



Revista Historiar

ISSN: 2176-3267

Vol. 10 | Nº. 18 | Jan./Jun. de 2018

Higor Figueira Ferreira

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em história comparada pela UFRJ. Atua como professor de história a nível federal no colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

higorhistoria@gmail.com

COM OS PAPÉIS NAS MÃOS: escravos, livres e libertos entre experiências letradas na Corte Imperial.

RESUMO

No contexto Corte imperial, o acesso à alfabetização era uma possibilidade tangível – ainda que não necessariamente simples – aos segmentos sociais subordinados à lógica escravista, como escravos, libertos e livres de cor. Diante disso, o presente artigo procura não apenas situar de modo abrangente o universo educacional da cidade do Rio de Janeiro oitocentista, mas indicar concretamente alguns exemplos de experiências de ensino formal e informal que foram acionadas por estes agentes históricos mencionados.

Palavras-chave: Alfabetização. Escravos. Rio de Janeiro. Escolas. Império Brasileiro.

ABSTRACT

In the context of the Imperial Court, access to literacy was a tangible – though not necessarily simple - possibility for social segments subordinated to slave logic as slaves, freed men and free of color. Thus, the present article seeks not only to comprehensively situate the educational universe of the city of Rio de Janeiro during the nineteenth century, but to concretely indicate some examples of formal and informal teaching experiences that were triggered by these historical agents mentioned.

Keywords: Literacy, Slaves, Rio de Janeiro, Schools, Brazilian Empire.

Introdução¹

Articulações de toda sorte foram estabelecidas na luta em favor da liberdade daqueles que foram submetidos ao cativeiro. Na gama destas ações, houve espaço tanto para subversões, quanto para negociações, sendo estas formuladas sempre no sentido de garantir aos cativos não somente a alforria, mas oportunidades de desfrutar de novas experiências que pudessem conferir às suas vidas um maior significado no usufruto da liberdade. Deste modo, pensar a respeito das estratégias de emancipação mobilizadas pelos escravos e demais interessados, bem como na abolição em si, é um exercício que exige também refletir acerca do papel que outros elementos, para além da liberdade jurídica propriamente dita, podiam assumir nas vidas daqueles que se viam privados pelas circunstâncias de uma sociedade que reforçava a exclusão por meio de critérios engendrados pela lógica escravista. Ou seja, mais do que vencer a condição escrava, os cativos almejavam vivenciar experiências que pudessem trazer consigo uma sensação de maior autonomia e menos coação.

Neste sentido, o acesso à instrução ocupou um espaço de certa importância, tanto pelo fato de permitir melhor controle sobre as informações circulantes – inclusive dos debates abolicionistas que agitavam a sociedade à época do império brasileiro –, quanto por possibilitar uma maior penetração de cativos, libertos e sujeitos de cor em ambientes e áreas de trabalho em que o domínio sobre as letras, mesmo que incipiente, fazia-se necessário. A instrução, portanto, podia ser acionada enquanto instrumento que serviria ao propósito de aproximar do mundo da liberdade pessoas que ocupavam diferentes posições de subordinação na ordem escravista, quando ainda na vigência do regime escravocrata, ou ainda que sofreram de algum modo com as suas reminiscências mesmo após o seu término.

Integrar-se à comunidade de letrados, contudo, não era uma tarefa simples, sobretudo pensando nos limites da sociedade brasileira do século XIX. A despeito disso, ao analisar fontes de natureza diversa – legislações educacionais, periódicos, relatórios da instrução pública, biografias, dentre outros – foi possível perceber que em algumas das grandes cidades do Brasil império, e nisto incluso a cidade do Rio de Janeiro, espaço privilegiado desta pesquisa, houve o

¹ Este artigo é o resultado de pesquisas conduzidas durante o mestrado e o doutorado.

estabelecimento de uma série de experiências em que estes agentes históricos foram amparados do ponto de vista do aprendizado. Diante desta constatação surgem, no entanto, algumas perguntas consideravelmente instigantes: Quais eram os espaços onde essas pessoas eram instruídas? Quem as instruía? Escravos, libertos e sujeitos livres estigmatizados pela cor usufruíam das mesmas oportunidades e compartilhavam dos mesmos espaços de ensino? O que efetivamente buscavam aprender? É possível esquadriñar experiências educacionais duradouras destinadas a estes segmentos sociais na cidade da Corte?

A formulação de respostas a estas indagações pode proporcionar contribuições para as pesquisas nos campos da história da educação e da história social da escravidão, possibilitando tanto uma melhor compreensão acerca das realidades sociais impostas a amplos substratos da população escrava que residia na cidade do Rio de Janeiro imperial, quanto a abertura de novos horizontes de reflexão acerca do papel que o aprendizado das letras exercia naquele cotidiano em meio aos segmentos direta ou indiretamente subordinados pelas realidades de uma sociedade escravista.

As vias de acesso à instrução nos tempos de Império

Desde o seu alvorecer, o Império do Brasil procurou incentivar o avanço da instrução formal no país, promovendo medidas que visavam ampliar o acesso escolar, bem como permitir o aprendizado dos saberes compartilhados pelas instituições de ensino. Neste sentido, coube ao poder público – Estado Nacional – as definições sobre as prerrogativas pedagógicas, o tipo de formação e o perfil do alunado a ser atendido pelas escolas, competindo aos governantes em âmbito nacional, provincial e municipal a definição dos parâmetros que iriam ancorar o trabalho educacional que moldaria as mentes e os costumes dos brasileiros.

A percepção dominante do Estado era a de que as escolas deveriam se comportar como veículos dos conhecimentos legitimados pela esfera pública, razão pela qual precisariam estar em consonância com os ditames políticos que estruturavam o setor educacional. A despeito disso, não era exigida das diferentes instituições a plena padronização do seu funcionamento interno, o que as salvaguardava em eventuais singularidades. Deste modo, instituições públicas, particulares e religiosas, de caráter primário ou secundário, podiam operar em

formatos distintos – tais como o de escolas elementares, internatos, asilos, colégios, entre outros –, sem que para isso precisassem desprezar as suas especificidades e objetivos particulares. Ou seja, era permitido que houvesse algum grau de peculiaridade institucional, desde que este isto não concorresse com as legislações vigentes que norteavam o ensino (FERREIRA, 2014. p.57)

Do ponto de vista da malha escolar, o Estado desde muito cedo reforçou a necessidade de instalar cada vez mais instituições de ensino, sobretudo as de *primeiras letras*, responsáveis por ministrar à época aquilo que atualmente é o conteúdo oferecido aos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Neste âmbito, tendem a ser bastante representativas as determinações oriundas da Lei de 15 de outubro de 1827, mais conhecida popularmente como Primeira Lei Geral de educação no Brasil, responsável por “*mandar criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*”. Com efeito, o propósito estabelecido pelo governo era o de conferir maior celeridade ao processo de instrução da população, fornecendo a um número cada vez mais expressivo de pessoas o acesso às escolas. As instituições de ensino, por sua vez, teriam a incumbência de oferecer um determinado conjunto de disciplinas e conhecimentos supostamente imprescindíveis, assim como o dever de fomentar em meio ao público escolar certos valores e padrões de conduta moldados em torno das noções de civilidade europeia, o que serviria ao intuito de forjar o cidadão brasileiro ideal. Neste sentido, havia uma ênfase na relevância das boas maneiras, da polidez e da cortesia, bem como um esforço na tentativa de referendar o modelo de família nuclear e o apego ao trabalho como forma de superação de alguns hábitos – assim chamados vícios – que podiam estar em descompasso com os ideais prezados pela Igreja e Estado (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.68 e 75).

Posto desta maneira, fica evidenciado que sob a ótica do Estado as questões educacionais não se restringiam aos méritos individuais, mas se alargavam de modo a apreciar aspectos de cunho social mais abrangente, devendo ser contemplados com atenção todos os possíveis impactos que a difusão do ensino escolar poderia gerar na sociedade. Ou seja, mais do que instruir indivíduos para as letras, era preciso pensar na construção do cidadão e, em nível mais ampliado, na formação da nação. Sendo assim,

[...] o grande desafio daquele presente – talvez, o maior – era despertar entre os habitantes um repertório de comportamentos e sensibilidades que os fizessem comungar da certeza de que, para além das questões relacionadas aos seus interesses pessoais, haveria a necessidade de que se enquadrassem e, simultaneamente, se percebessem como componentes de uma coletividade social: a população brasileira. (SILVA; SCHUELER, 2013, p.243)

Quanto aos conteúdos ministrados, havia algumas distinções no âmbito dos conhecimentos e habilidades que deveriam ser ensinados e desenvolvidos por meninos e meninas no contexto das suas experiências escolares. Deste modo, enquanto o ensino masculino deveria dar ênfase ao aprendizado da leitura, escrita, operações matemáticas e educação religiosa pautada pela doutrina católica, o feminino precisava, para além dessas disciplinas, também estar particularmente atento ao ensino das prendas domésticas, tais como coser e costurar, por exemplo. Estas peculiaridades, que perduraram ao longo de décadas, demonstram como a instrução, da forma como concebida, tinha um caráter não apenas de preparação para as possíveis demandas do futuro, mas de perpetuação de um determinado perfil de organização social já tradicional e almejado por certas parcelas da sociedade, nisto incluso os agentes sociais que se ocupavam dos cargos públicos da instrução, visto que exercitava meninos e meninas para um perfil de vida adulta no qual rapazes e moças deveriam ocupar papéis sociais já determinados. Com efeito, percebe-se, portanto, que as disciplinas escolares não eram escolhidas ao acaso, mas selecionadas de modo a difundir certo repertório de saberes que poderiam preservar as formatações sociais da maneira como já estavam estabelecidas.

Em termos de acessibilidade, houve a definição de certas normas quanto ao perfil daqueles que poderiam se matricular e frequentar as escolas públicas e privadas, o que exigia que o seu público estivesse atento às exigências estipuladas de modo a não comprometer a sua permanência nas instituições de ensino. Ou seja, o ingresso nas escolas era restrito e garantido apenas aos que cumprissem os protocolos estabelecidos pelas legislações. Dentre os critérios definidos estavam o de não estar acometido por doenças contagiosas, assim como o de não ser escravo. Ambas as interdições foram constantemente reiteradas nas principais legislações educacionais que interferiram na estruturação da lógica escolar da cidade do Rio de Janeiro logo nas primeiras décadas após a formação do império brasileiro, podendo se citar, a título de exemplo, a Lei Geral de educação no Brasil

(1827), a Lei n.1 de 1837 para a Província do Rio de Janeiro, o regulamento sobre instrução na Província do Rio de Janeiro (1849), assim como o Decreto de Couto Ferraz (1331-A de 1854) para a cidade da Corte.

Contudo, muito embora igualmente constantes, ambas guardavam significados bastante distintos. Enquanto a proibição aos detentores de moléstias contagiosas se explicava por um caráter médico-higiênico, dialogando diretamente com as circunstâncias epidêmicas que eventualmente assolavam a Corte, o impedimento aos escravos era de uma natureza completamente diferente, tendo em vista que a inibição sofrida era fruto de questões ligadas intrinsecamente às condições de subordinação impostas pelo cativo. Em suma, ser escravo significava não deter cidadania e, portanto, não gozar daquilo que era restrito aos cidadãos, como era o caso do direito à escola.

Isso não significa, no entanto, que eles próprios não tenham tentado de alguma maneira frequentar os espaços formais de ensino presentes na cidade, tampouco significa que esta proibição tenha sido sempre observada pelos professores e diretores de escolas. Com efeito, pensando nos indícios deixados pelas fontes legislativas, talvez seja possível imaginar que eventualmente alguns escravos obtiveram sucesso nas suas investidas em busca de escolarização, não à toa o poder público sentiu a necessidade de reiteradamente reforçar esta proibição como forma de marcar uma fronteira que deveria ser respeitada, coisa que talvez provavelmente nem sempre acontecia. A reincidência desta informação, portanto, é uma insinuação de como esta era uma questão relevante e que requeria maior atenção. Ou seja, imaginar um cenário onde escravos ocupavam os espaços de uma sala de aula para ouvir atentamente ao conteúdo ministrado por um professor não é algo completamente desalinhado de uma realidade possível, ainda que porventura não tenha sido necessariamente recorrente.

Nos casos em que as admissões às instituições formais de ensino se mostrassem irrealizáveis por completo, o que era provavelmente o mais comum, ainda sobrava aos cativos a esperança de recorrer à informalidade. Neste sentido, é preciso destacar que já havia, concomitantemente à estrutura de ensino formulada a partir dos moldes escolares, uma quantidade significativa de outras experiências não institucionalizadas que acabavam atendendo aos que demandavam amparo para conseguir dar os primeiros passos rumo ao aprendizado das letras. Inclusive, é mais plausível que o comparecimento de escravos tenha

ocorrido em maior quantidade de vezes em iniciativas deste perfil, o que se explica tanto pela falta de controle e rigidez do poder público sobre estas experiências do cotidiano – que podiam ser bastante simples, irregulares, desprovidas de qualquer estrutura, além de facilmente desmobilizáveis –, quanto por circunstância de não serem tão restritivas em termos de idade, tendo em vista que uma grande parcela das escolas de *primeiras letras* eram voltadas para um público de meninos e meninas e não de adultos.

A tônica que regia a vida educacional dos escravos era, portanto, o imprevisto e a provisoriedade, características típicas de iniciativas menos organizadas e marcadas pela inconstância e falta de uniformidade. Neste sentido, mesmo aqueles que assumiam perante a eles a posição de docentes não precisavam sequer ser professores ou demonstrar enorme capacitação no desempenho da função, bastava tão somente que fossem indivíduos cuja boa vontade fosse larga o bastante a ponto de se permitirem prestar tal atendimento. Afora isso, é preciso considerar também os casos específicos em que a instrução dos escravos interessava aos próprios senhores. Afinal, um cativo com domínio sobre a leitura e a escrita, e que talvez demonstrasse fluência em algumas línguas estrangeiras, poderia muito bem ser colocado à disposição de terceiros para a realização de alguns serviços em que esse grau de especialização pudesse ser requerido, o que poderia trazer maior rentabilidade ao seu proprietário.²

Nesta hipótese, era possível – ainda que não indispensável – que os senhores se propusessem até mesmo a contratar mestres particulares a quem seriam confiados os postos de docência, cabendo-lhes ministrar aos escravos as lições necessárias para a obtenção dos saberes requeridos. No sentido desta indicação, o próprio o vice-diretor geral da Instrução Pública de Minas Gerais, Chantre Antonio José Ribeiro Bhering, afirmava em relatório de 1851 que “*em todas as fazendas há mestres particulares da família. Os próprios escravos têm seus mestres. Não é raro encontrar-se nas tabernas das estradas, nas lojas de sapateiros e alfaiates 2, 3, 4 e mais meninos aprendendo a ler*”. (Relatório, 1852, p.4 *Apud* VEIGA, 2008, 510).

² Ver anúncios de periódicos em que alguns destes serviços são oferecidos em: SCHWARCZ (1987).

A despeito disso, não se altera o fato de que o acesso às letras – seja pelo seu significado de ordem laboral ou simbólica – poderia ser algo do interesse dos próprios cativos, não havendo a necessidade de coação senhorial para que este elemento fosse recoberto de importância. Ou seja, para além dos eventuais interesses da classe proprietária, é preciso reconhecer que os escravos se articulavam em favor da instrução movidos por expectativas e projeções de cunho pessoal, recorrendo aos sujeitos que poderiam lhes prover daquilo que almejavam.

Tendo em vista estes cenários imagináveis, é possível afirmar que tanto mestres, quanto quaisquer pessoas minimamente empenhadas em ensinar – independentemente das suas razões pessoais para a realização deste trabalho – poderiam assumir este ofício. Os espaços onde essas relações de aprendizagem poderiam ser estabelecidas também não precisavam ser – tanto do ponto de vista da estruturação, quanto da disponibilidade de materiais – os mais adequados para a tarefa de ensinar. Com efeito, diante das necessidades postas, ambientes dos mais diversos poderiam subitamente se transformar, em nível prático, em uma sala de aula. O cenário da rua, da oficina, da esquina, do comércio, da taberna, da casa, da roça, poderia inesperadamente se converter em uma escola, uma conversa se transmutar em aula, e dois amigos, parentes, companheiros de profissão, um livre instruído e um escravo desconhecedor das letras, ou outros sujeitos quaisquer, tornarem-se professor e aluno.

Acerca da prática do instruir-se, vale também ressaltar que mesmo para o segmento dos libertos e dos livres de cor – que gozavam de possibilidades mais ampliadas por poderem se matricular nas instituições formais de ensino – podia ser por vezes interessante recorrer às iniciativas de caráter informal, até porque, muito embora não houvesse obstáculo direto à sua presença nas escolas, isto não impediu que outros dilemas e desafios próprios da vida em comunidade se levantassem enquanto barreira na consecução dos seus objetivos educacionais. Diante de uma sociedade profundamente desigual e demarcada por fronteiras raciais e jurídicas – em especial no tocante ao direito à liberdade em contraste ao cativo – era de se imaginar que o ambiente da escola não estaria livre das tensões sociais do cotidiano, sobretudo por ela não ser uma instituição hermeticamente fechada a tudo aquilo que lhe circunda. Ou seja, os mesmos desafios do cotidiano social estavam também a seu modo presentes nas experiências escolares. Sendo assim, tão ou mais importante do que meramente

identificar a presença negra nas escolas, é entender as condições desta presença, bem como compreender quais foram as estratégias, arranjos e subversões necessárias para que a experiência escolar fosse produtiva e significativa para esses sujeitos históricos.

Experiências de instrução letrada para escravos, libertos e livres de cor na cidade da corte

Localizar experiências de instrução letrada – ainda que de caráter informal – em que se possa identificar o comparecimento de escravos é um desafio em vários níveis. Neste sentido, os próprios embaraços inerentes a uma investigação histórica desta natureza devem ser considerados, sobretudo porque o ato de não registrar provavelmente se apresentava enquanto uma atitude intencional, estratégica e de acobertamento, em especial nos casos em que o acesso à instrução pudesse estar sendo realizado em instituições formais, o que fazia daquilo algo dotado de um caráter subversivo ainda mais acentuado. Afinal, quanto menos registros, menor a possibilidade de rastreamento e maior a chance de sucesso diante dos impedimentos instituídos pelo poder público e sociedade. Afora isso, é preciso reconhecer que em inúmeras ocasiões de iniciativa informal a produção ou manutenção de registros que assinalassem a presença escrava era algo simplesmente desnecessário, o que torna o trabalho de identificação do seu comparecimento ainda mais complexo. Sendo assim, para os pesquisadores interessados em perscrutar este contexto de relações no campo da alfabetização e letramento envolvendo cativos, é necessário também estar atento às oportunidades investigativas que surgem mediante o exame de documentações de natureza variada que eventualmente revelam pistas acerca de questões concernentes à instrução no século XIX.

Deste ponto de vista, por exemplo, o gênero biográfico produzido em torno de figuras que se notabilizaram pelas suas articulações em torno da agenda abolicionista e que, para além disso, demonstravam domínio sobre as letras, pode ser um caminho interessante para a identificação e caracterização de diferentes perfis de experiências educacionais organizadas à época, sobretudo porque os relatos tendem a oferecer maiores subsídios a respeito das circunstâncias por meio das quais a instrução foi oportunizada na vida dos sujeitos biografados. Um dos casos mais destacáveis neste sentido, por exemplo, é o de Luiz Gama, um dos

nomes de maior repercussão no abolicionismo brasileiro, cuja autobiografia pode ajudar a pensar a questão do acesso à instrução no cativo.

Nascido como um negro livre em Salvador no ano de 1830, Luiz foi ilegalmente vendido enquanto escravo quando ainda era um menino de 10 anos. Seu algóz não foi ninguém de longe do seu círculo de convivência, posto que quem o comercializou fora o próprio pai – assim ele teria feito para saldar algumas dívidas que havia contraído por conta de jogatinas. Em decorrência disso, Luiz Gama foi arrancado da sua terra natal, sendo levado ao Rio de Janeiro, bem como ao litoral e interior paulistas, até finalmente ser fixado na cidade de São Paulo na casa de Antônio Pereira Cardoso – contrabandista a quem pertenceu por alguns anos –, sendo aproveitado para o exercício do ofício mecânico de sapateiro.

A despeito das desventuras da sua infância que o remeteram a uma vida de cativo, Luiz Gama acabou tendo a chance de ser alfabetizado. Segundo relata, o seu contato com a instrução letrada ocorreu graças ao contributo prestado por um jovem cujo nome era Antônio Rodrigues do Prado Junior, rapaz vindo de Campinas que se hospedou por algum tempo na casa onde Luiz servia. A aproximação entre os dois propiciou o estabelecimento de uma amizade, assim como as condições para a construção de uma experiência educativa que envolvia a ambos. Afinal, foi Antônio quem assumiu o papel de professor de Luiz, sendo o responsável por lhe ensinar os primeiros rudimentos da instrução letrada. Sendo assim, o antes analfabeto Luiz Gama pôde encontrar os meios para se tornar apto a efetuar contas simples, bem como a ler e escrever. Não foram informados detalhes ou deixadas pistas acerca de como se processou a relação de ensino-aprendizagem, assim como tampouco foi indicada a periodicidade ou regularidade das aulas. A despeito disto, não é difícil de se imaginar que esta tenha sido mais uma das muitas iniciativas do cotidiano que acabaram sendo movidas pela informalidade, irregularidade e caráter intuitivo, sendo forjadas pelos laços de reciprocidade e companheirismo costurados pelos agentes envolvidos.

Em 1848, agora já consciente da ilegalidade da condição a que fora submetido ao longo de todos aqueles anos, Luiz decidiu se evadir, desgarrando-se enfim do cativo. Contudo, se a vida de escravo foi deixada para trás, as lembranças daqueles anos permaneceram bem acesas em sua memória, o que foi um dos elementos centrais para que ele viesse a se tornar, alguns anos adiante, um dos mais icônicos abolicionistas brasileiros.

Com efeito, o acesso às letras mudou consideravelmente a trajetória de Luiz. A bagagem de conhecimentos que acumulou lhe rendeu posteriormente algumas oportunidades, como a de trabalhar na Marinha de Guerra e, tempos depois, como amanuense³ da Secretaria de Polícia da Província de São Paulo. Neste tempo também frequentou a faculdade de Direito na condição de ouvinte, chegando a exercer a profissão de rábula, ou seja, advogado sem formação acadêmica, o que não era incomum à época. Foi ainda simpatizante do partido liberal, poeta, escritor e jornalista, pesando com tom crítico muitas das suas produções.

Ao longo da sua vida Luiz foi se comprometendo cada vez mais profundamente com a causa abolicionista, movendo esforços tanto para desmontar a estrutura escravista, quanto para conferir maiores oportunidades para aqueles que porventura se viam sujeitos às mazelas da sua herança. A veemência com a qual atuou o levou a ajudar centenas de escravos por meio de ações jurídicas, vencendo causas cíveis em prol da alforria daqueles que ainda estavam destituídos da liberdade e privados dos direitos que eram garantidos exclusivamente aos cidadãos.

A penetração de Luiz Gama em certos círculos e a sua participação em determinados espaços da vida social só foram possíveis, portanto, graças ao conhecimento que começou a obter quando ainda muito jovem. A instrução notoriamente permitiu que ele usufrísse de experiências que o afastaram paulatinamente do mundo da escravidão – ainda que algumas marcas de hostilidade sejam habitualmente perenes –, conferindo-lhe meios para vislumbrar oportunidades melhores e mais amplas do que aquelas as quais enxergava quando na posição de cativo e analfabeto. Com efeito, o acesso aos cargos profissionais os quais assumiu ao longo de sua vida evidenciam o quão valioso pode ser – especialmente para os indivíduos egressos do cativo – o domínio concreto sobre as letras, sobretudo por ser um modo de potencializar a consecução de certos projetos pessoais em que a instrução possa ocupar um papel relevante.

Ainda no sentido das conquistas, vale indicar que a trajetória de Luiz Gama certamente não foi a única a ser transformada pela instrução, até porque as suas ações não foram centradas exclusivamente nos seus interesses, mas expandidas

³ Sinônimo de copista. É aquele que copia textos ou documentos à mão.

de modo a atender demandas diversas vindas de pessoas que puderam contar com os seus serviços no campo jurídico. Deste modo, portanto, nota-se que havia entre os indivíduos de estratos sociais mais desfavorecidos a concepção de que a instrução adquirida – independentemente se promovida por meio de instituições escolares ou por experiências de outra natureza – podia eventualmente ser mobilizada enquanto instrumento político em favor da concretização das suas expectativas individuais ou coletivas. Afora isso, cabe também salientar como a sua biografia oferece caminhos para pensar em como as formas de acesso à instrução estavam capilarizadas em meio ao tecido social, sendo esta experiência apenas mais uma dentre uma série de outras que podem ser elencadas no intuito de demonstrar como o domínio sobre os rudimentos da instrução primária podia ser adquirido por intermédio de iniciativas e situações das mais diversas.

A vida de Luiz Gama, muito embora desperte grande interesse e suscite uma série de reflexões acerca das condições e circunstâncias de acesso à instrução para os substratos sociais subordinados à ordem escravista, ainda não oferece, contudo, exemplos objetivos que se inscrevam na realidade do Rio de Janeiro, uma vez que a sua trajetória – ao menos no que diz respeito aos primeiros contatos com a instrução letrada – se passou em São Paulo. No entanto, pensando especificamente no caso da cidade da Corte, curiosamente há outro abolicionista cuja biografia pode contribuir no fomento de uma percepção ainda mais consistente a respeito da presença e do impacto das formas difusas de acesso à instrução na vida da população socialmente desfavorecida, bem como oferecer mais olhares a respeito da recorrência de práticas dessa natureza no cotidiano como um todo. O biografado em questão atendia pelo nome de Israel Antônio Soares, figura que também se notabilizou enquanto militante da causa negra, e que foi contemporâneo a Luiz Gama.

Israel, diferentemente do que fora feito por Luiz, não escreveu uma autobiografia, muito embora possuísse os conhecimentos necessários para realizar esta tarefa. A despeito disso, não se pode dizer que ele não tenha participado ativamente da seleção daquilo que foi relatado a respeito da sua pessoa e trajetória, sobretudo porque – ainda que não a tenha redigido – foi ele quem narrou e elencou

as situações da sua vida que deveriam ser registradas por Ernesto Sena⁴, indivíduo que assumiu o papel de biógrafo e pessoa responsável pela publicação do livro *Rascunhos e Perfis*, obra na qual Sena escreveu e compilou esta e outras biografias. A escolha por biografar Israel, segundo a visão do próprio Ernesto, se deveu ao fato de ele ser “*um dos mais notáveis batalhadores em prol da liberdade de seus irmãos*”, fazendo clara alusão à militância por ele exercida ao longo de muitos anos.

Nascido em agosto de 1843⁵, Israel foi filho de pais africanos, Luíza e Rufino – mãe de nação mina e pai Monjolo –, ambos escravos de um senhor cujo nome era Joaquim José da Cruz Seco. Tendo sido concebido na condição de cativo, sua mãe almejou libertá-lo, projeto que acabou não se concretizando por conta de uma decisão específica tomada por ela. Como Israel tinha uma irmã também escrava, Luíza julgou mais pertinente garantir primeiramente a liberdade da filha, para só então planejar a libertação de Israel. Para tanto, no ano de 1856, Luíza desembolsou a quantia de um conto de réis, concretizando o negócio em favor da alforria da jovem. A decisão gerou algum entrevero familiar, uma vez que o padrasto dos dois entendia que era Israel quem deveria ter sido o primeiro libertado, acionando para isto o argumento de que o menino tinha a pele mais escura, o que conferia caráter mais emergencial ao caso. Contudo, o próprio Israel veio a reconhecer que a decisão de sua mãe havia sido a mais acertada, posto que a alforria da irmã significou também a liberdade do seu ventre, garantindo que nenhum dos seus futuros filhos precisasse nascer e crescer sob a condição cativa. Ou seja, o plano de garantir a primazia à sua irmã era dotado de maior caráter estratégico no sentido da ampliação das chances de liberdade para a família como um todo.

A sequência do planejamento, contudo, não se mostrou tão bem-sucedida, uma vez que, a despeito dos esforços mobilizados, Luíza não conseguiu livrar Israel da escravidão, assim como já houvera feito com a sua irmã. Coube a ele, portanto,

⁴ Ernesto Sena nasceu no Rio de Janeiro a 22 de Setembro de 1858 e faleceu a 19 de Outubro de 1913. Foi coronel da Guarda Nacional e redator do “Jornal do Commercio”. Atuou, dentre outras coisas, enquanto repórter, sendo uma figura estimada por ministros, senadores, deputados, militares e sacerdotes. (SENA, 1983: contracapa)

⁵ Segundo Ernesto Sena a data do seu nascimento foi o dia 19 de agosto. No entanto, em notas de congratulações pelo seu aniversário em alguns periódicos, a data consta como o dia 17 de agosto, levando a crer que a redação de Sena pode ter deixado passar algum erro. Ver referência em: GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro. 17 ago. 1905 p. 2.

vivenciar as sujeições e agruras do cativo, compreendendo desde cedo “*que era muito esquerda a posição de escravo*”.

De todo modo, mesmo diante das restrições, Israel também conseguiu encontrar meios para aprender a ler e a escrever sem que para isso fosse necessário frequentar escolas. Quanto a isto, ele se limitou a afirmar que havia aprendido a “*ler em jornais velhos no canto da cozinha*”. Ainda que pouco afeito aos detalhes no que se referia aos procedimentos deste aprendizado, é de se imaginar que a sua instrução também tenha sido marcada pela total informalidade, inclusive mesclando elementos de autodidatismo com eventuais contribuições oferecidas por outras pessoas. Neste sentido, inclusive, Israel fornece a indicação nominal de um sujeito que notoriamente assumiu algum protagonismo educacional na sua vida: o farmacêutico Marcelino Inácio de Alvarenga Rosa.

Marcelino tinha uma botica localizada na Praia de São Cristóvão 55, segundo referência que consta no Almanaque Laemmert⁶ do ano de 1863. Sendo assim, o seu estabelecimento estava situado exatamente na mesma praia onde Israel residiu por algum tempo a partir dos seus 14 anos de idade. Do número 41, onde habitava Israel, ao número 55, endereço da farmácia, a distância era provavelmente curta, talvez de poucos passos, o que permitiu não só que as suas trajetórias se cruzassem, mas que estabelecessem uma relação que impactou Israel num sentido bastante positivo. Nas palavras de Israel:

a esse cidadão [Marcelino] devo o pouco conhecimento que tenho da vida. Foi com ele que acompanhei toda a questão do Ventre Livre e era com sofreguidão que lia os discursos de João Mendes, Pinto de Campos, Pereira Franco, Junqueira e do sublime Rio Branco (SENA, 1983, p. 141).

Não fica esclarecido o nível de envolvimento educacional que Israel estabelecera com Marcelino, todavia ele deixa a indicação de que foi por intermédio do seu auxílio que ele pôde desenvolver um pouco melhor a sua habilidade para a leitura. Ademais, vale ressaltar que na medida em que ele aumentava o seu domínio sobre os códigos escritos, ia também se tornando mais apto a projetar leituras críticas acerca da realidade que o cercava, compreendendo de modo

⁶O Almanaque Laemmert (*AlmanakLaemmert*) era um almanaque administrativo, mercantil, e industrial do Rio de Janeiro em que eram publicados anúncios de serviços da cidade, decretos, informações políticas e dados afins.

apurado as dinâmicas sociais – tanto senhoriais, quanto governamentais – relativas ao Império e ao cotidiano da sociedade carioca. Ao passo que acompanhava todo o desenrolar político da lei do Ventre Livre, lendo os discursos de tom político impressos nos periódicos aos quais acessava, Israel ia moldando novas percepções sociais da realidade, o que fatalmente exerceu influências nos seus posicionamentos políticos futuros.

Anos mais adiante ele inverteria os papéis. De aprendiz a mestre: Israel havia decidido compartilhar os seus saberes com aqueles que não eram instruídos. Tendo transcorrido já certo tempo do falecimento de sua mãe, ele tomou a iniciativa de formar um curso noturno no mesmo endereço em que ela outrora havia estabelecido uma casa de quitandeira: na rua Almirante Mariatte, que mais tarde teve o seu nome alterado para rua S. Luiz Durão, no número 19. Israel, em sua exposição a este respeito, chega a listar para Ernesto Sena os nomes de algumas das pessoas que compuseram o seu alunado:

Entre os meus alunos posso citar alguns: Abel da Trindade, Pedro Gomes, Marcolino Lima, Justino Barbosa, Joaquim Vicente, Venâncio Rosa, Estanisláu, Fausto Dias, Vitor de Souza, Tomé Pedro de Souza, Martinha Benedita, Antônia, Eugênia, Rosa, Vitória e Joana, escravos e ex-escravos. Entre estes alguns há que aprenderam depois mais alguma coisa e hoje governam sua vida muito bem. (SENA, 1983, p. 143)

Não são oferecidos maiores detalhes no que diz respeito a este curso, o que não permite saber ao certo porque ele denominava por meio desta terminologia as aulas as quais ministrava. Afora isso, surgem ainda outras indagações para as quais ainda não há resposta: Qual era a periodicidade dessas aulas? Havia algum material pedagógico específico para esses alunos? Quantos alunos simultaneamente eram instruídos por Israel? Houve turmas regulares? Estas e outras perguntas referentes à sistematização das atividades não terão respostas na narrativa de Israel. Além disso, não há qualquer indicação para saber se ele detinha a autorização do poder público para o estabelecimento de um curso aos moldes formais. De todo modo, avaliando o perfil dos seus alunos, há mais indícios para afirmar que as aulas funcionavam na informalidade do que ao contrário. Afinal, como ele mesmo apontava, alguns dentre os estudantes contemplados por aquela iniciativa eram escravos, o que – mesmo na segunda metade do século XIX – ainda era um fator de impedimento para o acesso à escola.

A opção de oferecer lições a estes homens e mulheres que estavam de algum modo subordinados às amarras do escravismo – seja na condição de escravos ou libertos –, reflete o desejo de Israel em fornecer aos seus alunos os meios necessários para que eles pudessem se afastar da experiência do cativo, fazendo da instrução um instrumento de emancipação. A indicação feita por Israel de que entre eles havia “*alguns [...] que aprenderam depois mais alguma coisa e hoje governam sua vida muito bem*” pode ter sido, portanto, mais do que uma mera constatação dos resultados obtidos através daquela experiência, mas uma demonstração da forma como ele próprio atribuía significados à instrução, entendendo-a enquanto uma ferramenta capaz de permitir – dentre outras coisas – a obtenção de um maior poder de autonomia àqueles que a detém. Ou seja, ainda que a instrução talvez não conferisse garantias de pleno sucesso nas mais diversas áreas da vida, ao menos ela poderia permitir que tais indivíduos administrassem a sua própria existência, os seus negócios, bem como os seus afazeres de um modo mais adequados aos seus interesses.

No que se refere ao público atendido, não há indicações acerca do grau de envolvimento dos alunos no processo de instauração do curso. Israel não esclarece se já havia demandas pela educação por parte daqueles que se tornaram seus alunos, tampouco explica quais as circunstâncias específicas que o convenceram a assumir aquela responsabilidade. Teriam estas pessoas recorrido a Israel sabendo das suas capacitações? De que modo as relações entre os vários indivíduos envolvidos nesta iniciativa educacional constituíram os arranjos para a criação desse espaço de aprendizado? Com efeito, não há como ser assertivo a este respeito, mas o fato de os alunos serem todos escravos ou ex-escravos pode ser uma demonstração de como a sua militância era reconhecida e referendada em meio aos segmentos mais diretamente afetados pela escravidão.

A análise da experiência de cativo de Israel, marcada por lutas, limitações, brechas e articulações políticas acaba sendo, portanto, um exercício para não somente se pensar na vida de um abolicionista em meio à contradição do sistema escravista, mas para refletir acerca das formas e do significado do acesso à instrução básica para os substratos sociais subordinados ao escravismo. Sendo assim, biografias como as de Luiz Gama e Israel Antônio Soares podem oferecer olhares mais panorâmicos acerca da multiplicidade de iniciativas de ensino-aprendizagem que se faziam presentes na sociedade *oitocentista*, destacando-se

– em especial no segundo caso – aquelas que se apresentavam na cidade da Corte. Deste modo, compreender este universo a partir de um olhar ampliado se mostra indispensável no momento de analisar o terreno em que estavam sendo sedimentadas as muitas e difusas experiências de acesso à instrução.

O ato de acionar a informalidade, contudo, não deve ser interpretado como a prova de que estes agentes históricos estavam ausentes das instituições formais de ensino. Afinal, conforme já indicado, não havia impedimento legislativo no que se refere ao acesso escolar de libertos e livres de cor, setor que representava uma parcela larga da população. Em contrapartida, isso também não significa que as circunstâncias de convivência encontradas nas escolas tenham sido de harmonia e receptividade. Ao contrário disso, há indícios para afirmar que crianças negras e brancas, ainda que frequentadoras dos mesmos ambientes escolares, podiam acabar recebendo tratamentos completamente destoantes, sendo alvo de pedagogias e olhares docentes que reforçavam ainda mais as distinções entre ambas as partes. Sendo assim, não bastava tão somente ambicionar o acesso à escola, mas pensar nas condições de permanência, conforto e acolhimento que deveriam ser constituídas no seu interior.

Foi diante de preocupações desta ordem, e cientes das tensões que permeavam os ambientes escolares, que no ano de 1853 algumas famílias residentes na freguesia de Santíssimo Sacramento – cidade do Rio de Janeiro – se reuniram de modo a projetar a criação de uma escola que pudesse atender de modo exclusivo os meninos de cor da região. Para isso, os pais acionaram o professor Pretextato, pedindo-lhe que recebesse os seus filhos, todos pretos e pardos, como alunos em sua própria residência. Segundo os pais, como os meninos eram mal recebidos nas escolas circunvizinhas por conta de suas características fenotípicas, seria muito melhor que eles tivessem a chance de ser instruídos por uma pessoa que também fosse de cor preta igual a eles. Sensível às súplicas que lhe foram direcionadas, Pretextato decidiu então abrir em sua própria casa – na rua da Alfândega 313 – uma escola na qual estes meninos poderiam ser melhor instruídos, aprendendo a ler, escrever e a realizar operações matemáticas. Afora isso, Pretextato também lhes ofereceria aulas de doutrina católica, conforme aquilo que era preconizado pelo currículo forjado pelas legislações públicas produzidas nas últimas décadas (FERREIRA, 2014, capítulo 1).

Com vistas a assegurar a legalidade do seu estabelecimento escolar, Pretextato e os pais despacharam uma série de documentações comprobatórias – abaixo-assinados e atestados – à Inspetoria de Instrução Pública da Corte, conforme era exigido pelo *Regulamento da Instrução Primária da Província do Rio de Janeiro, instituído* pelo Decreto de Couto Ferraz (1331-A de 1854). O caso era notoriamente dotado de certa peculiaridade, o que não impediu, contudo, que o Inspetor responsável, Eusébio de Queirós, concedesse um parecer favorável aos requerentes, permitindo a manutenção das atividades educativas ali promovidas.

O exemplo desta escola – que durou legalmente na mesma casa até pelo menos 1873 (SILVA, 2002, p.154-155) – reforça como a população negra não se satisfazia com o mero ingresso institucional, sendo fundamental, para além disso, a construção de ambientes de aprendizado que fossem efetivamente produtores e afáveis, posto que – conforme escrito pelos próprios pais em um dos abaixo-assinados enviados ao poder público – *“só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora”*. Neste sentido, portanto, a escola de Pretextato era – segundo a avaliação dos pais – definitivamente a melhor opção com a qual eles podiam contar, sobretudo porque o professor tratava os meninos com perceptível desvelo, diferentemente do que ocorria em algumas das demais escolas da região, onde os meninos eram coagidos até mesmo pelos professores que, por repugná-los, não coíbiam as ações de hostilidade que lhes eram direcionadas no ambiente escolar.

Lutar pelo direito de ter os seus filhos instruídos era algo especialmente relevante para esses pais, sobretudo porque alguns deles eram analfabetos, o que é possível perceber pela forma como foram compostas as assinaturas dos abaixo-assinados por eles produzidos e enviados à Inspetoria. Parte das assinaturas vieram precedidas pela expressão “a rogo de”, o que indica que aquelas pessoas em questão não sabiam como grafar o próprio nome, precisando que alguém lhes prestasse esse favor. Afora isso, é preciso destacar que alguns dos pais sequer apresentavam sobrenomesque denotavam linhagem familiar, característica comum entre escravos, o que reforçaria ainda mais a importância e o sentido do aprendizado para aquelas famílias, uma vez que os seus descendentes teriam a chance de diluir as heranças de um passado umbilicalmente ligado à escravidão, substituindo-o por novos horizontes mais abrangentes e ambiciosos.

A preocupação com relação ao futuro e à imersão educacional das crianças oriundas de famílias ligadas ao cativeiro não era, contudo, algo que se restringia apenas a pequenos grupos isolados de pessoas. De fato, foram várias as instituições que se envolveram diretamente com esta questão, procurando forjar dispositivos e estratégias que poderiam ajudar no encaminhamento das gerações mais jovens que – a despeito da posição de subalternidade que ocupassem na ordem escravista – ainda teriam que conviver com algumas limitações comuns em sociedades atreladas ao escravismo. Atenta às circunstâncias sociais e escolares da época – e consciente das preocupações que a administração pública passou a ter especialmente com os ingênuos⁷ a partir da criação da lei do ventre livre –, a Igreja passou a se inclinar cada vez mais diretamente sobre a questão dos mais desfavorecidos. O desejo do corpo eclesiástico de tomar participação nesta questão é evidenciado, inclusive, nas empreitadas escolares mantidas pela própria instituição católica. Exemplo disso está na carta enviada pelo cônego Raimundo da Purificação dos Santos ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Pedro Leão Veloso, no mês de fevereiro do ano de 1883. Nela o representante da Igreja fez saber ao burocrata a respeito da inauguração de uma “escola” paroquial noturna na Corte localizada na freguesia do Santíssimo Sacramento em Cantagalo onde seriam indiscriminadamente aceitos os meninos ingênuos. O seu objetivo era – segundo a visão de Raimundo – o de permitir que estes jovens tivessem a oportunidade de “*melhorar a sorte futura*”.

Muito embora a palavra escola tenha aparecido grafada entre aspas no documento enviado pelo cônego ao poder público, a iniciativa educacional da paróquia manteria o mesmo padrão disciplinar do curso de *primeiras letras* oferecido pelas escolas públicas da Corte. Deste modo, os alunos teriam aulas de leitura, escrita, aritmética, sistema métrico, gramática e doutrina cristã. Ao término desta seção, haveria aulas de geografia e história, principalmente do Brasil, música vocal e doutrina cristã. Ademais, seriam oferecidos todos os recursos necessários para o cumprimento das atividades propostas: livros, papel, tinta, penas, lápis, pedras, giz e etc. Os alunos admitidos – que deveriam ter entre 8 e 15 anos de idade – não seriam corporalmente castigados, tampouco lhes seriam imputadas penas

⁷ Crianças livres nascidas de ventre escravo.

humilhantes no caso de erros, sendo estimulados unicamente através de prêmios sucessivos e de retribuições pecuniárias acumuladas na caixa econômica escolar.

Avaliando não somente esta iniciativa escolar, mas o conjunto das experiências de ensino até aqui apresentadas, é possível perceber que cada uma delas procurou, a seu próprio modo, estabelecer mecanismos de modo a prover os segmentos sociais subordinados à escravidão, ou a ela umbilicalmente ligados, da instrução que eles ambicionavam e que de algum modo lhes ajudaria na superação das condições desfavoráveis as quais estavam submetidos. Deste modo, mais do que a liberdade jurídica, havia a notória compreensão de que era fundamental lhes fornecer a instrução, tornando-a uma ferramenta que cumpriria um papel importante na consecução dos seus objetivos de desarticulação de uma vida de maiores privações.

Conclusão

Promover investigações que tratem acerca do acesso à instrução para os estratos sociais subordinados à escravidão, ou deles egressos, não é apenas um exercício de examinar e refletir sobre as possibilidades de um cativo, liberto ou sujeito livre de cor ler e escrever, mas descobrir de que modo o domínio sobre determinados saberes poderia conferir a estes segmentos a oportunidade de penetrar em espaços e lugares sociais que não lhes eram anteriormente possíveis. Afinal, mais do que dominar os rudimentos da escrita, ou deter os conhecimentos iniciais do campo da matemática, esses substratos sociais almejavam diminuir as amarras do cativo e experimentar uma vida de menores restrições, mesmo nos casos em que a escravidão fosse um dado concreto da realidade.

Considerando as circunstâncias próprias da sociedade carioca do século XIX, a tarefa de se instruir não se mostrava simples, razão pela qual as dificuldades impostas precisavam ser superadas por meio da mobilização de indivíduos, coletivos e instituições que, organizadas formal ou informalmente, fomentavam experiências de ensino-aprendizagem que poderiam pavimentar caminhos para um futuro que, mesmo diante das incertezas, se esperava melhor. Sendo assim, mais do que jurídica, a alforria é uma conquista social do cotidiano, sendo o direito a instruir-se apenas mais uma das suas dimensões possíveis.

Diante do caráter destas e de outras iniciativas de ensino já localizadas na Corte, torna-se perceptível como as experiências construídas em torno do objetivo de promover acesso à instrução não eram dotadas de um perfil monolítico, mas adequável às situações conforme as necessidades aparentes, o que reforça a noção de que as vias de acesso ao aprendizado das letras eram múltiplas e sortidas. Tendo em vista essa diversidade, faz-se necessário, portanto, que as futuras pesquisas conduzidas no intuito de dar continuidade ao processo de identificação e esquadramento de novas experiências de ensino sejam feitas de modo a dedicar atenção aos rastros deixados em fontes de natureza histórica variada. Ou seja, mais do que se dirigir às fontes que tratam diretamente das questões educacionais no Rio de Janeiro durante o império, é necessário olhar cautelosamente para as pistas e vestígios presentes em documentos que, ainda que não dialoguem diretamente com a questão educacional, podem acabar servindo ao propósito de dar melhores contornos às realidades relativas ao ensino na Corte.

Fontes

RELATÓRIOS, DECRETOS E LEI

LEI Nº 1, DE 1837 SOBRE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO RIO DE JANEIRO:
<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso às 11:59 de 24/02/2017

PRIMEIRA LEI GERAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso às 13:54 de 24/02/2017.

DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso às 23:28 de 24/02/2017

RELATORIO que ao ilustríssimo e excelentíssimo senhor Doutor José Ricardo de Sá Rego, presidente desta Província, apresentou o Vice-Diretor da Instrução Pública, Chantre Antonio José Ribeiro Bhering, em 1851. Ouro Preto: Typografia Social, 1852a.

Documentação textual

GAMA, Luiz. Carta a Lúcio de Mendonça: São Paulo, 25 de julho de 1880 In: BENEDITO, Mouzar. Luiz Gama o libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SENA, Ernesto. Rascunhos e Perfis. Ano: 1983 Editora: Universidade de Brasília

Periódicos

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro. 17 ago. 1905 p. 2.

Bibliografia

FERREIRA, Higor Figueira. *A Construção do Currículo em uma Experiência Escolar para Meninos Pretos e Pardos na Corte em Meados do Século XIX*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. 143 fls.

GONDRA, J. G. ; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez . *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. 320p .

SCHUELER, A. F. M. ; LIMEIRA, A. . *Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte imperial*. Revista HISTEDBR On-line, v. 32, p. 48-64, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e negro. Jornais, escravos, e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo. Cia. das Letras, 1987.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista*. Revista brasileira de história da educação nº 4 jul./dez. 2002

SILVA, José Cláudio Sooma; SCHUELLER, Alessandra Frota Martinez de. *Obrigatoriedade Escolar e Educação da Infância no Rio de Janeiro no Século XIX*.

In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Veral Lucia Gaspar da. (Org.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. 1ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013, v. 1, p. 243-257.

VEIGA, Cynthia Greive. *Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 502-517, 2008.

Higor Figueira Ferreira

Bacharel e licenciado em História pelo Instituto de História da UFRJ. Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em história comparada pela UFRJ. Atua como professor de história a nível federal no colégio Pedro II no Rio de Janeiro.
