. O que pode ser interpretado como indicativo da proximidade desses indivíduos com a escravidão. Dos alunos em questão, apenas um seria natural da Província do Rio de Janeiro. Para os demais, a Corte foi apontada como o local de nascimento. Os educandos teriam entre 12 e 28 anos. No momento da matrícula, cinco deles foram avaliados como analfabetos. O aluno Henrique saberia “silabar”³⁶. Dois exerceriam a profissão de cozinheiro, um de operário, um de calafate, um de copeiro e havia um cuja ocupação seria “serviço doméstico”.

³⁴ Construída com recursos da Câmara Municipal da Corte com auxílio da benemérita Associação Protetora da Infância Desvalida e também do Governo Imperial, foi a primeira escola municipal do Rio. Inaugurada em 4 de agosto de 1872, com a presença do Imperador D. Pedro II e de ministros, sob a proteção da Princesa Imperial, Sra. D. Isabel, situava-se na freguesia de Santana, uma das regiões mais populosas da cidade. Em 1897, já na República, tem seu nome modificado para Benjamin Constant. Foi demolida em 1938 por ocasião da abertura da Avenida Presidente Vargas.

³⁵ No livro em questão há informações sobre os alunos matriculados até o ano de 1893. BRRJAGCRJ-13.4.32. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

³⁶ Por ocasião da matrícula, além da idade, naturalidade, profissão e endereço, ao lado do nome dos alunos, era colocada uma das seguintes observações: “analfabeto”, “sabe silabar”, “sabe ler”.

Ainda em relação ao livro consultado, convém explicitar que na coluna destinada à “naturalidade” dos alunos, a “Corte” é a localidade mais indicada, seguida da “Província do Rio de Janeiro”. Mas é interessante observar que há o registro de outros locais do país³⁷, bem como de nações europeias³⁸ e dos Estados Unidos. Fato que chama atenção para a diversidade sempre presente na composição da população da cidade, durante o século XIX, especialmente num momento marcado por avanços em diversos setores. Avanços estes que demandavam trabalhadores. Além disso, fica evidenciada a concorrência aqui já estabelecida pelas mais diversas ocupações, inclusive entre escravos ao ganho e trabalhadores livres, nacionais e estrangeiros.

Consideramos válido destacar que somente um aluno oriundo da “África”, Joaquim da Costa Teixeira, teria ingressado no curso noturno no período registrado. O aluno, cuja profissão seria “mascate”, teria se matriculado, pela primeira vez, em 1886, aos 50 anos, como analfabeto. Nos dois anos seguintes, novas matrículas são observadas. Em 1888, já saberia “silabar”. Cabe assinalar que a ausência de qualquer menção à cor não nos permite afirmar que Joaquim da Costa Teixeira era negro, mas gostaríamos de apontar que o fato de residir na Rua de Sant’Anna, localizada na freguesia do mesmo nome, detentora de uma das maiores concentrações de escravos e negros livres³⁹, reforça essa possibilidade.

Além das profissões de cozinheiro, calafate, copeiro, operário e “serviço doméstico”⁴⁰, anteriormente mencionadas, destacamos as seguintes ocupações registradas no documento consultado:

³⁷ Amazonas, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Província do Espírito Santo, Paraná, Sergipe, São Paulo, Maranhão, Ceará e Santa Catarina.

³⁸ Itália, Bélgica, Espanha e Portugal (obviamente com o maior número de registros entre as nações citadas).

³⁹ De acordo com Soares (2007), com base em dados do último Recenseamento realizado no período da monarquia, no ano de 1872 a freguesia de Santa Ana concentraria 4.132 negros livres e 5.157 escravos. Ocupando, por esses números, respectivamente, a segunda e a primeira colocação em comparação com as demais dezoito paróquias já existentes. A freguesia de Santa Rita era aquela com maior número de negros livres (4.446) e a segunda em relação ao quantitativo de escravos (4.778).

⁴⁰ A título de observação, assinalamos que pelas informações divulgadas por Soares (2007), com base no Recenseamento de 1872, de um total de 48.939 escravos residentes no Município do Rio de Janeiro no ano em questão, 466 eram artistas, 1.862 eram operários e 20.825 estavam destinados aos “serviços domésticos”.

Empregado da Estrada de Ferro	Empregado Municipal	Fabricante de Velas	Empregado Público	Encadernador
Padeiro	Artista	Torneiro	Marceneiro	Refinador
Fundidor	Alfaiate	Maquinista	Impressor	Ferreiro
Cocheiro	Tecelão	Funileiro	Empalhador	Sacristão
Sapateiro	Limador	Chapeleiro	Tipógrafo	Lustrador
Ourives	Carpinteiro	Caldeireiro	Charuteiro	“Comércio”
Gazista	Negociante	Estudante	Estucador	Chineleiro

Quadro 3- Lista das profissões relacionadas aos alunos do curso noturno da Escola Municipal de São Sebastião

Fonte: Livro de Matrículas do Curso Noturno da Escola Municipal de São Sebastião (1884-1893). BRRJAGCRJ-13.4.32. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

Em relação ao método simultâneo, aplicado no curso noturno da Escola de São Sebastião, salientamos que foi aquele indicado pelo Regulamento “definitivo” da instrução primária, aprovado no Brasil em 1849, para ser então utilizado nas escolas públicas do país. Método que, de acordo com Faria Filho (2007), com o decorrer do tempo foi sendo percebido como o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar que se desenhava, por permitir a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre diversos alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, bem como a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos. Porém, o pleno desenvolvimento do método estaria condicionado à construção de espaços próprios para a escola, o que no Brasil viria a ocorrer somente nas décadas finais dos oitocentos, o que nos remete à construção do prédio da referida escola.

Contudo, é importante ressaltar que, num cenário onde tem início a intensificação do debate sobre a necessidade de expansão da escolarização, é o método mútuo⁴¹ aquele determinado pela lei de 15 de outubro de 1827 para

⁴¹ O método *lancasteriano*, como também ficou conhecido o método mútuo por sua elaboração inicial ter sido atribuída ao educador inglês Joseph Lancaster, se caracterizava pela utilização dos próprios alunos como auxiliares do professor. A classe era então dividida entre discípulos e decuriões, sob a tutela de um monitor, supervisionado pelo professor. Era função dos decuriões estudar as lições e, ao mesmo tempo, fazer com que os discípulos estudassem e ficassem comportados, garantindo o silêncio e a ordem. Já os monitores deveriam reestudar as lições para ensinar aos decuriões e também eram os responsáveis pela verificação da “aprendizagem”, ao final das aulas, e pela manutenção da disciplina. De acordo com seus defensores, sendo estabelecidas as condições materiais adequadas, que incluíam principalmente a existência de um amplo espaço para comportar um grande número de alunos, o método mútuo seria capaz de abreviar o tempo necessário para a educação das crianças, de diminuir as despesas das escolas, além de generalizar a instrução necessária às “classes inferiores” da sociedade. Porém, o que se viu na realidade brasileira foi a sua inviabilidade pela falta de condições materiais fundamentais para o funcionamento das escolas segundo preconizava tal método. Por aqui faltaram espaços adequados para o atendimento a um grande número de alunos, além dos materiais necessários. Para justificar o fracasso da sua aplicação, alegava-se também que havia despreparo por parte dos professores.

substituir o método individual⁴², comumente aplicado nas poucas escolas públicas de primeiras letras herdadas do período colonial. Pois, nesse período, cresce a perspectiva de se utilizar racionalmente o tempo, no intuito de ensinar rápido, da maneira mais econômica possível, a um maior número de alunos.

Vale observar que a experiência com o método mútuo se deu em primeiro lugar, aqui no Brasil, com escravos. Segundo Maria Helena Bastos (2011), uma revista pedagógica francesa, intitulada *Journal d' Education*, contém notícias sobre a implantação do aludido método no país no período de 1819 a 1827. Em atendimento ao pedido do governo brasileiro, a *Société pour L'Instruction Élémentaire* teria enviado ao Brasil, no ano de 1817, o professor M. Cournand com o propósito de aqui implantar o ensino mútuo.

Através de correspondência enviada, pelo conde de Scey, ao presidente da educação elementar de Paris, datada de 1819, o visitante recém-chegado ao Brasil destaca o desempenho na aplicação do método mútuo em jovens negros oriundos da Costa da África. Ressalta, ainda, que pela instrução esses negros estariam conseguindo reunir os recursos necessários para comprar a sua liberdade e de seus filhos através da instrução.

Outras notícias sobre a utilização do método mútuo, com ênfase no material didático empregado para a veiculação do mesmo, foram também publicadas em 1822 pelos franceses. O jornal *Société pour L'Instruction Élémentaire* ressaltaria, com entusiasmo, o sucesso das escolas, bem como o desempenho dos alunos negros, citando o caso de seis alunos oriundos de Moçambique que aprenderam a ler, escrever e contar em pouco meses.

No Relatório Ministerial dos Negócios do Império, referente ao ano de 1837, o então Ministro e Secretário de Estado, Bernardo Pereira de Vasconcellos esclarece à Assembleia Geral Legislativa que:

(...) Todavia os resultados do Systema Lancasteriano não correspondem á expectação publica, quer no tempo, quer na perfeição. E não he só nosso paiz que isto se observa: na Europa, onde ha abundancia de Professores muito habilitados, e facilidade de se encontrar todos os requisitos á rigorosa execução deste Systema, acontece o mesmo, como se vê das recentes publicações de Mr. Cousin, que examinou os Estabelecimentos de instrucção na Prussia, e na Hollanda. He sabido que o methodo Lancasteriano limita-se a huma instrucção grosseira, por assim dizer, propria para as ultimas classes da sociedade, e não se estende ao apuro, á

⁴² Segundo Faria Filho (2007), o método individual era próprio da instrução doméstica e, por isso, inadequado para o modelo de educação escolar que se pretendia afirmar, pois provocava grande perda de tempo, já que o aluno deveria aguardar enquanto o professor direcionava sua atenção para os demais, fato que favorecia a indisciplina.

delicadeza, á correcção, e ao calculo, que na Grammatica, na Religião e nos outros conhecimentos, a civilisação hoje exige na instrucção primaria de todas as classes superiores áquella, as quaes, pelo inverso do que acontece na Europa, abrangem toda a nossa populaçãõ. Seja como for, o Governo esta disposto a não estabelecer Escola alguma de Ensino Mutuo, senão quando tiver edificio com todas as proporções necessarias para ella se montar rigorosamente no plano do Systema, fechando dest'arte a porta ás desculpas, com que os enthusiasts d'elle se defendem contra as arguições dos seus antagonistas⁴³.

A partir das palavras do referido ministro, é possível sugerir que o método mútuo era entendido como aquele que se adequava *apenas* às classes inferiores da sociedade, por oferecer uma “instrução grosseira”, logo, inadequada para as classes superiores, que precisavam ser preparadas para atender às demandas da civilização, o que exigia mais que o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo. Tal pensamento expressa, portanto, a intencionalidade de se oferecer diferentes escolarizações para diferentes classes sociais.

Já o ministro Francisco Ramiro D' Assis Coelho, responsável pelo relatório do ano de 1839⁴⁴, destacou outro obstáculo, além dos já citados em relação ao método mútuo, que teria sido fundamental para o “retardamento” da instrução elementar⁴⁵: a ilimitada liberdade de que gozavam pais, tutores e outras pessoas encarregadas pela educação dos meninos para não os mandarem a escola, a não ser quando desejassem. Liberdade que seria a responsável pela ausência dos alunos por semanas e até meses consecutivos, o que, na opinião do ministro, causava prejuízos não só a esses alunos, como também ao desenvolvimento do método, provocando “desarranjo para a economia interna da escola”. Argumentou que nas nações cultas havia leis e regulamentos que tratavam dessa questão porque percebiam como um dever nacional “o de possuir cada hum aquelle grão de instrucção indispensável para os seus misteres, e para o exercício das funções sociais”, desejando que o mesmo ocorresse entre nós.

De volta aos cursos noturnos, é fundamental destacar que o primeiro deles para o sexo feminino seria criado somente em 1884, pela iniciativa particular do Vice-Reitor do Externato do Imperial Colégio de Pedro II, Dr. José Manoel Garcia.

⁴³ Relatório da Repartição dos Negocios do Imperio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Sessão Ordinaria de 1838 pelo Respectivo Ministro e Secretario de Estado Interino, Bernardo Pereira de Vasconcellos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838.

⁴⁴ Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Sessão Ordinaria de 1840 pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, e Interinamente do Imperio, Francisco Ramiro D'Assis Coelho. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1840.

⁴⁵ Segundo Faria Filho (2007), a expressão “instrução elementar” foi lentamente substituindo a “escola de primeiras letras”, conforme foi ocorrendo a afirmação da importância da escola para a sociedade, até ser entendida como agente central de toda a educação da infância. O autor esclarece que a palavra “elementar”, apesar de manter a ideia de rudimentar, ampliou o pensamento para aquilo que é “princípio básico”, do qual nada mais pode ser retirado do processo de instrução.

Funcionando no prédio do Externato, o Curso Noturno regular e gratuito de Ensino Secundário⁴⁶, dois anos depois, contava com 120 alunas matriculadas em diversas aulas. No Jornal do Commercio de 3 de janeiro de 1886, a crônica “Para a Educação das Futuras Mães de Família”⁴⁷ cita o curso em questão, destacando-o como uma rara oportunidade de se garantir às mulheres “a instrução mais radical e bem dirigida que a da maior parte dos collegios particulares”. A criação do referido curso foi então entendida como um avanço, considerando o fato, registrado na crônica, de que para as mulheres era vetada a matrícula no próprio “Collegio Imperial”.

Retomando o Regulamento de 1854, Schueler (2009) salienta que as meninas pobres não foram ao menos mencionadas no referido documento. O que, segundo a autora, era indicativo de que a instrução do sexo feminino não consistia prioridade do legislador. Observa que o currículo referente às aulas de meninas estabelecia limites no ensino de algumas “matérias”, como álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Para as meninas a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam ensinamentos considerados suficientes, associados às aulas de agulha, bordados e costuras, dentre outros próprios do universo feminino de então. A autora conclui que:

A formação da mulher visando a vida doméstica, em detrimento da vida pública, reservada aos homens, era o ideal da instrução primária feminina. Preocupações com a educação secundária, mormente objetivando criar a carreira do magistério feminino, surgiram com maior frequência a partir de 1870. De fato, antes desta época, o número de escolas públicas de meninas permaneceu muito inferior ao número das de meninos. (SCHUELER, 2009, p. 5).

No contexto de uma sociedade fundamentada no patriarcalismo, onde a mulher estava sujeita a uma constante avaliação e frequente controle por parte de toda a coletividade, esperava-se que esta fosse educada para responder aos anseios sociais, basicamente ligados aos papéis de esposa e mãe que deveria desempenhar. Mesmo que exercesse expressiva influência no âmbito privado, no espaço público era sempre reforçada a preponderância masculina. Porém, ainda no século XIX, principalmente em suas décadas finais, mudanças significativas seriam notadas em relação ao comportamento das mulheres. Ideias propondo sua

⁴⁶ O currículo do curso compreendia as seguintes “matérias”: português, italiano, francês, inglês, alemão e latim; matemáticas elementares; geografia; história geral, história do Brasil e história literária; cosmografia; corografia do Brasil; retórica e poética; literatura novo-latina e literatura nacional; gramática histórica da língua portuguesa; filosofia racional e moral; ciências físicas e naturais; higiene; economia doméstica; legislação usual e pedagogia.

⁴⁷ JORNAL DO COMMERCIO, “Para a Educação das Futuras Mães de Família”. 3/1/ 1886.

emancipação moral, salientando a importância da sua educação e criticando a ideologia dominante de que era propriedade masculina, ser inferior ao homem, passariam a circular de forma mais intensa na sociedade de então. No que se refere à instrução pública primária, no ano de 1887, a Corte já contava com um número maior de escolas para o sexo feminino em comparação com o quantitativo destinado ao sexo masculino. Seriam 48 para meninas e 46 escolas para meninos.

Numa sociedade sustentada por hierarquias sociais e raciais que se pretendia manter, a escola de instrução elementar, para além da intenção de difundir conhecimentos básicos, deveria garantir a formação das camadas populares nas mais diferentes ordens, como bem aponta o Ministro João Alfredo. A análise da trajetória profissional e da produção escrita de Guilhermina de Azambuja Neves, professora atuante no magistério primário na Corte, entre os anos de 1860 e 1889, por Schueler e Teixeira (2008), aponta a preocupação com a formação moral das crianças, com a difusão de hábitos e atitudes atrelados à ideia de civilidade. Privilegiando o estudo da obra “Entretenimento sobre os deveres de civilidade, collecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos”, produzido em 1883, as autoras ressaltam que para a escolha dos compêndios para uso nas escolas, observava-se, dentre outros aspectos, a presença de conteúdos compatíveis com os interesses das autoridades, além de estarem em consonância com os preceitos da Igreja Católica, considerando que o ensino religioso fazia parte do currículo oficial das escolas, sendo a instrução moral uma das preocupações do ensino primário. A obra em questão possuía 133 páginas e estava dividida em duas partes: “Deveres geraes para com Deus, a família e a sociedade” e “Deveres pessoais”. As autoras avaliam que:

Assim como as regras de bom comportamento deveriam ser seguidas no recreio, as recomendações indicavam que a construção da civilidade entre as crianças passava pelos procedimentos mais íntimos, pelo controle dos corpos e mentes, e pela normalização de suas práticas de despertar, de vestir, de comer, de conversar, de portar-se na igreja, no colégio, em casa, nos eventos sociais. (SCHUELER & TEIXEIRA, 2008, p. 575).

Vale esclarecer que, na segunda metade dos oitocentos, os professores tinham a oportunidade de contribuir para a elaboração de livros e materiais didáticos destinados ao ensino nas escolas, e, inclusive, produzir obras inteiras. Ao lado de compêndios estrangeiros adaptados, passaram a serem disseminados livros nacionais de leitura idealizados para as etapas iniciais da escolarização. Desse

período, podemos destacar as seguintes obras: publicação do *Método Abílio* e dos Livros de leitura para uso nas escolas brasileiras de Abílio César Borges (o Barão de Macaúbas); *A Arte de ler e escrever em pouco tempo*, do Padre Marcelino Pinto Ribeiro Duarte; e o *Método Castilho*, de António Feliciano de Castilho (“Método português/ para o ensino de ler e escrever/obra acomodada tanto ao uso das escolas,/como das famílias”).

Curioso apontar que o “ABC”, “método sintético de alfabetização”, então largamente aplicado, previa os seguintes passos para a aquisição do código escrito: primeiro ensinava-se as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas, manuscritas e impressas), depois se apresentava segmentos em ordem alfabética, compostos por um, dois ou três caracteres (a-e-i-o-u, ba-bé-bi-bó-bu) e, por último, palavras inteiras, a princípio com suas sílabas visualizadas separadamente (ca-sa/ bo-la/me-ni-no)⁴⁸. Pelo descrito, e considerando o observado nas escolas de hoje, é possível sugerir que tal método, a exemplo de outras permanências, exhibe uma assustadora e indesejável contemporaneidade.

Para Veiga (2008) a difusão da concepção da escola enquanto elemento essencial na organização da sociedade é uma invenção imperial. Durante esse período, conforme, progressivamente, a escola vai sendo identificada como instrumento capaz de subsidiar as bases para a governabilidade, também como vetor da civilização e da homogeneização cultural da população. Função essa na qual viria a fracassar. Segundo a autora, tal insucesso pode ser atribuído a inúmeras causas, dentre as quais, destacadamente, figuram os limites das condições de vida de sua clientela. Afirma que a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças. Integrantes de parcelas da população que, aos olhos das elites, careciam de civilização.

É importante notar que, de acordo com Sodré (1997), o racismo é fruto do século XIX. Consequência de um conceito de cultura fundamentado na visão indiferenciada do humano.

O racismo consiste na passagem forçada da biologia darwinista para um monogenismo do sentido, em que a universalização do conceito de homem cria necessariamente o inumano universal (ou seja, uma identidade gerando sua alteridade) a partir de um centro equivalente geral europeu. Homem inferior seria o desigual, aquele que não se assemelha ao *mesmo* centrado na Europa. (SODRÉ, 1997, p. 28).

⁴⁸ Cf. GUIMARÃES JUNIOR, Luís (1845-1898). A família Agulha. Organização, edição, notas de Flora Süsssekind. Rio de Janeiro: Vieira e Lent: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2003, p. 265.

Conforme explicita o autor, normalmente, ao falar-se de racismo, está-se fazendo referência à segregação dos indivíduos por raça, o que chama de *racismo de dominação*, ou então ao racialismo, que admite a existência de raças com diferentes aptidões sociais, que redundam no *racismo de exclusão*. Destaca que este último foi sempre vantajoso para as elites⁴⁹ dirigentes e seus interesses, pois elementos etnoculturais, a exemplo da cor da pele, parentesco e educação formal favoreceram (e favorecem) a hierarquização social avalizada pela desigualdade econômica. Salienta que “a relação social racista impôs-se com mais força à consciência pequeno-burguesa no Brasil depois da Abolição da Escravatura”, no momento exato em que as velhas hierarquizações sociais sentiram-se mais ameaçadas. (SODRÉ, 1999, p.80-81).

As elites brasileiras, segundo o autor em questão, sempre fantasiaram em torno da Europa, idealizando-a como espaço simbólico superior e adequado. Por isso, insistentemente, buscaram conter a divisão do “corpo” nacional próprio ou mesmo a simbolização do “outro” nacional, que incide do radical pluralismo etnocultural, reconhecido como “o imprevisível humano”, marca distintiva de todos os países americanos. Numa sociedade sem projeto de igualdade democrática, empenhada na produção de elites muito poderosas e de “diferentes” muito inferiorizados, seria difícil entender o esforço pequeno-burguês em manter-se o mais distante possível da identificação africana.

Assim, no contexto do século XIX, afirmava-se a identidade branca, desconhecendo quaisquer possibilidades de afirmação na diferença negra, por isso, caberia à educação/instrução também submeter aos padrões do Ocidente as formas de expressão e vida diferentes do *Mesmo*⁵⁰.

Com base no exposto, é possível inferir que a preocupação da elite brasileira com a concretização de um ideário de nação civilizada, que influenciou concepções e práticas educacionais destinadas às classes subalternas da sociedade, sempre esteve articulada com outras intencionalidades para além da difusão da instrução elementar. A manutenção da ordem, o controle dessa população, o desejo de submeter, de ajustar e de manter a sociedade hierarquizada, alicerçada em teorias

⁴⁹ Para Sodré (2000, p. 81), um indivíduo, uma instituição ou um grupo de elite é aquele que, em diferentes domínios sociais, controla as vias de acesso a recursos de poder como renda, status, educação, emprego e força.

⁵⁰ Termo que expressa o padrão ditado pelo Ocidente, tanto no campo simbólico como na aparência.

racistas, são objetivos que, fazendo uso das palavras de Gondra (2003), guardam uma “incômoda atualidade”.

2 O ACESSO ÀS LETRAS POR NEGROS LIVRES, LIBERTOS E SUJEITOS DE PÉS DESCALÇOS E MANGAS DE CAMISA

2.1 A instrução elementar “de par” com a formação profissional

Na perspectiva dos homens ilustrados da época, a aprendizagem das primeiras letras e de ofícios manuais era a combinação ideal para a realização da utopia de um Império fundado sob o paradigma de ordem e civilização⁵¹.

Convém reforçar que, se ainda nas primeiras décadas do século XIX, em meio à formação do Estado imperial, nossa elite política preocupava-se com a construção de uma nação civilizada, na segunda metade tal preocupação se intensifica.

Considerada uma das grandes nações protagonistas dessa fase de expansão do capitalismo, a Inglaterra entendia o sistema escravista como um entrave ao crescimento dos mercados e à modernização dos métodos de produção. Pensamento que levou o país europeu a exercer forte campanha contra o tráfico negreiro, que só seria oficialmente interrompido no Brasil em 1850, por imposição da Lei Eusébio de Queirós.

Para muitos historiadores, a proibição do tráfico pela referida lei foi o primeiro grande golpe sofrido pelo sistema escravista e responsável pela crise que nele se instalou desde então. Crise que teve como consequência a queda vertiginosa no número de negros trazidos como escravos para o país. Porém, é importante lembrar que, em virtude da sempre crescente demanda pelo trabalho servil, mesmo após a proibição do tráfico os mercados do Rio de Janeiro continuaram a ser abastecidos. Garantidos tanto pelo movimento interno de transferência de cativos quanto pelos negreiros que por aqui aportavam clandestinamente.

A partir do final da década de 1860, conforme aponta Fonseca (2002), o governo começou a tratar a escravidão como um dos principais problemas da sociedade brasileira. Ação motivada não só por pressões externas oriundas dos

⁵¹ GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

países da Europa, destacadamente da Inglaterra, mas também pelas mais variadas formas de resistência apresentadas pelos próprios escravos. De acordo com o autor, a “questão do elemento servil”, como governo passou a denominar o problema, necessitava ser enfrentada para se evitar que, em um curto espaço de tempo, a ordem pública fosse ameaçada.

Nessa mesma década, ainda segundo o autor em destaque, a escolarização (ou algo muito próximo disso) passou a ser apresentada como uma dimensão fundamental para a vida dos escravos e libertos. Tal processo deveria favorecer o ajuste dos negros à sociedade que seria organizada com base no trabalho livre, inclusive preparando as novas gerações para a liberdade. Fonseca (2002) salienta que no ano de 1867 o Imperador Pedro II atribuiu à Assembleia Geral a responsabilidade de enfrentar a “questão do elemento servil”, gerando o processo de construção do que se tornaria, em 1871, a lei de número 2.040 (Lei do Ventre Livre). Documento onde a educação de ex-escravos e seus descendentes seria apresentada como uma atribuição legal.

Sobre a Lei do Ventre Livre é interessante ressaltar que, no total, esta possuía dez artigos referentes à organização do trabalho escravo no país. Ditando novos parâmetros para a escravidão e buscando tratar, indiretamente, a questão do elemento servil. Em seus dois primeiros artigos, torna explícitos os termos que concediam a condição de livres às crianças nascidas de mulher escrava a partir de sua promulgação. Conforme previsto pelo artigo primeiro, os filhos menores deveriam ficar em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que tinham a responsabilidade de criá-los e tratá-los até que atingissem a idade de oito anos. A partir daí, teriam a opção de entregá-los ao Estado, mediante indenização de 600\$000, ou fazerem uso de seus serviços até completarem vinte e um anos. Porém, caso a mãe obtivesse a liberdade, os filhos menores de oito anos deveriam lhes ser entregues. Em se tratando da alienação da escrava, a determinação era de que seus filhos livres, menores de doze anos, a acompanhassem, ficando sob a responsabilidade do novo senhor. Foi também instituído que, se fosse constatado que eram submetidas a maus-tratos, as crianças alcançariam a condição de livres por sentença judicial. Já de acordo com o artigo segundo, os menores cedidos ao Estado poderiam ser direcionados para associações, reconhecidas pelo governo, que teriam o direito de usufruírem de seus serviços, gratuitamente, até atingirem vinte e um anos de idade, sendo permitido, inclusive, que alugassem esses serviços.

Em contrapartida, as associações teriam a obrigação de criá-los e educá-los, além formar um pecúlio e buscar uma colocação para esses indivíduos após o fim do tempo de serviço. A mesma situação se aplicava aos filhos de escravas abandonados pelos senhores e aos que deles eram tirados em decorrência de maus-tratos. (FONSECA, 2002).

Ainda em relação à lei em evidência, é possível afirmar que teria como finalidade a realização da transição gradual do trabalho escravo para o trabalho livre. Objetivo que deveria ser alcançado não só a partir da libertação dos filhos de mães escravas nascidos após a sua aprovação, mas também pela libertação e restrição do comércio de escravos adultos. Teria sido então a solução encontrada pelo Imperador Pedro II diante do dilema enfrentado, já que havia a preocupação em dar demonstrações públicas de que o governo estaria trabalhando em favor da causa da abolição da escravidão, porém, sem desprezar os interesses dos proprietários de escravos durante esse processo. Preocupação que estaria comprometida com a intenção de resguardar a propriedade privada e uma economia de base agrícola.

É importante assinalar que, no período em que se intensificam as discussões sobre a abolição da escravidão, muitos eram aqueles que se posicionavam contra a liberdade imediata dos negros mantidos em cativeiro. Essas pessoas defendiam medidas que os introduzissem na sociedade brasileira, de forma gradual, na condição de seres livres. Pensamento esse destacado pelo historiador e jurisconsulto Perdigão Malheiros, em 1867:

A emancipação imediata, isto é, declarar desde logo livres todos os escravos existentes no Brasil, é solução absolutamente inadmissível na atualidade, e mesmo em futuro próximo porque o grande número de escravos que ele ainda conta (1.500.000 termo médio) é um obstáculo insuperável, visto como traria necessariamente a desorganização do trabalho, atacaria portanto a produção mais importante e a fonte mais poderosa da riqueza entre nós, introduziria a desordem nas famílias, e daria lugar a ataques à ordem pública, desenfreando-se tão grande número de escravos, tudo com grande dano particular e do estado, assim como dos próprios escravos. (MALHEIROS *apud* FONSECA, 2002, p. 42).

Perdigão Malheiros acreditava que a educação a ser direcionada para as novas gerações deveria ser aquela compatível com suas “habilitações e disposições naturais, com as faculdades dos senhores, com as circunstâncias locais”. Defendia que, além da educação moral e religiosa, as crianças nascidas de mães escravas precisariam aprender uma profissão, ainda que fosse o ofício de lavrador ou trabalhador agrícola. Formação que lhes garantisse a utilidade na sociedade, bem

como a sua sobrevivência. Segundo ele, algumas poderiam, inclusive, ser aproveitadas nas letras ou em outras profissões, salientando que as escolas deveriam lhes ser acessíveis, tendo em vista a condição de livres adquirida por nascimento. Chama a atenção, no entanto, que o maior desafio seria fazer com que os senhores as mandassem para as instituições escolares, pois avaliava que a instrução obrigatória ou forçada não estava admitida entre nós, nem mesmo para aqueles considerados cidadãos.

Para a Sociedade Brasileira contra a Escravidão, conforme apontado no Manifesto⁵² publicado em 1880, a Lei n.º 2040 foi uma lei conservadora que respeitou somente os interesses dos senhores, assegurando-lhes a propriedade de seus escravos “até a completa extinção do último”. Portanto, deixando de modificar o que era “praticamente o direito de vida e morte do senhor”. De acordo com o referido documento, ao vincular as gerações então presentes a “um cativo só limitado pela morte”, teria sujeitado as futuras, durante vinte e um anos, a um domínio também irresponsável e a um embrutecimento sistemático, garantindo à escravidão um período legal de três quartos de século. Contudo, o Manifesto reconhece que foi um golpe no sistema escravista, pois o fato de ter sido anunciada como a “lei de Emancipação” teria induzido à crença, fora do país, de que o Brasil havia libertado o milhão e meio de escravos que ainda possuía.

Tendo em vista o propósito do presente estudo, torna-se fundamental marcar que corroboramos com a afirmação de que a Lei do Ventre Livre, ao permitir que as crianças nascidas a partir de sua promulgação ficassem sob a responsabilidade dos proprietários de suas mães até completarem 21 anos, havia legitimado o retorno das mesmas à escravidão. Condenando-as, conseqüentemente, à mesma educação oferecida aos escravos. (MATTOSO, 1988). Situação que as desqualificaria para sua devida inserção na esfera da cidadania, uma vez que o que se estava garantindo era a introdução precoce dessas crianças no processo produtivo, propósito favorecido pelo aprendizado de uma profissão.

A partir da análise dos relatórios produzidos pelo Ministério da Agricultura, Fonseca (2002, p. 117) afirma que “a educação das crianças nascidas livres de mãe escrava não ocorreu em escala significativa fora dos espaços dominados pelos senhores de escravos”. Evidenciando o fato de que número de crianças que ficaram

⁵² NABUCO, Joaquim. *Manifesto da Sociedade Brasileira contra a Escravidão*. Rio de Janeiro: G. Leuzinger & Filhos, 1880, p. 5-6. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/174443>. Acesso em 07/11/2011.

“nas mãos dos senhores” foi “infinidamente superior” ao daquelas entregues ao Governo⁵³, assegura que “as gerações nascidas entre 1871 e 1888 foram submetidas, quase que em sua totalidade, aos mesmos padrões educacionais que vigoraram durante a escravidão”.

Segundo o autor, a educação direcionada aos ingênuos assumiu diferentes contornos na dimensão pública e na dimensão privada. Esclarece que esta última representava o universo dos senhores que objetivavam somente criar os menores, ofertando-lhes praticamente os mesmos modelos educacionais direcionados para os escravos. O que reforça a tese de Mattoso (1988) de que as crianças que nasciam livres, por força da lei de 28 de setembro de 1871, eram inseridas na escravidão. Já na dimensão pública, atentando para a possibilidade de direcionamento dos menores entregues ao Estado às associações habilitadas, estes teriam a chance de serem submetidos à outra prática educacional, onde se encontravam contidas uma nova moral e a instrução relacionada às “primeiras letras”.

Fonseca (2002) assinala, ainda, que as questões da infância desvalida e das crianças nascidas livres de mulheres escravas foram questões distintas que surgiram paralelas nas décadas finais do século XIX. Elucida que a primeira estaria ligada à infância pobre como um todo, enquanto a segunda teria uma especificidade dentro da legislação emancipacionista. Não obstante, assevera que a educação das crianças citadas pela lei “perdeu sua especificidade dentro da legislação que tratava da questão da abolição do trabalho escravo, para ser diluída em meio aos problemas relativos à infância pobre e desvalida”. Fato que “representou, em última instância, um relativo fracasso da política de educação dos negros para a sua inserção em uma sociedade organizada com base no trabalho livre” (p. 19).

No relatório referente ao ano de 1881⁵⁴, o respectivo Ministro José Antonio Saraiva reafirma que, tendo em vista o pequeno número de menores entregues ao

⁵³ Conforme registrado no Relatório do Ministério da Agricultura de 1881, neste ano apenas três menores foram entregues ao Estado no Município Neutro, de um total de cinquenta e dois. Os ‘raros menores’ seriam então encaminhados à particulares, de acordo com o previsto pelo § 3º do artigo 2º da lei em questão, estando a instrução primária e a educação religiosa dos mesmos sob a fiscalização dos juizes de órfãos. Relatório apresentado à Assembleia Geral na Primeira Sessão da Decima Oitava Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado Interino dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, José Antonio Saraiva. Brasil: Typographia Nacional. Rio de Janeiro, 1882.

⁵⁴ Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Primeira Sessão da Decima Oitava Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas. Brazil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

Estado, não havia a necessidade de “cuidar de estabelecimentos especialmente destinados á educação de filhos livres de escravas”. Em caso de mudança “de aspecto”, salienta o Ministro, haveria tempo para suprir as necessidades que surgissem, marcando sua preferência por estabelecimentos voltados para a educação de menores órfãos e desvalidos. Instituições nas quais as crianças que haviam “adquirido a condição de livres em virtude da lei” deveriam ser atendidas sem distinção. No âmbito do Município Neutro, o “Asylo Agrícola” e o “Asylo de Meninos Desvalidos” deveriam cumprir essa função. Escolha que reforça a associação, convenientemente estabelecida, entre a questão das crianças nascidas de mãe escrava e o tema da infância pobre.

Cabe ressaltar que, além dos conhecimentos básicos previstos para a instrução primária, aos acolhidos pelo “Asylo de Meninos Desvalidos” estava destinada a aprendizagem de ofícios, em consonância com o pensamento dominante de defesa de uma formação de caráter prático para os segmentos menos favorecidos da população. O atendimento direcionado aos asilados, portanto, era realizado em três espaços considerados fundamentais para o tratamento à infância pobre: o espaço da casa, para abrigar; da escola, para instruir; e das oficinas, para profissionalizar (contribuindo com a formação do contingente de trabalhadores livres habilitados em ofícios mecânicos⁵⁵). A ausência de sobrenome seria um indicativo de que muitos daqueles meninos atendidos pela instituição estariam bem próximos da realidade do cativo. (SOUZA, 2009).

Sendo assim, convém destacar que no mapa referente ao primeiro trimestre do ano de 1876 da “Escola do Asylo de Meninos Desvalidos”⁵⁶ alguns alunos sem sobrenome foram localizados: Annibal, de 6 anos, natural da Corte, cuja a “encarregada” era Antonia Leopoldina de Sá; Arthur, de 10 anos, natural de Vassouras, que teria como sua responsável uma mulher de nome Candida; Luiz Felipe, de 9 anos, nascido na Corte, cuja responsável era Elisa Maria da Conceição; e Jeronimo, de 8 anos, também natural da Corte, que tinha como mãe ou “encarregada” alguém registrada apenas como Adrianna.

Conforme as anotações feitas pelo então professor da instituição, Leopoldo Ribeiro Peres Machado, Annibal e Arthur eram alunos que demonstravam “muita

⁵⁵ Segundo a autora, os alunos aprendiam os ofícios de encadernador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro, funileiro, ferreiro, serralheiro, latoeiro, correeiro e sapateiro, sendo responsáveis pela produção de muitos artefatos para uso interno da instituição.

⁵⁶ BRRJAGCRJ 11.4.28. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

inteligência”, “muita aplicação” e “muita moralidade”. Pela análise do documento foi possível constatar que o professor utilizava as palavras “pouca”, “regular” e “muita” para avaliar os alunos nos quesitos por ele priorizados. Os meninos em evidência, seguramente em consequência do observado, apresentaram progressivo avanço rumo às “classes” mais adiantadas estabelecidas na escola.

É interessante pontuar que o referido mapa é composto por 92 nomes e que ainda exhibe anotações que justificam faltas e explicam a saída de alunos. A título de exemplo, observamos que foi registrada a retirada de um educando por ter sido considerado “incorrigível”. Motivo que provocou o seu encaminhamento ao Chefe de Polícia. Outro teve que deixar a instituição porque foi verificado que não se tratava de um “menino desvalido”. A maioria das faltas apresentadas estava relacionada a “moléstias”.

Para a discussão proposta por esse capítulo, é importante assinalar que a rejeição pelo trabalho manual, observada de forma recorrente na sociedade oitocentista, é explicada por Cunha (2005, p. 23) como consequência do aviltamento das atividades realizadas pelos escravos. Segundo o autor, um trabalho era considerado *vil* (“isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame”) por ser executado por escravos (negros). Rejeitado era o trabalho manual socialmente definido como *vil*. Deste modo, o preconceito contra o trabalho manual se daria, principalmente, em função daqueles que o executavam.

Considerando o exposto, Cunha (2005) salienta a constante dificuldade em atrair pessoas para desempenhar determinadas ocupações, o que justificaria o trabalho e a aprendizagem compulsórios, ou seja, ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Situação que se aplicava antes de tudo aos escravos, mas também às crianças abandonadas nas Casas da Roda⁵⁷, aos “meninos de rua”,

⁵⁷ De acordo com Cunha (2005, p. 23), a “roda” era numa invenção medieval trazida para o Brasil Colônia, que teria desempenhado importante papel na destinação de crianças enjeitadas, “um subproduto do sistema escravista”. Era uma forma, socialmente institucionalizada, de abandonar uma criança aos cuidados de uma entidade caritativa. Constituíam-se numa janela de hospital, convento ou casa de caridade que continha um cilindro com aberturas laterais, que girava de modo a levar a criança nele depositada para o interior, sem que fosse identificado o autor do abandono. Segundo Cunha (op.cit.), os largados nas “rodas” eram, essencialmente, filhos de escravos que desejavam vê-los libertos, pois o alvará de 31 de janeiro de 1775 declarava livres as crianças negras aí colocadas. Era comum que o “senso utilitário” dos proprietários de escravos também induzisse o abandono, tendo em vista que as escravas poderiam ser utilizadas como amas-de-leite, sem que houvesse concorrência. No Rio de Janeiro, a “Casa da Roda”, depois denominada “Casa dos Expostos” da Santa Casa da Misericórdia, foi criada em 1738. Ao longo do século XIX funcionaria em diferentes localidades da cidade. Até 1821 permaneceria junto ao Hospital Geral, também associado à Irmandade de Nossa Senhora da Misericórdia. Dada a alta mortalidade e morbidade entre as crianças, deixaria a casa do Largo da Misericórdia, sendo transferida para a Rua de Santa Tereza, já em 1850. Dez anos depois, os expostos seriam levados para uma casa na Rua da Lapa, no cais da Glória, de onde seriam novamente transferidos, agora para a Rua dos Barbonos (atual Evaristo da Veiga), onde permaneceriam até 1906. Neste ano, passariam, então, a ocupar duas

aos delinquentes e a outros considerados igualmente “desafortunados”, como os ingênuos entregues ao Estado.

Além da função de prevenir contra o potencial de criminalidade e ociosidade atribuído às classes pobres, a educação para o trabalho, que será amplamente discutida na segunda metade do século XIX, torna-se uma das bases do compromisso estabelecido pela elite, visando assegurar os ritmos intensos de trabalho quando não fosse mais possível manter os escravos “assenzalados”, bem como mudar condutas cotidianas das camadas populares que fugiam a qualquer instância normativa. (MOURA, 2000).

Assim, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, principalmente nas décadas finais do Império, diversas associações voltadas para uma formação de caráter prático, profissional, *unida à instrução elementar*, foram criadas em diferentes províncias do país, como também na Corte, a exemplo do já citado “Asylo de Meninos Desvalidos”. Instituições em que negros - identificados como órfãos, ingênuos ou libertos- também comporiam o público atendido.

Ainda no Rio de Janeiro, vinculado à Fazenda Normal⁵⁸, que então se constituía numa estreita faixa de terreno entre o Jardim Botânico e “o sopé do contraforte” da serra da Gávea, em outro tempo denominada “Chácara do Algodão”, existiu aquele que ostentaria o título de primeiro asilo agrícola da América do Sul. A cargo do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, o “Asylo Agrícola da Fazenda Normal” foi pensado como escola prática e de modelo às fazendas de cultura de especiarias, onde seriam ensaiados os processos de agricultura mais modernos. Inaugurado em 1869, na Casa do Salitre, o Asilo Agrícola tinha o compromisso de educar e instruir órfãos encaminhados pela Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro.

Dezessete anos após a sua criação, a instituição abrigaria 38 meninos e jovens, entre 9 e 24 anos, todos de nacionalidade brasileira, órfãos “simples ou dúplices”, alguns expostos da Santa Casa da Misericórdia. Meninos e jovens de

casas no Flamengo, até de 1911, ano em que a Casa dos Expostos ocuparia um prédio definitivo na Rua Marquês de Abrantes. Hoje, a instituição é conhecida como Educandário Romão de Mattos Duarte, em homenagem ao seu fundador.

⁵⁸ Uma fazenda experimental, fazenda escola.

“diferentes raças existentes no Brasil” (branca, mestiça e preta)⁵⁹, que receberiam instrução primária, religiosa e agrícola (teórica e prática).

De acordo com o então diretor da instituição, Nicolau Joaquim Moreira, o “Asylo Agrícola” tinha por objetivo “formar operários rurais e regentes de fazenda no systema de cultura racional ou intensiva”. A localização da instituição, no entanto, “tão perto de uma cidade repleta de distrações e em íntima ligação com o Jardim Botânico” (espaço de folga e divertimento da população), era considerada imprópria, pois a agitação do lugar seria suficiente para despertar “em corações juvenis desejos para elles até então desconhecidos”, podendo comprometer a formação desejada. Por isso, era aspiração do referido diretor ver o asilo no seio da população agrícola e “de modo que o alumno, projectando seu olhar ao redor de si e além e aquém do estabelecimento, somente deparasse indivíduos entregues á faina a que elle se ligara”. Pretensão que não se concretizou, visto que a intenção de transferir os asilados para as terras da Fazenda da Boa Vista, na região “Serra Acima”, para a projetada “Escola Experimental de Agricultura”, seria frustrada com a chegada da República.

Pelo Relatório da Agricultura do ano de 1886, dos 38 meninos e jovens acolhidos, 4 foram expulsos pelo “péssimo comportamento moral”, outros 4 desertaram e 1 retirou-se da instituição por manifestar sintomas de doença cardíaca, diagnóstico que o impossibilitava de dedicar-se “á faina do campo”. Para o citado diretor, a deserção de muitos e a retirada de outros tantos (requeridos por suas mães e parentes apenas sabendo ler e escrever “alguma coisa”) eram fatos “escandalosos” capazes não só de deporem contra a reputação da instituição, mas também de desautorizarem o diretor, rasgarem a disciplina e perturbarem os serviços do campo. Ocorrências que constituíam obstáculos constantes à concretização do objetivo para o qual o asilo havia sido criado.

Sobre o fato de alguns asilados serem “requeridos” por suas mães e parentes apenas sabendo “ler e escrever alguma coisa”, nos arriscamos a dizer que provavelmente para algumas famílias não havia o interesse que seus meninos e jovens recebessem a instrução profissional a eles destinada. Contudo, o acesso às

⁵⁹ Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Segunda Sessão da Vigésima Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, Rodrigo Augusto da Silva. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

letras lhes abriria outras possibilidades de ocupação e atuação numa sociedade onde a leitura e escrita eram habilidades cada vez mais valorizadas.

Com relação a outras localidades do país, destacamos, inicialmente, a “Colônia Orphanologica Isabel”, fundada em 1875, em terras da extinta Colônia Militar de Pimenteiras, na província de Pernambuco. Instituição esta que se estabeleceu como escola prática de ensino agrícola e industrial, direcionada para a formação de operários “aptos” entre a classe de meninos desvalidos.

Já em 1889, tal edificação abrigaria 200 aprendizes que receberiam instrução primária, o ensino de diversas artes mecânicas e noções de agricultura em plantações de cereais, cafeeiros, cacauzeiros e cana de açúcar. O que era considerada uma “humanitaria missão” estaria, desde sua fundação, a cargo do religioso capuchinho Fr. Fidelis Maria de Fognano, que contaria com o auxílio dos companheiros de Ordem. Por ter a função de “abrigar, proteger e educar meninos desamparados”, ao contrário de outros estabelecimentos de igual propósito, a “Colônia Orphanologica Isabel” seria habilitada a continuar recebendo auxílio do governo, mesmo após a mudança de Regime.

Instituições similares, voltadas para a educação agrícola associada à educação religiosa e intelectual, foram criadas nas províncias do Ceará e Goiás, já na década final da monarquia. Foram elas, respectivamente: a “Colônia Orphanologica Christina” (fundada em 1880, na fazenda Canafistula, direcionada para o ensino de crianças deixadas na miséria pela seca), e a “Colônia Orphanologica Blaziana” (criada em 1881, no município de Santa Luzia).

Convém salientar que, embora *oficialmente* ocupadas com o preparo de órfãos, segundo Fonseca (2002), essas associações também receberiam crianças nascidas livres de mãe escrava. Intenção declarada numa circular de 1886, que informa a criação do “Asylo Agrícola Santa Isabel”, no município de Desengano, província do Rio de Janeiro:

Velar pela educação da geração que cresce e sobretudo a das crianças privadas do sustento de seus protetores naturais, como foi produzido pela lei de 28 de setembro de 1871, é um objeto de importância incontestável...O número desses infelizes não é pequeno; as medidas tomadas a este respeito pelo governo o provam, assim como o fato de ver as diferentes autoridades recorrerem à generosidade dos particulares para que elas os acolham. Mas estas medidas não são suficientes porque, entre outras razões, não há um plano regular seguido com perseverança. Dar-lhes hábitos de trabalho e gosto pela agricultura, fonte primeira da riqueza do país, inculcando-

lhes ao mesmo tempo os sólidos princípios da primeira educação, parece ser a tradução fiel do sentimento nacional.⁶⁰

Vinculado à Associação Protetora da Infância Desamparada, o “Asylo Agrícola Santa Isabel”, no ano seguinte ao da sua criação, atenderia 40 educandos, todos com idade de “16 anos para baixo”. Oferecendo-lhes instrução teórica e prática de agricultura, a instituição seria merecedora de elogios, por parte do governo, por se constituir numa “prova eloquente do que vale a iniciativa particular”. Desenvolvendo um trabalho em que “a caridade se exercitava com o mais nobre dos fins”, o asilo estaria cumprindo o papel de converter aquele que devia ser “um encargo social em tributário da civilização, arrancando-o da miséria, para libertá-lo da ociosidade”⁶¹.

A Escola Agrícola de São Bento de Lages, a cargo do “Instituto Bahiano”, mantinha um curso elementar, dividido em três anos, destinado não só aos órfãos como igualmente aos *ingênuos*. Além dele, a instituição possuía um curso superior de Agronomia, com duração de quatro anos, frequentado por pensionistas (internos e externos) e alguns gratuitos. Curso em que os alunos estudariam não só a língua vernácula, como também as seguintes matérias: francês, geografia, aritmética, álgebra, botânica, física, mineralogia, zoologia, geometria analítica, química orgânica e analítica, engenharia, agricultura prática, zootecnia, topografia e desenho⁶².

No “Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcantara”, fundado no município de Nazareth, no Piauí, também aos filhos de mulher escrava, declarados livres pela Lei de 28 de setembro de 1871, seria ofertado o ensino agrícola em exercícios práticos, de “par com a instrução elementar”. Instituição que atenderia, além de ingênuos, “antigos escravos da nação”. Tal estabelecimento foi criado a partir de um contrato firmado entre o Ministério da Agricultura e o agrônomo Francisco Parentes, que receberia do governo quatro fazendas para realizar a educação de ingênuos e libertos. Intenção explicitada no relatório referente ao ano de 1874:

Com desígnio de melhor aproveitar as fazendas nacionaes Guaratiba, Serrinha, Mattos e Olho d’agua, situados no departamento de Nazareth, província de Piauhy e de promover o estabelecimento e a educação do consideravel numero de antigos escravos da nação, libertados pela lei 2040 de 28 de setembro de 1871, o governo

⁶⁰ Apud: Fonseca, Marcus Vinícius. *A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, P. 103.

⁶¹ Relatório Apresentado á Assembléa Geral Legislativa na Terceira Sessão da Vigésima Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, Rodrigo Augusto da Silva. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888, p. 20.

⁶² Relatório Apresentado á Assembléa Geral Legislativa na Primeira Sessão da Vigésima Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, Antonio da Silva Prado. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

resolveu entregar as ditas fazendas ao Agrônomo Francisco Parentes, encarregando-o de fundar um estabelecimento de agricultura prática mediante contrato aprovado pelo decreto n. 5392 de 10 de setembro de 1873⁶³.

Ao discorrer sobre as experiências desenvolvidas dentro das associações que se voltaram para a educação das crianças que nasciam livres de mulher escrava, Fonseca (2002) esclarece que até 1879⁶⁴ a parceria com particulares foi o encaminhamento privilegiado pelo governo para tal fim. Opção fundamentada na falta de estrutura estatal para receber esse público e na ausência da intenção do Estado em assumir integralmente a direção e a responsabilidade da educação dessas crianças. O Relatório do Ministério da Agricultura de 1876⁶⁵ expressa o incentivo à criação de instituições agrícolas que pudessem ser responsáveis por essa educação:

Os dous annos e poucos mezes que nos separam do prazo fixado no Art. 1º da Lei de 28 de setembro de bastam, seguramente, para a expedição das providencias necessárias ao cumprimento das obrigações incumbidas ao Estado pelo Art. 2º parágrafo 4º... Um dos alvitres que se afiguraram mais aptos para a consecução do fim da Lei é o estabelecimento dos asylos agrícolas, adoptados com bom êxito, em outras nações para a educação dos menores. Num paiz, como o Brazil, em que a agricultura definha pela falta de braços e de ensino profissional esse alvitre traria o excellent resultado de aumentar o numero dos bons lavradores...Os lyceus de artes e officios também se recomendam á attenção publica como um dos mais seguros abrigos offercidos á infancia desvalida nos grandes centros de população.

Três anos depois, porém, o então Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Manuel Buarque de Macedo, apregoava a preocupação em relação aos estabelecimentos provinciais então existentes que, devidamente auxiliados pelo governo, poderiam prestar-se à educação dos filhos de mulheres escravas.

No ano em que os primeiros ingênuos alcançariam a idade de 8 anos, salvo a “Colônia Orphanologica Isabel”, fundada em Pernambuco, de nenhuma outra instituição análoga, que com semelhante fim pudesse ser utilizada, o Ministro havia tido notícia. Entretanto, apesar das amplas proporções e da boa organização e administração ostentadas pelo estabelecimento, avalia que este não bastaria para “agasalhar” todos os menores que, provavelmente, teriam que ser cedidos ao

⁶³ Relatório Apresentado á Assembléa Geral Legislativa na Terceira Sessão da Decima Quinta Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, José Fernandes da Costa Pereira Junior. Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1874.

⁶⁴ Ano em que as primeiras crianças nascidas livres de mulheres escravas completariam oito anos e então poderiam ser entregues ao Estado com a possibilidade, segundo a Lei, de serem preparadas para a vida como “seres livres”, ou retidas nas mãos dos senhores.

⁶⁵ Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Primeira Sessão da Decima Sexta Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, Thomaz José Coelho de Almeida. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1877.

Estado. Realidade de uma província que, até o fim de dezembro de 1878, possuía 13.807 ingênuos nessa condição⁶⁶.

Manuel Buarque de Macedo também salienta a situação de decadência e desorganização em que se encontrava o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara. Instituição que, para ele, não oferecia condições apropriadas para o fim pretendido, salvo o “espaçoso e sólido” edifício de habitação.

No caso do Rio de Janeiro, o Ministro assevera que a Fazenda Normal e o Asilo Agrícola apenas poderiam receber um número insignificante de educandos, tendo em vista as estruturas exibidas.

No período posterior a 1879, no entanto, registra-se um movimento contrário na política do Ministério da Agricultura de fomentar o surgimento de associações que se voltariam para a execução do que foi estabelecido pela Lei n.º 2040 (em relação à educação das crianças nascidas livres de mãe escrava). Refluxo explicado pela apreensão diante da expectativa de gastos, além do pressagiado, com as indenizações que deveriam ser pagas aos senhores que abrissem mão dos menores, bem como com a própria educação daqueles que estariam sob a sua responsabilidade (FONSECA, 2002).

Segundo estimativa do Ministro da Agricultura, Cansação Sinimbu, com base em dados coletados em 1877 referentes às crianças matriculadas, no ano seguinte o país teria 192.000 crianças nascidas livres de mãe escrava. Pelos cálculos executados, a partir do quantitativo anunciado, num intervalo de oito anos (de 28 de setembro de 1871 a 28 de setembro de 1879), a média de nascimentos anuais seria de quase 24.000 crianças. Dados que justificariam a apreensão do governo, se atentarmos para o fato de que esse também seria o número aproximado de crianças que completariam 8 anos em 1879.

Contudo, considerando a necessidade de garantir educação àqueles que seriam os futuros trabalhadores do país, em momento posterior o governo reafirma a estratégia de utilização de diversas iniciativas, como as destacadas pelos exemplos citados: parceria com sociedades filantrópicas ou industriais (caso da “Colônia

⁶⁶ Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Terceira Sessão da Décima Setima Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, Manuel Buarque de Macedo. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880.

Orphanologica Izabel”); contratos de locação de serviços (exemplo do “Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcantara”); difusão de asilos agrícolas (como o “Asylo Agrícola da Fazenda Normal”). Iniciativas que garantiriam a continuidade da flagrante mistura entre o público e o privado. Dessa maneira, “o que deveria ser atribuição do Estado ganha contornos e formas de uma questão que passa a responder às necessidades particulares”. (FONSECA, 2002, p. 93).

Convém explicitar que, para o governo, a insegurança gerada em torno do número de crianças que, possivelmente, seriam entregues ao Estado em 1879, fundamentava-se na falta de estatística regular e na incerteza manifestada pelos senhores das mães escravas em relação à opção que deveriam fazer. Tais entraves dificultavam uma projeção, com a desejável segurança, acerca dos “sacrifícios” que o Estado deveria cumprir para pagar as indenizações devidas e promover a educação dessas crianças, até que, pela ordem natural das coisas, os nascimentos dos ingênuos fossem escasseando⁶⁷.

Para o Ministro João Lins Vieira Cansansão Sinimbu, mais do que o “resgate dos ingênuos”, a questão da educação era aquela que deveria preocupar os poderes públicos. Pois alertava que, se dentro de oito anos o Estado recebesse, por exemplo, 32.000 crianças de sexos, idades e aptidões diversas, em sua maioria analfabetas, e muitas trazendo “os germens dos vícios e das más inclinações”, especiais cuidados e uma avultada despesa seriam necessários para que o governo cumprisse o determinado pela lei.

O que o governo parecia não querer considerar, porém, eram as possibilidades oferecidas pela lei que favoreciam os senhores, especialmente em tempos de crise de mão de obra. Brechas que produziram uma realidade bastante diferente da projetada. No ano de 1884, por exemplo, de um total de 403.827 crianças matriculadas, segundo o Relatório do Ministério da Agricultura⁶⁸, apenas 113 foram entregues ao Estado (menos de 1% dessa população). Quadro que seria reproduzido até o fim da escravidão.

Observando o fato de que a primeira geração de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre atingiria a idade de 21 anos somente em 1892, ou seja, quatro

⁶⁷ Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Primeira Sessão da Decima Setima Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, João Lins Vieira Cansansão de Sinimbu. Rio de Janeiro: Imprensa Industrial de João Paulo Ferreira Dias, 1878.

⁶⁸ Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Primeira Sessão da Decima Nona Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, João Ferreira de Moura. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.

anos após a abolição, gostaríamos de destacar, com apoio no autor que temos privilegiado, que não há dúvidas sobre o destino desses sujeitos e nem sobre a educação a que foram submetidos.

As ações educacionais direcionadas para os negros, pelas elites políticas e intelectuais do país, com o objetivo de inseri-los no novo modelo de sociedade gestado no processo de modernidade, podem ser então entendidas como uma forma de reação dos grupos dominantes à necessidade de mudanças impostas à sociedade brasileira.

Rizzini e Souza (2009, p. 71) afirmam que, “nos oitocentos, a educação para o mundo do trabalho teve como pano de fundo a urgente questão da formação de contingentes de trabalhadores livres e se fez, principalmente, via ensino primário e de ofícios mecânicos”. Ressaltam que era imperativo que a instrução alcançasse o povo a partir de um conjunto de iniciativas, que estariam vinculadas a uma política educacional direcionada à expansão das escolas de instrução primária, às instituições de ensino primário associado ao aprendizado de ofícios mecânicos e às de assistência à infância desamparada.

Entretanto, gostaríamos de salientar que outras experiências de acesso às letras por negros (livres, libertos e até mesmo escravos), oportunizadas por associações ou organizações de iniciativa desses indivíduos, têm sido reveladas por historiadores que se ocupam da educação dessa parcela da população. Experiências cujas expectativas diferiam da formação profissional, apontando para a intenção de dominar códigos sociais capazes de favorecer a inserção desses sujeitos no mundo dito civilizado. Ação por nós interpretada, também, como uma das formas de resistência, subjacentes, apresentadas por esses grupos.

Assim, convém notar que o desenhista e escritor norte-americano Thomas Ewbank, ao registrar suas observações sobre a cidade do Rio de Janeiro e sua população, em meados dos oitocentos, fez a seguinte anotação alusiva à Biblioteca Nacional:

Cada pessoa decentemente vestida, branca ou preta, tem acesso livre à consulta e se quiser fazer extratos, ser-lhe-ão fornecidos penas, tinta e papel. Raramente encontrei ali mais de meia dúzia de consulentes, sendo a maioria de jovens de cor - um fato corroborativo do que várias vezes já disse sobre o caráter ambicioso desta parte da população (EWBANK, 1976, p. 322).

É obvio que, inicialmente, nosso interesse pelo texto foi despertado pelo fato de evidenciar a presença de “jovens de cor” numa instituição considerada um dos ícones da cultura dominante e, ainda, essencialmente dedicada à leitura. O que indica o acesso às letras por parte desses sujeitos, em tempos onde ainda encontramos uma sociedade “em larga medida analfabeta”⁶⁹ e onde as barreiras, principalmente simbólicas, dificultavam e até mesmo impediam o ingresso e a permanência de indivíduos “de cor”, ainda que livres, em espaços integrantes do sistema educacional formal.

Contudo, é importante pontuar que também nos chamou a atenção o comentário de Ewbank (1976) ao marcar “o caráter ambicioso” dessa parcela da população. Palavras que, para nós, reafirmam a intenção dos negros (inclusive escravos) de ocupar espaços sociais e dominar padrões de conduta, assim como uma dada formação cultural, que lhes favorecesse a inserção e mobilidade no mundo “civilizado”.

Como exemplo do “caráter ambicioso” desses sujeitos, é fundamental ressaltar a pesquisa realizada por Adriana Maria P. da Silva (2000) que torna explícita a existência de uma escola para meninos pretos e pardos, na capital do Império.

Em “Aprender com perfeição e sem coação: uma Escola para meninos pretos e pardos na Corte”, obra que é fruto da sua dissertação de mestrado⁷⁰, a autora apresenta a experiência do professor Pretextato dos Passos e Silva, referente à criação de uma escola de Instrução Primária, nos idos de 1853, na freguesia de Sacramento, cuja especificidade também residia no fato de que era direcionada para “meninos de cor”.

De acordo com Silva (2000), num cenário que exibia a precariedade e a escassez de espaços públicos de instrução elementar, as escolas privadas, a exemplo da instituição estudada, atenderiam não só aos interesses das elites da capital do Império, mas também daqueles inseridos nas chamadas camadas populares.

No caso em questão, esperava-se que a escola possibilitasse aos alunos um aprendizado melhor do que o que havia sido oportunizado a eles até então, ainda

⁶⁹ Karasch, 2000, p. 295.

⁷⁰ Dissertação de mestrado, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), no período de 1997 a 1999.

que sem a perfeição desejável. Expectativa revelada no texto do abaixo-assinado, datado de 1855, que expressava a solicitação de dez pessoas para que a escola continuasse a existir.

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, nós assinamos [grifos da autora].⁷¹

Em relação aos que assinaram o documento, a autora informa que eram nove homens e uma mulher. Ressalta que seis assinaturas foram feitas *a rogo de*, indicando que se tratava de pessoas analfabetas, e que quatro não possuíam sobrenomes, o que sugere que pertenciam a escravos ou libertos. Nota, ainda, que três assinaturas apresentavam “uma absoluta insegurança no traço”, dado indicativo de que essas pessoas não tinham a prática da escrita. Finalmente, salienta aquela que “pareceu ser um misto de assinatura com brasão”, pertencente a alguém chamado Manoel Gerazio, que julga se tratar de um escravo ou recém- liberto, pela ausência de sobrenome (p. 120).

Com base no texto do abaixo- assinado, é possível afirmar que o pedido da criação da referida escola foi motivado pelo desempenho insatisfatório apresentado pelos “meninos de cor” nas aulas até então frequentadas por eles (fato que aponta para a inserção desses meninos em práticas de escolarização formal). Desempenho que, para Silva (2000), seria consequência direta da discriminação sofrida por esses sujeitos por parte de colegas e professores, balizada no estigma da cor que os aproximava da experiência do cativo. Pensamento alicerçado nas palavras do próprio professor, dirigidas ao então Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós, através de uma carta datada de 1856, com o a finalidade de obter autorização para que pudesse continuar lecionando:

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

⁷¹ Ibidem, p. 119-120.

instrução primária, admitindo seus filhos de 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 os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, 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 à estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n.º313, 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 da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura (...).⁷²

O trecho da carta em destaque, além de desvelar um pouco da história de Pretextato, mostra, ainda, outro fato que reafirma a singularidade do caso estudado: tratava-se de uma escola para meninos de cor preta e de cor parda, a cargo de um professor também “preto”. Detalhe que deveria garantir aos educandos uma instrução ampla e satisfatória, uma vez que deixariam de sofrer a coação e o mau acolhimento decorrentes do preconceito étnico-racial e sua relação com a escravidão.

Conforme enfatiza a autora, a grande contribuição de sua pesquisa para a historiografia reside no fato de ter evidenciado a existência, ainda na segunda metade do século XIX, de uma escola primária particular, urbana, destinada a meninos pretos, cujo ensino não estava vinculado ao aprendizado de ofícios específicos e que, muito provavelmente, era frequentada por filhos de libertos e, possivelmente, de escravos. Sendo importante, ainda, por confrontar todo um discurso que atribuía às famílias pobres o desleixo em relação à instrução, revelando o interesse de homens e mulheres, bem próximos da experiência do cativo, em fazer com que seus filhos aprendessem “com perfeição e sem coação”.

⁷² Ibidem, p. 125-126.

2.2 A leitura e escrita em meio à realidade do cativo

*Muinto estimarei que estas duas letras os vão achar em perfeita saúde em comp^a quem vm.^{ce} mais
estima da toda a família da Casa do Senhor,
Quero que vm.^{ce} ba tirar o meu filho athe amanhã não quero o meu filho lá quero que me mande dizer
que meu filho está solto; e com esta faz tres cartas que tenho escrebido ainda não tive resposta sobre a minha
soltura sábadó já se foi eu ainda estou a espera para sahir solto senão quer metirar eu faz uma comunhão[sic]
que o snr. ade saber que he o preto mina quero que isto se fassa athe tres dias todo o que pesso deste seu
escrabo
Chiro Pisanjes Africano Livre⁷³*

O bilhete escrito pelo preto-mina de nome Cyro⁷⁴, endereçado ao então concessionário de seus serviços, Dionísio Peçanha, se constitui em um importante documento capaz de atestar os usos práticas de leitura e escrita por negros submetidos à escravidão, inclusive, por africanos.

Na tentativa de evitar que recebesse sua carta de emancipação, por ser considerado africano livre⁷⁵, e mesmo após ter sido advertido pelas autoridades competentes, Peçanha consegue fazer com que Cyro seja preso e destinado a trabalhos pesados na construção da Fragata *Príncipe Imperial*. Porém, no período em que aguardava a decisão sobre seu processo de emancipação, seus filhos pequenos (Gregório, de 6 ou 7 anos, e Pedro, de 2 ou 3 anos), tendo perdido a mãe, foram encaminhados à Casa de Correção, local onde permaneceriam por quase um ano. Fato que também o motivou a enviar o bilhete em destaque, escrito de próprio punho, exigindo que Peçanha providenciasse a sua libertação, bem como a de seus filhos, sob pena de conhecer o “que he o preto mina”. Ameaça prontamente considerada pelo senhor, que encaminhou a mensagem aos funcionários do Ministério da Justiça que tratavam do caso de Cyro, solicitando que analisassem o perigo representado por ele, sugerindo que não era prudente que fosse emancipado.

⁷³ AN, Diversos SDH- cx. 782 pc.2-3, Cyro Mina, Petição de emancipação, 22/3/1855.

⁷⁴ Registrado como sendo nagô e tendo 32 anos de idade na ocasião em que seus serviços foram concedidos a Antonio Carlos de Azevedo Coutinho, em novembro de 1849. Meses depois passa a prestar serviços a Dionísio Peçanha, que exercia o cargo de oficial na Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha. Transferido da Bahia para o Rio de Janeiro, aqui constitui família, casando-se com Luiza, africana mina liberta, e tendo dois filhos. Cf. MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. *Do que “o Preto Mina” é capaz: Etnia e Resistência entre Africanos Livres*. In: Afro- Ásia, n.º24, 2000, p. 71-95.

⁷⁵ Conforme assinala Mamigonian (2000), a categoria de “africanos livres” foi criada no início do século XIX por convenções internacionais destinadas a abolir o tráfico de escravos. Era então aplicada para identificar todos aqueles que deveriam ser emancipados por estarem a bordo de navios capturados e condenados por tráfico ilegal, ou ainda em embarcações que tivessem sido apreendidas em terra com africanos “recém-importados”.

Este africano é rancoroso, e vingativo, como em geral os de sua raça, e molestado por haver perdido o pleito, por injusto que contra o suplicante intentou, nutre terríveis pensamentos contra o suplicante, que não cessa de manifestar em ameaças como o fez do lugar onde se achava recluso, e se vê da carta conclusa, além de mais duas, que lhe havia dirigido em tom arrogante e ameaçador, e assim o suplicante antigo servidor do Estado, chefe de numerosa família, com perto de 50 anos de bons serviços ao país, vê sua existência ameaçada e exposta ao traiçoeiro estilete de um bárbaro Africano, feroz e selvagem sem moral, nem religião, analfabeto, que só respira vingança. (*apud*. MAMIGONIAN, 2000, p. 90).

Felizmente, o então Chefe de Polícia, Cansansão Sinimbu, que futuramente seria o Ministro da Justiça, avaliou que “quaisquer que fossem o motivo de desinteligência entre esse africano e o concessionário de seus serviços, tudo estava concluído pelo gozo da liberdade e a aquisição dos filhos”⁷⁶.

Cabe sublinhar que, apesar de lhe ter enviado três cartas, Cyro ainda seria classificado por Peçanha como “analfabeto”. Palavra certamente utilizada para depreciar ainda mais a figura do africano (já marcada por expressões como “rancoroso”, “bárbaro” e “selvagem”) e, de forma subjacente, negar o fato de que indivíduos submetidos ao cativeiro, a despeito das interdições a eles impostas, pudessem não só ter acesso às letras como também fazer uso das habilidades de leitura e escrita em seu cotidiano.

Contrariando o tradicionalmente defendido pela historiografia, na obra que tem merecido destaque neste estudo, Karasch (2000, p.295) evidencia a presença de “um número surpreendente de escravos e libertos alfabetizados” na cidade do Rio de Janeiro, ainda na primeira metade do século XIX. Atentando para o fato de que a sociedade de então era “em larga medida analfabeta”, coloca em perspectiva a questão de como esses sujeitos aprenderam a ler e escrever.

Com base em dados sobre a população que frequentava as escolas públicas da Corte, no segundo quartel dos oitocentos, a autora observa que “com tão poucos alunos no nível primário não parece ser realista sugerir que escravos e libertos alfabetizados utilizassem, comumente, o sistema educacional formal para aprender a ler e escrever” (p. 296). Em 1836, por exemplo, apenas 588 meninos e 132 meninas estariam matriculados em 20 instituições de Primeiras Letras (6 para meninas e 14 para meninos, das quais se achavam em exercício somente 3 das primeiras e 8 das destinadas ao sexo masculino)⁷⁷. Em 1848, seriam 875 meninos e

⁷⁶ Sinimbu para Nabuco de Araújo, 11/04/1856, em AN, Diversos SDH- cx. 782 pc.2-3, Cyro Mina, Petição de emancipação, 22/3/1855.

⁷⁷ Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Sessão Ordinaria de 1837 pelo Respectivo Ministro e Secretario de Estado, Antonio Paulino Limpo de Abreô. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1837.

481 meninas, em 25 escolas (8 para meninas e 17 para meninos)⁷⁸, dados considerados igualmente acanhados, apesar do notado aumento no número de matrículas.

Em se tratando especificamente da população “de cor”, os dados seriam ainda mais tímidos (Para muitos, curiosamente existentes). Pelas informações extraídas do censo de 1834, apenas 187 pardos e 9 indivíduos classificados como negros estariam entre os estudantes oficialmente matriculados no ano em questão. Números que conduzem à afirmação de que “as escolas obviamente não alfabetizavam os escravos”. (KARASCH, 2000, p. 297).

Cor	Adultos	Menores	Total	%	Taxa por 1000 ^a
Branco	331	986	1317	87,1	72,5
Pardos	35	152	187	12,4	47,8
Negros	1	8	9	0,6	3,3
Total	367	1146	1513 ^b		

Quadro 4- Classificação racial dos alunos (1834)

Fonte: Arquivo Nacional, IJ6 169, Secretaria de Polícia da Corte, Ofícios com anexos, 3 out. 1834.

^a Calculado com base no total de homens brancos, pardos e negros livres.

^b Excluí 33 estrangeiros.

De fato, se nos reportarmos ao Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, o já mencionado Decreto n.º 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, nos lembraremos da interdição imposta aos escravos, negando-os, explicitamente, o acesso às escolas públicas primárias da capital do Império.

Convém também ressaltar que por terem sido citados no mesmo artigo que aqueles que representavam perigo para uma coletividade supostamente sadia, ou seja, juntamente com os meninos portadores de moléstias contagiosas e os que ainda não haviam sido vacinados, é possível inferir que a convivência com cativos era interpretada como igualmente nociva para as novas gerações. Aproximação

⁷⁸ Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª Sessão da 8ª Legislatura, pelo Respectivo Ministro e Secretario d' Estado, Visconde de Mout'Alegre, Jose da Costa Carvalho. Rio de Janeiro. Typographia Nacional, 1850.

capaz de corromper a educação da mocidade, visto que, de forma recorrente, os escravos eram associados à “devassidão de costumes”, à “barbárie” e à “selvageria”, como ocorrido com o africano Cyro.

Um caso que ratifica tal pensamento ocorreu em 1852, ocasião em que, no relatório de uma viagem de inspeção de ensino nas províncias do Norte, Gonçalves Dias alerta ser perigoso dar instrução (as primeiras letras) aos escravos, pois essa classe, quando “entremeada com a população livre”, teria sobre ela uma ação desmoralizadora. (*apud* CUNHA, 2005, p. 152).

Fazendo uso das palavras de Conceição (2007, p. 24), observamos, ainda, que essa “equivalência patológica subjacente” estabelecida entre escravidão e doença teria exercido uma inegável força simbólica sobre o imaginário social de então, reforçando atitudes discriminatórias.

É oportuno explicitar que na época em que o Brasil surge como nação moderna no mundo ocidental, em consequência da opção por uma monarquia constitucional de base liberal, todos os homens deveriam ser considerados livres e iguais. No entanto, legitimada pelo direito de propriedade reconhecido pela Constituição Imperial de 1824, a manutenção da instituição da escravidão se apresenta como o principal limite do pensamento liberal no país. Realidade comum a toda a Afro-América, incluindo as colônias inglesas e francesas, no período das denominadas Revoluções Atlânticas.

Assim, vale marcar que, na medida em que a referida Carta Constitucional intitulava “cidadãos brasileiros” os que no país haviam nascido, fossem eles ingênuos ou libertos, a cidadania de direito e seu pleno gozo estariam condicionados à liberdade. Nesse contexto, portanto, aqueles nascidos no país, mas identificados na condição de escravos, seriam também aprisionados na categoria de “não-cidadãos”. Fato utilizado pela sociedade oitocentista para justificar a exclusão dos escravos das políticas de instrução oficial.

Cabe salientar que, no âmbito do pensamento liberal, a educação era entendida como um importante instrumento para a emancipação dos indivíduos. Ferramenta que se ofertada aos cativos poderia despertar nessa classe anseios indesejados, fomentando conflitos e tensões que ameaçariam a ordem social, conforme apontado por Perdigão Malheiros (1867) ⁷⁹:

⁷⁹ Malheiros, Perdigão. *A Escravidão no Brasil: ensaio político, jurídico e social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, INL, [1867] 1976. Vol. I, p. 156.

Por outro lado, a educação é coisa de que pouco ou nada se cuida em relação ao escravo, sobretudo a educação moral e religiosa... em diversos tempos, e mesmo em outros países assim tem sido, porque receiam que a instrução, a ilustração promova nessa classe o desejo (aliás natural) de emancipar-se e conseqüentemente dê ocasião a desordens, ponha em perigo a sociedade. O abatimento, a ignorância, o embrutecimento, supõem-se e reputam-se dessa arte meios úteis e eficazes para conter os escravos: outro grave e fatal corolário dessa perniciosa instituição (*apud*. FONSECA, 2002, p. 45).

Observando as barreiras impostas para evitar o ingresso desses sujeitos nas instituições públicas de ensino elementar, Karasch (2000) assinala algumas circunstâncias que teriam oportunizado o acesso às letras pelos escravos.

Segundo Karasch (2000), uma possibilidade que se apresentava no cotidiano de alguns cativos estava relacionada à tarefa de acompanharem as crianças à escola (considerada uma atividade corriqueira para as mucamas, por exemplo). Ocasão em que teriam a chance de aprenderem ouvindo as lições destinadas aos filhos dos senhores. Situação ilustrada na seguinte obra de Debret:



Figura 6- Concurso de composição entre escolares no dia de Santo Alexis. Debret, J.B. 1960.

É importante evidenciar que, além de representar a circunstância anteriormente descrita, de acordo com Cunha (2004), ao por em destaque a figura de uma escrava que supostamente carrega os livros da sinhazinha, a obra em

questão ressalta o fato de que os cativos, embora excluídos legalmente do contexto escolar, não deixavam de estar inseridos no mundo da escrita. O desenho sugere, ainda, que a mesma oportunidade se mostrava à criança negra também retratada na produção do artista⁸⁰.

A contratação de tutores particulares seria mais uma explicação para o domínio das letras pelos escravos. Luccock⁸¹ destaca um anúncio destinado aos interessados em mandar suas “filhas, criadas e escravas para aprender a ler, escrever e contar”, chamando a atenção para a iniciativa de senhores que se empenhavam em fazer com que seus escravos aprendessem a ler e a escrever.

Visando auferir maiores rendas com as habilidades de leitura e escrita de seus cativos, os proprietários anunciavam tais capacidades nos jornais da época. No Correio Mercantil, de 28 de agosto de 1821, por exemplo, um senhor residente do Valongo exibia “um escravo alfaiate que falava bem o português e sabia ler, escrever e contar”. (KARASCH, 2000, p.297). Anúncios publicados no Jornal do Commercio, já em 1885, expressavam a necessidade por meninos alfabetizados:

Precisa-se de um pequeno, até 14 annos, que saiba ler, escrever e contar, para uma padaria: na rua Nova do Livramento, n.º22.
Precisa-se de um pequeno, com pratica de botequim: que saiba ler. Beco de Bragança, n.º8.⁸².

Outra hipótese relacionada ao aprendizado da leitura e escrita dizia respeito às escolas privadas vocacionais. Locais para onde escravos do sexo masculino podiam ser enviados a fim de aprenderem ofícios específicos. De acordo com Karasch (2000, p.297), ainda que não haja provas de que essas escolas também ensinassem a ler e escrever, “é possível que alguns escravos alfabetizados fossem instruídos por aqueles que os tinham treinado numa profissão”. Possibilidade confirmada por Algrantí (1988, p. 90) ao destacar um anúncio publicado em um jornal da Corte, datado de 1819, que dizia: “aprendizagem de jardineiro, cocheiro ou cozinheiro, além de ler, escrever e contar e cozer oferecem-se aos negros ou negras de 8 a 10 anos numa organização da Rua Direita”.

⁸⁰ Em relação à cena em segundo plano, cabe esclarecer que era comum a realização de concursos de redação entre os estudantes das escolas primárias no dia de Santo Alexis, considerado o padroeiro dos alunos. Nessa data, munidos de suas redações, os meninos iam para as ruas abordar os transeuntes para que indicassem o melhor trabalho. A escolha se dava através de uma alfinetada na própria folha. Assim, a redação vencedora seria aquela que apresentasse a maior quantidade de furos. As meninas também participavam do referido concurso, mas o julgamento das redações era feito pela professora da classe, tendo em vista o impedimento de irem às ruas.

⁸¹ LUCCOCK, *Notes*, p. 567; Diário 1, n.º2 (3 jul.1821), p.5; 2 n.º1 (2 nov.1821), p. 5; 2, n.º9 (12 nov.1821), p. 71.

⁸² Jornal do Commercio-1885-1 JAN-31 MAR. Número 1-90. Rolo CPR-SPR 1 (147). Ano/vol: 64.

A formação em ofícios e artes também foi direcionada para os escravos pertencentes ao Mosteiro de São Bento, situado na Ladeira de São Bento, antiga freguesia de Santa Rita.

A obra⁸³ que se dedica, essencialmente, à memória dessa edificação, bem como da sua igreja, torna explícito que os fundadores do Mosteiro “não desconheciam a escravidão negra, já praticada em Portugal desde o século XV”. Ajuíza, no entanto, que ao se transportarem para o Brasil e aqui encontrarem o sistema escravista plenamente estabelecido, os representantes da Ordem beneditina não parecem “terem tido escrúpulo em se entregarem a ele”, a despeito da condenação do sistema pelos Pontífices romanos. Possivelmente na tentativa de justificar tal opção, os escravos do Mosteiro eram considerados “escravos da religião”, expressão que trazia implícita a concepção de que os cativos não estavam a serviço de meros senhores temporais, mas, sim, do próprio Senhor.

É interessante ressaltar que a aquisição de escravos pela Ordem dos Beneditinos se dava, basicamente, através de compras de “peças” (registradas por triênios nos chamados “Estados”⁸⁴); por doações; e também pelas heranças recebidas pelos religiosos que eram incorporadas ao plantel do Mosteiro.

Em relação ao grupo que trabalhava na sede, no Rio de Janeiro, com base no livro consultado, é possível afirmar que era quase que exclusivamente composto por celibatários. O que pode ser interpretado como a expressão da preocupação moralizadora e disciplinadora da ordem religiosa. As mulheres eram admitidas, nesse espaço, somente nas funções de lavadeiras e enfermeiras. Em outras propriedades da ordem beneditina, contudo, elas estariam em maior número a partir da segunda metade dos oitocentos.

Além das ocupações citadas, também foram identificadas entre as mulheres as especializações de cozinheiras, fiadeiras, tecelões, aguardenteiras e refinadeiras de açúcar.

Quanto à formação dos cativos do sexo masculino, há registro de que, por medida de economia, ela se dava no próprio Mosteiro. A maioria dos escravos que serviam na sede seria de oficiais e foram observadas as seguintes especializações entre os homens:

⁸³ ROCHA, Mateus Ramalho. *O Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro (1590-1990)*. Rio de Janeiro: Ed. Studio HMF, 1991.

⁸⁴ A referência mais antiga data de 1623.

Carpinteiros	Ferreiros	Sapateiros
Ferradores	Oleiros	Alfaiates
Barbeiros	Tecelões	Mestres-de-açúcar
Arrais	Tanoeiros	Banqueiros ^a
Barqueiros	Correeiros	Marceneiros
Encadernadores	Aguardeiros	Serradores
Pintores de quadros	Pedreiros	Canteiros
Cirurgiões	Praticantes de cirurgia	Maquinistas
Organistas	Boleiros	Pajens

Quadro 5- Lista das especializações dos escravos do Mosteiro de São Bento
 Fonte: ROCHA, Mateus Ramalho. O Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro (1590-1990). Rio de Janeiro: Ed. Studio HMF, 1991.

^a Encarregados das caldeiras no turno da noite.

No que se refere aos escravos mais jovens, aponta-se que, com raras exceções, iniciavam o trabalho pesado somente ao completarem 14 anos. Antes disso, as crianças maiores e mais aptas eram utilizadas como serventes das casas das fazendas, campeiros, curraleiros e carreiros. Aqueles avaliados como “mais dotados” eram indicados para a aprendizagem de “alguns ofícios”, inclusive, em casas de terceiros. Situação que se aplicava, sobretudo, às meninas, que eram iniciadas em corte e costura.

Considerando o objetivo da pesquisa, torna-se fundamental explicitar que consta entre as especializações dos escravos do sexo masculino a de mestre-escola. Fato que, inicialmente, nos indicou a possibilidade do acesso às letras por esse grupo, o que foi confirmado pela seguinte afirmação:

O Mosteiro do Rio não esperara para dar escolas a escravos seus, mesmo contrariando o Decreto imperial n.º 133- A de 1851, que excluía os escravos mesmo da instrução primária, bem como o Aviso n.º 144 de 1864. Assim encontramos escravos no Mosteiro aprendendo a ler já desde a segunda metade do século XVIII e quiçá já antes. (ROCHA, 1991, p. 86).

Também há referência da colocação de um “mulato” como encarregado pela “livraria” do Mosteiro do Rio, ainda na segunda metade do século XVIII⁸⁵. Ocupação que, certamente, exigiria o domínio das habilidades de leitura e escrita.

No “Capítulo Geral da Congregação Beneditina do Brasil”, que data de 1863, registra-se que “escravas que tiverem seus filhos de legítimo matrimônio têm o

⁸⁵ AMSB/RJ. Estado 2, p. 93.

direito à sua liberdade gratuitamente (...) ficando a liberta com o direito de morar na fazenda em que estivesse o seu marido”. O mesmo documento decreta, ainda, “livres todos os filhos das escravas a partir de 3 de maio do ano em questão. E acrescenta que:

Estas crianças serão sustentadas pelos respectivos mosteiros, que lhes facultará a instrução primária, aplicando-as ao depois às artes mecânicas e à lavoura, dando-lhes preferência no arrendamento de suas terras. (Ibidem, p. 86).

Tendo em vista o exposto, nos arriscamos a dizer que, apesar do oferecimento da instrução primária aos escravos pertencentes à Ordem dos Beneditinos, assim como aos seus filhos, também neste caso, priorizava-se a formação de trabalhadores qualificados, observando-se o mesmo caráter compulsório anteriormente apontado.

Vale notar que, durante a pesquisa nos arquivos da instituição, também nos chamou atenção o registro de uma ajuda dos religiosos ao filho de um homem de nome Theodoro, para que ingressasse no “collegio de Pedro 2^o”⁸⁶. Inicialmente, a ausência de sobrenome nos fez pensar que Theodoro pudesse ser um escravo, o que nos levou a crer na possibilidade de ingresso de um indivíduo bastante próximo da experiência da escravidão em um estabelecimento de ensino secundário, associado à formação dos filhos da elite do país. Curiosamente, ao avançarmos na leitura dos documentos, nos deparamos com a notícia da “apreensão do escravo Theodoro que estava fugido”, informando o pagamento de 10\$000 pelo feito. Acontecimento que ratifica a hipótese levantada.

É importante ainda citar que, ao investigar as aulas que formavam o currículo do colégio em questão, verificamos que a Instrução Religiosa esteve a cargo de freis pertencentes ao Mosteiro de São Bento do Rio: Saturnino de S. Clara Antunes de Abreu e Bento da Trindade Cortez⁸⁷. Constatação que cria uma consistente ponte entre as instituições, tornando ainda mais provável a inserção do descendente de escravo no “Imperial Collegio de Pedro II”⁸⁸. Hipótese que, sem sombra de dúvida, merece ser posteriormente investigada.

⁸⁶ AMSB/RJ. Códice 66, 151 V.

⁸⁷ Almanak Laemmert – Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Império do Brazil para 1888. 45ºano. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1888.

⁸⁸ Instituição dependente do Ministério do Império, instituída pelo Decreto de 2 de Dezembro de 1837 e inaugurada em 25 de março de 1838.



Figura 7- Vista do canal da Ilha das Cobras e do morro do Mosteiro de São Bento.
Desenho a nanquim aquarelado em sépia ⁸⁹.

Para muitos historiadores, a exclusão dos escravos da escolarização oficial aponta para a existência de um movimento dessa parcela da população na tentativa de ingressar nas escolas públicas da Corte, ainda que não de forma massiva. Afirmam que o acesso às letras poderia funcionar para os escravos como um instrumento de superação e até mesmo de negação da sua condição. O domínio dos códigos da sociedade escravista poderia representar um dos caminhos para a obtenção e manutenção da liberdade desejada ou da liberdade possível, o que foi reafirmado por Silva (2000, p. 111-112):

Aprender a ler e a escrever, para os escravos, podia significar a obtenção de um “ganho” melhor; podia permitir a concorrência com os imigrantes portugueses; podia permitir o acesso e a ascensão nos cargos das irmandades religiosas; podia facilitar a identificação dos companheiros fugidos nos anúncios de jornais ou a prestação de serviços “literários” ou contabilísticos para outros cativos ou iletrados; podia permitir a falsificação de alforrias e pós 1841, de passaportes. Aprender a ler a escrever, enfim, podia permitir aos escravos africanos e crioulos (escravos brasileiros) passarem como libertos ou exercerem ofícios que os aproximassem da experiência da liberdade

Tendo em vista as já explicitadas possibilidades de ação que se apresentariam para os escravos a partir da aquisição das habilidades de leitura e

⁸⁹In: ROCHA, Mateus Ramalho. *O Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro (1590-1990)*. Rio de Janeiro: Ed. Studio HMF, 1991, p. 78.

escrita, convém aqui assinalar que consideramos também a hipótese, apontada por Roderick J. Barman (1977)⁹⁰, de que os próprios cativos tenham buscado a contratação de tutores particulares para que lhes ensinassem a ler e a escrever. Suposição que marcaria o empenho dos escravos pelo domínio das letras. Interesse retratado na charge abaixo:

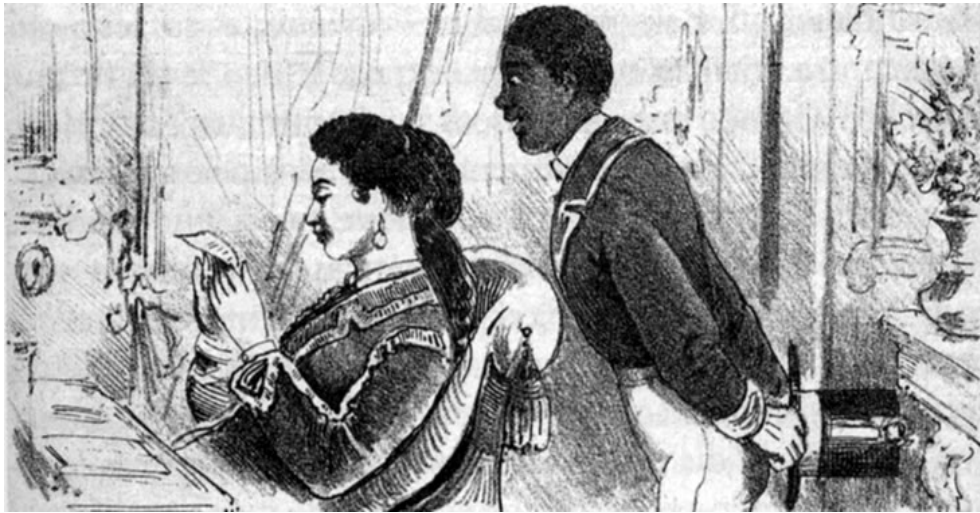


Figura 8 – Charge de A Semana Ilustrada (1872)⁹¹. Fundação Biblioteca Nacional.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Cunha (2004)⁹² evidencia a criação de uma escola elementar, na Corte, idealizada por uma associação religiosa constituída por pretos de Angola e crioulos: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Entidade que também admitia em seu grêmio irmãos na condição de escravos. Segundo as memórias de Joaquim José da Costa⁹³, esta associação teve sua origem ainda na primeira metade do século XVII, na Igreja de São Sebastião, então localizada no Morro do Castelo:

⁸⁷Em comunicação pessoal, na data de 27 de novembro de 1977, conforme explicitado por Karasck (2000, p. 555), o historiador inglês aponta a possibilidade de que os escravos também contratassem um dos professores que davam aulas particulares para que pudessem ter acesso à leitura e à escrita.

⁹¹ Periódico fundado pelo alemão Henrique Fleiuss, em 1860, que circulou no Rio de Janeiro até 1876. Com o formato próprio dos jornais da época, possuía oito páginas, sendo quatro destinadas aos textos e outras quatro que exibiam ilustrações. Entre as características que o singularizavam estava o cabeçalho que apresentava a expressão em latim “*ridendo castigat mores*” (com o riso se castigam os costumes) e as personagens Dr. Semana e o Moleque (um menino escravo) que interagiam e opinavam sobre as questões levantadas pelo jornal.

⁹²CUNHA, Perses Maria Canellas da. *Educação como forma de resistência. O caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos*. Faculdade de Educação- Universidade Federal Fluminense, 2004.

⁹³ COSTA, Joaquim José da. *Breve notícia da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos do Rio- Capital do Império do Brasil*. Typografia Polytécnica, 1886.

Felizes na sublime escolha, antes do ano de 1640 pressurosos formarão a confraria de Nossa Senhora do Rosário, na igreja de São Sebastião, situada no Morro do Castelo. Nessa mesma igreja existia antes, ou foi substituída depois, uma confraria de São Benedito, também fundada por homens pretos, livres ou escravos. Em 1668, as confrarias se reúnem e formam a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. (COSTA *apud*. CUNHA, 2004, p. 15).

O estandarte que atravessa as ruas do centro do Rio, na procissão que encerra as comemorações realizadas no mês de outubro⁹⁴, anuncia, porém, o ano de 1640 como o da criação da irmandade, assim como explicita o título de “Imperial” a ela atribuído.



Figura 9- Estandarte da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Foto: Katia Lopes (2011).

⁹⁴ Conforme depoimento de uma irmã, de nome Rosângela, a irmandade dedica o primeiro domingo do mês de outubro a Nossa Senhora do Rosário e o segundo a São Benedito. Tal prática é justificada pelo fato de que, durante o período de vigência da escravidão, seus membros juntavam dinheiro proveniente de esmolas e doações em cofres que só eram abertos na ocasião da festa de Nossa Senhora do Rosário. Quando então anunciavam aquele que seria beneficiado pela alforria. Assim, o domingo de Nossa Senhora passa a ser identificado como o domingo da compra da alforria e aquele dedicado a São Benedito como o primeiro domingo do irmão livre. Por isso, ainda hoje assim se festeja. Cf. CUNHA, Perses Maria Canellas da. *Educação como forma de resistência. O caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos*. Faculdade de Educação- Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 72.

Para além de marcar a existência da instituição voltada para a educação dos órfãos e filhos de irmãos indigentes, o estudo de Cunha (2004) também pretendeu investigar o processo pelo qual a referida irmandade possibilitou o contato de seus membros com a leitura e escrita através de suas práticas cotidianas. De acordo com a pesquisadora, no interior da própria irmandade a prática social da leitura e da escrita era fato comum e fundamental para o funcionamento da entidade. Conclusão baseada no papel desempenhado por cada membro da “mesa administrativa”⁹⁵, que incluía o despacho de documentos, a leitura em voz alta para os demais membros nas reuniões, a organização de arquivos, a criação de listagens de objetos, dentre outras atividades que exigiam o domínio das habilidades em destaque. Exigência explicitada no artigo 77 do regimento interno, anexado ao Compromisso⁹⁶ que orientava as práticas diárias da associação religiosa: “Nenhum irmão analfabeto poderá exercer cargo algum na administração”. A autora afirma que não só a escola, mas todo o espaço da irmandade existia em função de um código escrito.

Sobre a escola investigada, Cunha (2004) nos informa que foi idealizada ainda em 1839, mas que o período provável de sua criação foi o final do século XIX. A instituição funcionaria todos os dias “úteis”, das nove da manhã às duas da tarde, tendo como professor um membro da própria irmandade, no caso o funcionário mais graduado da secretaria, auxiliado na “comissão das aulas” pelo 1º e 2º escriturários. No caso da professora, esta deveria ser uma senhora que possuísse as habilitações precisas para exercer, com competência, o referido cargo. Além de “ler, escrever e contar (até repartir)”, em seu programa de ensino constavam a gramática portuguesa e a doutrina cristã, assim como o trabalho de agulha para as meninas. Embora fosse destinada aos órfãos, filhos de irmãos que morriam na “indigência”, a escola também admitiria outros órfãos, assim como meninos e meninas pobres, desde que fosse possível acomodá-los.

Com base nas análises realizadas, a pesquisadora conclui que as “práticas educativas da irmandade forjavam uma forma peculiar de resistência alicerçada na fé e na tradição e instrumentalizada por um processo de letramento⁹⁷ autônomo e

⁹⁵ Mesa composta por 24 membros, sendo 2 irmãos juizes (um de Nossa Senhora e outro de São Benedito); 1 escrivão; 1 tesoureiro; 2 procuradores (um da irmandade e outro da caridade); e 18 mesários.

⁹⁶ Documento originalmente datado de 1831 que, segundo Cunha (op.cit.), veio a sofrer emendas nos anos de 1838 e 1883, tendo sido anexado a ele um regimento interno. É composto por vinte e quatro capítulos contendo duzentos e vinte e sete parágrafos, além do regimento citado, onde estão estipulados os deveres da irmandade e de todos os seus membros.

⁹⁷ A autora faz uso da palavra “letramento” para chamar a atenção para o fato de que os membros da irmandade colocavam em prática o exercício da leitura e da escrita no cotidiano da associação. Exercício que envolvia não

ideológico”. Salienta que os rituais que impregnavam sua organização e funcionamento produziam um sentimento de pertencimento institucional e a construção de uma história que confronta a história oficial na qual o negro é somente associado à experiência do cativo. Assevera que, na história da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, “o negro é capaz de gerenciá-la com autonomia e direcionar o próprio destino, valorizando a escolarização, os atributos intelectuais e exercício da cidadania” (p. 91).

Interpretação que está em consonância com o defendido por alguns autores, a exemplo de Oliveira (1995) e Soares (2000), para quem, historicamente, as irmandades constituíram espaços em que os negros tiveram a oportunidade de recriar lugares onde fossem protagonistas da sua ação, ainda que no interior de uma sociedade escravocrata. Para esses sujeitos, as irmandades representariam “uma das poucas vias sociais de acesso à experiência da liberdade, ao reconhecimento social e à possibilidade de formas de autogestão”. (SOARES, 2000, p. 166).

Ainda em relação ao Compromisso da irmandade estudada por Cunha (2004), convém destacar o parágrafo 3º do capítulo que trata dos deveres dessa associação:

§3º- Cuidar da educação dos filhos legítimos dos irmãos que morrerem em indigência, contando que estes tenham pelo menos um ano de recebidos na irmandade, promovendo a entrada daqueles nas escolas de ler escrever e contar, ministrando os socorros para isso necessários, à proporção das rendas da mesma irmandade. (*apud*. CUNHA, 2004, p. 41).

Torna-se explícito, assim, o movimento de inserção dessas crianças em escolas de instrução elementar, inclusive, em tempos anteriores ao da criação da escola da irmandade. Fato ratificado por outros parágrafos do documento evidenciado, que indicam as atitudes a serem tomadas pelo “irmão da caridade”, então responsável pelo acompanhamento das referidas crianças:

§88º- Compete-lhe, logo depois de sua posse, conjuntamente com o irmão procurador da caridade que tiver acabado ir examinar os filhos dos irmãos que estiverem a cargo da irmandade, e se tem o preciso para continuarem na sua educação.

§89º- Ter para isso um livro rubricado pelo irmão juiz, no qual se declare o nome do menino, sua idade, seus pais e a casa onde mora.

só aqueles que a administravam, mas todos os participantes do grupo. Ressalta que aquele que não havia sido alfabetizado, ao participar de tais práticas, era incentivado a ser um sujeito letrado. Para ela, não apenas objetivava-se o domínio da leitura e da escrita, mas também o exercício de práticas sociais que favorecessem a inserção dos membros da irmandade no mundo dito civilizado.

§90º- Saber das escolas em que aprendem, falar aos professores e muito rogar-lhes o esmero no seu adiantamento. (*apud*. CUNHA, 2004, p. 41).

Vale pontuar que as irmandades se constituíam em associações corporativas organizadas por leigos e sediadas nas igrejas, que podiam reunir membros de diferentes origens sociais, mas que também podiam servir como “associações de classe, profissão, grupo étnico ou cor”. (Vainfas, 2000, p. 390).

Karasch (2000, p. 361) destaca que as associações religiosas eram os principais grupos sociais da cidade do Rio de Janeiro e que a maior parte da vida social dos escravos acontecia em torno das irmandades católicas ou dos grupos religiosos africanos. No entanto, assinala que, no caso dos nativos da África Central (grupo dominante no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX), aqueles que “usavam santos católicos, entravam para irmandades religiosas e participavam de procissões católicas não se convertiam necessariamente ao catolicismo romano, nem adotavam necessariamente uma religião sincrética” (parte católica, parte africana). Observa que optavam em dar continuidade às tradições “flexíveis” de sua terra natal, modificando apenas o aspecto externo.

(...) Em vez de se adaptarem ao catolicismo, incorporavam imagens católicas a sua religião. Dessa forma, quando chegava ao Rio, o africano podia encontrar sua comunidade étnica (irmandade), baseada num poderoso amuleto (a estátua do santo católico) em um santuário (o altar central da igreja do santo, ou o altar lateral de outra igreja). Os membros da irmandade, ele ficaria sabendo, organizavam cerimônias em homenagem ao santo, vestiam a estátua com roupas apropriadas e símbolos de santidade, carregavam-na em procissões, pagavam a um padre para dizer a missa em seu altar, oravam “fervorosamente” diante de outras estátuas de santos nas ruas, carregavam a imagem do santo consigo e honravam-na enquanto fosse poderosa e trouxesse “boa vida”. Quando o amuleto não cumpria mais seu propósito e surgiam dissensões por causa de bruxaria ou feitiçaria e das doenças que infestavam os irmãos e suas famílias, então um dos líderes levava a irmandade para um novo santo, formando uma irmandade nova. Assim, as irmandades negras⁹⁸ proliferaram no século XIX. (KARASCH, 2000, p.362).

Embora inspiradas no modelo dos portugueses, as irmandades criadas no Brasil ganhavam contornos específicos. Diferente da corte da irmandade portuguesa, os segmentos da mesa (cargos executivos e os títulos de nobreza) aqui se separariam. Enquanto os juízes e a mesa se encarregariam da direção da irmandade, os reis encabeçariam agremiações chamadas “reinados”, “estados imperiais” ou, mais comumente, “folias”. (Soares, 2000, p. 154).

⁹⁸ No Rio de Janeiro, dentre outras, foram identificadas como irmandades negras: a de Nossa Senhora da Conceição e Boa Morte dos Homens Pardos; a do Glorioso Santo Antônio da Moraria (datada de 1715 e constituída por pretos-minas); a de Nossa Senhora da Lampadosa (de 1730, também composta por pretos-minas); a de São Domingos (formada por pretos da Guiné); a do Menino Jesus (igualmente constituída por pretos-minas); e a de Santo Elesbão e Santa Ifigênia (santa negra, princesa da Núbia).

Em “*Quem é o rei do Congo?*”, texto em que evidencia a eleição de reis e rainhas por associações religiosas leigas constituídas por africanos e afro-brasileiros, Kiddy (2010) salienta o poder local e temporal dos reis das irmandades enquanto líderes da população negra, assim como o importante papel desempenhado por eles no complexo religioso e místico presente nessas associações. Para a autora, a eleição e a liderança de reis negros favoreceram a reconstrução de um cenário africano nas irmandades. Assegura que os reis negros “gozavam de presença política em nível local e se supunham com direitos a merecer respeito e ter poder dentro de suas comunidades” (p. 180). Fato que acentuaria, em quase todo o território, a intolerância às coroações públicas e às celebrações nas irmandades negras por parte das autoridades. Intolerância expressa nas proibições observadas desde o início do século XIX.

Já em tempos em que se intensifica o movimento abolicionista na capital do Império, ou seja, nos idos de 1880, registra-se a existência de uma escola noturna que, pelo fato de estar “tão cheia de pessoas de cor, a maioria escravos fugidos”, passa a ser conhecida como “Quilombo da Cancela”⁹⁹. Situada à Rua São Luiz Gonzaga, n.º 39- Sobrado, na freguesia de São Cristóvão, a Escola Noturna Gratuita da Cancela era mantida pela Caixa Libertadora José do Patrocínio¹⁰⁰.

De acordo com o Almanak Laemmert do ano de 1888¹⁰¹, a escola em questão já contava com mais de três anos de existência e tinha um caráter inteiramente popular, visto que atendia as “classes da freguesia mais desprovidas da fortuna”. Público para o qual eram destinadas as matérias básicas de instrução primária, entendidas como fundamentais para as “classes proletárias”. Admitindo pessoas de “todas as nacionalidades e condições”, no interior da referida instituição deveriam ser “banidos todos os preconceitos”. Tendo importância, apenas, o “merecimento do aluno, quer no aproveitamento, quer na conduta moral”. Nota-se, ainda, o uso do método de leitura da “Cartilha Maternal”¹⁰² de João de Deus, com o qual os professores já teriam “preparado grande número de alunos”.

⁹⁹ Cf. MAGALHÃES JUNIOR, R. *A vida turbulenta de José do Patrocínio*. Rio de Janeiro. Editora Sabiá, 1969, p. 91-92.

¹⁰⁰ “Sociedade libertadora” fundada por José do Patrocínio (único sócio benemérito), em 24 de junho de 1881, e presidida por um liberto (Sr. Israel Soares), cuja sede funcionava no “Largo da Cancellaria”, em São Cristóvão.

¹⁰¹ Almanak Laemmert – Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1888. 45ºano. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1888, p. 1601.

¹⁰² Cartilha adotada como método oficial de aprendizagem de leitura pelas cortes portuguesas no final do século XIX e que ganharia maior repercussão no Brasil no decorrer da Primeira República. Considerada um exemplo de inovação na alfabetização, o material construído por João de Deus, pedagogo e poeta português, recebe o nome de “Cartilha Maternal” por ter sido idealizado para o uso das mães.

Em relação ao citado método, é oportuno salientar que era considerado inovador por acentuar o aspecto da compreensão durante a leitura, em detrimento de ações de repetição e soletração, entendidas pelo autor como nocivas à aprendizagem da arte de ler. Ao criticar a soletração “antiga”, João de Deus destaca que esta ia “chamando as letras por seus nomes, mais a soma dos valores dessas letras” e que, por isso, tratava-se de uma prática absurda, que desmoralizava o raciocínio do principiante. E assevera que: “Ora mil vezes analfabeto que idiota”¹⁰³.

A partir da experiência da Escola Noturna Gratuita da Cancela, gostaríamos de destacar uma ação recorrente, especialmente na década de 1880, relacionada à atuação de intelectuais e de associações antiescravistas: a mobilização pela educação/instrução de negros libertos e escravos.

Neste caso, ressaltamos ainda a iniciativa do “Club dos Libertos de Nictheroy”, liderado por João F. Clapp, que também esteve à frente da Confederação Abolicionista. Assim como a Caixa Libertadora José do Patrocínio, a associação em questão mantinha uma escola noturna gratuita onde, em 1883, estariam matriculados 97 alunos entre escravos, libertos e negros livres. Para além do propósito de ensinar as letras, a instituição estaria voltada para a disseminação do ativismo político entre os alunos, o que, possivelmente, justificaria a existência de uma disciplina intitulada “Cidadania”, segundo nos aponta Monteiro (2004).

Em 17 de abril do ano em questão, o periódico então de propriedade de José do Patrocínio, a *Gazeta da Tarde*, torna explícita a missão que seria atribuída às “escolas abolicionistas”. Balizados numa recorrente perspectiva, influenciada pelo ideário civilizatório iluminista, os mencionados estabelecimentos deveriam levar a luz aos indivíduos egressos do cativeiro, então ameaçados pelo abismo da ignorância. Missão interpretada como uma aspiração dos próprios libertos (e possivelmente dos escravos fugidos), tendo em vista a presença desses sujeitos nos aludidos espaços de instrução.

Visitamos sabbado ultimo, a escola nocturna gratuita mantida pelo Club dos Libertos de Nictheroy. Fomos recebidos pelo seu diretor o nosso amigo João Clapp e pelos alumnos. Percorremos o estabelecimento todo e nos admiramos do asseio extraordinario e boa ordem que nelles se observam. Os alumnos deram-nos brilhantes provas do seu adiantamento, o que mostra o quanto têm sido bem dirigidos aquellas intelligencias pelos dignos professores, os Srs. Pinho, Rosa e Clapp. O nosso colega José do Patrocínio, usando a palavra, falou sobre o – Trabalho- e recebeu dos educandos os mais entusiasticos applausos, assim como o nosso companheiro de redação Luiz Murat e o nosso collega de imprensa M.E. Campos

¹⁰³ Cf. DEUS, João de. *Cartilha Maternal ou arte da leitura*. 3 ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878, p. 29.

Porto, que saudaram os alumnos. Foram respondidos estes discursos pelos educandos Abel e Gentil. Terminada a visita fomos acompanhados até a ponte das barcas por todos alumnos no meio das maiores demonstrações de apreço. É nobre e digno o procedimento do Club dos Libertos, que da o grande exemplo de educar aquelles que pelo seu esforço, são restituídos á liberdade. Educar um espírito por longos annos mergulhado nas noites [ilegível] do captiveiro, e da ganância é uma cousa extraordinariamente nobre. Felizmente João Clapp, o grande luctador da abolição, estabelecendo o ensino do Club dos Libertos, tem dous grandes companheiros: a escola nocturna da Cancela e a do Club do Gutemberg. Unam-se as associações abolicionistas, fundem escolas e a regeneração da pátria seria tanto mais rápida quanto maior for a educação do povo. A preferência de alumnos [ilegível] escolas é a grande prova de [ilegível] escravo restituído a sociedade. Mal sahiu do abysmo do cativo para atirar-se em outro- a ignorância. Elles querem tambem a luz. A recordação da visita que fizemos nos será eterna, e aquelles que visitarem aquella escola encontrarão no livro de visitantes os nossos nomes, uma honra que tivemos quando nas suas páginas o gravamos¹⁰⁴.

Já em 23 de junho de 1885, o mesmo periódico destacaria a importância atribuída às associações abolicionistas representadas por João Clapp e José do Patrocínio, tornando a evidenciar o papel das escolas noturnas a elas vinculadas:

Entre todas as associações reunidas á Confederação Abolicionista, pela sua organização especial a Caixa Libertadora José do Patrocínio e o Club dos Libertos de Nictheroy mais se sobressahem, já pelo número de pessoas que têm restituído á liberdade, já porque, sustentando escolas nocturnas gratuitas, educam os redimidos¹⁰⁵.

Cabe aqui observar que, ao colocarmos em proeminência as figuras de João Clapp e José do Patrocínio, é também nossa intenção, além do propósito de ratificar a existência de escolas destinadas a libertos e escravos, marcar os referidos abolicionistas pela importância que assumirão no capítulo a seguir, que tratará, especificamente, da escola criada e mantida pelo Imperador D. Pedro II, em terras da Imperial Quinta.

¹⁰⁴ Gazeta da Tarde. Anno IV. Rio de Janeiro, 1883. Número 86. Disponível em: [hemerotecadigital.bn.br/gazeta da tarde/226688](http://hemerotecadigital.bn.br/gazeta-da-tarde/226688). Acesso em 12/07/2012.

¹⁰⁵ Gazeta da Tarde. Anno VI. Rio de Janeiro, 1885. Número 142. Disponível em: [hemerotecadigital.bn.br/gazeta da tarde/226688](http://hemerotecadigital.bn.br/gazeta-da-tarde/226688). Acesso em 12/07/2012.

3 A ESCOLA DA IMPERIAL QUINTA DA BOA VISTA

3.1 O mestre-escola Sabino

A opção por iniciar este capítulo com o professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro se deve ao fato de ter sido ele um dos mestres da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista, cujos apontamentos possibilitaram que nos aproximássemos da instituição pesquisada.

No entanto, convém salientar que, ao longo deste estudo, ainda foi possível identificar outros locais de atuação do referido professor na Corte, ainda na primeira metade do século XIX. O que nos permitiu refazer caminhos de sua trajetória profissional e entrar em contato com pensamentos e ideias de um homem que dedicou toda uma vida ao magistério.

É importante assinalar que o registro mais antigo que conseguimos localizar data de 1844¹⁰⁶, ano em que Joaquim Sabino ocupava o cargo de professor de uma escola pública de Primeiras Letras da Freguesia de Sacramento, paróquia onde iria permanecer até 1855.

Em 1856, aponta-se a sua transferência para a Freguesia de Inhaúma, na “casa defronte das duas léguas”¹⁰⁷. De lá foi removido, no ano seguinte, para a “Ponta do Caju”¹⁰⁸, localidade onde se conserva até ser jubilado do cargo de professor público, em março de 1863. Informação publicada no Aviso de 1º de abril do ano em questão:

Por Decreto de 28 de março de 1863 foi jubilado Joaquim Sabino Pinto Ribeiro, professor da 2ª cadeira de S. Christovao, com vencimento correspondente ao seu ordenado, ao augmento da 4ª parte do mesmo ordenado, e á gratificação que lhe fôra concedida de conformidade com o disposto na Lei de 15 de outubro de 1827¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Almanak Laemmert – Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1844. Primeiro anno. Rio de Janeiro. Publicado e á venda em casa de Eduardo e Henrique Laemmert. Rua da Quitanda, 77, 1843, p. 78.

¹⁰⁷ Expressão que sugere fazer referência a alguma estrada. Almanak Laemmert – Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1856. 13º anno. Rio de Janeiro. Em casa dos Editores-Proprietarios Eduardo e Henrique Laemmert. Rua da Quitanda, n.º77, 1856, p. 90.

¹⁰⁸ Sítio que pertencia à freguesia de São Cristóvão. Almanak Laemmert – Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1857. 14º anno. Rio de Janeiro. Em casa dos Editores-Proprietarios Eduardo e Henrique Laemmert. Rua da Quitanda, n.º77, 1857, p. 100.

¹⁰⁹ Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Primaria e Secundaria do Municipio da Corte para o anno de 1864, p. 11. Apresentado ao Illm. E Exm. Sr. José Liberato Barroso. Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio. Anexo ao Relatório do anno de 1864, apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª

Convém esclarecer que, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 31 do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 1854, o professor público teria direito a aumento da quarta parte do seu ordenado após 25 anos de serviço. Esse acréscimo era condicionado, porém, à apresentação de uma “proposta” pelo então Inspetor Geral, que certamente levaria em conta a dedicação e desempenho dos professores para tal indicação. No que concerne à gratificação mencionada, esta estava prevista no artigo 10 da Lei Imperial assinada por D. Pedro I, ainda em 1827. Esse documento constituía uma Carta de Lei pela qual o Imperador mandava executar o decreto da Assembleia Geral Legislativa, sobre a criação de escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Pelo referido artigo, os Presidentes, em Conselho, estavam autorizados a conceder uma gratificação anual, que não excedesse à terça parte do ordenado, aos professores que, por mais de doze anos de exercício não interrompido, tivessem se destacado por sua “prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos”.

A julgar pelos benefícios então concedidos a Joaquim Sabino, por ocasião de sua aposentadoria, é possível afirmar que se tratava de um professor que gozava de reconhecimento por sua conduta moral e capacidade profissional, em tempos onde tais atributos eram considerados fundamentais para a concretização do desejo de civilizar o povo através da educação e instrução pública. Além disso, pelo aumento a ele concedido, infere-se que ultrapassou os 25 anos de exercício no magistério público. Fato que indica que sua carreira teve início muito antes de 1844.

De forma surpreendente, encontramos registros sobre Joaquim Sabino na seção de manuscritos da Biblioteca Nacional. Documentos que nos dão conta da ida do professor para a Escola da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo da Lapa, em 1865, ano da criação desta instituição. Essa nota preenche, ao menos parcialmente, a lacuna gerada a partir de 1864, quando já não é mais citado pelo Almanak Laemmert, por ter sido jubulado do cargo de professor público no ano anterior.

No entanto, é importante marcar que localizamos, apenas, a informação da ida do professor para a escola em pauta, sem termos conhecimento do tempo em

que nela permaneceu, antes de ser admitido na Escola de Primeiras Letras da Imperial Quinta da Boa Vista, em 1868.

É interessante assinalar que consta no Relatório Ministerial dos Negócios do Império referente ao ano de 1871¹¹⁰, no texto alusivo à Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo da Lapa, a criação de um externato, em 5 de janeiro de 1865. Estabelecimento destinado a dar instrução primária a filhos de irmãos. Segundo o Relatório, no ano em questão a instituição era frequentada por 65 alunos, sendo 30 gratuitos e 35 contribuintes. Notícia que atesta a continuidade desta instituição, pelo menos até o início da década de 1870.

Conforme sugerido pelo próprio professor, em uma carta endereçada aos membros da irmandade, a indicação para o cargo teria se dado em consequência de sua dedicação ao magistério. Além de agradecer pela “generosidade” demonstrada (ao efetuarem o convite), a mencionada carta em questão teria como principal objetivo apresentar o programa de ensino priorizado por Joaquim Sabino. Também neste documento explicita sua opinião sobre o papel então desempenhado pelo professor; a forma escolhida para a organização dos alunos; critérios e métodos de avaliação; bem como as medidas disciplinares por ele comumente aplicadas. Carta a qual nos animamos a transcrever integralmente, tendo em vista a riqueza de detalhes.

Senhores,

Tendo sido convidado pela Illustre Commissão da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo da Lapa para ensinar as primeiras letras aos jovens filhos dos respeitaveis Irmãos desta Irmandade, corre-me o dever de apresentar-vos o meu programma, e ao mesmo tempo o de agradecer-vos pela vossa generosidade para comigo.

Professor official durante 31 annos, sinto-me com bastante dedicação ás funcções do magisterio, a cujo exercicio me dou entusiasticamente, apesar do esquecimento, e quasi abandono em que vivem os individuos desta malfadada classe, abandono e esquecimento d'aquelles, que, em rasão talvez de lidarem com crianças, os equipáráo ás *amas seccas*, que os desmamão!

Mal pensão elles; porque o Professor, ao mesmo passo que ensina, educa: elles enriquecem a intelligencia dos seus discipulos; e ao mesmo tempo formão-lhes o coração, infiltrando n'elles o sentimento da virtude, santa tarefa iniciada por nossas proprias mais.

O factio pois de minha dedicação parece-me dever ser de vantagem para vós outros, que achão bom tirar partido della em prol das legitimas cordas de vossos corações, de vossos filhos, esses pedaços de vossa alma; porque vós bem comprehendéis, que o dote mais valioso, que lhes deve legar, é incontestavelmente o da educação.

Nem todos os homens compartilharão, é verdade, esta opinião; porque, desgraçadamente para a humanidade, parece que a desmoralisação caminha na razão directa d'aquella.

¹¹⁰ Relatório da Repartição dos Negocios do Imperio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na Terceira Sessão da Décima Quarta Legislatura, pelo Respectivo Ministro e Secretario de Estado, João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872.

A época é de especulações, com as quais até já procurão confundir os proprios actos de religiosidade, de sorte que, n'uma solemnidade de devoção, se não há fogos artificiaes, barracas de comezanas, e outros quejandos engodos para atrahir a concorrência dos devotos *sui generis*, e provocar ostentosos donativos, não há, segundo elles, nem festa, nem devoção!

Mil graças porém, meus senhores: entre nós apparece uma porção de honrados cidadãos, que, semelhante a uma plêiade, brilhando nas trevas da noute, perpetuão a Doutrina de Jesus Christo, "Amai ao proximo, como a vós mesmo" taes sois vós, nobres Irmãos da Imperial Irmandade do Espirito Santo da Lapa.

Auxiliado por vós, meus senhores, tenho esperança de que saberei corresponder aos vossos desejos, acompanhando-vos nos sentimentos de piedade na educação, que proporcionais aos vossos filhos.

Passando agora a desenvolver o meu programma de ensino, revela ponderar-vos que, constando o ensino primario dos tres ramos: Leitura, Escripção e Contabilidade, é costume, para facilitar o seu desenvolvimento, dividir os alumnos em classes, ou decúrias, segundo o gráo de seu adiantamento, pelo que pretendo estabelecer 8 classes para cada um dos ramos; a saber:

1ª classe- Abcdario e syllabario; formatura de rectas e curvas, dita de numeros dígitos.

2ª classe- Soletração de palavras singelas; formatura de letras primitivas; dita de números compostos.

3ª classe- Soletração de palavras polysyllabas; formatura do abcdario, dita de parcellas.

4ª classe- Leitura seguida das Fabulas do Sr. Dr. Bomsucesso Junior; escripção em bastardo; pratica do sommar.

5ª classe- Leitura seguida das Lições de Moral e Religião pelo Sr. José Rufino; escripção em bastardinho; pratica do diminuir.

6ª classe- Leitura seguida da Historia do Brasil pelo Sr. Antonio Alvares Pereira Coruja; escripção em cursivo largo, pratica do multiplicar.

7ª classe- Leitura de cór do Cathecismo Historico do Sr. Conego Pinheiro; escripção em cursivo estreito; pratica do repartir.

8ª classe- Leitura de cór da Grammatica portugueza, e do Manual dos examinandos de nossa coordenação; devendo ser gratuitamente suppridos destes dois livros aquelles alumnos, que não poderem dispender para sua aquisição; escripção dictada por mim; pratica das operações maiores de Arithmetica até Regra de tres.

A mola real porém, do mechanismo do ensino primário para o seu mais prompto resultado, está na emulação, que costume desenvolver entre os meus alumnos pela seguinte pratica ou methodo:

Divido a escola em duas bandas *Talento e applicação*, ficando o estandarte escolar pertecendo á que ganhar no argumento sabbatinal.

Os alumnos, que se distinguirem nesses argumentos, e na aposta de escriptas, serão eleitos Monitores: devendo ser o primeiro delles sob o titulo de Monitor Geral, aquelle que mais se distinguir em applicação e comportamento.

Pelo bom desempenho de suas obrigações escolares, em geral terão os alumnos prêmios ou perdões, que os garantirão de castigos penitenciaes; e pela exhibição d'esses prêmios accumulados, se conferirão ao apresentante dadivas no fim do anno lectivo, adquiridas á expensas do estabelecimento.

O que faltar porém ao cumprimento de suas obrigações escolares, perderá pontos, que irão augmentar a somma dos do companheiro contrario no argumento sabbatinal.

Além destes meios disciplinares, teremos a – Penitenciaria- para os casos de reincidencia de faltas; e a detenção com trabalho n'aula fóra das horas lectivas, para as faltas graves.

No fim do anno lectivo serão inscriptos, e apresentados n'aula no dia da solemnidade das férias os nomes dos alumnos, que por seu comportamento e applicação o merecerem, em um – *Quadro de Honra*.

O Divino Espirito Santo nos queira illuminar, afim de que possamos presequir com passo seguro nesta meritoria obra pia, que assáz ennobrece aos seus generosos Fundadores; que ella caminhe sempre illeza da influencia do espirito do mal, que a Santa Igreja representa callçado aos pés pelo Arcanjo, menosprezando, dest'arte seu falso poder.

Quis ut Deus? Tal é a legenda do Anjo do Senhor.

Joaquim Sabino Pinto Ribeiro¹¹¹

¹¹¹ Seção de Manuscritos- BN- II-35-9-19. Escolas de Primeiras Letras da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo. 1865.

Inicialmente, interessa-nos destacar que, por trás do tom profissional impresso no documento, em diversas passagens do texto, Joaquim Sabino parece querer convencer os membros da irmandade de que não se arrependeriam da escolha efetuada. Para isso, chama atenção para a sua “dedicação às funções do magistério” e para uma prática entusiasmada.

Semelhante intenção é observada no momento em que salienta as funções do professor. Para ele, ao mesmo tempo em que ensinava, o professor educava. Palavras com as quais demonstra estabelecer distinção entre educação e instrução, reconhecendo, contudo, que eram ações complementares na formação pretendida para os educandos. Uma formação que ambicionava não apenas o enriquecimento da inteligência, mas igualmente a constituição de indivíduos virtuosos (“santa tarefa” já iniciada pelas mães). Propósito este que deveria ser alcançado por um programa de ensino alicerçado nos “ramos da Leitura, Escripuração e Contabilidade” e pela educação moral e religiosa. Práticas disciplinares, que incluíam “castigos”, “perdões” e “premiações”, deveriam garantir o cumprimento das obrigações escolares pelos alunos, assegurando o bom andamento das aulas.

O quadro 6 destaca o programa de ensino proposto por Joaquim Sabino, organizado com base nas classes por ele estabelecidas:

1ª classe	Abcedario e syllabario; formatura de rectas e curvas, dita de numeros dígitos.
2ª classe	Soletração de palavras singelas; formatura de letras primitivas; dita de numeros compostos.
3ª classe	Soletração de palavras polysyllabas; formatura do abcedario, dita de parcellas.
4ª classe	Leitura seguida das Fabulas do Sr. Dr. Bomsucesso Junior; escripuração em bastardo; pratica do sommar.
5ª classe	Leitura seguida das Lições de Moral e Religião pelo Sr. José Rufino; escripuração em bastardinho; pratica do diminuir.
6ª classe	Leitura seguida da Historia do Brasil pelo Sr. Antonio Alvares Pereira Coruja; escripuração em cursivo largo, pratica do multiplicar.
7ª classe	Leitura de cór do Cathecismo Historico do Sr. Conego Pinheiro; escripuração em cursivo estreito; pratica do repetir.
8ª classe	Leitura de cór da Grammatica portugueza, e do Manual dos examinandos de nossa coordenação; escripuração dictada por mim; pratica das operações maiores de Arithmetica até Regra de três.

Quadro 6- Programa de ensino

Fonte: Seção de Manuscritos- BN- II-35-9-19. Escolas de Primeiras Letras da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo (1865).

No que tange aos “meios disciplinares” adotados pelo professor, consideramos importante salientar que, entre outros tipos de penalidades direcionadas aos alunos, estavam previstas aquelas denominadas de “penitenciária” e “detenção”. Palavras que, hoje, prontamente nos sugerem um forte teor repressivo.

De acordo com Joaquim Sabino, a “detenção” era destinada àqueles que cometessem faltas então consideradas graves e consistia na realização de trabalhos “fora das horas letivas”. Punição também anunciada pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 1854. Documento certamente familiar ao professor Joaquim Sabino.

Art. 72- Os meios disciplinares para os meninos serão os seguintes:

Repreensão.

Tarefa de trabalho fóra das horas regulares.

Outros castigos que excitam o vexame.

Communicação aos Paes para castigos maiores.

Expulsão da escola.

O Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, expedirá instrucções para o emprego destes meios disciplinares.

A pena de expulsão só será applicada aos incorrigieis que possão prejudicar os outros por seu exemplo ou influencia, depois de esgotados os recursos do professor e da autoridade paterna, e precedendo autorisação do Inspector Geral.¹¹²

Observando os meios disciplinares anunciados pelo regulamento, interessa-nos destacar que, de acordo com Foucault (1987, p.18), a nova ideia de disciplina, que surge com o fim dos suplícios no século XVIII, estava atrelada à produção de corpos dóceis, à definição dos recursos para o bom adestramento e ao panoptismo. O autor evidencia a “sanção normalizadora” que se encontra no interior do recurso para o bom adestramento, destacando que os mecanismos de sanção supõem, entre outros aspectos, que na origem de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal. No caso da escola, atua como repressora uma “micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade”. (FOUCAULT, 1987, p. 466).

Gostaríamos também de ressaltar que, conforme previsto pelo artigo 115 do Regulamento de 1854, os próprios mecanismos do aparelho de controle (os professores públicos) estavam igualmente sujeitos à vigilância, ao julgamento e à punição. Para eles, no entanto, estavam previstas as penas de admoestação,

¹¹² BRASIL. Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislação/publicacoes/doimperio>. Acesso em 5 de abril de 2010.

repreensão, multa de até 50\$, suspensão de exercício e vencimentos de um até três meses e perda da cadeira. Penalidades as quais estariam sujeitos quando não cumprissem bem os seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar aula sem justa causa ou infringindo qualquer das disposições contidas no Regulamento. A pena de suspensão seria então aplicada quando o professor fosse reincidente nos atos pelos quais tivesse sido multado ou quando desse maus exemplos, inculcasse maus princípios, ou ainda faltasse ao respeito com qualquer uma das autoridades responsáveis pela inspeção do ensino. Para aqueles que fomentassem a imoralidade entre os alunos, a pena anunciada era a perda da cadeira no magistério público.

Bem, de volta à trajetória de mestre Sabino, preocupa-nos agora marcar sua atuação na escola que se constitui em objeto deste estudo. Instituição esta, conforme já anunciado, criada e mantida pelo D. Imperador Pedro II, direcionada aos filhos de criados da Casa Imperial e dos moradores da Imperial Quinta. De acordo com os registros localizados no Museu Imperial, é possível assegurar a sua atuação na referida escola já a partir de 1868¹¹³, ano da sua fundação.

Cabe notar, no entanto, que nos apontamentos do Fundo José Feio¹¹⁴, disponíveis no Museu Nacional, encontramos uma ordem de pagamento, no valor de 100 mil réis, direcionada ao mesmo professor. Documento que nos informa que mestre Sabino assume, inclusive, a “Escola Noturna”, instalada em 4 de setembro de 1870. Passando, assim, a ser identificado como mestre da “Escola de Primeiras Letras Diurna e Noturna da Imperial Quinta da Boa Vista”, até o ano de 1882.

O quadro 7 configura parte da trajetória profissional de Joaquim Sabino, na Corte, destacando instituições onde atuou ao longo dos seus quase 40 anos de carreira como professor de “Primeiras Letras”:

¹¹³ AGP- Arquivo 37- 4ª gaveta- Pasta 488.

¹¹⁴ JFØ MN, H. Q 1, cx. 14, folha 47. Referência ao Livro 15 de Portarias. Conteúdo correspondente aos livros pertencentes ao Códice 1 do AN.

Nome da Instituição	Ano/Período de atuação
Escola pública de Primeiras Letras da Freguesia de Sacramento	1844-1855
Escola pública de Primeiras Letras da Freguesia de Inhaúma	1856-1857
Escola pública de Primeiras Letras da Ponta do Caju	1858-1863
Escola da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo da Lapa	1865
Escola de Primeiras Letras Diurna e Noturna da Imperial Quinta da Boa Vista ¹¹⁵	1868- 1882

Quadro 7- Locais de atuação do professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro

Sobre mestre Sabino, desejamos também assinalar a sua dedicação à produção de materiais pedagógicos. Três obras foram por ele publicadas na segunda metade do século XIX: “*Leitura mixta de instrução primaria*” (1852); “*Manual do examinador ou explicador da instrução primaria, contendo pontos sobre doutrina christã, grammatica e arithmetica*” (1859); e “*Compêndio de grammatica portugueza*” (1862).

Uma quarta publicação, porém, nos ajuda a entender o estilo poético impresso pelo professor em seus textos, ainda que tivessem por objetivo fazer pedidos às autoridades competentes. Trata-se da obra “*A voz da amizade: produções poéticas e prosaicas*”¹¹⁶. Livro dedicado, essencialmente, a amigos de infância e “a seus amigos em geral”. Ao percorrer o livro é possível, inclusive, inferir que Joaquim Sabino transitava por espaços frequentados por pessoas influentes, considerando os títulos ostentados por alguns de seus amigos homenageados: Dr. Domingos de Azeredo Coitinho DuQ’Estrada; Conselheiro, Dr. Antonio Felix Martins; Senador João Antonio de Miranda; e Comendador Dr. Marianno Antonio Dias.

Da vida particular de Joaquim Sabino temos conhecimento, ainda, de que foi casado com “Clarinha”. Jovem a quem dedica poesias no livro endereçado às amizades.

É curioso notar que um de seus discípulos, de nome João Carlos de Oliveira Rosario, a quem o professor chama afetuosamente de “Joãosinho”, é também

¹¹⁵ O início da atuação do professor na escola diurna data de 1868. Tendo em vista a nomeação dos professores Joaquim Alves Ferreira da Gama e sua esposa, D. Anna Leonor de Castro Maigre da Gama, em setembro de 1882, inferimos que Joaquim Sabino tenha permanecido na referida instituição até, no máximo, agosto do ano em questão.

¹¹⁶ RIBEIRO, Joaquim Sabino Pinto. *A voz da amizade. Produções Poéticas e Prosaicas*. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro. Rua do Sabão n.º 144, 1862. Obra disponível em: books.google.com/books/about/a_voz_da_amizade.htm. Acesso em 08/06/2012.

homenageado na obra. Ao menino é dedicado um soneto escrito em comemoração ao seu “Aniversário Natalicio”. Vejamos o texto:

P'ra este dia, Joãosinho, de teus annos,
 Quizéra eu possuir magna eloquência,
 Quizéra demonstrar com vehemencia
 De Jove em teu favor altos arcânos:

Transtornados porém vejo meus planos
 Attenta a minha escassa intelligencia;
 É força resignar-me com paciencia,
 Sendo a ignorancia propria dos humanos.

Empregado porém esforço ingonte
 Mostrarei por palavras de affeição
 O que á respeito teu, minha alma sente;

Pela santa, e tão pura educação,
 Que de teus Pais recebes [ilegível],
 Has de gozar de prop'ra duração¹¹⁷.

A fim de exemplificar a inclinação do professor ao uso da linguagem poética, inclusive no campo profissional, destacamos trechos de um Ofício¹¹⁸, datado de 24 de março de 1879, endereçado ao então Diretor de Parques e Jardins, através do qual mestre Sabino faz algumas solicitações referentes à Escola da Imperial Quinta da Boa Vista:

Respeitavel Conselheiro
 Barão Nogueira da Gama
 Vos saúda agradecido
 Quem de coração vos ama.
 (...)
 A 2ª parte consta
 De vos pedir permissão
 Autorisando a mudança
 Do gaz (da iluminação)
 (...)
 Passo agora ultimamente
 Ao triplice ponto em questão,
 E verá V. Ex^a
 Quanto me sobra em rasão:

Porta aberta o justo peca
 Ensina o antigo refrão
 Por tal arte a igreja aberta
 Pela porta entra o cão

Os meus amaveis visinhos
 Fizeram no porão da escola
 Depositos de immundicias

¹¹⁷ RIBEIRO, Joaquim Sabino Pinto. *A voz da amizade. Produções Poeticas e Prosaicas*. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro. Rua do Sabão n.º 144, 1862, p. 98. Obra disponível em: books.google.com/books/about/a_voz_da_amizade.htm. Acesso em 08/06/2012.

¹¹⁸ Ofício ao Diretor de Parques e Jardins, em 24 de março de 1879. AGP- Arquivo 37- 4ª gaveta- Pasta 488.

Cujo enjôo nos amola

Por piedade senhor
 Se digne V. Ex^a
 Ordenar a quem compete
 Por termo a tal indecência
 Sendo bastante cercar-se
 De bambus todo o quintal
 E fechar da mesma sorte
 A d'onde provêm o mal.

Deus guarde a V. Ex^a
 A quem [ilegível] obediência
 O tributo amor supremo

O mestre escola Sabino

Finalizando, cabe esclarecer que a escola em questão não encerra suas atividades com a saída de mestre Sabino. Sob a responsabilidade de Joaquim Alves Ferreira da Gama, que assume as funções de diretor e professor da instituição, a escola instituída pelo Imperador D. Pedro II assistirá, ainda, a chegada da República.

3.2 Uma escola-modelo para o “povo”

Dom Pedro II tanto reconheceu e avalia as vantagens da instrução pública, que procura difundi-las por todos os meios, fazendo-as chegar as mais remotas paragens, e descer as classes mais ínfimas, e, ao passo que em todos pensa, auxiliando todos os talentos e protegendo todas as empresas úteis, reserva para si a maior simplicidade e modéstia. (...) Como os Médici, abriga em seus palácios convívios de sábios, oficinas de artistas, e escolas para o povo¹¹⁹.

Em 17 de janeiro de 1882 era realizada a solenidade de inauguração do novo edifício construído para abrigar a “Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa Vista”. Naquela ocasião, destacadamente, estavam presentes “Suas Majestades” e o professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro. O evento contava, ainda, com a participação da banda de música da mesma Imperial Quinta, constituída por cerca de 30 libertos, a qual foi dada a incumbência de tocar o hino nacional “e o mais que se lhe ordenar”¹²⁰.

¹¹⁹ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Oficina na Escola. Ensino Profissional posto em prática nas Escolas Particulares de sua Majestade o Imperador*. Rio de Janeiro: Imprensa a Vapor LOMBAERTO E COM., 1886.

¹²⁰ JFØ MN, H. Q 1, folha 106. Referência ao Livro de Portarias n.º25. Conteúdo correspondente aos livros pertencentes ao Códice 1 do AN.

O novo edifício, planejado para receber abundância de ar e luz, apresentava em seu plano geral um vasto salão dedicado ao ensino primário, o salão da biblioteca¹²¹ (também utilizado para aula de desenho), um galpão para o ginásio e dependência para oficinas. A localização do prédio também seria privilegiada, visto que se encontrava em um local que “satisfazia todas as condições desejáveis”, ocupando uma posição “desassombrada e acessível a todos os moradores da Quinta”. (ALMEIDA, 1886).



Figura 10- Novo prédio da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista, inaugurado em 17 /1/1882¹²².
Fonte: Foto- Katia Lopes (2011)

Cabe notar que, a partir do exposto nos Relatórios Ministeriais e no discurso da ordem médica, recorrente nas teses apresentadas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foi possível observar que ministros e médicos higienistas concordavam em relação a dois problemas do sistema de ensino que, segundo eles, atrapalhavam a concretização do desejo de civilizar a nação através da educação e da instrução pública. Tanto sob a ótica do governo quanto da classe médica, a inadequação dos edifícios escolares e a falta da necessária idoneidade e de saberes

¹²¹ De acordo com Almeida (op.cit., p. 33), a biblioteca da escola contava com as “melhores obras da literatura clássica, pedagogia, literatura nacional, romances instrutivos, dicionários de todas as línguas vivas, vários atlas de geografia, mapas tacométricos, de pesos e medidas, e o novo e engenhoso planetário”.

¹²² O prédio, hoje, abriga parte da administração da Fundação RIO-ZOO.

de diretores e professores contribuía, de forma decisiva, para a construção de um “diagnóstico negativo” do sistema de ensino.

Em relação ao problema que dizia respeito aos prédios escolares, de acordo com a ordem médica, a inadequação se referia não só às proporções para o atendimento a um grande número de alunos¹²³, mas também à localização desses estabelecimentos numa cidade considerada “imprópria” por suas características geográficas e climáticas, e ainda cujo núcleo urbano foi descrito como “lugar inadequado à vida moral, intelectual e fisicamente sadia”, conforme apontado por Gondra (2004, p. 165).

A cidade não planejada desobedecia aos princípios do planejamento urbano-higiênico. Desobediência evidenciável na estreiteza das ruas, nas edificações acanhadas, no inadequado uso do espaço. A cidade do Rio de Janeiro, na ótica dos médicos, constituía-se numa aglomeração desordenada, agravada pelo crescimento populacional e ausência de intervenções educativas junto à população e ao espaço urbano. (GONDRA, 2004, p. 170).

Para explicar a entrada dos elementos de localização e edificação dos colégios na agenda médica, o autor recorre a Escolano (1993-1994)¹²⁴, para quem a arquitetura escolar é também uma espécie de discurso, que estabelece em sua materialidade um sistema de valores, como ordem, disciplina e vigilância, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras, uma semiologia carregada de símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Tempo e espaço escolar favoreceriam a interiorização de comportamentos e representações sociais.

No chamado “Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa Vista”, aberto em 1883, ou seja, no ano seguinte ao da inauguração do novo prédio, é possível constatar, pelos comentários registrados, que a instituição representava um modelo que se desejava que fosse difundido em todo o país. Um ideal para outras congêneres.

¹²³ Os médicos citam a aplicação do método mútuo ao denunciar a reunião, num mesmo espaço, de um grande número de alunos de faixa etária distinta. De acordo com Silva (2000), “a prática do ensino mútuo pressupunha que os alunos das classes superiores ensinassem aos das classes inferiores as matérias que lhes eram destinadas, sob a supervisão dos professores”. Destaca que as escolas de ensino mútuo poderiam ter até 16 classes distintas convivendo numa mesma sala.

¹²⁴ Escolano, Agustín. *La arquitectura como programa. Espacio- escuela y currículum. Historia de la educación*, V. XII-XII. Salamanca, 1993-94, p. 97- 120.

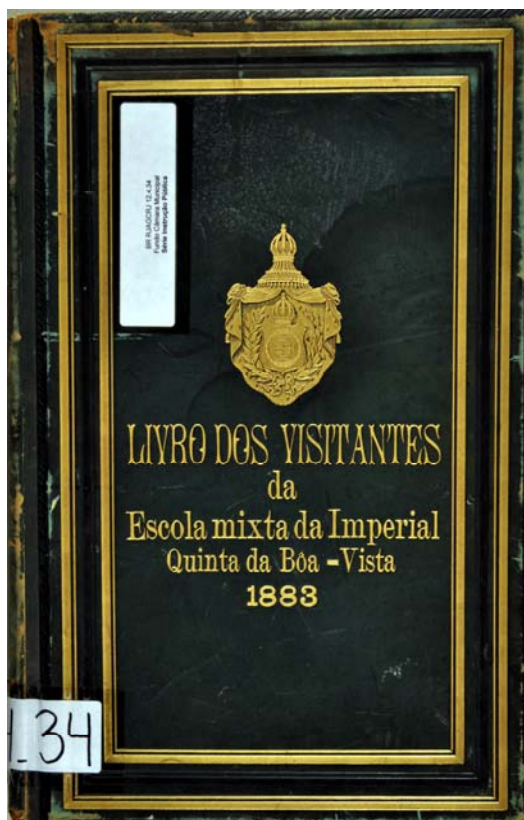


Figura 11- Capa do Livro dos Visitantes da “Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista”.

Tal representação de escola-modelo é pontuada pelo jornalista Otaviano Hudson, por ocasião de sua visita, em de 9 de agosto deste mesmo ano:

Felicitó o grande cidadão da Patria pelo serviço philantropico e humanitario que prestou ás crianças, fundando por sua conta e custa este estabelecimento de educação popular. Oxalá que os governantes presentes e futuros copiem o exemplo dado pelo Imperador (...) ¹²⁵.

Do texto do jornalista é também importante salientar o perfil “philantropico e humanitario” atribuído à escola, por esta ser considerada “um estabelecimento de educação popular”. O que nos remete à escassez de espaços públicos de instrução primária, ainda observada, apesar do progressivo aumento numérico de escolas públicas, constatado ao longo dos oitocentos.

O Visconde de Paranaguá, que visitou a escola em 26 de setembro de 1884, a exemplo do jornalista, ressalta o perfil de instituição modelo:

¹²⁵ Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

Visitei hoje esta Escola; é um estabelecimento modelo, que deve ser visto e imitado, em proveito da instrução pública. Levo as mais gratas recordações e faço voto para que no Paiz se estabeleçam muitas escolas como esta¹²⁶.

Gostaríamos de observar que a própria figura do Imperador é exaltada em muitos dos termos analisados, evidenciando seu reconhecido interesse em difundir a educação/ instrução pelo país. Desejo que o faz declarar, em seu diário, que se não fosse imperador do Brasil gostaria de ser mestre-escola.

Em sua segunda visita à instituição, em 6 de dezembro de 1884, Otaviano Hudson registra que:

É com grande satisfação que visito hoje esta escola, justamente na ocasião em que alumnos e alumnas prestão exame. Acabo de assistir á distribuição de prêmios ás alumnas e alumnos da Escola Mixta Municipal, denominada Nossa Senhora do Socorro, onde, depois da distribuição, foi citado o nome do Fundador desta Escola como o primeiro Iniciador do movimento operado no Brasil sobre Instrução Publica. O orador, ao declinar o nome do Imperador, disse que em nome da Camara Municipal faria publico testemunho de gratidão e como vereador levanta um Viva a S. M. o Imperador. Referia-se a ter S. Magestade ao regressar da rendição de Uruguayana aberto mão da Estatua que o povo ia levantar, insistindo no desejo de ver applicado o produto em favor da Instrução Publica. Data dessa ocasião o espantoso movimento no pais sobre a Instrução¹²⁷.

Assim, de acordo com Hudson, a decisão do Imperador em recusar a estátua, indicando que os recursos que seriam gastos com a honraria fossem destinados à instrução pública, teria desencadeado a mobilização observada para a construção de escolas públicas, a partir de 1870¹²⁸.

De fato, na carta em que rejeita a escultura, D. Pedro II incentiva a aplicação dos recursos oriundos das subscrições na construção de escolas primárias e no melhoramento de outros estabelecimentos de instrução pública.

A título de exemplo, destacamos que “a memória construída em torno da Escola de São Cristóvão” (atual Escola Gonçalves Dias, no Campo de São Cristóvão) aponta que os recursos utilizados para a sua edificação foram provenientes de fundos que teriam sido arrecadados pela Associação Comercial com o objetivo de erguer o busto em homenagem ao monarca. A escola foi inaugurada em 25 de outubro de 1872. (Gondra & Schueler 2008, p. 76).

¹²⁶ Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

¹²⁷ Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública

¹²⁸ No período de 1870 a 1889 registra-se a construção de vários prédios escolares, por iniciativa da Municipalidade, do Ministério do Interior ou de particulares. Obras custeadas tanto por recursos públicos quanto por donativos.

De volta à Escola Mixta, assinalamos que a organização observada em suas dependências, o “plano de ensino”, os materiais escolares, os ares de ordem e tranquilidade presentes em todos os ambientes e o “adiantamento dos alunos” também seriam alvo de destaque por parte de muitos de seus visitantes (em sua maioria ilustres¹²⁹).

Até mesmo para o engenheiro João Barros, que esteve no estabelecimento a mando do “Senhor Ministro do Império” e criticou a falta de riqueza arquitetônica do novo edifício, a escola seria digna de elogios por apresentar “confortabilidade, hygiene e excellentes divisões”¹³⁰.

A competência e dedicação de Joaquim Alves Ferreira da Gama (em 1883 diretor e professor da escola) e dos demais mestres, dentre eles sua esposa, D. Anna Leonor de Castro Maigre da Gama, igualmente não passariam despercebidas.

O depoimento de Manoel Francisco Correia, datado de 23 de dezembro de 1883, que também evidencia o número de alunos que então frequentavam a instituição e a prática comum de distribuição de prêmios pelo desempenho apresentado por eles, exalta a atuação dos professores¹³¹:

O grande acto da fundação da escola mixta da Imperial Quinta não seria completo, apesar da frequencia de mais de cem discípulos, si o augusto fundador não [ilegível] encontrado, para regel-a, professores dedicados. Seus sacerdotes, compenetrados de sua missa, a obra meritoria não daria todos os uteis resultados que d'ella se estão colhendo. Coube-me a honra de presidir hoje a solenidade da distribuição de prêmios; e é este o meo juiso sobre o aproveitamento dos alumnos¹³². (*grifos nossos*).

Guimarães Passos, em tempos onde a Quinta da Boa Vista já se encontrava despida do seu título de “Imperial”, marca que o estabelecimento “muito recommenda o cidadão Ferreira da Gama”, ao qual caberia “a gloria de ter

¹²⁹ Identificamos o Barão de Macahubas; o Conde de Paraty; o Visconde de Paranaguá; o Visconde de Carapebús; a Baronesa M. Estrella; dois oficiais de Cavalaria; um engenheiro naval; o Diretor do Externato Telles de Menezes; o Diretor do Asilo de Meninos Desvalidos; vários professores públicos, o 1º Delegado João das Chagas Lobato, dentre outros.

¹³⁰ Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública. Em 4 de março de 1889.

¹³¹ Os prêmios concedidos aos alunos se constituíam em diplomas de honra e mérito, aplicação e assiduidade. As alunas seriam premiadas pela Imperatriz ou pela Princesa Imperial, enquanto os alunos receberiam os prêmios das mãos do próprio Imperador. Há registro, datado de 1879, de que o Imperador concedia prêmios aos alunos, pelos esforços nos trabalhos escolares, no dia do seu aniversário, em 2 de dezembro. AGP- Arquivo 37-4ª gaveta- Pasta 488.

¹³² Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

conduzido brilhantemente ao grau de adiantamento” em que se achava a instituição
133

Ainda convém explicitar a coexistência, na escola em questão, de meninos e meninas, de até oito anos de idade, sob a responsabilidade de D. Anna Leonor. Em relação a tal fato, é importante salientar que foi a chamada Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto de 19 de abril de 1879), que naquele período regulamentava a instrução primária e secundária na Corte e o ensino superior em todo o país, que introduziu as aulas mistas para meninos e meninas de até dez anos de idade. Medida que, aliada à revogação da obrigatoriedade do ensino da doutrina cristã nas escolas públicas, provocou manifestações da igreja e dos setores políticos mais conservadores, tendo em vista o domínio que antes exerciam sob a direção da instrução pública na capital do Império. (GONDRA & SCHUELER, 2008). Para muitos, a escola mista contrariava os padrões morais então predominantes na sociedade brasileira.

A “excelência” observada nos aspectos anteriormente citados dará origem a inevitáveis comparações entre a escola do Imperador e os demais estabelecimentos do gênero (principalmente os mantidos pelo governo). Comparações que suscitariam críticas e reivindicações, ainda que cuidadosamente colocadas, como as observadas no texto do “professor público” Luiz Augusto dos Reis, de 23/12/1883:

Visitei hoje esta escola e fiquei deslumbrado. Como professor publico, desejo sinceramente que esta escola sirva de modelo para por ela serem organizadas as escolas primarias mantidas pelo governo imperial. Animação do professorado, estímulo, bôa vontade, eis as condições mais necessárias. Quando as nossas escolas forem montadas como esta e o professorado estiver bem remunerado e considerado, nesse dia se terá dado o primeiro passo para o engrandecimento nacional. Felicito a minha pátria por esta escola. ¹³⁴

Torna-se fundamental sublinhar que também no “Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa Vista” localizamos registros feitos pelo abolicionista José do Patrocínio e por representantes da “Escola do Club dos Libertos contra a escravidão de Nictheroy”, inclusive, o próprio João Clapp. Intelectual reconhecido por liderar o movimento de organização da Confederação Abolicionista, que chegou a reunir diversos clubes do gênero instituídos na Corte e em cinco províncias do país.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

Considerando as já mencionadas iniciativas por parte destes abolicionistas, que resultaram na criação de escolas noturnas destinadas, essencialmente, a libertos e escravos, avaliamos que tais registros assinalam a possibilidade da existência de negros na Escola Mixta da Imperial Quinta. Fato que teria incentivado as visitas realizadas.

Do texto escrito por José do Patrocínio, inicialmente, chamamos a atenção para a passagem em que destaca que a escola era “o melhor molde para o character” e que, por isso, o século XIX servia-se dela como o primeiro recurso para “crear o povo”. Nota que, possivelmente, refere-se ao movimento de difusão da instrução, que integraria o projeto de constituição e, posteriormente, consolidação do Estado Nacional e de formação de um povo que fosse capaz de representá-lo.

Em relação, especificamente, à escola do Imperador, José do Patrocínio ressalta a aplicação de instrumentos “de que se serve o mais moderno ensino para desbravar as inteligências e prepará-las para a sementeira da verdadeira instrução”. Marcando sua expectativa quanto à formação de “homens” que pudessem “ver”, sendo capazes de compreenderem “quais os seus destinos sociais”.

A escola é o melhor molde para o caracter e por isso mes-
mo o nosso seculo se serve d'ella como o primeiro recurso pa-
ra crear o povo.

Nesta escola vi empregados os instrumentos de que o moderno ensi-
no se serve para desbravar as intelligencias e preparal-as para
a sementeira da verdadeira instrucção.

Pelo menos sahirão d'aqui homens que possam ver e elles verão
no passado a mão benemerita que os levou pelo livro á altura de
comprehenderem quais os seus destinos sociais.

18 de setembro 1884. José do Patrocínio

Figura 12- Texto de José do Patrocínio ¹³⁵.

¹³⁵ "A escola é o melhor molde para o caracter e por isso mesmo o nosso seculo se serve d'ella como o primeiro recurso para crear o povo. Nesta escola vi empregados os instrumentos de que o moderno ensino se serve para desbravar as intelligencias e preparal-as para a sementeira da verdadeira instrucção. Pelo menos sahirão d'aqui homens que possam ver e elles verão no passado a mão benemerita que os levou pelo livro á altura de comprehenderem quais os seus destinos sociais". Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

Já o registro dos representantes da Escola do Clube dos Libertos de Niterói, a exemplo de outros, louva o Imperador por ter fundado a “escola modelo”.

Somente por curiosidade, destacamos a introdução, no nome da referida escola, da expressão “*contra a escravidão*”, o que normalmente não se observa nas referências feitas a esta instituição.

Como representantes da
Escola do Club dos Libertos
contra a escravidão, eu Nicthe
rey louvamos o primeiro
Cidadão do Império por
ter fundado esta escola
modelo. Rio de Janeiro 8 de
Outubro de 1884.

João Clapp
João Augusto do Vinho
João da Liberdade Lampaio

Figura 13- Texto dos representantes da Escola do Clube dos Libertos de Niterói¹³⁶.

Outro documento no qual nos ancoramos para sustentar a hipótese da presença de negros na escola da Imperial Quinta é o Regulamento de 20 de novembro de 1882.

¹³⁶ Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

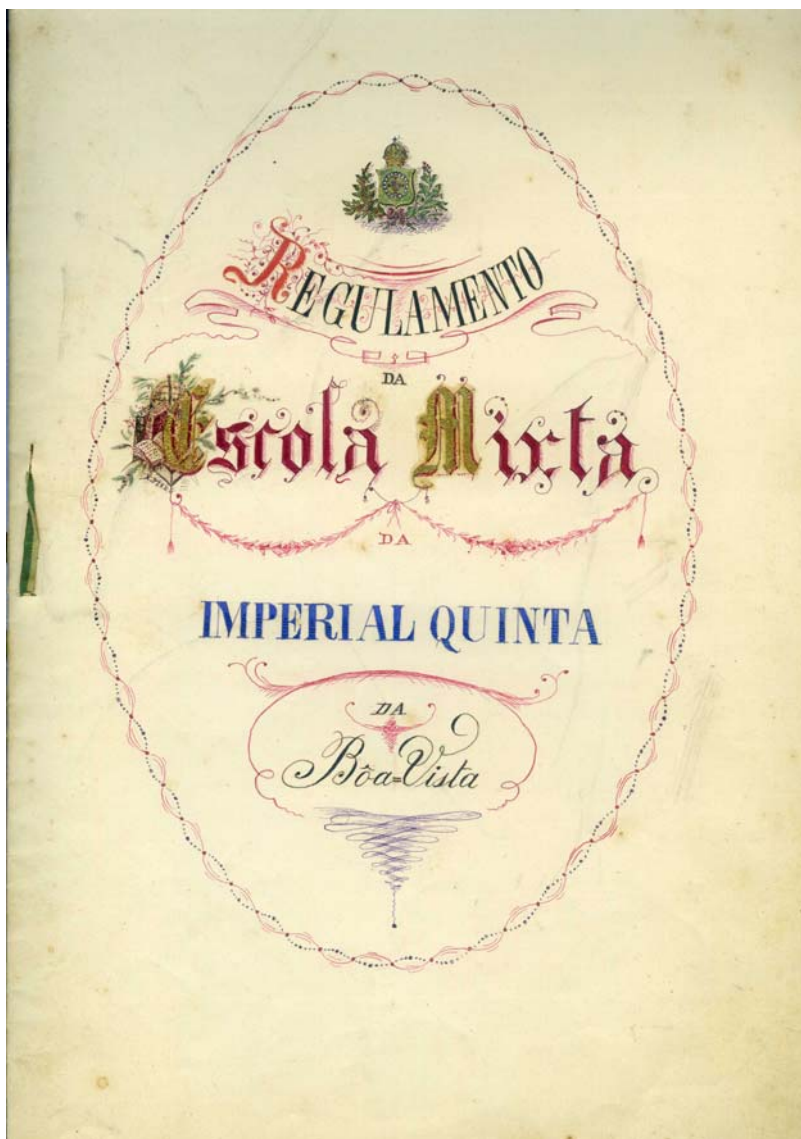


Figura 14- Capa do Regulamento da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1882)¹³⁷.

Composto por sete capítulos, o manuscrito assinado pelo professor Joaquim Alves Ferreira da Gama, no artigo 1º do capítulo que trata da escola e de sua organização, marca a missão da instituição, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, bem como os cursos então oferecidos. Ressaltando, ainda, o ensino prático de diversos ofícios, ministrado em oficinas.

Art. 1º- A Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa-Vista, instituída por Sua Magestade Imperial, e inaugurada a 4 de setembro de 1868, tem por missão especial preparar e encaminhar os filhos e filhas de seus servidores, afim de que sejam bons Cidadãos e boas mães de família uteis á sua pátria: o ensino n'ella distribuido é gratuito e obrigatório, e comprehenderá dous cursos. _O de sciencias e lettras, e o de bellas-artes, além do ensino pratico de diversos officios que será dado nas officinas da Escola a proporção que forem sendo creadas.¹³⁸

¹³⁷ II POB- Maço 187- Doc. 8528.

¹³⁸ II POB- Maço 187- Doc. 8528, p. 01.

Com base no texto em destaque, gostaríamos de observar a preocupação com a constituição de “bons cidadãos” e de “boas mães de família”. O que indica perspectivas diferentes para os grupos atendidos (filhos e filhas dos servidores da Imperial Quinta). Expectativas que anunciavam a concessão da “cidadania” apenas para os indivíduos do sexo masculino e uma formação voltada para a função primordial de “mãe de família” para o sexo feminino.

Gondra e Schueler (2008, p. 205) assinalam que alguns estudos voltados para a temática da escolarização, afirmam que, durante todo o século XIX, a diferenciação curricular estabelecida para meninas e meninos “se relacionou à manutenção de um modelo dominante e hierárquico nas relações sociais de gênero, que implicavam o domínio patriarcal e a reserva de funções domésticas às mulheres naquela sociedade”. Os autores pontuam a existência de um “discurso hegemônico”, atrelado a esta perspectiva, segundo o qual para as meninas/mulheres era suficiente uma educação moral sólida, tendo em vista a formação de esposas e mães, “em detrimento da instrução escolar propriamente dita, descrita como superficial e meramente ilustrativa”.

No que tange à distinção curricular estabelecida para meninas e meninos, apontamos que na “Escola Mixta” as diferentes propostas ficam evidenciadas em relação às oficinas oferecidas.

Segundo o artigo 5º do regulamento, as oficinas previstas para funcionar “anexas à escola” eram as de carpinteiro; marceneiro; torneiro de metais e madeiras; ferreiro e serralheiro; e funileiro¹³⁹. Todas destinadas ao sexo masculino.

Embora não tenha feito qualquer tipo de especificação em seu relato, o visitante identificado como “M. Buarque” atesta o oferecimento deste tipo de ensino no ano de 1884, ao declarar que, pela hora em que chegou à instituição, pode apenas apreciar “a organização material desta escola e o funcionamento das oficinas”¹⁴⁰.

¹³⁹ Pelo artigo 22º, as oficinas deveriam continuar em atividade mesmo no período de férias escolares. Seus respectivos mestres trabalhavam com turmas de 20 a 30 alunos, em dias alternados, e deveriam garantir pelo menos duas horas de ensino prático aos seus discípulos.

¹⁴⁰ Texto datado de 5 de abril de 1884. Livro dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

No entanto, o Almanak Laemmert¹⁴¹ nos informa que, além das já citadas, no ano em questão, estavam sendo oferecidas as oficinas de limador e polidor; tipográfica e de encadernação.

É também o médico e estudioso da história da instrução pública, José Ricardo Pires de Almeida quem vai nos fornecer informações sobre aquelas destinadas ao sexo feminino. Segundo ele:

Para as meninas, há oficinas, ou antes aulas especiais de profissões adequadas à sua delicada organização, tais como costura e corte de vestidos, bordados, fabrico de flores, desenho e aquarela , aplicados a ornamentação, que já constituem verdadeiras profissões entre nós, pois a pintura de leques, transparentes, bem como a indústria de flores artificiais dão resultado muito apreciáveis em nosso mercado. (ALMEIDA, 1886, p. 37).

Sobre a educação das meninas/mulheres, é oportuno notar que a mesma instituição que tem ressaltada em sua missão a formação de “boas mães de família”, ao oferecer as referidas oficinas, oferta-lhes uma nova perspectiva: o exercício de ofícios remunerados.

É importante observar que, se tratando de um “estabelecimento de educação popular”, como asseverou Otaviano Hudson, o oferecimento do “ensino prático de diversos ofícios” completaria a formação desejada para o “bom cidadão”, aquele oriundo das camadas sociais mais desprovidas. Que deveria ser capacitado para viver, honestamente, do fruto do seu trabalho. Expectativa apontada, por nossa sociedade, até os dias atuais.

Quanto ao programa de ensino privilegiado na “Escola Mixta”, Almeida (1886, p. 36) afirma que este não só compreendia “todas as matérias necessárias à sólida e boa instrução”, como também apresentava os conteúdos “agrupados em escala sempre ascendente, de modo a acompanhar o desenvolvimento natural do aluno”.

Conforme consta no artigo 9º do regulamento, as disciplinas que se constituíam em “objeto de ensino desta escola” eram distribuídas da seguinte forma:

¹⁴¹ Almanak Laemmert – Alamanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1884. 41º Anno. Rio de Janeiro. Em casa dos Editores- Proprietarios H. Laemmert L. C., p. 62.

1°- Instrucção religiosa: dogmas, moral, culto, historia
2°- Portuguez: leituta elementar, calligrafia, exercicios de contas e algarismos.
3°- Portuguez: leitura corrente, recitação de cór de trechos de prosa e verso, grammatica elementar, exercicios, themas, analyse lógica e grammatical, orthographia e exercicios de phraseologia.
4°- Francez: ensino pratico pelo methodo de Ahn ou Gruber, grammatica, themas e leitura.
5° Inglez: ensino pratico pelo methodo de Ahn ou Gruber, grammatica, themas e leitura.

Quadro 8 – Distribuição das disciplinas

Fonte: Regulamento da Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa Vista. Arquivo do Museu Imperial. II
POB- Maço 187-
Doc. 8528, p. 04

Já o quadro 9 explicita as “seções” em que o ensino de ciências e artes estava dividido, de acordo com o artigo 10° do documento em questão . Eram elas:

1ª-Portuguez: leitura expressiva, recitação de cór de trechos de prosa e verso, grammatica; desenvolvimento das regras de phonologia, morphologia, syntaxe etymologica e exercicios de pontuação; metrificação; theoria de estylo; exercicios de redação e conhecimento da Constituição do Imperio.
2ª- Arithmetica: estudo completo, theorico e pratico.
3ª- Algebra, geometria e trigonometria; algebra ate equações do 2° grão. _ Geometria elementar, estudo completo, exercicios e problemas.
4ª-Chorographia e historia do Brazil: chorografia, limites, partes do mar e terra, montanhas, bacias, vertentes e rios. Ethnographia; governo, administração judiciaria, militar e religiosa. Estudo de cada uma provincia sob os diversos pontos de vista administrativo, industrial e commercial: Cidades principaes com pormenores sobre cada uma. Historia: factos memoráveis desde o descobrimento do Brazil ate o fim da Guerra do Paraguay.
5ª- Geografia geral: continentes e oceanos, população e raças; montanhas e rios da America, com estudo detido dos rios e montanhas do Brazil. Descrição summaria das outras partes da terra: Europa, Asia, Africa e Oceania.
6ª- Historia Geral: épocas memoráveis das revoluções da humanidade, sciencias,

letras e artes na antiguidade, na idade media e nos tempos modernos, quadros synopticos e synchronicos.
7ª- Desenho linear, desenho geometrico, definição e delineamento á simples vista das figuras geometricas e exercicios.
8ª- Musica: rudimentos de musica vocal; leitura musical a compassos; exercícios de solfejo elementar, cantos de escola, religiosos, moraes e patrioticos.
9ª- Musica: desenvolvimento da theoria da musica vocal, analyse musical, exercícios de solfejos progressivos; córos a unisono, a duas, tres e quatro vozes diversas.

Quadro 9- Seções do ensino de ciências e artes

Fonte: Regulamento da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista. Arquivo do Museu Imperial. II POB- Maço 187- Doc. 8528, p. 05- 06.

Na busca por indícios que pudessem comprovar a hipótese que impulsiona este estudo, nos remetemos ao capítulo 2 deste mesmo regulamento, que trata da matrícula na instituição.

De acordo com o artigo 14º, para a admissão dos alunos seria observada a seguinte ordem:

- 1ª- Os filhos, tutelados ou parentes dos empregados da Casa Imperial, residentes na Imperial Quinta;
- 2ª- Os mesmos acima especificados, residentes fóra do Curato de S. José Baptista da Imperial quinta da Boa Vista;
- 3ª Os que não sendo filhos ou parentes dos empregados da Casa Imperial, residirem no Curato.
- 4ª Os moradores nas imediações da Imperial Quinta quando haja vaga.

Artigo que expressa a ampliação do público-alvo, antes restrito aos filhos e filhas dos empregados da Casa Imperial e dos moradores da Imperial Quinta.

O artigo 15º, que aborda as exigências para o ingresso na instituição, estabelece apenas duas condições para a aceitação do aluno: que não sofresse de moléstia contagiosa e que apresentasse certidão (ou documento) que comprovasse que havia sido vacinado ou “revaccinado quando muito ha cinco annos”. Nota-se, assim, a mesma determinação expressa no Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, de 1854, quanto ao fato dos indivíduos estarem vacinados.

Conforme lembrado por Silva (2000, p. 148), no século XIX, basicamente três doenças assolavam o Império: a tuberculose, a febre amarela e a varíola. Para as duas primeiras, não existiam vacinas, notando que a febre amarela vitimava, principalmente, a população branca imigrante. Já a varíola, cuja vacina foi

introduzida em 1804, atacava, em grande parte, os negros e seus descendentes. Com apoio em Chalhoub (1996), a autora salienta a resistência, da população em geral, e, especificamente da população negra e de seus descendentes, à vacinação antivariola. Portanto, para ela:

Tratando-se de conjecturas, se aos escravos já não era possível frequentar as escolas públicas de primeiras letras, para os libertos sadios – também teoricamente obrigados a providenciar a escolarização de suas crianças- a obrigatoriedade da vacinação pode ter criado mais uma interdição cultural àquele acesso. (SILVA, 2000, P. 148).

Face ao exposto, Silva (2000) infere que tal fato pode ter impulsionado a busca por outras escolas, as privadas e populares, como aquela criada para meninos “pretos e pardos”, na Corte, sob a responsabilidade do professor Pretextato dos Passos e Silva.

Ainda em comparação com o Regulamento de 1854, ressaltamos que no regulamento da escola não há qualquer interdição imposta aos indivíduos por sua condição civil. Portanto, ao menos por este documento, os escravos não estavam impedidos de frequentar as aulas da escola do Imperador. Instituição que ainda mantinha um curso noturno destinado, principalmente, àqueles que, durante o dia, estavam entregues ao trabalho¹⁴².

Outro ponto que nos chamou atenção no “Regulamento da Escola Mixta da Imperial Quinta da Bôa Vista”, diz respeito ao capítulo 5, que versa sobre os professores da instituição. O único artigo que compõe o referido capítulo, artigo 32º, determina os deveres dos mestres, ditando, inclusive, formas de conduta.

De acordo com o artigo em pauta, além das obrigações de “cumprir o programa de ensino”; aplicar o método que melhor se adequasse à “perfeita compreensão da matéria”; e zelar não só pelo ensino, mas também pela ordem e disciplina durante as aulas, caberia aos professores “empregar o máximo de desvelo na instrução de todos os alunos sem distinção de pessoa alguma”. Ainda que não haja nenhum complemento que nos auxilie a interpretar o motivo de tal determinação, cabe-nos ao menos indagar: Tendo em vista o público para o qual a escola se destinava, que tipo de distinção poderia ser feita entre os alunos a ponto demandar tal advertência?

¹⁴² No mapa referente aos alunos “diurnos e noturnos” da Escola da Imperial Quinta, do 3º quartel de 1876, há o registro de que os que passaram a trabalhar foram transferidos para a Escola Noturna. AGP-Arquivo 37, 4ª Gaveta, Pasta 487.

Bem, ainda nos empenhamos em comprovar a presença de negros na aludida instituição e, para isso, contaremos com a ajuda de mestre Sabino. Figura central nesta pesquisa, que nos permitiu uma maior aproximação do cotidiano da Escola da Imperial Quinta e de seus alunos, pela vasta documentação produzida, referente ao período de 1868 até 1881, que hoje se encontra sob a guarda do Museu Imperial.

Ressaltamos que, dentre esses apontamentos, um dos mais interessantes refere-se à “distribuição das classes segundo o grau de adiantamento dos alunos”. Documento, de 1º de julho de 1869, onde Joaquim Sabino apresenta os conteúdos de ensino relacionados aos já conhecidos “ramos da Leitura, Escripuração e Contabilidade”.

No entanto, ainda que conservando as mesmas 8 classes, em comparação ao programa destinado aos alunos da Escola da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo da Lapa, é possível observar que o plano proposto para a Escola Diurna e Noturna da Imperial Quinta apresenta-se mais extenso e com algumas variações. Vejamos:

Leitura:
1ª classe: Abecedário. Conhecimento das letras e syllabas.
2ª classe: Solletração de palavras dissillabas
3ª classe: Solletração de palavras formando [<i>ilegível</i>]
4ª classe: Leitura corrida (Cartilha da Doutrina)
5ª classe: Leitura corrida. Lições Moraes e Religiosa
6ª classe: Leitura corrida. História do Brasil
7ª classe: Noções de Grammatica Portuguesa
8ª classe: Grammatica Portuguesa e analyse grammatical
Escripuração:
1ª e 2ª classe: Formatura de linha rectas e curvas
3ª classe: Formatura de curvas primitivas
4ª classe: Abecedario minusculo e maiúsculo
5ª classe: Bastardo
6ª classe: Bastardinho
7ª classe: Cursivo largo
8ª classe: Cursivo estreito

Contabilidade:
1ª e 2ª classes: Formatura de números dígitos
3ª classe: Lista de numeros [ilegível] e [ilegível] dos valores das unidades, e algarismos romanos.
4ª classe: Adição
5ª classe: Subtração
6ª classe: Multiplicação
7ª classe: Divisão
8ª classe: Operações maiores: Decimais, Quebrados, Numeros mixtos, [ilegível], e Proporções e Regras de Tres.

Quadro 10- “Distribuição das classes segundo o grau de adiantamento dos alunos”
 Fonte: AGP- Arquivo 37, 4ª Gaveta, Pasta 488.

Neste mesmo ano de 1869, o professor Joaquim Sabino teria 66 alunos, de ambos os sexos, com idades variando entre 5 e 13 anos.

Através de mapas trimestrais, mestre Sabino registrava o grau de aplicação dos educandos nos três “ramos” priorizados. Documentos que também explicitavam sua avaliação sobre o comportamento dos discípulos. Comumente, eram utilizadas as palavras “ótima”, “boa”, “regular” ou “irregular” para tal avaliação. Nos referidos mapas realizava, inclusive, anotações sobre as faltas diárias, bem como observações referentes a afastamentos e condutas. No primeiro mapa alusivo ao ano de 1869, por exemplo, dentre outras, faz as seguintes anotações: “É aplicado”; “É rude, porém aplicado”; “É distraído. Tem mau gênio”.

Vale salientar que nenhuma informação que nos confirmasse a presença de negros na escola diurna foi localizada nos mapas analisados.

Porém, a esperada confirmação viria através de uma carta endereçada ao Conselheiro Antonio Henrique de Miranda Rego, Mordomo da Casa Imperial, datada de 24 de outubro de 1871. Carta que anuncia a matrícula de sujeitos recém “emancipados do estado servil”, “muitos” pertencentes à Escola de Música da Imperial Quinta, no curso noturno, instituído no ano de 1870. Documento que agora, finalmente, transcrevemos:

Ex.^{mo} Sen^r

Levo ao conhecimento de V. [ilegível] que **muitos individuos empregados e residentes nesta Imperial Quinta, e ultimamente emancipados do estado servil, têm –se apresentado pára serem admittidos ás lições nocturnas**, d'entre os quais muitos são da Escola de Musica desta Imperial Quinta. **Parecendo-me não haver inconveniente algum para taes admissões, os tenho matriculado**, o que tem feito subir o numero dos que actualmente frequentam as lições nocturnas.[ilegível] submetto ao [ilegível] parecer de V.Ex^a este meu procedimento, que estou prompto a reparar, se V. Ex^a o não approvar. Pelo [ilegível] futuro mappa trimestral terei a lisura de apresentar á V. Ex^a o mesmo, e os nomes de todos elles [grifos nossos].¹⁴³

Bem, pelo texto em destaque, é possível afirmar: *Sim, havia negros na Escola da Imperial Quinta da Boa Vista*. Hipótese que também foi sinalizada, mesmo que de forma subjacente, por outros documentos aqui analisados. Escritos que optaram em não marcar a existência desses sujeitos no espaço em pauta, mas que, ao silenciar, acabaram por nos apontar tal possibilidade.

No entanto, não poderíamos deixar de assinalar que, embora a carta do professor Sabino nos dê conta do que viemos procurar, ela nos provoca certas inquietações. A começar pela necessidade de ter que relatar a sua decisão, ou seja, de ter que dar ciência à autoridade competente de que havia concedido a matrícula a esses sujeitos recém “emancipados do trabalho servil”. O que nos leva a inferir que a inscrição de escravos nesta escola não era permitida, ou não era uma ação comum. Por isso, concluímos que, embora não tenhamos encontrado os impedimentos legais, as barreiras simbólicas (perfeitamente visíveis aos olhos para quem eram erguidas) continuavam de pé.

Outro ponto que merece ser sublinhado, se refere à possibilidade de que a decisão tomada pelo professor pudesse ser anulada. Portanto, ainda que matriculados, a aceitação de suas presenças neste espaço de instrução estaria condicionada à aprovação do Conselheiro Antonio Henrique de Miranda Rego.

Infelizmente, ainda não localizamos o possível documento de resposta. Assim, não temos como saber se os libertos foram ou não autorizados a permanecer na escola. A continuação da pesquisa deverá nos dar tal informação. Também através dos mapas subsequentes da escola noturna poderemos desfazer a dúvida produzida.

Convém observar que, ao submeter sua decisão ao Mordomo da Casa Imperial, Joaquim Sabino nos passa a impressão de querer adiantar uma provável

¹⁴³ AGP- Arquivo 37, 4ª Gaveta, Pasta 488.

resposta, destacando que entendia “não haver inconveniente algum para tais admissões”. Possivelmente temeroso pelas repreensões cabíveis ou realmente convencido de ter tomado a decisão correta (não sabemos), o fato é que a carta expressa a inclinação do professor por uma resposta favorável.

No que tange aos libertos, avaliamos que é fundamental marcar o movimento desses sujeitos no sentido de ocupar este espaço de instrução. O que reafirma a “ambição” observada por Ewbank (1976), ao salientar a presença na Biblioteca Nacional daqueles chamados indistintamente de “jovens de cor”. E não eram poucos, mas “muitos indivíduos, empregados e residentes” na Imperial Quinta, que se apresentaram para “serem admitidos às lições noturnas”. Dentre eles, os pertencentes à Escola de Musica, de onde certamente se originaria a banda convocada para a solenidade de inauguração do novo prédio da escola, em 1882.

Entendemos, com base na palavra “ultimamente” aplicada pelo professor, que se tratava de indivíduos que haviam adquirido a condição de libertos num momento relativamente próximo ao da busca pela matrícula na escola noturna. O que nos confirma que a liberdade era posta como uma condição para o ingresso no estabelecimento de ensino do Imperador. Porém esta mesma palavra nos leva a crer que esses sujeitos tinham certa urgência em ocupar o espaço em questão. Mas por qual motivo teriam sido impulsionados? Quais seriam seus interesses? São muitas as possibilidades.

Como anunciado na carta de mestre Sabino, no “futuro mapa trimestral”, ou seja, naquele referente ao 3º quartel de 1871, os nomes dos libertos matriculados seriam apresentados ao Mordomo da Casa Imperial. Felizmente, localizamos o mapa e nele alguns nomes que, pela indicação feita pelo professor, pertenciam aos sujeitos em questão.

Antes, porém, gostaríamos de informar que o mapa mencionado era composto por três colunas: uma destinada à numeração, outra aos nomes dos alunos e uma terceira destinada às observações. Pelo o que pudemos avaliar, não se tratava de um mapa destinado a acompanhar o desempenho dos alunos, como os citados anteriormente, referentes aos alunos diurnos. Embora contendo a informação da condição de “analfabeto” de alguns educandos, o mapa em questão foi utilizado para marcar, basicamente, a frequência dos mesmos, bem como a data da matrícula.

Neste mapa, especificamente, encontram-se listados trinta e oito alunos. Desses, quatro não compareciam as aulas. Vinte e seis alunos haviam sido matriculados na “inauguração da Escola em 1870”. Dos doze últimos, dois haviam sido matriculados em julho e os demais em agosto de 1871. Dentre eles estariam os libertos, ou eles seriam os libertos.

Tendo em vista a data da carta de mestre Sabino ao Conselheiro Antonio Henrique de Miranda Rego (24/10/1871), constatamos que o professor levou, pelo menos, dois meses para dar ciência ao Mordomo da Casa Imperial sobre as matrículas efetuadas. Vejamos agora os últimos nomes listados, bem como as observações sobre eles efetuadas:

Números	Nomes	Observações
27	Manoel Ignacio del <i>[ilegível]</i>	Entrada em Julho deste ano. É frequente.
28	João de <i>[ilegível]</i> Carim	Entrada em Julho deste ano. É muito frequente.
29	Pedro Maria de Andrade	Entrada em agosto deste ano. É muito frequente.
30	Candido Thomas da Silva	Entrada em agosto deste ano. Regular frequência.
31	José Custodio de Sant’Anna	Entrada em agosto deste ano. Regular frequência.
32	Candido José Feliciano	Entrada em agosto deste ano. Regular frequência.
33	Jorge de Jesus	Entrada em agosto deste ano. Analfabeto. É frequente.
34	João Baptista	Entrada em agosto deste ano. Analfabeto. É frequente.
35	João Luis da Cruz	Entrada em agosto deste ano. Não é analfabeto. É frequente.
36	<i>[ilegível]</i> Ignacio da Gloria	Entrada em agosto deste ano. Não é analfabeto. É frequente.
37	Manoel Eugenio da Costa	Entrada em agosto deste ano. Não é analfabeto. É frequente.

38	José Vieira de Aguiar	Entrada em agosto deste ano. Não é analfabeto. É frequente.
----	-----------------------	---

Quadro 11- Relação dos últimos alunos matriculados no curso noturno
 Fonte: AGP- Arquivo 37, 4ª Gaveta, Pasta 488.

Em nota de rodapé, Joaquim Sabino informa que os números 27, 28, 30, 32 não eram analfabetos.

Cabe salientar que o fato de alguns desses alunos não serem considerados analfabetos é indicativo da inserção desses sujeitos em espaços onde lhes foi oportunizado o acesso às letras, lembrando que se tratava de indivíduos que há pouco tempo estavam inseridos no cativoiro. Assim retornamos sempre às mesmas perguntas: Quem os teria ensinado? Onde haviam aprendido a ler e a escrever? O fato é que mais negros do que conta a historiografia tiveram acesso à leitura e à escrita no contexto de uma sociedade escravista e, como assinalado por Karasch (2000, p.295), “em larga medida analfabeta”.

Com o intuito de encerrar este capítulo destinado à Escola da Imperial Quinta da Boa Vista, instituição de muitos nomes, mas de um só fundador, D. Pedro II, optamos em transcrever o registro que encerra o “Livro de Visitas da Escola Mixta”, assinado pelo Sr. J. B. Paranhos, em 11 de julho de 1893, tempos em que a escola do Imperador já não mais o pertencia. Assim diz o texto: *“Encerro n’esta data este livro visto não mais ser utilizado para termos de visitas feitos á Escola da Quinta da Boa-Vista, hoje sob a jurisdição do governo municipal”*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi proposto em atenção à necessidade de realização de novas pesquisas que confrontem a recorrente ideia de que a população negra, em tempos marcados pelo escravismo, foi completamente excluída do processo de escolarização.

A carta de mestre Sabino endereçada ao então Mordomo da Casa Imperial, Conselheiro Antonio Henrique de Miranda Rego, confirma a presença de negros na Escola da Imperial Quinta da Boa Vista, principal objetivo desta pesquisa. Contudo, este documento não nos fornece qualquer informação sobre a trajetória desses sujeitos no interior desta instituição. Teriam eles avançado no processo de aquisição do código letrado? Será que, assim como os alunos do professor Pretextato, sentiriam o peso de mecanismos de discriminação? Infelizmente, não temos ainda respostas para estes questionamentos.

O que tal documento nos permite inferir, no entanto, é que, a julgar pela necessidade do professor de submeter à apreciação da autoridade competente sua decisão de matricular os libertos no curso noturno, a presença desses sujeitos na escola do Imperador seria capaz de gerar desconforto e desaprovação. Prova disso, é que existia a possibilidade de que a mencionada decisão pudesse ser revogada. Assim, a carta de mestre Sabino, mesmo que de forma subjacente, assinala a existência de barreiras, ainda que simbólicas, impostas àqueles que se encontravam bem próximos da experiência do cativo. Deslocando nossa atenção para uma conjuntura mais ampla, nos arriscamos a dizer que este exemplo marca as tensões sociais existentes em relação ao acesso de negros, ainda que livres, à escolarização formal, inclusive, já nas décadas finais do século XIX.

Conforme assinala Barros (2005), no contexto da sociedade imperial, ao mesmo tempo em que os discursos de nossas elites dirigentes apontavam a necessidade de inserir os negros no projeto civilizatório, via educação escolar, juntamente com a população branca livre e pobre, grupos sociais variados se incomodavam com a presença desses sujeitos nas escolas. Dessa forma, inúmeras dificuldades lhes eram impostas para evitar que ingressassem nessas instituições. Dificuldades estas enfrentadas desde a matrícula ao cotidiano escolar.

De certo, experiências educativas foram oportunizadas aos negros, na perspectiva de atender à demanda do processo civilizador em curso, que anunciava o imperativo de estender a escolarização a todas as camadas sociais. No entanto, é fundamental ressaltar que o fato de atestarmos um expressivo número de afro-descendentes e indícios de diversidade étnica e social nas escolas do século XIX, conforme salienta Fonseca (2007), não nos permite dizer que as experiências de educação escolar a que foram submetidos tenham lhes garantido o acesso aos atributos de cidadania plena.

Para Fonseca (2002), a maior parte das propostas de instrução e educação escolar, voltadas para os negros, incluindo aquelas oferecidas por asilos e colônias agrícolas, onde se esperava que também as crianças nascidas livres de mães escravas fossem acolhidas, tendiam a estabelecer práticas pedagógicas com caráter fortemente disciplinar. Práticas estas que visavam moldar comportamentos e desqualificar sujeitos e culturas que destoavam do modelo difundido pela escola, ou seja, que se diferenciavam da concepção ocidental.

É também a carta de mestre Sabino que vai expressar o movimento que procuramos afirmar neste trabalho: a busca dos negros pela aquisição do código letrado. Ao longo de todo o século XIX, esses sujeitos elaboraram diversas estratégias e ações para viabilizar o acesso à escolarização e à aprendizagem das letras, inclusive os escravos. Tal fato auxilia na desconstrução da imagem do escravo como aquele acomodado ao lugar do silêncio, da imobilidade, da exclusão e da subalternidade. O que deve ser interpretado como mais uma das expectativas de contribuição deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila. *O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro, 1808-1822*. Petrópolis: Vozes, 1988.

- Almanak Laemmert – Alamanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1844. Primeiro anno. Rio de Janeiro. Publicado e á venda em casa de Eduardo e Henrique Laemmert. Rua da Quitanda, 77,1843. Disponível em: < http://crl.edu/brazil/almanak/al_1844>. Acesso em 07/11/2011.

- Almanak Laemmert – Alamanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1856. 13ºanno. Rio de Janeiro. Em casa dos Editores-Proprietarios Eduardo e Henrique Laemmert. Rua da Quitanda, n.º77, 1856. Disponível em: < http://crl.edu/brazil/almanak/al_1856>. Acesso em 07/11/2011.

- Almanak Laemmert – Alamanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1857. 14ºanno. Rio de Janeiro. Em casa dos Editores-Proprietarios Eduardo e Henrique Laemmert. Rua da Quitanda, n.º77, 1857. Disponível em: < http://crl.edu/brazil/almanak/al_1857>. Acesso em 07/11/2011.

- Almanak Laemmert – Alamanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1884. 41º anno. Rio de Janeiro. Disponível em: < http://crl.edu/brazil/almanak/al_1884>. Acesso em 07/11/2011.

- Almanak Laemmert – Alamanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil para 1888. 45ºano. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1888. Disponível em: < http://crl.edu/brazil/almanak/al_1888>. Acesso em 07/11/2011.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Oficina na Escola- Ensino Profissional posto em prática nas Escolas Particulares de sua Majestade o Imperador*. Rio de Janeiro: Imprensa a Vapor LOMBAERTO E COM, 1886.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- AN, Diversos SDH- cx. 782 pc.2-3, Cyro Mina, Petição de emancipação, 22/3/1855.

- AMSB/RJ. Estados 2, p. 93.

- AMSB/RJ. Códice 66, 151 V.

AZEVEDO, André Nunes de (Org.). *Seminário Rio de Janeiro: capital capitalidade*. Rio de Janeiro: Departamento Cultural/ NAPE/DEPEXT/SR-E/UERJ, 2002.

_____. *Da Monarquia à República: Um Estudo dos Conceitos de Civilização e Progresso na cidade do Rio de Janeiro entre 1868 e 1906*. Rio de Janeiro: Tese de doutorado- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ RJ, 2006.

BARRA, Sérgio. *Entre a corte e a cidade: o Rio de Janeiro no tempo do rei (1808-1821)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

BARROS, Surya. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara. *Independências e Educação na América Latina: As Experiências Lancasterianas no século XIX*. Cadernos de História da Educação. V.10, n.1, jan/jun.2011, p. 137-148.

BENCHIMOL, Jaime Larry. Rio de Janeiro: da urbe colonial à cidade dividida. In: PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas (Org.). *Rio de Janeiro: cinco séculos de História e transformações urbanas*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010, p. 163-203.

BRASIL. Decreto n. 131ª de 17 de fevereiro de 1854. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1854. Tomo XVII, Parte 2. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1855. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em 15/01/2011.

BRASIL. Decreto n. 7031 A, de 6 de setembro de 1878. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1878. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CARVALHO, Maria Alice de. Cidade em transe. Raízes da desordem no Rio de Janeiro. In: *Rio de Janeiro: cinco séculos de história e transformações urbanas*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010.

- Cat. Tavares Bastos n.º 245. ABN 101:69-122, 1981.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. *O aprendizado da liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista*. Salvador: Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

COSTA, Joaquim José da. *Breve notícia da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos do Rio- Capital do Império do Brasil*. Typografia Polytécnica, 1886.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. *Educação como forma de resistência*. O caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Niterói. Dissertação de Mestrado_ Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica do Brasil*. Tomo II, Vol. III. Editora da USP, 1960.

DEUS, João de. *Cartilha Maternal ou arte da leitura*. 3 ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

Documentos do professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro- AGP- Arquivo 37- 4ª Gaveta, Pasta 488.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ESCOLANO, Agustín. *La arquitectura como programa*. Espacio-escuela y currículum. Historia de La educación, v. XII-XII. Salamanca, 1993-94, pp.97-120.

Escolas de Primeiras Letras da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo. 1865. Seção de Manuscritos- BN- II-35-9-19.

EWBANK, Thomas. *Vida no Brasil ou Diário de uma visita à terra do cacauero e das palmeiras*. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1976.

EXPILLY, Charles. *Le Brésil tel qu'il est*. Paris, Charlieu et Huillery Libraires-Editeurs, 1864.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C. G.(Org.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

_____. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. São Paulo: Tese de doutorado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ SP, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GEENEBRAS, APOLÔNIAS E GRÁCIAS até os SEVERINOS*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

INÁCIO, Marcilaine Soares et al. *Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006.

GAZETA da Tarde. Anno IV. Rio de Janeiro, 1883. N.86. Disponível em: [hemerotecadigital.bn.br/gazeta da tarde/226688](http://hemerotecadigital.bn.br/gazeta-da-tarde/226688). Acesso em 12/07/2012.

GAZETA da Tarde. Anno VI. Rio de Janeiro, 1885. N.142. Disponível em: [hemerotecadigital.bn.br/gazeta da tarde/226688](http://hemerotecadigital.bn.br/gazeta-da-tarde/226688). Acesso em 12/07/2012.

GONDRA, José Gonçalves (Org.) & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____. No cenáculo da ciência: a ordem médica e a questão da instrução. In: MAGALDI, Ana Maria.; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 203-225.

GUIMARÃES JUNIOR, Luís (1845-1898). *A família Agulha*. Organização, edição, notas de Flora Süssekind. Rio de Janeiro: Vieira e Lent: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2003, p. 265.

JFØ MN, H. Q 1, cx. 14, folha 47. Referência ao Livro 15 de Portarias.

JFØ MN, H. Q 1, cx. 14, folha 106. Referência ao Livro 25 de Portarias.

JORNAL do Commercio. V. 64, n. 1-90. 1 jan-31 mar. 1885-Rolo CPR-SPR 1 (147).

JORNAL do Commercio- "Para a Educação das Futuras Mães de Família". 3/1/1886.

KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KIDDY, Elizabeth W. Quem é o rei do Congo? Um novo olhar sobre os reis africanos e afro-brasileiros no Brasil. In: HEYWOOD, Linda (Org.). *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

LISTA de alunos de 1828- ANRJ: IE 5 93 - Série Educação.

LIVRO de Matrículas da Escola Municipal de São Sebastião. BRRJAGCRJ-13.4.32. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

LIVRO dos Visitantes da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1883). BR RJAGCRJ 12.4.34. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. *História do Rio de Janeiro (do capital comercial ao capital industrial e financeiro)*. Vol. I. Rio de Janeiro: IBEMEC, 1978.

LUCCOCK, John. *Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

MAGALHÃES JUNIOR, R. *A vida turbulenta de José do Patrocínio*. Rio de Janeiro. Editora Sabiá, 1969.

MALHEIROS, Perdigão. *A Escravidão no Brasil: ensaio político, jurídico e social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, INL, [1867], v. 1, 1976.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. *Do que “o Preto Mina” é capaz: Etnia e Resistência entre Africanos Livres*. In: *Afro- Ásia*, n.º24, 2000, p. 71-95.

MAPA da Escola do Asilo de Meninos Desvalidos (primeiro trimestre do ano de 1876). BRRJAGCRJ 11.4.28. Fundo Câmara Municipal. Série Instrução Pública.

MAPA dos alunos “diurnos e noturnos” da Escola da Imperial Quinta, do 3º quartel de 1876. AGP-Arquivo 37, 4ª Gaveta, Pasta 487.

MARTINEZ, Alessandra F. *Educar e instruir: a Instrução Pública na Corte Imperial (1870-1889)*. Niterói. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista- Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre)*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.8, n° 16. 1988.

_____. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONTEZ, Luiz Barros. *Uma austríaca visita o Rio de Janeiro em 1847*. Exame do Relato de Ida Pfeiffer sob a ótica transcultural. UNESP- FCLAs- CEDAP, v. 7, n.2.

MONTEIRO, Leonardo. *Abolicionismo em Niterói*. Rio de Janeiro. Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em História. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro 2004.

MOURA, Denise A. Soares de. *Café e educação no século XIX*. In: *Educação, sociedade e cultura no século XIX: Discursos e sociabilidades*. Cadernos Cedex, n° 51. São Paulo, 2000.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). *História da Educação dos Negros*. Rio de Janeiro:EdUFF/ Quartet, 2006.

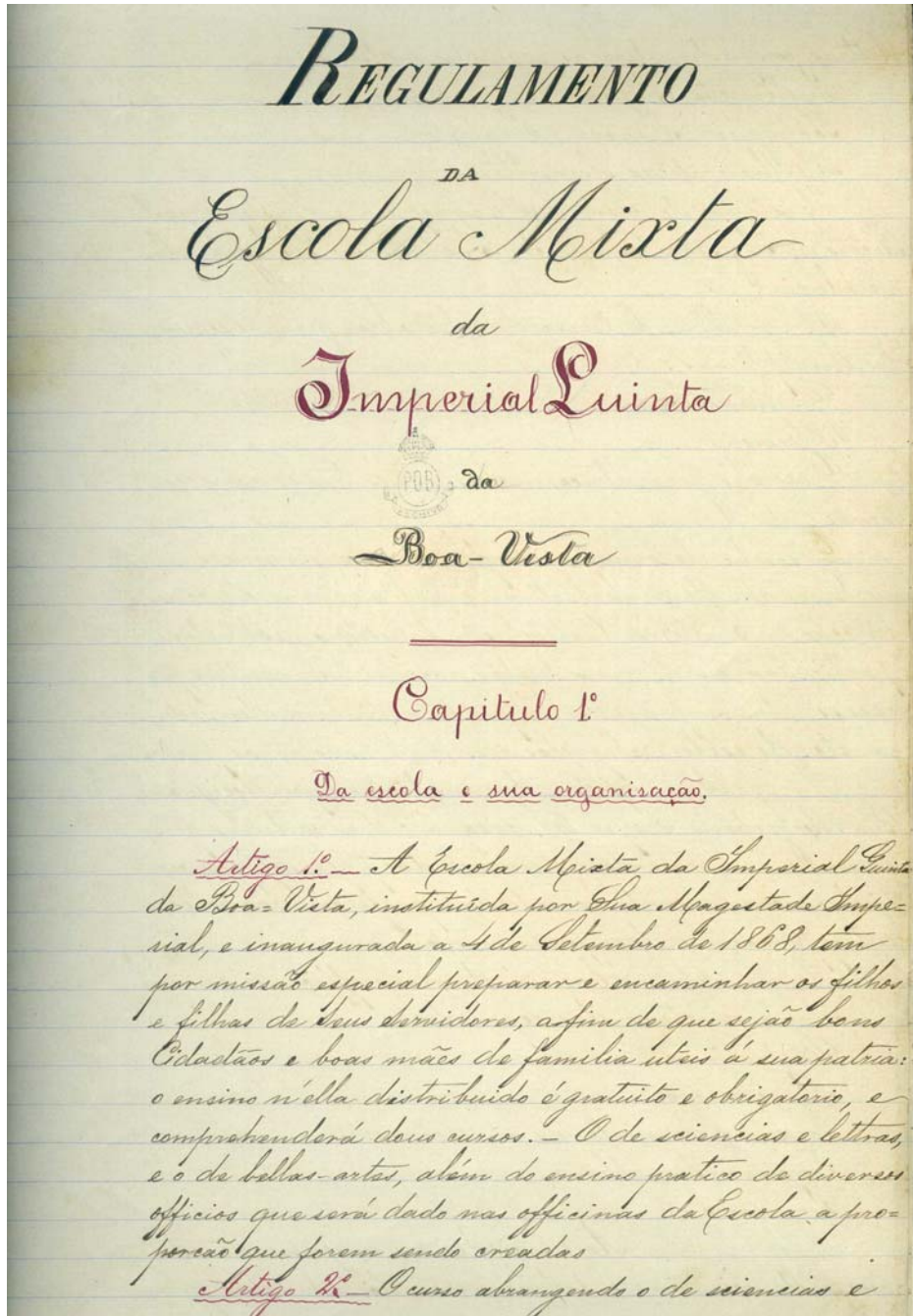
NABUCO, Joaquim. *Manifesto da Sociedade Brasileira contra a Escravidão*. Rio de Janeiro: G. Leuzinger & Filhos, 1880. Disponível em <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/174443>. Acesso em 07/11/2011.

REGULAMENTO da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista (1882). II POB-
Maço 187- Doc. 8528.

RELAÇÃO de escolas públicas de instrução primária, mantidas pelo governo, e
escolas municipais. ABN. Seção de Manuscritos. II-35, 04, 042.

SINAMBU para Nabuco de Araújo, 11/04/1856. AN. Diversos SDH- cx. 782 pc.2-3,
Cyro Mina, Petição de emancipação, 22/3/1855.

ANEXO A- Regulamento da Escola Mixta da Imperial Quinta da Boa Vista



forma seguinte:

Instrução religiosa.

Portuguez e o ensino de Letras.

Francês.

Inglês.

Mathematicas elementares.

Historia do Brazil

Geographia

Historia geral.

Noções de Physica; Chimica; Botânica; Zoologia e Mineralogia.

Artigo 7.^o Cada uma destas cadeiras será regida pelo Director e professor desta Escola, por sua mulher, professora das meninas e dos meninos até oito annos de idade, auxiliados por uma adjunta ou adjunto, e por mais dois ou tres professores que opportunamente serão propostos.

Artigo 8.^o O curso de bellas-artes ficará a cargo do seguinte pessoal:

Um professor de gymnastica.

Um dito de musica.

Um dito de desenho.

Uma professora de trabalhos de agulha, bordados e flores.

Artigo 9.^o As disciplinas que fazem objecto do ensino desta Escola, serão distribuidas pela forma seguinte:

1.^o Instrução religiosa: dogmas, moral, culto, historia.

2.^o Portuguez: leitura elementar, calligraphia, exercicios de contas e algarismos.

3.^o Portuguez: leitura corrente, recitação de cór de trechos de prosa e verso, grammaticas ele-

elementar, exercicios, themas, analyse logica e grammatical, orthographia e exercicios de phrasologia.

4.º Francex: ensino pratico pelo methodo de Abri ou Gruber, grammatica, themas e leitura.

5.º Ingles: ensino pratico pelo methodo de Abri ou Gruber, grammatica, themas e leitura.

Artigo 10. — O ensino de sciencias e artes sera dividido nas seguintes secções:

1.ª Portuguez: leitura expressiva, recitação de cor de trechos de prosa e verso, grammatica; desenvolvimento das regras de phonologia, morphologia, e syntaxe etymologica e exercicios de pronunciação; metricação; theoria de estylo; exercicios de redação e conhecimento da Constituição do Imperio.

2.ª Arithmetica: estudo completo, theorico e pratico.

3.ª Algebra, geometria e trigonometria; algebra até equações do 2.º grão. — Geometria elementar, estudo completo, exercicios e problemas.

4.ª Choro-graphia e historia do Brazil: choro-graphia, limites, partes de mar e terra, montanhas, bacias, vententes e rios. Ethnographia: governo, administração judiciaria, militar e religiosa.

Estudo de cada uma provincia sob os diversos pontos de vista administrativa, industrial e commercial: cidades principaes, com pormenores sobre cada uma.

Historia: factos memoraveis desde o descobrimento do Brazil até o fim da guerra do Paraguay.

5.ª Geographia geral: continentes e oceano, população e raças, montanhas e rios da America, com estudo detido dos rios e montanhas do Brazil. Geo-



Descrição summaria das outras partes da terra: Eu-
ropa, Ásia, Africa e Oceania.

6.^a História geral: épocas memoráveis das revo-
luções da humanidade, sciencias, letras e artes na
antiquidade, na idade media e nos tempos modernos,
quadros synopticos e synchronicos.

7.^a Desenho linear, desenho geometrico, defini-
ções e delineamento á simples vista das figuras geo-
metricas e exercicios.

8.^a Musica: rudimentos de musica vocal;
leitura musical a compassos; exercicios de solfejo ele-
mentar, cantos de escola, religiosos, moraes e patrioticos.

9.^a Musica: desenvolvimento da theoria da
musica vocal, analyse musical, exercicios de solfejos
progressivos; coros a unisono, a duas, tres e quatro
vozes diversas.

Capitulo 2.^o

Da matricula



Artigo 11. — Do dia 8 a 31 de Janeiro de cada
anno, abrir-se-ha na Escola a matricula dos deus
cursos, á qual concorrerá somente os que não tendo
sido admittido por ordem superior antes da approva-
ção deste Regulamento, requererem admissoão na
forma do artigo 14. Fora desta época ninguem
será admittido.

Artigo 12. — O alumno que for admittido á
matricula pela primeira vez, deverá apresentar-se
na Escola dentro do prazo de trinta dias, sob pena
de perder o lugar.

Artigo 13. — Fica limitada a cem o numero.

de alumnos de ambos os sexos para o curso diurno.

Artigo 14. - Para a admisión dos alumnos será observada a seguinte ordem:

1.^a - Os filhos, tutelados ou parentes dos empregados da Casa Imperial, residentes na Imperial Quinta.

2.^a - Os mesmos acima especificados, residentes fóra do Curato de S. João Baptista da C. P. da Boa-Vista.

3.^a - Os que não sendo filhos ou parentes dos empregados da Casa Imperial, residiram no Curato.

4.^a - Os moradores nas immedições da Imperial Quinta quando haja vaga.

Artigo 15. - Para a matricula exige-se:

1.^o Que o alumno não soffra molestia contagiosa.

2.^o Certidão ou documento em que o alumno foi vaccinado ou revaccinado quando muito ha cinco annos.

Artigo 16. - O director da Escola é competente para receber os requerimentos dos pretendentes, e fará no respectivo termo de matricula as seguintes declarações:

1.^o Nome do alumno, idade, naturalidade.

2.^o Nome do pai ou encarregado e morada.

3.^o Classificação, curso, bellas-artes e officina.

Artigo 17. - Para todos os effeitos se serão considerados alumnos ou alumnas os que na Escola estiverem matriculados.

Artigo 18. - Os exames das ferias do Natal começarão no dia 3 de Dezembro e terminarão no dia 7, sendo o acto solenne da distribuição dos premios, no dia 8 ou 9 do mesmo mez, ou quando Sua Magestade Imperial se dignar de marcar.

Artigo 19. - A sessão solenne do encerramento.



das aulas, será publica e honrada com a Augusta presença da Família Imperial si se dignar de vir assistir a esse acto.

Os premios ás alumnas serão entregues por Sua Magestade a Imperatriz ou por Sua Alteza a serenissima Princesa Imperial, e aos alumnos por Sua Magestade o Imperador.

Artigo 20. - Os premios de que trata o artigo 18, constarão de diplomas de honra e merito, applicação e assiduidade.

Artigo 21. - As aulas abrir-se-hão no dia 1 de Janeiro e encerrar-se-hão a 8 de Dezembro.

Artigo 22. - As officinas, funcionarão, ainda que a escola entre em ferias, e os respectivos mestres trabalharão com turmas de 20 a 30 alumnos em dias alternados, conforme o horario que for estabelecido pelo director, devendo o ensino pratico das officinas ser dado em duas horas pelo menos.

Artigo 23. - São feriados na escola, além dos domingos e dias Santos de Guarda: Os de festa nacional declarados pelo Governo; Os de Carnaval desde segunda-feira até quarta-feira de Cinza; O dia 14 de Março; O dia 29 de Julho.

Os da semana Santa desde quarta-feira até a primeira citava da Paschoa.



Capitulo 3.º

Da disciplina

Artigo 24. - Nenhuma pessoa estranha á escola salvo autoridade da Casa Imperial, terá n'ella entrada

3.º

Propôr os professores que para o futuro forem necessarios para a criação de novas aulas, e os mestres para as officinas. -

tribuições que lhe são conferidas em outros artigos:

1.º Exercer a inspecção geral do estabelecimento e especialmente a do ensino.

2.º Observar e fazer cumprir as disposições deste Regulamento, admoestando os professores que se affastarem do cumprimento de seus deveres, reprehendendo os empregados negligentes ou mal procedidos, e suspendendo-os até oito dias levando este acto ao conhecimento do Pres. Sur. Conselheiro Mordomo da Casa Imperial.

4.º Propôr a divisão de qualquer aula, quando o numero de alumnos reclamar essa providencia.

Artigo 31. - Na falta do Director ou em seus impedimentos, servirá sua esposa, ou qualquer professor que indicar, e que for approvedo por Sua Magestade.

Capitulo 5.º

Dos professores



Artigo 32. - Os professores deverão:

1.º Comparacer nas aulas e dar as lições nos dias e horas marcados, e no caso de impedimento participal-o ao Director com a possível antecedencia, ficando no entretanto sujeitos a desconto nos dias que faltarem.

Esta pena só lhes poderá ser relevada por acto da Mordomia a quem deverão recorrer.

2.º Cumprir o programma de ensino;

3.º Seguir na exposição o methodo que for mais conducente á perfeita comprehensão da materia,

usando sempre de linguagem ao alcance dos alumnos e que esteja em relação com o gráo de adiantamento d'estes;

4.º Impregar o maximo desvelo na instrucção de todos os alumnos sem distincção de pessoa alguma;

5.º Os professores terão á seu cargo não só o ensino, como a manutenção da ordem e disciplina nas respectivas aulas.

Capitulo 6.º

Do porteiro e ajudante

Artigo 33. O porteiro e ajudante, serão nomeados sobre proposta do director.

Artigo 34. São deveres do porteiro:

1.º Abrir e fechar as portas do edificio e das aulas, segundo as ordens do director, evitando quanto em si couber, questões ou desordens entre os alumnos, não permitindo-lhes andar de uma parte para outra, nem outros quaesquer actos improprios do estabelecimento.

2.º Cuidar do apseio de todo o edificio, provendo-o de tudo o que fôr de suas attribuições e segundo as ordens do director.

3.º Impedir por meios brandos, que alguem perturbe o silencio necessario ao estudo, vigiando os alumnos em seu comportamento, dando parte ao director, ou a professora-mulher deste, ou ao professor da classe a que o alumno pertencer.

O alumno incurso n'esta parte regulamentar, ficará recluso na escola até ás 6 horas, e se fôr



peção estranha será obrigada a retirar-se, além de outras penas em que possa incorrer conforme a gravidade do decacato que tiver praticado.

4.º Ter a seu cargo a guarda e conservação de todos os móveis e utensílios da escola, sendo por elles responsável.

Artigo 35. — O ajudante, coadjuvará e portará no desempenho de suas obrigações e conforme for ordenado pelo director a quem são subordinados.

Capitulo 7.º

Disposições geraes

Artigo 36. — Além do curso diurno para meninas e meninos, que funciona n' esta escola das 7 até às 2 horas da tarde, ha outro nocturno, creado exclusivamente para adultos, que principiará a funcionar do dia 10 de Janeiro em diante, das 7 até 10 horas da noite.

Artigo 37. — Estando comprehendidos na natação todos os movimentos e exercicios da gymnastica, será opportunamente construido no terreno proximo ás officinas da escola, um tanque com a capacidade necessaria para esse ensino theórico e pratico.

Artigo 38. — É expressamente prohibido aos alumnos da escola, conservarem-se na porta do edificio ou em suas immediações, logo que o estabelecimento tenha aberto suas portas.

O alumno que não cumprir esta disposição será pela primeira vez admoestado, pela segunda

impedido de frequentar as aulas por espaço de cinco dias e pela terceira despedido da Escola, com comunicação ao pai ou encarregado.

Artigo 37. - Os alumnos que rasgarem ou inutilizarem as estampas e quadros do estabelecimento, que quebrarem os móveis, as ferramentas das officinas, que escreverem ou rabiscarem pelas paredes, que arrancarem as folhas dos livros da bibliotheca, serão despedidos pelo director. Esta disposição só poderá ser modificada, sendo despedido por alguns dias, se o alumno satisfizer o prejuizo causado.

Artigo 40. - O alumno incurso nos artigos 28, 38 e 39, tem o direito de recurso para o Cam. Sr. Conselheiros Mordomo da Casa Imperial, contanto que o apresente dentro do prazo de cinco dias.

Artigo 41. - O que for injuriado pelos seus colegas ou por qualquer empregado do estabelecimento, representará verbalmente, ou por escripto ao director, que providenciara, como de direito for.

Artigo 42. - Nos meses de Junho e Dezembro, o director e professor desta Escola, enviará ao Cam. Sr. Conselheiros Mordomo da Casa Imperial, uma nota sobre o comportamento, applicação e aproveitamento dos seus alumnos.

Em Dezembro apresentará igualmente um relatorio expondo as necessidades da Escola e meios de provê-las.

Artigo 43. - O pessoal empregado n'este estabelecimento é subordinado ao director, e está sujeito a desconto nos dias que faltar ao cumprimento de seus deveres.



Escola Mista da Imperial Quinta da Boa-
vista, em 20 de Novembro de 1882.

O Professor,
J. H. Ferreira da Silva.

