

A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)¹

The education of slaves and freedmen in Brazil: sparse vestiges of the ability to read, write and count (16th to 19th centuries)

L'éducation des esclaves et des affranchis au Brésil: vestiges épars dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul (du XVIe au XIXe siècle)

Educación de esclavos y libertos en Brasil: vestigios dispersos de escritura, lectura y cálculo (Siglos XVI a XIX)

MARIA HELENA CAMARA BASTOS²

Resumo

O presente texto analisa diversos indícios de estratégias e dispositivos que envolveram a instrução/escolarização dos escravos e dos libertos, no período colonial e imperial no Brasil (1500-1889). Enfoca, especialmente no século XIX, exemplos de escravos e libertos que aprenderam a ler, escrever e contar, alguns chegando ao ensino superior e tornando-se docentes, expressando suas ideias pela imprensa. Para falar sobre esse tema, precisamos ter em mente que ser escravo, já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional. Mesmo havendo reduzidos espaços de liberdade, esses não foram suficientes para uma emancipação social. A escravidão, muito mais que um sistema econômico, foi um processo de educação pelo medo, que disciplinou condutas, definiu hierarquias sociais, forjou sentimentos e valores. Essa é uma história de exclusão, de desigualdades sociais, de discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século XXI.

Palavras-chaves: educação dos escravos, exclusão social, domínio da linguagem escrita.

¹ Este texto foi apresentado no *Colloque International Anthropologie & Éducation*, organizado pela *Facultés de Sciences Humaines et Sociales/Canthel/ Université René Descartes*, de 16 a 18 de setembro de 2015, com o título: *L'Éducation des esclaves et des affranchis au Brésil: Vestiges épars dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul (du XVIe au XIXe siècle)*.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágios de pós-doutorados realizados no *Service d'histoire de l'éducation* e no *Institut National de Recherche Pédagogique*, ambos na França. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Maître de conférence* no *Service d'Histoire de l'éducation*, na França, em 1996 e em 2005. *Visiting Scholar* na *Università degli studi di Macerata*, na Itália, em 2016. Pesquisadora do CNPq. E-mail: mhbastos@puers.br

Abstract

The present text analyzes various signs of strategies and devices that involved the instruction/schooling of slaves and freedmen during the Colonial and Imperial periods (1500-1889). It focuses especially on the 19th century with examples of slaves and freedmen who learned to read, write and count. Some of them even attained higher education and became teachers, expressing their ideas through the press. In order to discuss education of the slaves in Brazil, we must bear in mind that being a slave already defined the condition of social and therefore educational exclusion. Even if there were small spaces of freedom, they were not enough for social emancipation. Slavery, much more than an economic system was a process of education through fear, which disciplined forms of conduct, defined social hierarchies, forged feelings and values. This is a history of exclusion, of social inequalities, of discrimination and deprivation of citizenship, which is still reflected in the 21st Century.

Keywords: *education of the slaves, social exclusion, knowledge of written language*

Résumé

Ce document analyse plusieurs indications des stratégies et des dispositifs impliquant l'instruction/scolarisation des esclaves et des noirs libérés, de la période coloniale et impériale (1500-1889). Met l'accent, en particulier dans les dix-neuvième siècle, des exemples des esclaves et des libérés qui ont appris à lire, écrire et compter, certains venant à l'enseignement supérieur et de devenir enseignants, exprimer leurs idées dans la presse. Pour parler de l'éducation des esclaves au Brésil, nous devons garder à l'esprit que d'être un esclave, déjà défini la condition de l'exclusion sociale et donc de l'éducation. Même si il ya des petits espaces de liberté, cela ne suffisait pas pour l'émancipation sociale. L'esclavage, beaucoup plus que d'un système économique, était une pédagogie de la peur, qui régleme la conduite, les hiérarchies sociales, définies des sentiments et des valeurs forgées. Ceci est une histoire d'exclusion, des inégalités sociales, du discrimination et soustraction de la citoyenneté, qui se reflète également dans le XXI^e siècle.

Mots clés: *éducation des esclaves, exclusion sociale, domaine de la langue écrite.*

Resumen

Este artículo analiza las estrategias y dispositivos vinculados a la enseñanza/educación de los esclavos y libertos, durante los periodos colonial e imperial de Brasil (1500-1889). Está centrado, sobre todo, en el siglo XIX, con ejemplos de los esclavos y libertos que aprendieron a leer, escribir y contar, algunos de los cuales llegaron a la educación superior y se convirtieron en maestros, expresando sus ideas en la prensa. Para hablar de la educación de los esclavos en Brasil, tenemos que tener en cuenta que ser un esclavo, ya implica la condición de exclusión social y, por lo tanto, educativa. A pesar de que hay pequeños espacios de libertad, estos no fueron suficientes para la emancipación social. La esclavitud, mucho más que un sistema económico, fue un proceso de educación por el miedo, que reguló la conducta, las jerarquías sociales definidas, estableciendo sentimientos y valores falsos. Esta es una historia de exclusión, desigualdades sociales, discriminación y secuestro de la ciudadanía, que también se refleja en pleno siglo XXI.

Palabras clave: *educación de los esclavos, exclusión social, dominio de la lengua escrita.*

Recebido em: setembro de 2015

Aprovado para publicação em: novembro de 2015

É tempo que comecemos a acabar com todos os vestígios da escravidão entre nós, para que venhamos a formar em poucas gerações uma nação verdadeiramente homogênea, sem o que nunca seremos verdadeiramente livres, respeitáveis e felizes. (José Bonifácio, 1822, apud COSTA E SILVA, 2011)

O escravo que frequenta uma escola, que aprende a ler, que fica com a consciência dos seus direitos, não pode ser mais escravo, há neste procedimento uma contradição revoltante senão absurda. (Dr. Thomaz Alves Júnior, em 1873, apud SILVA, 2000, p. 142)

Tratar da educação dos escravos no Brasil, no período colonial e imperial, é abordar uma história de exclusão, de desigualdades sociais, discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século XXI, e também na historiografia da educação brasileira.

A historiografia da escravidão no Brasil tem sido amplamente estudada, no entanto, há ainda lacunas quanto à educação dos escravos³. Fonseca (2007, p.12) assinala que a historiografia da educação brasileira construiu uma “invisibilidade do negro”, há um *silêncio* das fontes da história da educação em relação ao pertencimento étnico-racial das comunidades negras.

No entanto, observa-se que esse quadro lentamente está mudando havendo um processo de renovação na historiografia educacional. Barros (2015) publicou o “Estado da arte da pesquisa em História da Educação da População Negra no Brasil”, que abarca a produção inventariada de 1989 a 2012, elencando 400 títulos, entre artigos, capítulos de livro, livros, dissertações (49), teses (11).

Dos títulos repertoriados, é possível identificar para o Brasil Colônia (1500-1822) 39 estudos, de 11 pesquisadores⁴; para o Brasil Império (1822-1889), 140 trabalhos da pena de 42 pesquisadores; para a transição do Império para a República, 40 referências de 17 pesquisadores; para a República (1889-2012), 170 estudos, por 62 pesquisadores. Os dados mostram que a concentração dos estudos está no período do Império e da República. A autora ainda divide a produção por regiões do Brasil: centro-oeste (29), nordeste (98), norte (10), sudeste (176), sul (22), a qual se concentra na região sudeste, que tem o maior número de programas de pós-graduação.

³ No excelente estudo de Fraga (2014), sobre os escravos e libertos do Recôncavo Baiano, com um significativo corpus documental, não encontramos nenhuma referência sobre instrução dos escravos do campo, de ofícios e nem dos domésticos. Cabe também assinalar, o problema das fontes documentais de escravos e cativos libertos, a maioria decorre de registros cartoriais, registros policiais, da Igreja Católica e raros de escritas individuais e/ou memorialísticas.

⁴ Na categoria pesquisadores foi contabilizado somente uma ocorrência, pois há muita repetição de títulos em diferentes suportes.

Com base em diferentes estudos e pesquisas, realizados nos últimos anos, buscaremos traçar um panorama da educação (aqui entendida como práticas de escravização) e da instrução de escravos e de libertos, entre os séculos XVI e XIX, a partir de uma “microanálise” de indícios do processo de educação e escolarização, pois, como assinala Fraga (2014, p. 22), “a escravidão foi muito mais que um sistema econômico; ela moldou condutas, definiu hierarquias sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência”.

Vestígios de educação e instrução de escravos e libertos negros

Para início de abordagem, é importante referir que aproximadamente dos 10 milhões de africanos escravizados, importados pelo continente americano, 40% teriam desembarcado em portos brasileiros entre os séculos XVI e XIX. Entre 1800 e 1850, somente pelo porto do Rio de Janeiro, teriam desembarcado cerca de 1 milhão de africanos escravizados. Com a proibição definitiva do tráfico negreiro em 1850, aumentou o movimento de transferência interna de escravos (LOPES, 2012, p.28). De acordo com o recenseamento de 1872, a população do Município Neutro/Corte estava assim distribuída em relação aos sexos e raças:

Quadro 1 - População livre em relação aos sexos e raças

Sexo	Raça	Total
Masculino	Caboclos	665
	Pretos	14.198
	Pardos	22.762
	Branços	96.255
Feminino	Caboclas	258
	Pretas	14.268
	Pardas	22.083
	Branças	55.544

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. (LOPES, 2012, p. 32)

Para analisar as práticas de escravização e de instrução dos negros no Brasil, precisamos ter em mente que ser escravo, já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional. Mesmo havendo reduzidos espaços de liberdade, como o trabalho de ganho (atividades extras feitas nos domingos e dias santos) e a produção da própria subsistência em pequenas parcelas de terra, esses não eram suficientes para uma emancipação social.

A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos, como por exemplo o de uma viúva parda, em Mariana/MG, que tentou, junto ao juiz de Órfãos, “assegurar a instrução de seus filhos, porque não queria que fossem feitores e nem trabalhassem com a enxada. O juiz negou a demanda alegando que

eles deviam mesmo, como pardos, trabalhar. Quando esse pedido foi feito, o filho mais velho já pagava pelo aprendizado do ofício de boticário e o mais novo estava aprendendo a ler e escrever” (VILLALTA, apud SILVA, 2.000, p.25). Também o Rio Grande do Sul, nas legislações de Instrução Pública de 1837 e 1857, os escravos e pretos, ainda que livres ou libertos, eram proibidos de frequentar a escola (SCHNEIDER, 1993).

Barros (2005, p. 85) cita alguns mecanismos que foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostraram que faltava “vestimentas adequadas”, que havia a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, assim como para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. O relatório do professor Antonio José Rhormens, responsável pela escola do 8º Distrito (Largo do Arouche/São Paulo), do segundo semestre de 1877, expressa claramente preconceitos em sua classe com essas crianças. Escreve:

da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus”. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar “nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem (BARROS, 2005, p.79).

Um dado importante da pesquisa de Karasch (2000) é o fato de muitos africanos que chegaram ao Rio de Janeiro, por exemplo, já haviam aprendido a falar, ler e escrever em português na África. Assinala que houve um grupo significativo de escravos e libertos alfabetizados, inclusive mulheres, que assinavam seus nomes nos documentos e registros notariais (apud LUZ, 2013, p. 76). Luz (2013, p.77) também chama a atenção para o sentido e a simbologia quase mágicos que as letras assumiram entre escravos e libertos no processo de afirmação de sua identidade social. Traz o exemplo de um anúncio de escravo fugido, publicado na imprensa (Diário de Pernambuco, 19 de janeiro de 1836, p. 14), em que se observa essa simbologia:

No dia vinte e dous de Dezembro ao anno passado fugiu de casa [...] um bom mulato por nome Innocencio, official de sapateiro com signaes seguintes: cor trigueira, estatura alto, cheio de corpo, cabeça grande, pouca barba, representando ter 24 annos de idade, e *tem escrito em hum dos braços o seu nome inteiro Innocencio de Santa Anna e Mello, e uma figura de mulher tudo feito com tinta azul [...]*

Karasch (2000) assinala também algumas circunstâncias que teriam oportunizado o acesso às letras pelos escravos. 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 obra de Debret:

Figura 1- Concurso de composição entre escolares no dia de Santo Alexis (17 de julho).



Fonte: Debret, J.B. 1839. (apud LOPES, 2012, p.74).

Também as gravuras de Johann Moritz Rugendas (1802-1858), que chegou ao Brasil em 1821⁵, “permitem flagrar a expansão da escrita transformando as relações sociais até mesmo entre iletrados”, segundo Barbosa (2015, p.38).

A autora analisa duas obras do pintor: *Praia Rodrigues perto do Rio de Janeiro* (1827) e *Matosinho perto de São João Del Rey* (1835), que mostram o contato dos escravos com o impresso, especialmente a segunda em que o escravo aponta para um grande livro que está nas mãos do homem branco. Sinaliza que, pouco importa se Rugendas viu essas cenas, “o que interessa é perceber que o artista, ao registrar imagens de cadernos, livros, folhas escritas, romances, mapas e compêndios científicos, colados aos corpos dos sujeitos, estava mostrando as novas formas de comunicação que passavam a existir. Isto é, o escravo não está passivo à espera da leitura do letrado: aponta e toca o livro, indicando a possibilidade de ser um decifrador daquele código.

A expansão dos impressos permite que vários grupos entrem em contato com eles e de diversas maneiras, introduzindo-os direta ou indiretamente nos processos de comunicação que realizam. Ainda que as letras escritas não fossem o modo dominante, elas assumiram um lugar simbólico [...] e na imaginação daqueles que eram capazes, ou não, de decifrar tais códigos” (p.43). Essa reflexão da autora, reforça o que Pierrot (2015) conceitua como “aprendizagem furtiva”, pela observação e atenção no contato cotidiano com o mundo letrado, um modelo de aprendizagem não escolar.

⁵ Como desenhista oficial da expedição científica do Barão de Langsdorff.

Figura 2. Praia Rodrigues perto do Rio de Janeiro (1827)



Fonte: Diener & Costa (2012)

Figura 3. Matosinho perto de São João Del Rey (1835).



Fonte: Diener & Costa (2012)

Muitos proprietários também ensinavam os filhos de escravos, para obterem melhor preço na hora da venda. 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 assinalada por Algranti (1988, p. 90), ao destacar um anúncio publicado em 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” (apud LOPES, 2012, p.75). Lopes (2012, p. 75) traz a referência de que o Mosteiro de São Bento/Rio de Janeiro provavelmente ensinasse a ler e escrever juntamente com o ofício:

O Mosteiro de São Bento/RJ não esperara para dar escolas a escravos seus, mesmo contrariando o Decreto imperial n. °133- A de 1851, que excluía os escravos mesmo da instrução primária, bem como o Aviso n.°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).

Para a inserção do escravo na sociedade brasileira, Maestri (2004), utiliza a expressão “pedagogia da escravidão”, para se referir a ação dos escravistas para “enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão, [...] com maior submissão, máximo de trabalho, mínimo de gasto e esforço”, pela violência, medo e repetição (p.192). O escravo devia ser obediente, humilde, trabalhador. O processo pedagógico das rigorosas punições – chicote, tronco, máscara de ferro, pelourinho - iniciava-se já no transporte da África para o Brasil. Para ilustrar essa realidade, cita o relato do alemão Von Weech (1827): “Se [os escravos] demonstrarem inquietações, o que pode provocar o receio de um motim, descarrega-se fogo contra eles [...], e o suposto cabeça é açoitado, à vista de todos, ou enforcado na verga do grande mastro” (apud MAESTRI, 2004, p.196).

A temática da “pedagogia servil” foi tratada pela literatura produzida por padres, letrados e proprietários de escravos, no século XVIII e XIX, que abordavam questões como o “tratamento e treinamento *ideal* do trabalhador escravizado; os *meios* de mantê-lo na submissão e as *consequências* das falhas nesse mister” (MAESTRI, 2004, p.193). Jorge Benci, padre jesuíta, escreve em 1700 – *Cultura e Opulência no Brasil*, um “manual de operação da massa escrava pelos patrões, com vistas à sua utilização correta e eficaz”. Isto é, “como bem castigar os escravos”: “tendes algum servo mau, malicioso e inclinado ao vício? Castigai-o; mas seja o castigo ou de açoites ou de ferros. Estes são os castigos próprios dos servos, e de que usaram sempre os senhores prudentes e discretos de todas as nações do mundo” (apud RIBEIRO, MOREIRA NETO, 1992, p.346). João Antônio Andreoni, em *O Fabrico do Açúcar* (1711), escreve sobre a índole dos escravos, explica que como “são de nações diversas, e uns mais boçais que outros e de forças muito

diferentes, se há de fazer repartição com reparo e escolha, e não às cegas. Os que vêm para o Brasil são ardas, minas congos, de São Tomé, Angola, Cabo Verde e alguns de Moçambique [...] Os ardas e os minas são mais robustos. Os de Cabo Verde e de São Tomé são mais fracos. Os de Angola, criados em Luanda, são mais capazes de aprender ofícios mecânicos que os das outras partes nomeadas [...]” (apud RIBEIRO, MOREIRA NETO, 1992, p.348).

Para Mattoso (1982, p. 112), a adaptação do escravo ocorria através do idioma, da oração e do trabalho. Os senhores de escravos, juntamente com a Igreja Católica, incentivavam o ensino de rudimentos da religião católica, especialmente o orar e o rezar, com o objetivo de o escravo adquirir “as virtudes da paciência, humildade, resignação e submissão à ordem estabelecida”. Uma das primeiras providências era introduzir o cativo no universo linguístico, com um aprendizado sumário das línguas e falares locais. Essa “operação linguística” (DAHER, 2004, p.28) o submetia, produzindo a consciência de “ser cativo”, isto é, “um ente que necessitava estar permanentemente sob a ameaça do castigo”. Com o domínio da língua portuguesa, o *cativo novo* podia tornar-se um *negro ladino*, tendo demonstrado capacidade de aprender (MAESTRI, 2004, p200).

No relato de Mahommah Gardo Baquaqua [1854]⁶, o contato com o português começava no navio, que tinha a bordo “alguns escravos que sabiam falar português, pois haviam vivido no litoral com famílias portuguesas e se faziam intérpretes”, o que lhe permitiu aprender um pouco de português. Na família do seu senhor, os escravos eram “obrigados a se ajoelhar diante das [imagens feitas de barro], a família na frente, os escravos atrás. Fomos ensinados a entoar algumas palavras cujo significado não sabíamos. Também tínhamos que fazer o sinal da cruz diversas vezes. Enquanto orava, meu senhor segurava um chicote na mão e aqueles que mostravam sinais de desatenção ou sonolência eram trazidos à consciência pelo toque ardido do chicote”. A seguir, informa que o “conhecimento da língua portuguesa melhorou rapidamente, enquanto estava ali, e muito em breve, conseguia contar até cem”. Também conta da estratégia adotada de ser “muito prestativo e obediente” ao senhor, mas que, no entanto, “fizesse o que fizesse”, descobriu que servia a um tirano e nada parecia satisfazê-lo” (apud LARA, s/d, p.273-275)⁷.

⁶ Mahommah Gardo Baquaqua foi um dos poucos escravos que deixou registro de sua vida e de como se libertou. Em 1845 foi aprisionado na África e chegou em Pernambuco, sendo batizado com o nome de José. Vendido para um “padeiro”, relata as muitas surras e chicotadas. Posteriormente, foi vendido para um comandante de navio mercante do Rio de Janeiro. Fez várias viagens com seu novo senhor, chegando em Nova York em 1847, em um navio carregado de café. Fugiu com a ajuda dos abolicionistas americanos, converteu-se ao protestantismo e em 1850 ingressou como estudante no Central College. Sofreu racismo na universidade norte-americana e mudou-se para o Canadá, onde se naturalizou. Publicou sua autobiografia em 1854 (VAINFAS et alii, 2013, p.203).

⁷ Silvia H. Lara (s/d) publica a tradução da primeira parte da biografia de Baquaqua, referente a trajetória de homem livre na África, seu aprisionamento, transporte em navio negreiro e seu período de escravo no Brasil, com uma breve introdução. Outro exemplo de homem livre na África e que se tornou escravo no Brasil é de Osifekunde (1793-), de família nobre e comerciante na Nigéria, que em 1820 foi feito cativo. No Rio de Janeiro foi batizado como Joaquim, passando a trabalhar como escravo doméstico. Em 1837, viaja com seus patrões para Paris/FR, onde parece já chegou alforriado, adotando o nome Joseph. Sua biografia foi escrita por Marie-Armand d’Avezac, a partir de entrevistas em que relata sobre seu povo, origens, a escravidão no Brasil, etc. Retorna ao Rio de Janeiro em 1841 (SANTANA, 2015, p.70).

Quanto à formação religiosa, Gonçalves (2000, p.328) comenta que, apesar de ser importante para a Igreja Católica conquistar “a alma do cativo pelo batismo, catequese e outros ensinamentos”, proibia-os, em 1719, “de serem padrinhos de outros negros, porque eles são bárbaros e incapazes de catequizar e doutrinar seus afilhados através da ciência e da preocupação dos homens brancos, que foram nutridos com o leite da Igreja”. Cita as irmandades de negros católicos, criadas pelo Estado português, como uma estratégia de “separar de uma vez por todas a igreja dos brancos da dos negros”. As irmandades significavam, para escravos e libertos, “uma atividade mais social do que mística”, um canal de “ascensão social, um meio de melhorar o status cotidiano” (p.332). Tinham a função de dar assistência e ajuda material aos seus membros; algumas ministravam cursos noturnos para adultos.

A “pedagogia do medo” se reflete na reação visceral contra o trabalho, sempre em regime de produção forçada (MAESTRI, 2004). O francês C. A. Taunay, em 1839, escreve no “Manual do agricultor brasileiro”, sobre o que considera: “a inferioridade física e intelectual da raça negra, classificada por todos os fisiologistas como a última das raças humanas, a reduz naturalmente, uma vez que tenha contatos e relações com outras raças, e especialmente a branca, ao lugar ínfimo, e ofícios elementares da sociedade. [...] O geral deles não nos parece suscetível senão do grau de desenvolvimento mental a que chegam os brancos na idade de quinze a dezesseis anos”. O autor também pontua que a melhor arma para o escravo cumprir o seu dever era o medo “empregado com muito sistema e arte”. E uma das estratégias era aterrorizá-lo pedagogicamente pelo castigo, executados com “a maior solenidade, servindo assim para ensinar e intimidar os demais” (apud MAESTRI, 2004, p.197, 198).

Com essa breve descrição do processo de socialização do africano “nas práticas socioeducativas”, conforme expressão de Maestri (2004), se dava a inserção física “na comunidade do eito e da senzala”. Mahommah Gardo Baquaqua [1854], expressa como se davam essas “práticas educativas”: “Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!)” (LARA, s/d, p.273).

Diferentemente do escravo do campo, o escravo urbano teve maior espaço e condições de uma formação formal e informal, nos limites da própria condição. Muitos conseguiram aprender um ofício – pedreiro, carpinteiro, sapateiro, ferreiro, barbeiro, costureiro, alfaiate, etc. – o que era um bom negócio para o seu proprietário, que podia alugá-lo e também para os escravos que, com a parte que recebiam, puderam comprar sua carta de alforria⁸. Wissenbach (2002), ao analisar processos criminais, constatou a associação ao escravo de ganho, tipo de trabalhador urbano, não só a habilidade de ler e escrever, como a posse de papel, lápis e canetas, como também a destreza em contabilizar e administrar ganhos monetários (apud LUZ, 2008, s.p).

⁸ Na sociedade escravista, documentalmente, havia três modos de o senhor outorgar a alforria ao indivíduo escravo, primeiro: em pia batismal, na hora do batismo, o senhor poderia declarar que “forrava” a pessoa e o motivo pelo qual lhe fornecia a libertação do cativo, ficando o vigário com a função de registrar a ocorrência no livro de batismo; segundo: em testamento, documento em que um indivíduo indicava como deveria se proceder à partilha de seus bens e ao encaminhamento de suas últimas vontades; terceiro: passando carta de alforria, que deveria conter a assinatura do senhor ou de terceiros (a rogo, ou seja, em nome do senhor, prática muito comum, pelo fato de poucas pessoas saberem ler e escrever), para maior validade e se evitar contestação judicial. Tornou-se hábito registrar tal documento em cartórios e lançá-los nos Livros de Notas (ROCHA, 2007, p. 501-503).

A profissionalização da mão-de-obra escrava é possível aquilatar através de anúncios de jornais, como o publicado em 13 de outubro de 1821: “Qualquer pessoa tendo alguma escrava crioula ou africana que quiser que lhe ensinem a cozinhar e engomar residindo durante sua instrução na casa de algumas senhoras, ir à rua do Lavradio [...]”. Outro anúncio também oferecia ensinar ler, escrever e contar para “filhas, criadas e escravas” (KARASCH, 2002, apud MAESTRI, 2004, p.204).

Tabela 2: Ocupação dos escravos, 1870 – 1887

Ocupação	Frequência	Percentual
Artesão	22	3,9
Doméstico	26	4,7
Carreiro	22	3,9
Enfermeira	4	0,8
Feitor	2	0,4
Trabalhador do Engenho	8	1,4
Vaqueiro	4	0,8
Trabalhador do Mar	10	1,8
Lavoura	459	82,3
Total	557	100,0

Fonte: FRAGA (2014, p.35)

No entanto, devemos referir que, desde o século XVII, as “Ordenações Filipinas”, um dos principais códigos legais do Império Português, estabelecia um sistema discriminatório em relação aos grupos estigmatizados, entre eles os descendentes de africanos (mulatos), os quais estavam proibidos de exercer qualquer função oficial ou cargo público e, também, função sacerdotal. Oliveira (2015, p.43) analisa o caso do mulato e filho de ex-escravos – José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) – que foi ordenado padre, após obter do Bispado a “dispensa do defeito de cor”. A condição paterna de mestre-de-campo, patente de oficial militar, e o exercício da alfaiataria permitiu-lhe estudar e seguir a carreira eclesiástica, como estratégia de ascensão social, a qual também permitiu, futuramente, que seu filho se formasse em Medicina.

Analisar os processos de apropriação da leitura, escrita e do contar empregados pelos escravos urbanos no Brasil é como procurar agulha no palheiro, pois são poucos os que a dominaram, entre a massa de escravos e negros livres. Segundo Luz (2013, p.76) é “difícil saber exatamente como aprendiam a ler e escrever, em uma sociedade em larga medida analfabeta”. Alguns anúncios de fuga de escravos registravam, além dos traços físicos para identificação, as qualidades como trabalhador, por exemplo, em 1859: “[...] sapateiro, sabe ler sofrivelmente e escrever muito errado” (FREIRE, 1979, apud MAESTRI, 2004, p.205).

No estudo de Cavalcanti (1997), que analisou Livros de cartórios e ofícios, entre 1755 a 1885 no Rio de Janeiro/RJ, de um total de 5.960 pessoas, sendo 93% de homens e 61% de mulheres assinaram com clareza os documentos, dos quais havia 85 homens e 82 mulheres pretos ou pardos, dos quais somente 59% dos homens e apenas 10% das

mulheres assinaram os documentos. Observa-se aqui uma exclusão não só de raça, mas de gênero nas oportunidades educacionais (apud SILVA, 2000, p.28).

Figura mítica e escrava liberta, Francisca da Silva/Chica da Silva (? – 1796) era filha de uma escrava com o português Antônio Caetano de Sá. Teve seu primeiro filho com seu proprietário, o médico português Manuel Pires Sardinha, que o alforriou ao nascer e, futuramente, o reconheceu como filho bastardo. Francisca parda, como era conhecida, foi alforriada em 1854, pelo desembargador João Fernandes da Oliveira, que veio administrar o contrato de exploração de diamantes, com o qual teve 13 filhos, sendo que 9 mulheres, que mandou educar no Recolhimento de Macaúbas, melhor educandário de Minas Gerais. Com sua filiação em várias Irmandades religiosas, a educação dos filhos, o poder econômico, foi um dos mecanismos que adotou para ter distinção e reconhecimento social (SCHUMAHER, s/d).

Ao longo do século XIX, uma série de medidas são promulgadas visando abolir gradativamente a escravidão no Brasil: em 1850, a lei antitráfico de Eusébio de Queiroz; a Lei do ventre Livre (1871), que declara livres os filhos de escravos nascidos a partir dessa data; a Lei do Sexagenário (1885), que considera livres os escravos maiores de 65 anos; em 1886, é proibida a pena de açoite. Por fim, em 13 de maio de 1888 é abolida a escravidão. O escravo ficou livre, mas se tornou “negro”, “homem de cor” marginalizado.

No século XIX encontram-se mais registros da educação e escolarização de escravos e libertos. No estudo realizado sobre a implantação do ensino monitorial/mútuo no Brasil (BASTOS, 1997; 1999; 2005), no início do século XIX, localizamos documentos que relatam a experiência de educação no método com escravos domésticos. O periódico *Journal d'éducation*⁹ publica a correspondência¹⁰ trocada de brasileiros e franceses, residentes no Brasil, com a *Société pour l'instruction élémentaire*¹¹, criada por iniciativa de J. M. de Gérando, Laborde, Lasteyrie e Jomard, publicada na seção *Étranger* e nos relatórios da *Assemblée Générale de la Société pour l'instruction élémentaire*.

Em julho de 1819, o periódico publica carta do Conde de Scey¹², recém-chegado ao Brasil, datada de 22 de maio, do Rio de Janeiro, ao Presidente da Sociedade pela Instrução Elementar de Paris, em que informa as suas iniciativas de aplicação do método:

Eu me ocupei de comunicar, no Brasil, os benefícios do ensino mútuo, fazendo principalmente a aplicação em jovens negros, de um e outro sexo, que são trazidos da costa da África, nos quais as faculdades morais são praticamente nulas. Eu já obtive resultados que prometem ser venturosos. As ideias se fixam e o amor-próprio

⁹ Tronchot aborda as *Sociedades pela Instrução Elementar Estrangeiras*, que introduziram o método mútuo em seus países, retirando suas informações desse periódico. R. Tronchot, *L'enseignement mutuel en France de 1815 a 1833*. (Paris, 1973), pp. 447 e 449.

¹⁰ Publicada na seção *Étranger* e nos relatórios da *Assemblée Générale de la Société pour l'instruction élémentaire*.

¹¹ Essa Sociedade é originária da *Société d'Encouragement pour l'Industrie Nationale (1801)*, que grande papel desempenhou no desenvolvimento do ensino primário.

¹² Na obra *Os franceses residentes no Rio de Janeiro* encontramos a seguinte referência: “Mr. Le Conte de Scey. Residente na rua do Ouvidor, francês, 48 anos, mecânico, veio de Paris no navio holandês Aimble S. Jean, aqui chegou em 20 de abril de 1819, vai morar com Mr. Gondin, apresentou passaporte” (A. N. 1960).

se desenvolve pelo desejo de ser monitor, por mais difícil que seja formá-los. Até o momento presente, faço todos os quadros à mão e os componho eu mesmo. Diante das formalidades da alfândega e a censura sobre os objetos impressos, eu não pude superar as dificuldades para a introdução dos materiais, necessários à aplicação do método, a não ser que a sociedade pudesse me fazer chegar um ou dois exemplares de todos os quadros, e de tudo que faz publicar, principalmente o que é relativo à instrução das meninas, parte que eu pouco segui e que é muito importante neste país. Seria necessário que essa remessa se realizasse por intermédio do Ministério e fosse dirigida ao Cônsul da França, ao qual faria o reembolso das despesas e dos fretes. A sorte dos negros é tão desgraçada que concorrer para amenizá-la entramos, sem dúvida, nos aspectos filantrópicos da sociedade. Pela instrução os negros conseguem reunir os fundos necessários para comprar a sua liberdade e a de seus filhos. Não tenho mais nada a acrescentar a essa observação. Assim que meus ensaios tiverem tido aprovação do governo, enviarei cópia do processo verbal à Sociedade e informá-la-ei dos resultados dos meus esforços, que terão vencido, e o espero, todos os obstáculos¹³.

O Conde parece ter sido o primeiro a implantar o método mútuo no Brasil. Sua preciosa carta nos dá pistas para experiências diferenciadas da educação de negros escravos – homens e mulheres, a educação percebida pelos senhores como dispositivo de libertação, a rede de comunicação estabelecida com a sociedade francesa. No relatório apresentado à Assembleia Geral, o Comitê de Correspondência Estrangeira informa que “um outro francês fundou uma escola no Brasil, em favor dos jovens negros de ambos os sexos, vindos da costa da África, solicitou instruções e conselhos à Sociedade.

Este desejo foi acolhido com entusiasmo, e enviamos ao Rio de Janeiro os modelos, livros, quadros, etc. Pela instrução, os infelizes negros conseguiram comprar a sua liberdade e de seus filhos”¹⁴. Em agosto de 1820, o periódico publica outra carta do Conde Scey, datada de 4 de junho, em que informa que “o Conde de Gestas¹⁵ seguiu o meu exemplo em sua terra, e todos os seus escravos receberam os conhecimentos elementares sobre a língua francesa e portuguesa, educação religiosa, e ganhou muito com isso”¹⁶. Essa carta, além de trazer dados da divulgação do método entre os franceses estabelecidos no Brasil, também esclarece o conteúdo do ensino ministrado aos negros escravos.

No século XIX não havia impedimento dos negros libertos de frequentarem as escolas oficiais como havia para os escravos. Mesmo assim, a maioria permanecia excluída

¹³ *Journal d'éducation*. Paris, ano IV, n.X, juillet 1819.

¹⁴ *Journal d'Éducation*. Paris, ano V, n.X, juillet 1820. p.260.

¹⁵ “Conde de Gestas. Residente à rua do Conde, 65 e 66, francês, 31 anos, nobre, casado, veio de Lisboa há 8 anos a estabelecer-se e trouxe sua mulher a Condessa de Rogercis”. Parece ter chegado em 1808. Guilherme Auler, *Os franceses residentes no Brasil (1808-1822)*, (Rio De Janeiro,1960).

¹⁶ *Journal d'Éducation*. Paris, ano V, n.XI, août 1820. p313.

do processo de escolarização. Mas alguns dados permitem perceber a maior aproximação da população negra com a escola, especialmente de cativos libertos.

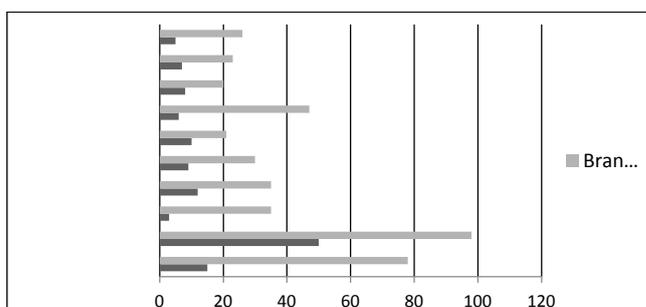
O exemplo narrado por Maria Lucia Hilsdorf da trajetória do professor João Francisco, que lecionou no Seminário das Educandas em 1827, e após 1830 foi professor da escola pública da freguesia de Santa Ifigênia, em São Paulo, questiona as autoridades sobre a aceitação ou não de cativos libertos na sua escola:

O professor João reclamava, denunciava, informava, opinava, sugeria, perguntava. Às vezes se comportava nos limites da burocracia, quando pedia que o governo lhe dissesse o que fazer, *pois estava sendo procurado para ensinar cativos libertos*. Aflito, queria saber o que dizia a *lei*: se podia aceitá-los ou não. Ele teria lembrança de que as escolas coloniais da capital eram frequentadas por escravos e filhos de mães escravas? Ou sabia de outras professoras que estavam aceitando essas matrículas? De onde vinha e qual era o sentido da pressão: *dos libertos*, das autoridades, dos empregadores dos ex-escravos, ou de dentro dele mesmo? (HILSDORF, 1999, apud BARROS, 2005, p.87).

Outro exemplo é o Colégio Perseverança ou Cesarino, de Campinas, fundado em 1860 e destinado à educação feminina e dirigido por Antônio Cesarino e sua mulher, que eram *pardos*. Segundo José Galdino Pereira, “o que surpreende no caso do Cesarino é o fato de que os negros Antônio Ferreira Cesarino e suas irmãs Bernardina, Amância e Balbina são alfabetizados, libertos e dirigem uma escola em pleno período escravista”. Embora não fosse voltado apenas para meninas negras, o Colégio Perseverança recebia ao lado das que podiam pagar, também alunas pobres negras (HILSDORF, 1999, apud BARROS, 2005, p.87).

Fonseca (2009, 2010), nas análises que realiza sobre a educação da população negra em Minas Gerais, a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar (1835), assinala que a população negra (pardos-48%, crioulos – 9%, africanos – 2%) representava a maioria da população livre da província (59%). No entanto, grande parte das crianças negras em idade escolar estava fora da escola, localizando somente um escravo registrado. O autor assinala que “quando acrescentamos as crianças escravizadas à população em idade escolar, há aumento desse grupo, que, em média, passa a representar 15,3% da população total” (2009, p.57).

Gráfico 1: Número de indivíduos na escola elementar registrados nas listas nominais – por raça



Fonte: FONSECA (2009, p.67)

Em outra pesquisa para a cidade de Mariana/MG, com base em dados censitários de 1831, Fonseca (2015) assinala a presença de sessenta e cinco crianças como alunos de instrução elementar, das quais 44 foram identificados como negros (68%). Cita, também que no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte frequentavam estudantes do sexo masculino, na faixa etária dos 12 aos 32 anos, entre os quais 36 alunos brancos, 14 pardos e um crioulo.

Silva (2000; 2002) analisa a iniciativa do professor “preto” Pretextato dos Passos e Silva, como se designava, em criar uma escola particular destinada aos meninos negros e pardos, na Freguesia de Sacramento, na Corte/Rio de Janeiro, no ano de 1853, a partir da solicitação dos pais. O ensino era de leitura, escrita pelo método Ventura, doutrina cristã, as quatro operações da aritmética e rudimentos da gramática nacional.

Outro exemplo é a trajetória de Hemetério José dos Santos (1858-1939), professor, gramático, filólogo, nascido no Maranhão e que nos anos de 1870 foi para o Rio de Janeiro, onde atuou no prestigiado Colégio Pedro II e também na Escola Normal. Posteriormente, recebeu a patente de Major do Exército e foi o único professor negro no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Autor de várias obras: Gramática Elementar da Língua Portuguesa; O livro dos Meninos (1881); Gramática Elementar de Língua Portuguesa (1879); Gramática portuguesa: adoptada na Escola Normal do Distrito Federal, (1885); Gramática Portuguesa Segundo Grau Primário (1913); Da construção Vernacular; Gramática Portuguesa: adotada na Escola Normal do Distrito Federal; Frutos Cativos (poesia); Etimologia: “Preto” (Almanaque Garnier, 1907); Pretidão de amor, conferências literárias (1909); Cartas Maranhenses (1909), em que expressa seu pensamento pedagógico e político; Fructos Cadivos – poesia, (1909). Para Müller, “apesar da erudição, a cor da pele lhe granjeou entraves no meio profissional, majoritariamente branco” e também por ser “um ardoroso polemista”, como jornalista (MÜLLER, 2006, 158).

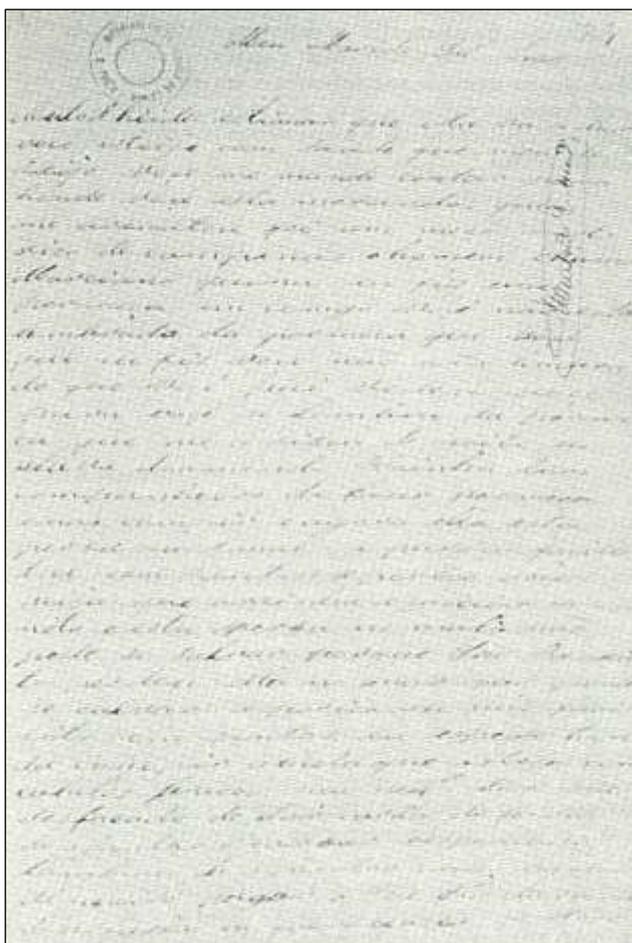
Souza (2001, p.97) também analisa a trajetória de Luiz Gama, ex-escravo, que escreve uma carta autobiográfica em 1882, dois anos antes de morrer. Jornalista e advogado militou em São Paulo, na segunda metade do século XIX, pela abolição da escravatura. Foi escravo doméstico e escravo de ganho. Quando tinha dezessete anos, hospedou-se na casa de seu senhor um estudante que começou a ensinar-lhe as primeiras letras.

Posteriormente, empregou-se no Colégio Isidoro, onde, ao mesmo tempo em que trabalhava como servente e zelador, atrás das portas das salas de aula, procurava aprender. A condição de saber ler e escrever, permitia pedir a alforria, no entanto, o seu senhor informou que só a daria mediante a compra (p.104). Fugiu e foi viver como “negro livre” na cidade, foi servir no quartel, cuja biblioteca lhe permitiu passar das “leituras ordinárias às leituras extraordinárias”. Também atuou como “copista” e amanuense em escritórios o que lhe permitiu avançar em sua formação.

José do Patrocínio filho bastardo de uma negra quitandeira e do vigário de Campos/RJ, obteve diploma de ensino superior em Farmácia, atuando como jornalista e militante abolicionista. Começou a estudar em 1868 e graças aos seus patronos e ao trabalho conseguiu ter essa trajetória, conforme excerto abaixo:

Quem sabe que sou filho de uma pobre preta quitandeira de Campos, deve admirar de me ver proprietário de um jornal e de que eu pudesse fazer uma viagem à Europa. [...] Comecei minha vida servente, aprendiz extranumerário da Santa Casa de Misericórdia, dr. Cristóvão dos Santos, hoje morto, empregou-me por me achar original. Não lhe levei empenho. [...] Desde 1868 comecei a estudar. Ganhava em 1868 a quantia de 2\$ por mez de ganchos, como chamávamos em nossa gyria, isto é, de plantões que eu fazia aos domingos pelos meus companheiros. Tinha também 16\$ de mesada, que me eram mandadas pelo vigário de Campos, que não me perfilhou, mas que era meu pai. Quando sahi da Misericórdia, perdi a mesada. Toda essa parte da minha vida é bem conhecida do conselheiro Albino de Alvarenga. Mas disse que comecei a estudar. Com que recurso? Com os da bondade extrema do meu exemplar mestre e amigo dr. João Pedro Aquino, que de graça franqueou-me seu externato, onde estudei não só os preparatórios para pharmacia, mas os exigidos para o curso médico. O desapego evangélico do meu mestre formou meu character. Se fui bom ou máo estudante, sabe-o elle; se fui alguma vez apontado como rapaz desmoralizado, elle podera atestar. Deixando a Casa de Saúde altivamente, quando o sr. Visconde de Ibrituna, meu honrado amigo, não o queria, fui morar numa republica de estudantes, onde tinha amigos, e não pagava cousa alguma. Desta republica fazia parte o sr. dr. Maris Costa e official da marinha Campos da Paz, meus amigos, que poderão desmentir-me. Entro para a Faculdade de Medicina, como alumno pharmacia, recebi da sociedade beneficente um auxílio pecuniário de 20\$. Por outro lado, eu tinha alguns almnos de primeiras letras e sobretudo recebia casa e comida de graça do meu collega Sebastião Callado. Assim vivi durante tres annos até que em 1874 conclui o curso de pharmacia. (apud SOUZA, 2001, p.107).

As oportunidades de escolarização de escravos e cativos libertos tinham diferenças significativas entre homens e mulheres. Wissenbach (1998) analisou os autos policiais dos escravos Crato e Teodora, em São Paulo em 1886, que foram acusados de roubar a casa do Cônego Terra, proprietário da escrava Teodora. No processo constavam sete cartas de Teodora, não enviadas. Silva (2000, p.116), que leu as cartas de Claro, infere que este escrevia mais frequentemente, “face ao fato de sua grafia não parecer insegura”, apesar dele considerar seu manejo da língua sofrível. No entanto, para as cartas da escrava Teodora escritas para seu marido, no ano de 1866, considera que expressam as limitações de seu domínio da escrita.



Fonte: WISSENBACH (1998, p. 264)

As cartas de Theodora

Carta I — Ao Marido, sem data [p. 23 frente e verso]
 Meu Marido Sr^o Luis

Muito heide estimar que esta va achar voce esteije com saude que meu desejo voce me mande contar para hande voce esta morando. quem me arematou foi um moço muito rico de campinas o homem chama Marciano quina eu fis uma pormeça em congo voce não esta lembrado da pormeça que voce que eu fis voce não esta lembrado que voce pai vedeu voce para se lembra da pormeça que me avisou de noite eu estava dormindo. Rainha tem companheiro de fase pormeça e não compir e agora ella esta persa no lmal e porço facillital com santos e porço voce veja que a rainha e maior do mundo e esta persa no mal e não pode se salvar porque São Benedicto perdeu ella no mar não pode se çalvar e porço eu não facilito com santos eu espero hinda compir ainda que esteja com cabelos bracos sua sen^a dice que desfarcado de dar carta de forria de ajuntar o cansar respocado tambem de ajuntar casar ganhar dinheiro pagar o Seu Sn^o da carta de arfuria eu quero o casar junto para não ganhar dinheiro e dispois emtão ganhar dinheiro pagar primeiro pagar a minha pormeça dispois para pagar sua senhoria senão fica como a rainha.

Fonte: WISSENBACH (1998, p. 265)

Wissenbach (2002, p.117), analisando as cartas de Teodora, destaca algumas características: todas elas apresentam as saudações de praxe, no início e nos finais; dependendo dos destinatários, os dizeres são mais formais e o movimento da escrita mais lento. Observa que, em geral, “é uma escrita que denota nítidas características de oralidade, supostamente decorrente do fato de terem sido ditadas. São curtas, quase pequenos bilhetes, guardam um ritmo todo particular, na quase ausência de pontuações gráficas, na inexistência de pausas, no uso de elementos de ligação (por exemplo, a expressão “no mais”) e, principalmente, na rapidez em que a sequência de assuntos vai sendo articulada, como se tratasse de associação livre de ideias”.

Também não havia unanimidade quanto à frequência da população negra ou parda em instituições escolares. Por exemplo, o diretor da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa, Dr. Thomaz Alves Júnior, em 1873, quando se discutia se a escola noturna deveria ou não aceitar escravos entre seu alunado, a qual se opunha: “O escravo que frequenta uma escola, que aprende a ler, que fica com a consciência de seus direitos, não pode ser escravo, há neste procedimento uma contradição revoltante, senão absurda” (MARTINEZ, 1996, apud SILVA, 2000, p.142).

Luz (2013, p. 70) analisa as práticas de escolarização e alfabetização da população negra do Recife/PE, especialmente nas aulas de primeiras letras para mestres e aprendizes de ofícios específicos da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais (1841- 1880), que entre seus sócios contava com uma maioria de pretos, pardos e mulatos. Em 1871, era ministrado o ensino de primeiras letras, gramática nacional, francês, geometria e arquitetura, respectivamente com 32, 23, 6, 11, 6 alunos, totalizando 78 matriculados. Em 1872, já havia 176 alunos, sendo incluídas as aulas de desenho e taquigrafia (COSTA, 2013, p.270-272).

Silva (2003, p.50), sobre a participação dos afrodescendentes na Guerra do Paraguai (1864-1870), assinala que “permitiu o aparecimento de expectativas novas de liberdade”, tendo por foco a biografia do príncipe Dom Obá II D’África, Cândido da Fonseca Galvão (1845-), que nasceu livre e aprendeu a ler e escrever, provavelmente com seu pai, um africano forro, no interior da Bahia. Dom Obá era um líder influente na comunidade negra, que contribuía financeiramente para a publicação de suas ideias na imprensa.

Lopes (2015, p. 64) relata a iniciativa do Imperador D. Pedro II, que em 1868 inaugura na Quinta da Boia Vista uma escola de instrução primária e artística, diurna e noturna, para filhos e agregados dos empregados internos do Paço de São Cristovão, que deveriam se constituir em “bons cidadãos e boas mães de família”¹⁷. Infere que há forte indícios da existência de alunos negros na escola. Por exemplo, a menção em 1871 da matrícula de sujeitos “recém emancipados do trabalho servil”. O documento ainda informa que entre os matriculados, quatro já eram alfabetizados. Também apresenta o programa de ensino proposto por Joaquim Sabino, organizado com base nas classes por ele estabelecidas:

¹⁷ O ensino era gratuito e obrigatório, compreendendo dois cursos: o de ciências e letras e o de belas artes. O ensino prático completaria a formação: para o sexo masculino, oficinas de carpinteiro, marceneiro, torneiro de metais e madeiras, ferreiro e serralheiro; para as meninas aulas de corte e costura, bordados, fabrico de flores, desenho e aquarela.

1ª classe Abecedario e syllabario; formatura de rectas e curvas, dita de números dígitos.

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

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

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

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

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

7ª classe Leitura de cór do Cathecismo Historico do Sr. Conego Pinheiro; escripturação em cursivo estreito; pratica do repetir.

8ª classe Leitura de cór da Grammatica portugueza, e do Manual dos examinandos de nossa coordenação; escripturação dictada por mim; pratica das operações maiores de Arithmetica até Regra de três.

(Seção de Manuscritos- BN- II-35-9-19. Escolas de Primeiras Letras da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo (1865). (apud LOPES, 2012, p. 92)

Lopes (2012, p. 90) também cita a escola noturna gratuita, conhecida como “Quilombo da Cancela”, frequentada por um grande número de “pessoas de cor”, a maioria escravos fugidos.

Em Pelotas/RS, Peres (1997, 2002) analisa os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, de 1875 a 1915¹⁸, em que assinala a presença de negros ainda no período da escravidão. Os cursos iniciam em 1877, com a matrícula de 77 alunos - “todos homens e meninos livres”, nacionais e estrangeiros, com idade entre 9 e 48 anos, todos pertencentes às classes populares, trabalhadores ou desempregados. As profissões registradas vinculam-se aos trabalhos manuais e domésticos. Ao mencionar a condição de “livres”, a Biblioteca Pública estabelecia que os negros poderiam frequentar as aulas noturnas, desde que fossem livres ou libertos. Mesmo com essa condição, Peres (1997, p. 31) considera um avanço para a época, em uma sociedade escravocrata e discriminatória. Pondera, no entanto, que o objetivo dos dirigentes e professores de “manter a ordem, a disciplina, incutir preceitos de moralidade e civilidade, é que as aulas deviam ter a presença de negros, livres e libertos”. A presença de crianças negras livres, segundo a autora, decorre da Lei do Ventre livre (1871), que viviam “sob o tutelamento de alguma família de posses desempenhando trabalhos de âmbito doméstico” (p.34), como informa o relatório do mês de fevereiro de 1882: “Faleceu o aluno Francisco

¹⁸ Na realidade esses cursos funcionaram de 1877 até a década de 1950.

Detroyat, de 8 anos de idade, sendo o seu encarregado o Sr. Hypólito Detroyat nosso companheiro de diretoria”. Peres (1997, p.55) identificou os alguns alunos negros que frequentaram a Biblioteca Pública, ainda no século XIX: Rodolfo Ignácio Xavier, aluno em 1883, com 10 anos; Boaventura Ignácio Xavier e seus filhos estudaram na década de 1880; os irmãos Penny, alunos em 1899. Informa que estes alunos se destacaram na luta pelas causas negras em Pelotas, como líderes sindicais, fundadores e redatores do jornal *A Alvorada*. Cita, ainda, que alguns membros da diretoria do “Clube Carnavalesco Nagô”, formado por negros, frequentaram os cursos noturnos da BPP, na década de 1880, como Alfredo Teixeira de Moraes e Jose Maria dos Santos. Ao concluir sua pesquisa, a autora salienta que o curso noturno da BPP, aceitando crianças e adultos negros, livres e libertos, significou para os dirigentes da entidade “um certo paternalismo racista”, (...) que via na educação e, mais especificadamente, na escolarização elementar a possibilidade de *integrá-los à vida social*” (p.63).

No entanto, nem todo liberto buscava a alfabetização. Analisando processos policiais de subúrbio de Porto Alegre/RS em 1884, Moreira (2003, p.138) aponta os libertos envolvidos no crime, acrescentando dados sobre a ausência de instrução: “Manuel Inácio Pavão: preto, alto, com sinal de ferimento na testa, ignora seus pais, 43 anos, solteiro, jornaleiro, do Paraná (Furnas), não sabia ler e escrever, jornaleiro; Antonio José Guimarães (vulgo Capita): achocolatado, filho de Antônio José Guimarães, 36 anos, casado, lavrador, de Viamão, não sabia ler e escrever; Olegário Rolim: crioulo, baixo, cheio de corpo, filho se José, de Rio Pardo, 48 anos, morava na Tristeza há 2 meses, jornaleiro (ocupava-se de preferência em trabalhos de lavoura), não sabia ler e escrever”.

Além de professores pretos, encontram-se alguns exemplos de mulheres no magistério, como de Maria Firmina dos Reis (1825-1917), mulata e bastarda, que nasceu em São Luís do Maranhão. Viveu com uma tia materna “melhor” situada economicamente, o que lhe permitiu estudar. Em 1847, com 22 anos, concorreu à cadeira de Instrução Primária, sendo aprovada, tornando-se a primeira mulher concursada no Estado, exercendo a profissão de professora de primeiras letras até 1881. Em 1880, funda a primeira escola mista do país, o que escandalizou a população, sendo obrigada a fechá-la dois anos depois. Foi escritora, considerada a primeira romancista brasileira. Publicou “Úrsula” (1859) primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra brasileira. Em 1887, no auge da campanha abolicionista, escreve “A Escrava”, reforçando sua postura antiescravista (MUZART, 2013, p.249).

Esses esparsos indícios de educação e de instrução primária e/ou profissional de escravos e libertos atingiram uma parcela ínfima da população afrodescendente, que conseguiu romper com as amarras do sistema. No entanto, temos de ter consciência de que os documentos conservados tornaram mais latente a “invisibilidade dos negros” na história e, especialmente, na história da educação.

Os exemplos aqui apresentados evidenciam que muitos ex-escravos viam na escola uma via de superação de sua condição servil em uma sociedade excludente e discriminatório da população afro-brasileira. Souza (2001, p.114) assinala que as exceções possibilitam perceber que “nas duras condições escravas, aprender a ler e escrever lhes permitiu a instrumentalização de mediadores de escrita e reutilizá-los em seu proveito próprio”.

Vitor Nechi (2014, p.8), escreve sobre sua trisavó, “A velha Maurícia, meio negra, meio índia”, descrevendo-a, segundo lenda da família, como “forte e destemida, viveu na região do município de Bagé/RS, fronteira com o Uruguai, na virada do século 19 para o 20. (...) Como mensageira dos conflitos ocorridos nas cercanias, mas analfabeta, antes de partir para entregar textos, mandava os filhos lerem, por precaução para ver se não constava ordem para matá-la”. As diversas estratégias e táticas de inserção no mundo letrado expressam *artimanhas* que analfabetos e/ou iletrados, sejam afrodescendentes ou brancos, ainda utilizam para superar a precariedade da educação escolarizada da sociedade brasileira.

Finalizando

A abolição da escravidão, não apagou as marcas históricas, de quase quatro séculos de permanência do sistema, as quais estão muito presentes na sociedade brasileira (diferenças de renda, posição ocupacional e social, nível educacional). Mesmo observando avanços, a realidade está longe de ser superada, social e culturalmente.

Em 2015, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE informam que a população brasileira totaliza aproximadamente quase 205 milhões de habitantes, sendo só de afrodescendentes 101.923.585. Se examinarmos os dados do IBGE para o ano de 2013, por amostragem de domicílio (PNAD 2014)¹⁹, verificamos que a presença negra ou parda em estabelecimentos de ensino, na faixa etária de 6 a 24 anos (por grupo de idade, nível de ensino e cor ou raça), apresenta equidade no ensino fundamental, mas altera-se no ensino médio e superior em relação à população branca (10% menor, em média).

IBGE		Síntese de indicadores sociais		
Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014				
Tabela 3.4 - Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2013				
Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%) (1)			
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior (2)	
Branca				
Brasil	92,7	63,6	29,5	
Norte	91,8	53,8	16,2	
Nordeste	91,5	52,9	16,7	
Sudeste	93,1	66,5	24,4	
Sul	92,0	62,9	24,0	
Centro-Oeste	92,9	62,8	29,4	
Preta ou parda				
Brasil	92,4	48,5	10,8	
Norte	91,5	42,8	10,5	
Nordeste	91,6	44,0	9,5	
Sudeste	93,7	57,3	10,9	
Sul	94,1	48,5	9,6	
Centro-Oeste	92,0	54,0	17,3	

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.
(1) Exclui-se as pessoas de cor ou raça amarela e indígena. (2) Exclui-se mestrado e doutorado.

¹⁹ População Brasileira em 2015: aproximadamente 204.200.909 (dado do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>)

Os dados de proporção de pessoas de 13 a 16 anos que frequentam o ensino fundamental com distorção idade-série, em 2004 e 2013, apresentam, respectivamente, para a população branca - 34,5 e 30,9, e para a população preta ou parda - 56,8 e 47,7. Cruzando esses dados com a média de estudos das pessoas com 25 anos ou mais de idade, para os anos de 2004 e 2013, respectivamente, a população branca apresenta em média 7,3 e 8,6, para a população negra e parda - 5,2 e 6,8. Mesmo observando-se um aumento em ambos os grupos, a defasagem em relação à população negra ou parda é de mais de dois anos de escolaridade.

Podemos olhar os dados como resultado de um esforço das autoridades educacionais de romperem com a exclusão histórica, através da promulgação da lei n.12711/2012 (Lei das Cotas), que estabelece, para as instituições federais de educação superior, a reserva de no mínimo 50% das vagas para ingresso nos cursos de graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, levando em consideração critérios étnico-raciais e renda familiar. Para Dourado (2012, p.11), essa lei representa um passo importante para a democratização da educação superior pública brasileira, mas que demanda também condições de permanência, por meio de políticas e programas de apoio aos estudantes.

O PROUNI – Programa Universidade para Todos - tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderirem ao Programa. Já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2014, mais de 1,4 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. Esse programa mais a lei das Cotas aumentou em quase 50 mil o número de alunos afrodescendentes nas Universidades brasileiras²⁰.

Também cabe assinalar a legislação que inclui no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003). O conteúdo programático a ser ministrado em todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, deve abordar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. O texto legal inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’²¹.

²⁰ <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>

²¹ Nessa perspectiva, cabe também assinalar que a capoeira é uma das expressões mais significativas da cultura afro-brasileira. Recebeu recentemente do Iphan o título de “Patrimônio Cultural do Brasil”, por seu valor enquanto símbolo de resistência de uma cultura negada durante séculos em nosso país. A capoeira tem uma ligação muito íntima com todo o processo civilizatório brasileiro, sobretudo no que diz respeito à construção de nossa identidade cultural. A inclusão da capoeira como prática educativa na rede pública de ensino é fruto do processo de escolarização da mesma, cujo contexto histórico se percebe desde o final da década de setenta. Sobre o Projeto de Capoeira na Escola, ver: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/capoeiranasescolas>. Acessado em 21 de maio de 2015.

Ao finalizarmos, assinalamos que o processo escravista no Brasil e no mundo em que se fez presente deixa uma “herança maldita” (MAESTRI, 2004), uma marca de desigualdade social, preconceitos que perduram, permanecem e estão ainda tão arraigados.

Referências

BARBOSA, Marialva Carlos. Sob novas impressões. Revista História da Biblioteca Nacional, a.10, nº118, jul.2015. p.38-43.

BASTOS, Maria Helena Camara. A Instrução Pública e O Ensino Mútuo No Brasil: Uma História Pouco Conhecida (1808-1827). História da Educação/ASPHE, v.1, n.1, p.115-133, 1997.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). BASTOS, M.H.C.; FARIA F^o, L.M.de. (Org) A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ed.UPF, 1999. p. 95-118

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C (Orgs.). Histórias e Memória da Educação no Brasil. Vol. II – século XIX. Petrópolis: Cortez, 2005. p.34-51.

BASTOS, Maria Helena Camara. Esclaves, militaires et libéraux: les chemins de l'enseignement mutuel au Brésil (1808-1854). Paedagogica Historica, Grã-Bretanha, v. 41, n.6, p. 677-697, 2005.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.) O estado da arte da pesquisa em história da educação da população negra no Brasil. Paraíba: SBHE/Virtual Livros, 2015. <http://www.sbhe.org.br/e-books/sbhe-paraiba/sbhe-03>. Acessado em 15 de junho de 2015.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: ME, 2005. P. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro_e_outras_historias.pdf. Acessado em 2 de julho de 2015.

CONRAD, Robert. Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850-1888. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

COSTA E SILVA, Alberto da. (coord.) Crise Colonial e Independência, 1808-1830. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Objetiva /. Fundação Mapfre, 2011, 256 p.

COSTA, Wendell Rodrigues. Instruir e trabalhar: a Sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco e o Liceu de artes e ofícios (1841-1880). Revista Linhas, Florianópolis, v.14, n.27, jul/dez. 2013. p. 253-280. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723814272013253>

DAHER, Andréa. Cultura escrita, oralidade e memória: a língua geral na América portuguesa. In: PESAVENTO, Sandra (Org.) Escrita, linguagens, objetos: leituras de história cultural. Bauru/SP: EDUSC, 2004. P. 17-42.

DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. Rugendas e o Brasil. Obra completa. Rio de Janeiro: Capivara, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Desafios: acesso e permanência. In: GENTILLI, Pablo et alii. Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; GEA, 2012. p.11.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível. O Negro na história da educação brasileira. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, v.7, n.1 (13) 2007, p.11-50.

FONSECA, Marcus Vinícius. População negra e educação: uma análise a partir do perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza Ed, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. População negra e civilização: uma análise a partir do estabelecimento escolar em Minas Gerais (1830-1850). Educação em revista. Pelo Horizonte/MG, v.25, n.02, p. 43-72, ago.2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. Perfil dos domicílios e grupos familiares com crianças nas escolas de Minas Gerais do século XIX. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, v.10, n. 2(23), 13-39, mai-ago. 2010.

FONSECA, Marcus Vinícius. A educação como expressão do urbano na cidade de Mariana/MG na primeira metade do século XIX. In: Anais da 37ª Reunião Anual da Anped – PNE: Tensões e perspectivas para a Educação pública brasileira. Florianópolis: UFSC/Anped, 2015. Cd Rom, 15 p.

FRAGA, Walter. Encruzilhada da Liberdade. Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e a educação no Brasil. In: LOPES. Eliane M. T. et alii (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 325-344.

LARA, Silvia Hunold. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. Revista Brasileira de História/ANPUH. Campinas: Unicamp, s/d. p.269-284. www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3686. Acessado em 9 de julho de 2015.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. Livres para aprender. Antes da abolição, escola-modelo criada por D. Pedro II abriu oportunidades para os ex-escravos. História da Biblioteca Nacional, ano 10, n. 117, jun.2015. p 64-67.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: o caso da Escola Imperial Quinta da Boa Vista. Rio de Janeiro: Centro de Educação/UERJ, 2012. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. 140 p. http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_katiageni.pdf Acessado em 2 de julho de 2015

LUZ, Itacir Marques da. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, Campinas-SP, v.13, n.1 (31), p.69-93, jan-abr. 2013.

LUZ, Itacir Marques da. Ofícios declarados, letras sutis: processos de apropriação da leitura e da escrita entre escravos urbanos (1830-1850). In: Anais do V Congresso Brasileira de História da Educação – O ensino e a pesquisa em história da educação– São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. s/p. http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=787 Acessado em 15 de maio de 2015.

MAESTRI, Mario. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In; STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C (Orgs.). Histórias e Memória da Educação no Brasil. Vol. I - séculos XVI a XVIII. Petrópolis: Cortez, 2004. p.192-209.

MATOSSO, Katia M. de Queirós. Ser escravo no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. Açoitando fugitivos: a face “negra” do abolicionismo. In: PESAVENTO, Sandra (Org.) História Cultural. Experiências de Pesquisa. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003. P.137-158.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Pretidão de Amor. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). Cor e Magistério. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUFF, 2006. P. 151-161.

MUZART, Zahidé Luppinaci. Uma pioneira: Maria Firmina dos Reis. Muitas Vozes. Ponta Grossa, v.2, n.2, p.247-260.

NECCHI, Vitor. A velha Maurícia, meio negra, meio índia. Zero Hora/Porto Alegre, Caderno PrOA, 14 de dez.2014. p.8.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. A cor do padre. Mulato e filho de ex-escravos, José Maurício foi ordenado sacerdote e alcançou prestígio na corte de D. João. História da Biblioteca Nacional, ano 10, n. 117, jun.2015, p. 43-45.

PERES, Eliane Teresinha. Relações de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). História da Educação/ASPHE, Pelotas, v.1, n.1, p.21-66, 1997.

PERES, Eliane T. Sob(re) o *silêncio* das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, v.2, n.2 (4), jul-dez. 2002. p.75-101.

PIERROT, Alain. Aprendizagem e Representação. Os antropólogos e as aprendizagens. Revista Horizontes Antropológicos, PPGA/UFRGS, n. 44, out. 2015 (no prelo).

ROCHA, Solange Pereira da. Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual. Recife/PE: UFPe/PPGHistória, 2007. Tese de Doutorado em História.

<http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Biblioteca%20Digital/Teses/SOLANGE%20PEREIRA%20DA%20ROCHA.pdf> Acessado em 20 de junho de 2015.

RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos de Araujo. A Fundação do Brasil. Testemunhos 1500-1700. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

SANTANA, Aderivaldo Ramos de. Destinos de Osifekunde. A Aventura de um homem que foi nobre na África, escravo no Brasil e informante na Europa. Revista História da Biblioteca Nacional, a.10, nº118, jul.2015. p.68-71.

SANTOS, Hemetério José dos Santos. Biografia. In: Mozaico Negro. <https://mozaiconegro.wordpress.com/2013/07/27/hemeterio-jose-dos-santos>. Acessado em 18 de junho 2015.

SCHNEIDER, Regina Portella. A Instrução Pública do Rio Grande do Sul – 1770-1889. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1993.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Aprenda com a perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

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/SBHE, v.2, n.2 (4), jul-dez. 2002. p.154-167.

SILVA, Eduardo. O negro e a conquista da abolição. Revista USP, São Paulo, n.58, p. 48-57, jun/ago 2003.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. O Preto no branco: a trajetória de escritor de Luiz Gama. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Brasil 500 anos. Tópicos em História da Educação. São Paulo: E DUSP, 2001. Pp.97-117.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. História 2. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

WISSENBACH, M. C.C. Sonhos africanos, vivências ladinas. Escravos e forros em São Paulo (1850-1880). São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

WISSENBACH, M. C.C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, v.2, n.2 (4), jul-dez. 2002. p.104-121.