

**ENTRE A PRESENÇA E A INTERDIÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A
ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ANTIGO DISTRITO
FEDERAL (1889-1896)**

Resumo

O presente trabalho consiste em fazer uma análise sobre a escolarização da população negra no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, no período compreendido entre 1889 e 1896. Objetivamente, trata-se de tentar compreender como se deu a escolarização desse segmento em relação à aquisição das primeiras letras, evidenciando a linha tênue que se conformou entre a presença e a exclusão. Em suma, tentamos dar visibilidade à população negra como sujeito da história, elucidando as práticas educacionais no período proposto.

Palavras-chave: população negra, pós-emancipação, escolarização.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E ECONOMIA
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

**ENTRE A PRESENÇA E A INTERDIÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A
ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ANTIGO DISTRITO
FEDERAL (1889-1896)**

Nova Iguaçu

2013

VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

**ENTRE A PRESENÇA E A INTERDIÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A
ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ANTIGO DISTRITO
FEDERAL (1889-1896)**

**Monografia apresentada ao curso de História
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado em História do Instituto
Multidisciplinar da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro.**

Orientador: Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Júnior

Nova Iguaçu

2013

VIVIANE NAZÁRIO SANTOS

**ENTRE A PRESENÇA E A INTERDIÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A
ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO ANTIGO DISTRITO
FEDERAL (1889-1896)**

**Monografia apresentada ao curso de História
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado em História do Instituto
Multidisciplinar da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro.**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Júnior

Prof. Dr. Otair Fernandes de Oliveira

Prof. Dr. Marcos José de Araújo Caldas

Nova Iguaçu

2013

Agradecimentos

Em primeiro lugar, tenho de fazer um grande agradecimento àquele que nunca me abandonou e sempre esteve comigo nos momentos mais complicados da minha vida. Sem sombra de dúvidas, esse primeiro agradecimento está destinado a Deus. Sou-lhe grata por minha existência, saúde, família e força. Agradeço por tornar esse momento possível, por me tornar uma vencedora nesta etapa fundamental da minha vida.

Agradeço a minha família por tanto ter me ajudado, não só na graduação, mas na vida, instruindo-me e formando a pessoa que sou. Minha mãe, Luzia, que sempre esteve presente e, incessantemente, deu-me o amor incondicional de que sempre precisei. A ela, meu agradecimento é mais do que especial, por tanto ter me ajudado nesses anos que estive na universidade, por tamanha dedicação, por tamanho amor, zelo, carinho e paciência. Junto a ela, também dedico minha gratidão ao meu pai, Jesus, que à sua maneira fez o possível para sempre me cercar com o melhor, deu-me os conselhos certos nas horas corretas, dedicou-se para me favorecer com uma boa educação e, inegavelmente, me transmitiu boa parte da personalidade forte que hoje carrego. Para os meus pais, toda forma de agradecimento é pouca, mas, não deixando de reconhecer tudo que os mesmos fizeram por minha pessoa, deixo aqui a frase que os cabe: EU AMO VOCÊS!

Não posso esquecer-me de agradecer aos meus irmãos Aline Vitória e Marcos Vinicius, por tanto me ajudarem na caminhada que é a vida. Caminhada que é feita de aprendizado, brigas, beijos e abraços. Por carregar um pouco de ambos em meu ser, hoje sei o quanto sou agraciada e amada. E, por isso, agradeço pelo apoio e solidariedade.

A minha avó, Oneida Dalva, registro aqui a minha eterna gratidão. Ela que sempre foi minha amiga, companheira, guia e exemplo. Agradeço por tamanha dedicação na minha criação, por se fazer continuamente presente, por me ajudar em inúmeras ocasiões e por me contar as primeiras “histórias” de que me recordo.

Agradeço a minha tia Benedita por tornar a distância entre Rio de Janeiro e São Paulo um mero detalhe. Com sua contagiante alegria jogou-se nas estradas, manteve sua palavra e, de maneira única, me transmitiu toda sua positividade.

Agradeço e dedico todo o meu respeito ao Professor Doutor Renato Nogueira. Ele que, além de ser um grande mestre, mostrou-se um grande amigo e o melhor orientador que eu poderia ter escolhido para findar a graduação. Agradeço por me acolher no LEAFRO -

UFRRJ e por me ajudar a ampliar, de maneira significativa, todos os meus horizontes. Também não poderia deixar de agradecer a todos os amigos que ganhei ao participar do LEAFRO: graduandos, professores, pós-graduandos e técnicos. Da mesma maneira, agradeço a todo corpo docente do curso de História.

Agradeço a todos os meus amigos da turma 2007/II (Curacas) que, de maneira direta ou indireta, ajudaram-me nessa longa jornada. Em especial, por toda ajuda nas diversas fases da graduação, destaco meus agradecimentos à Vanessa Meneguci e à Suelane Camelo. Elas que sempre me acompanharam e se dedicaram a manter o grandioso sentimento da amizade. Aprendemos juntas, crescemos e amadurecemos. Hoje vejo que vocês são os melhores presentes que a UFRRJ poderia me reservar.

Agradeço também aos amigos que estavam comigo antes da graduação, aturaram-me durante a mesma e espero que continuem junto a mim quando ela acabar. Entre eles, agradeço a Dani Carvalho, Aline Pires, Cláudia Lopes, F. Thiago e Vinicius.

Levando-se em conta tudo o que foi dito nesta página de agradecimentos, de forma singela e direta, agradeço mais uma vez: MEUS AMORES, EU NÃO SERIA NADA SEM CADA UM DE VOCÊS!

Abstract

This work is to make an analysis on the enrollment of black people in Rio de Janeiro, former Federal District, in the period between 1889 - 1896. Objectively, it is trying to understand how it came to school this segment in relation to the acquisition of the first letters, highlighting the fine line that conformed between the presence and exclusion. In short, we try to give visibility to black people as subjects of history elucidating the educational practices in the proposed period.

Keywords: black population, post-emancipation, education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de analfabetismo em 1991.....	13
Tabela 2	Taxa de analfabetismo em 2010.....	14
Tabela 3	Quadro esquemático parcial da população do Rio de Janeiro no ano de 1890.....	42
Tabela 4	Principais características da população da Capital Federal.....	44
Tabela 5	População escolar do Distrito Federal em primeiro de janeiro de 1896.....	54

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Foto 1** Primeira página do Regimento Interno para as Escolas Primárias do Primeiro Grau do Distrito Federal.....66
- Foto 2** Segunda página do Regimento Interno para as Escolas Primárias do Primeiro Grau do Distrito Federal.....67

Sumário

INTRODUÇÃO - O irremediável lugar-comum da denúncia.....	12
1 - Uma breve análise sobre escolarização da população negra na historiografia da educação.....	17
1.1 - Construindo os elementos da pesquisa	28
2 - Entre ser “cidadão” ou quase “cidadão”: a educação para a modernização.....	33
3 - O ensino público primário: entre a presença e a exclusão.....	41
Considerações finais.....	60
Bibliografia	62
Anexos.....	66

INTRODUÇÃO

O irremediável lugar-comum da denúncia

Quando escolhido o tema para esta monografia, muitas dúvidas permearam minha mente, ocasionando uma inquietação constate de quais caminhos e desdobramentos o tema escolhido poderia tomar. Porém, a proposta aqui sugerida só pôde se estabelecer através dessas incertezas que me levaram a refletir e a buscar meios de analisar uma reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil. Certamente, minha necessidade em argumentar sobre essa questão se compôs por meio de diversas conversas com o meu orientador, o Dr. Renato Nogueira dos Santos Júnior, que me indicou a proposta inicial e, em seguida, elucidou a necessidade de se argumentar sobre tais questões.

Os problemas educacionais contemporâneos foram o ponto chave para a conformação de nossa investigação. Atualmente, muitos estudiosos falam sobre a necessidade de ações afirmativas¹ em benefício da população negra e sobre a implantação de políticas educacionais, que visem estabelecer a igualdade de maneira paliativa, ancorando-se no passado histórico brasileiro para reivindicar a indispensabilidade de ações compensatórias. As políticas afirmativas emergem como propostas para o problema das desigualdades e da discriminação introduzindo-se como um polêmico debate na agenda pública. E, desta maneira, foi nesse sentindo que se propôs fazer a indicada pesquisa. Foi pensando nos problemas e desigualdades educacionais contemporâneas que surgiu a necessidade de fazer um esquadramento considerando a escolarização da população negra no período pós-emancipação.

Entendemos que não podemos separar as desigualdades educacionais, vivenciadas pela população negra, da construção história do racismo. Um pouco mais que isso, afirmamos que ambos se entrelaçam e dificilmente se dissociam.

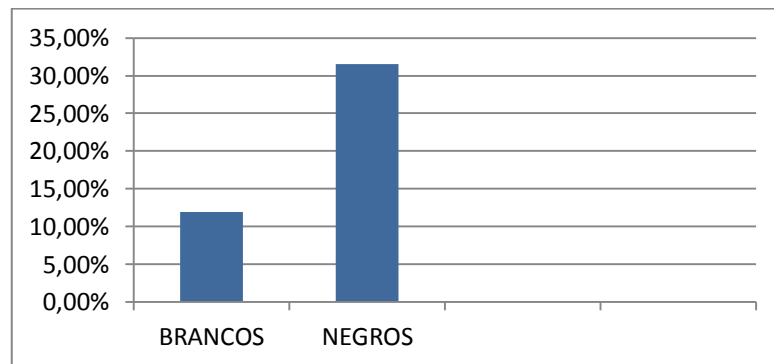
¹ A expressão “ação afirmativa” foi criada pelo presidente dos Estados Unidos J. F. Kennedy, em 1963, significando “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado”. In: DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, n. 29, ago. 2005, p. 166.

Como sugere Petrônio Domingues, “o Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo” (DOMINGUES, 2005, p. 165). O quadro de desigualdade nas oportunidades educacionais no Brasil manifesta-se de maneira singular e perpetua severamente um desenho fastidioso.

O censo demográfico de 2010 revelou o retrato perverso da desigualdade. As características da população e dos domicílios brasileiros tendem a evidenciar os índices alarmantes da desigualdade vivenciada pela população afro-brasileira em diferentes aspectos.

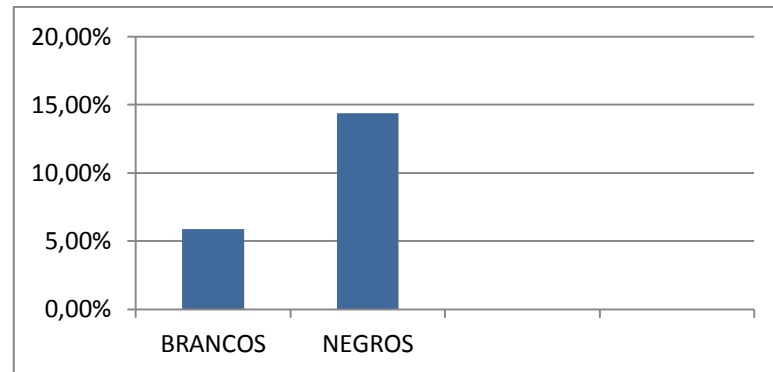
Segundo o censo promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), embora o analfabetismo entre os negros tenha caído nos últimos 20 anos, ele ainda é mais alto para população negra do que entre os brancos, e o déficit em educação da população negra se reflete em sua renda. Como sugerem os gráficos abaixo, a taxa de analfabetismo associada à cor revelou que, no ano de 1991, o percentual de negros analfabetos era 31,5%, enquanto o de brancos era 11,9%. Já no ano de 2010, mesmo constatando a redução dos índices em relação ao gráfico anterior, o percentual de negros analfabetos era 11,4%, enquanto o de brancos era 5,9%.

Taxa de analfabetismo em 1991



Fonte: IBGE – Censo 1991: Características da População e dos Domicílios.

Taxa de analfabetismo em 2010



Fonte: IBGE – Censo 2010: Características da População e dos Domicílios.

Esses dados nos levam a refletir que as diferenças raciais em nosso país foram traduzidas em desigualdades de direitos e papéis sociais. Considerando as formulações de Alexandre do Nascimento, entendemos que “as composições das desigualdades sociais, que se promovem atualmente, fazem parte da formação histórica, das dinâmicas da sociedade e de suas instituições” (NASCIMENTO, 2012, p. 118). A naturalização das desigualdades sociais no Brasil pode ser elencada através do processo histórico de formação da sociedade brasileira e junto às especificidades contemporâneas:

A desigualdade social no Brasil tem origem nas dinâmicas da colonização (colonização exploratória, escravização etc.) e possui especificidades contemporâneas que são produtos do racismo, de um projeto de capitalismo conservador e do processo de modernização e industrialização excludente. Trata-se, assim, de desigualdades históricas presentes já nos processos fundadores desta sociedade e das suas instituições políticas, sociais, culturais e econômicas. Ou seja, os processos discriminatórios no Brasil são históricos e se fazem presentes na forma que a própria sociedade se concebe e se autoinstitui (Idem, Ibidem, p.121).

É nesse sentido que nos propomos em trabalhar e pesquisar sobre a escolarização da população negra nos anos iniciais da República. Entendemos que, irremediavelmente, todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, como sugerem Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Como indicado por esses pesquisadores, entendemos que advogar por direitos da raça negra sistematicamente é atrelar-se ao passado. “Em outros termos, o presente com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única

dimensão histórica do problema, o passado quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente” (SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 134). Trata-se de expor o que, irremediavelmente, vai atuar como considerações de uma querela, abrindo espaço para indicar o que é motivo de segregação, discriminação, desigualdade e preconceito.

O objetivo desta monografia é, portanto, entender como se deu a escolarização formal da população negra no antigo Distrito Federal entre o período compreendido de 1889 a 1896. Neste trabalho o termo escolarização refere-se à aquisição das primeiras letras, o que atualmente torna-se equivalente à alfabetização e ao ensino fundamental.

A escolha do tema para essa monografia também se revela na conformação teórica de seu texto. A ideia proposta para este trabalho é fazer uma interseção entre os referenciais teóricos das ciências sociais e garantir inteligibilidade ao que entendemos como epistemicídio para considerar que a historiografia hegemônica, por muito tempo, negou-se a construir uma narrativa para tratar das demandas escolares negras no período pós-emancipação.

O primeiro capítulo do presente trabalho visa fazer uma breve análise da historiografia da educação e tem como eixo principal o propósito de argumentar sobre a escolarização da população negra nos primeiros anos da República no Brasil. Nesse capítulo, são apresentadas as linhas de averiguação em torno do referendado tema e, conseqüentemente, denuncia-se que, por muito tempo, a historiografia da educação passou a investigar o processo de escolarização da população negra um tanto que tardiamente. Ainda neste capítulo, sugerimos os caminhos hipotéticos, a delimitação teórica e o recorte temporal para a pesquisa.

A construção dos elementos da pesquisa levou-nos a conceituar alguns termos que se estabeleceram como imprescindíveis. É nesta seção da monografia que conceituamos o período pós-emancipação como problema histórico, indagamos sobre o conceito de raça e elegemos o sujeito histórico para a pesquisa.

O segundo capítulo pretende caracterizar de que forma a igualdade jurídica pouco representou, de fato, para a população negra, igualdade nas possibilidades educacionais. A educação voltada para a modernização do país compreendia, no negro, um atraso que servia para desqualificar o indivíduo. A cidadania negra desenhou-se entre a igualdade no plano jurídico e o que realmente ele vivenciava.

O terceiro capítulo trabalha evidenciando possíveis mecanismos de exclusão da população negra dos bancos escolares, ancorando-se nas fontes, vislumbrando como a população negra esteve vivendo em uma linha tênue que se balizava entre a presença e a exclusão.

Por fim, avaliamos e procuramos apresentar as conclusões retiradas das relações entre educação e população negra para o período caracterizado como um problema histórico.

1 - Uma breve análise sobre escolarização da população negra na historiografia da educação

O processo de inserção da população negra à escolarização passou a ser alvo de pesquisas no campo da historiografia da educação um tanto que tardiamente. “As questões que tratassem e abordassem diretamente o acesso da população negra à escola foram, de forma significativa, relegadas por bastante tempo” (BARROS, 2005, p.19). Entendemos que a historiografia da educação se estabelece como um campo de pesquisa quando tem por objetivo de investigação as produções históricas e, por objeto de estudo, o educacional. Dessa maneira, contemplar a multiplicidade de tais questões objetiva colocar a população negra como sujeito de sua própria história, atentando para investigações que tragam novos objetos e novos sujeitos à pesquisa histórica educacional.

A monografia visa contribuir para a conformação de análises no campo da historiografia da educação e também nos estudos de história em geral, articulando em seu objetivo fundamental a preocupação com a questão que compreende a visibilidade dada à inserção da população negra nas esferas educacionais. Busca-se compreender as dificuldades e limitações vivenciadas por este segmento da sociedade brasileira em ter acesso ao sistema escolar oficial de ensino, além de elucidar algumas questões que cercam o debate sobre a presença negra nas escolas nos anos iniciais da República.

Como fora dito, os estudos que contemplam, de forma clara e coesa, a inserção da população negra na escola, encontram-se evidenciados em abordagens recentes, mais precisamente, revelados em trabalhos de meados da década de 1980. A historiadora Surya Aaronovich Pombo de Barros esclarece tal problemática:

Na década de 1980, impulsionada pelo centenário da abolição, assim como pelo fortalecimento de novas abordagens historiográficas, a questão negra tomou outro rumo nos trabalhos de pesquisadores da história do Brasil: a partir de então, de forma mais visível, novas perspectivas teóricas e novas fontes e metodologias passaram a integrar os livros e artigos de historiadores já consagrados e de novos historiadores. Seguindo tal tendência historiográfica, foi no final da década de 1980 que trabalhos na área da História da Educação tratando da presença da população negra na escola começaram a vir a lume. Ainda que de maneira tímida no início, essa temática vem se fortalecendo entre esse campo de estudos. (Idem, Ibidem, p.19)

A produção historiográfica, que argumenta sobre a inserção da população negra brasileira no sistema educacional, é alvo de pesquisas recentes que demonstram, em seu sentido essencial, a preocupação com a questão negra.

Esses trabalhos tornam-se relevantes porque apresentam em sua gênese novas perspectivas teóricas, novas fontes e metodologias que passaram a integrar livros e artigos de historiadores já consagrados e de novos historiadores (MATTOS, 1998, p. 13).

A historiografia da educação começa a se desenvolver para a análise das demandas educacionais da população negra brasileira de maneira tênue quando os pesquisadores tentam contemplar a multiplicidade e as peculiaridades de nossa gente. “Impulsionados pelas comemorações de 500 anos do Brasil, entre as festividades do ano 2000, surgem publicações de total importância para falar da instrução/escolarização dos negros no Brasil” (BARROS, 2005, p.20). Como ilustra Josep Fontana, quando a história de um determinado seguimento é colocada em voga para contestação, percebe-se que a finalidade das investigações estão entrelaçadas a questões políticas bem mais amplas. A construção da história está diretamente ligada a uma função social que, sem sombra de dúvidas, não consegue se dissociar de questões políticas².

Desde os começos, nas manifestações mais primárias e elementares, a História tem tido sempre uma função social – geralmente de legitimar a ordem estabelecida, ainda que tenha tendido a mascará-la, apresentando-se como a aparência de uma narração objetiva de acontecimentos concretos (FONTANA, 1998, p.15).

É neste sentido que a pesquisa se faz relevante. Pois, olhando para o nosso passado recente, percebemos que a história tende a legitimar a ordem social estabelecida, edificando a permanência de desigualdades seculares.

A historiografia da educação comportou-se por revelar uma tendência historiográfica que perdurou durante muito tempo em suas linhas de análise: o eurocentrismo histórico. Não podemos deixar de destacar que os trabalhos em historiografia da educação aqui no Brasil comportaram-se privilegiando uma tradição eurocêntrica que, em grande parte, está imbuída da perspectiva da herança europeia. Por isso, entende-se que o discurso historiográfico está

² Cf. FONTANA I LAZARO, Josep. História: análise do passado e projeto social. Tradução: Luiz Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 1998. p.15.

(ou esteve) servindo aos interesses das elites culturais dominantes. “A ideia de evolução histórica das culturas foi por muito tempo um fator importante na preservação da singularidade ocidental” (NETO, 1997, p. 458). Tal singularidade manifesta-se por identificar padrões significativos de uma cultura dominante como elemento fundamental para formulações e análises. Desta maneira, preservaram-se discursos em detrimento de outros. Chamamos atenção para esse fato, pois o mesmo implicou em organizar uma espécie de doutrina corrente e sistêmica no meio acadêmico.

Existem diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Por vezes, ele é visto como mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. Mas para a maioria dos autores que tratam atualmente da questão, o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso. (BARBOSA, 2009)

Entendemos que parte do processo que deixou de evidenciar a presença negra na educação, fundamenta-se em uma questão epistemológica de cunho amplo. “A construção de um determinado conhecimento é, sem sombra de dúvidas, evidenciar como consequência um epistemicídio³ maciço de uma riqueza imensa de experiências cognitivas diversas” (SANTOS, 2010, p. 61). A ideia de colonialismo histórico incide diretamente na construção dos saberes, sendo, talvez, o mais difícil de criticar abertamente e desconstruir. O impacto do colonialismo relegou a muitos outros saberes um espaço de subalternidade. Como proposta, Boaventura Santos (2010) sugere a descolonialidade do conhecimento que, para a construção deste trabalho monográfico, vislumbramos como um termo importante para as nossas análises. Sendo assim, compreendemos que existe um padrão de dominação eurocêntrico fundamentando parte desse campo do conhecimento e, por isso, a pertinência das questões apresentadas.

O ponto fundamental em questão é perceber que a historiografia hegemônica não deu a devida atenção à história da população negra, deixando evidente algumas mazelas. Fato que nos possibilita dizer que a população negra, durante certo tempo, deixou de ser tratada como sujeito de sua própria história. O que tento ressaltar nessa seção da monografia consiste em problematizar que a escolarização dos afro-brasileiros não foi objeto central de análise em

³ O termo epistemicídio tem seu significado ligado à exclusão de outras formas de conhecimento que não as estabelecidas. Para melhor compreensão, Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

clássicos da historiografia da educação brasileira. Entendemos que o problema em questão ancora-se na “ideia de colonialidade que, por sua vez, sustentou-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO In SANTOS; MENESES, 2010, p.84).

Como sugere Aníbal Quijano, a colonialidade pode ser destacada como um conceito e se estabelece da seguinte maneira:

A COLONIALIDADE é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial /étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Idem, Ibidem, p.84).

Articulando o uso do referido conceito à ideia de que a população negra não teve destaque na produção historiográfica, entendemos que a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como produtos exclusivos dos não negros por aqueles que construíram o registro escrito da história.

A ideia de invisibilidade é recorrente quando propomos um debate mais aprofundado sobre a historiografia que remete à educação da população de cor. Um pouco mais do que isso, o termo “invisibilidade” salienta a contrapartida de considerar os negros como sujeitos nas narrativas que tratam do desenvolvimento histórico dos processos educacionais. Como é diagnosticado por Marcus Vinícius Fonseca, tratar da invisibilidade dos negros na historiografia educacional brasileira é uma tarefa que entendemos como fundamental, pois, “no Brasil, esse tem sido um tema frequente dos debates educacionais e das ciências humanas, mas ainda não mobilizou os pesquisadores em história da educação” (FONSECA, 2007, p. 13).

A escrita a respeito de tal tema ainda permanece com uma visão tradicionalmente construída, caracterizando um padrão de tratamento que se encontra na origem do movimento de constituição da história da educação:

(...) Apesar de ter modificado significativamente seus padrões de análise, continua a conviver com uma visão tradicionalmente construída sobre a população negra. Isso pode ser constatado a partir da forma como a história da educação tratou a relação entre os negros e a escola, que, em geral, é concebida como um espaço onde a presença deles é considerada praticamente nula, ou algo esporádico e casual. Pode-se dizer que esse

padrão de tratamento se encontra na origem do movimento de constituição da história da educação e foi sendo realimentado dentro dos processos de transformação que a reconfiguraram. (FONSECA, 2007, p. 15)

Existe um padrão de análise que desqualifica a presença negra no campo educacional, que aparentemente “não aborda a questão referente à educação dos negros, indicando, assim, apenas algumas considerações delimitando a condição do negro a escravizado⁴ e delimitando lugares sociais bastante precisos para esses grupos, entre esses lugares, não considera a escola” (Idem, *Ibidem*, p.25).

Embora seja muito esclarecedor o trabalho de Florestan Fernandes, *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, identificamos, na maior parte da produção historiográfica educacional que trabalha o tema, a aceitação de sua ideia de anomia social⁵. Entende-se que a “condição de anomia social agravava a pobreza da população negra e, conseqüentemente, desqualificava tal segmento da sociedade para o trabalho e inserção no sistema educacional” (FERNANDES, 1978, p.146). Não desqualificamos o trabalho de Florestan Fernandes ao relacionar a inserção dos negros na sociedade brasileira pós-emancipação, mas, entendemos que suas aspirações sociológicas usam de aspectos generalizantes para tratar da inserção social do liberto no pós-abolição. Desta maneira, “Fernandes sugere que, em si mesma, a abolição se apresentaria quase como um não fenômeno, incapaz de gerar mudanças” (MATTOS; RIOS, 2005, p. 21). A historiografia da educação se serviu durante um bom tempo das considerações propostas por esse estudioso. Enquadrando a população negra nesta ideia patológica de desorganização social, pouco foi trabalhado sobre a entrada da população de cor nas escolas, entendendo que os mesmos não estavam preocupados com suas possíveis vidas educacionais.

Foi a partir dos anos de 1990 que surgiram as primeiras críticas “sobre a indiferença dos pesquisadores da área em relação à temática que relaciona os desdobramentos da educação junto à história da população negra brasileira, que de modo geral, ainda continua a ter um lugar periférico na produção da maioria dos historiadores que investigam a questão

⁴ Escolhemos aqui utilizar a palavra “escravizado” no lugar de “escravo”. Consideramos que o vocábulo escravo é uma naturalização da condição cativa do primeiro. Ou seja, a palavra escravo conduz ao efeito de sentido de naturalização e de acomodação psicológica e social à situação.

⁵ A anomia social sugerida por Fernandes pode ser caracterizada por uma evidente desorganização social que se traduzia na ausência de ligações familiares sólidas, de iniciativa e indisciplina para o trabalho, onde o vício e o crime estavam intrinsecamente articulados. Cf. FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978. Vol. 1. p. 146.

educacional” (FONSECA, 2007, p. 31). Entretanto, é a partir dessa década que vemos os primeiros trabalhos que expressam de maneira efetiva a preocupação com a questão da presença negra nas escolas no período subsequente à abolição.

Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, em *História da educação brasileira*, esclarece que ainda temos poucas informações sobre os processos de escolarização do segmento negro no período pós-emancipação. Tal pesquisadora faz uma pergunta objetiva para o problema em questão: “Na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além das escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles” (HILSDORF, 2003, p.77). A resposta não é nada simples, porém, Spedo Hilsdorf indica que grande parte do problema está na falta de fontes que poderiam ajudar a desenhar um quadro explicativo para tal questão. As fontes oficiais não revelam muita coisa, levando-nos a supor que grande parte da documentação do período pós-emancipação se caracterizou por não evidenciar a entrada dos segmentos de cor nas escolas e, indo mais além, seria uma ação do Estado republicano para mascarar a integração dos mesmos no campo educacional sistematizando uma ideologia de embranquecimento.

Quando aliamos a ideia desenvolvida por Spedo ao conceito de colonialidade, observamos que tal discussão revela que a construção de tal temática configura-se como um traço característico de dominação sob hegemonia eurocentrada. “Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade” (QUIJANO In SANTOS; MENESES, 2010, p.85).

Ainda segundo Spedo Hilsdorf, “o processo de organização escolar construído pelo regime republicano no período pós-abolição⁶ evidencia a existência de um discurso liberal que pregava a educação como capaz de conduzir a sociedade no caminho da liberdade/modernidade” (HILSDORF, 2003, p.81). Porém, na prática, a realidade era diferenciada para a população negra. Evidenciando a interdição da população negra à escolarização, as ações educativas obtinham um alcance escalonado dentro das classes dominantes. Desta forma, a escolarização compreendia um fator de disputa entre as oligarquias que estavam no poder. Eram essas classes sociais dominantes que reservavam as escolas públicas para a formação de seus próprios filhos, garantindo assim sua hegemonia. Já

⁶ Alguns autores encontrados na bibliografia desse trabalho usam o termo “pós-abolição”. Porém, escolhemos como opção epistemológica trabalhar com o termo “pós-emancipação”, pois o mesmo se enquadra de melhor maneira no campo teórico-metodológico escolhido para esta monografia.

os trabalhadores brancos nacionais ou estrangeiros direcionavam seus filhos às escolas particulares e às de trabalhadores.

Existiram poucas oportunidades educacionais para os segmentos sociais negros no período pós-emancipação. Por muito tempo, a historiografia da educação considerou que a presença negra no campo educacional foi inexistente até a metade do século XX⁷. Consideramos aqui que tal processo esteve permeado por tensões e questões políticas que limitavam a entrada da população de cor nas escolas, porém, não podemos concluir que os mesmos tinham seu acesso completamente nulo, desconsiderando as diferentes regiões (entre o meio rural e urbano) do país e as suas possíveis estratégias de inclusão. Atualmente, os estudiosos da historiografia da educação buscam evidenciar as estratégias da população negra para o acesso a educação no período pós-emancipação, tendo como objetivo principal apresentar um rompimento com a historiografia tradicional. Podemos observar tal rompimento de maneira significativa nos trabalhos de Fonseca (2007), Barros (2005) e Veiga (2008).

Para Barros, o aumento considerável de escolas públicas e particulares, nos primeiros anos republicanos, não garantiu a entrada da população negra nas mesmas. As dificuldades em ingressar no sistema de ensino poderiam ser escaladas em uma série de fatores: “a distância que teriam que percorrer para chegarem até as escolas, do déficit econômico da família negra e, sem sombra de dúvidas o fator mais importante que afastava a população negra das escolas, à discriminação racial engendrada no interior destas escolas” (BARROS, 2005, p.70). Então, podemos considerar que a presença negra na escola foi sistematicamente negada e evidenciou, de fato, o que podemos chamar de “interdição”⁸. A essa interdição podemos considerar que tal prática serviu ao Estado brasileiro para criar um critério de seletividade entre negros e brancos. Consequentemente, reforçando uma ideologia racista e o lugar subalterno do negro dentro da sociedade.

Cynthia Greive Veiga indica que há um padrão dentro da historiografia da educação em silenciar e não se deixar conhecer os sujeitos da escola. Tal silêncio pode ser percebido

⁷ “Alguns estudiosos acreditam que se deve desconsiderar a relação entre a educação e a questão racial, pois esta seria um problema contemporâneo que estaria ligado ao processo de expansão das escolas públicas, que, por volta da metade do século XX, teriam incorporado os negros”. Cf. FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 9.

⁸ A ideia de “interdição” aqui exposta sugere a constituição de mecanismos que dificultavam a entrada e a permanência da população negra nas escolas. O que resultou em uma extrema desigualdade entre negros e brancos no Brasil em níveis de escolarização, que podem ser evidenciados até hoje (grifo meu).

através de trabalhos que não destacam a origem étnico-racial e classe social dos indivíduos inclusos nas escolas públicas brasileiras do final do século XIX:

(...) Quero chamar atenção para o fato de que o investimento num certo silenciamento de nossas origens étnicas por meio da valorização dos segmentos brancos da população deixou como herança a desqualificação da característica de pluralidade étnico-cultural na formação da sociedade brasileira. Também apresento como questão para debate, embora não devidamente investigada, que a fundamentação do preconceito étnico-racial no Brasil tem como origem não apenas a herança da escravidão, mas principalmente e desde os primeiros contatos entre portugueses e africanos a prática da subestimação da cor negra e da atribuição de valores morais e culturais negativos aos descendentes dos negros. (GREIVE, 2008, p. 127)

Greive aponta que não só a fundamentação do preconceito étnico-racial baseado na herança da escravidão levou ao silenciamento mencionado anteriormente, mas, também, indica que a subestimação da cor negra sempre conjugou atribuições negativas a esse segmento. A construção social da cor pode ser aqui entendida, como formula José D' Assunção Barros: “que a percepção da cor está sistematicamente ligada a atribuições de caráter social. Basicamente, é enxergá-la como distintivo de identidade, e a ela devotar orgulho, simpatia ou preconceito” (BARROS, 2012, p.52). A noção de “negro” foi socialmente construída e instituiu desigualdades que acompanharam a construção social das diferenças. A cor “escravizada” foi fruto de uma noção reapropriada pelo tráfico cristão. Não pretendemos nos aprofundar no debate que argumenta sobre a construção social da cor, pois o mesmo carece de articulação de conceituações amplas, mas entendemos que tal construção foi fundamental para promover a diferença e nutrir a desigualdade na formação da sociedade brasileira⁹.

A escola pública republicana poderia ser entendida como um “vetor de homogeneização cultural da população, qualificando alunos brancos de boa “procedência” nos anos iniciais da república” (VEIGA, 2008, p.134):

A partir do século XIX a escolarização do povo se apresentou como uma condição de homogeneização cultural, sendo que a institucionalização das aulas/cadeiras de instrução pública elementar não teve como alvo os filhos da elite branca, como nos atestam vários documentos. No entendimento do “outro” como objeto de civilização observa-se que em geral houve certa

⁹ Cf. BARROS, José D' Assunção. A Construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

equiparação no tratamento dos destinatários da escola: os pobres, negros e mestiços, a partir de sua representação como um grupo inferior não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 137)

Argumenta-se que as “populações mais pobres em geral, incluindo brancos e negros, tinham uma grande dificuldade de frequentar os espaços escolares nos anos posteriores a proclamação da república” (ARAÚJO; SILVA, 2005, p. 75). Porém, no caso específico da população de cor, podemos dizer que existia um aperfeiçoamento nas práticas de discriminação racial que mantinham os mesmos alijados do segmento educacional. “Além da crescente influência do cientificismo na educação, soma-se a fundamentação da meritocracia como justificativa cada vez mais presente nos debates relativos ao sucesso ou fracasso escolar” (VEIGA, 2008, p.142).

A historiografia que discute diretamente a escolarização da população negra ainda é um campo em constituição. Desta maneira, justifica-se a relevância do presente trabalho monográfico. Avaliamos que já existe uma não desprezível produção acadêmica sobre a temática (por exemplo, HILSDORF, 2003; BARROS, 2005; SILVA, 2005; ARAÚJO, 2005; FONSECA, 2007; GREIVE, 2013) que nos ajuda a conformar o quadro teórico do presente trabalho. Acreditamos que tal campo demanda mais estudos sobre a interdição da população negra nos espaços de conhecimento, entre o final do século XIX e início do XX, abraçando a ideia de que a escola era um espaço que tendia a privilegiar uns em detrimento de outros.

Entendemos que esse tema por muito tempo foi desconsiderado nos relatos da história oficial da educação e, assim, preocupamo-nos por estarem sujeitos ao desaparecimento. Como argumenta Michel de Certeau, entendemos que o papel do historiador, aliado e ancorando-se em suas fontes, são fundamentais para a promoção e construção dos diversos formatos do conhecimento histórico:

Colecionar foi durante longo tempo fabricar objetos: copiar ou imprimir, reunir, classificar. E com os objetos por ele multiplicados, o colecionador torna-se um ator num encadeamento de uma história a ser feita (ou refeita) segundo novas pertinências intelectuais e sociais. Dessa forma, a coleção, ao produzir uma subversão dos instrumentos de trabalho, redistribui as coisas, redefine as unidades do saber, instaura um lugar de recomeço ao construir uma ‘gigantesca máquina’ (Pierre Chaunu) que tornará possível uma outra história (CERTEAU In LE GOFF; NORA, 1976, p. 31).

Nesse sentido, a concepção de história revela-se como um processo em movimento constante. Como sugere Carr, “dentro desse movimento o historiador também é um elemento que se move” (CARR, 2002, p. 113).

O que proponho é fazer um levantamento dos possíveis mecanismos que afastavam a população negra das escolas e, indo um pouco mais além, demonstrar evidências de que a população negra poderia estar incluída, mesmo que proporcionalmente inferior aos brancos e pobres não negros, no campo educacional. Pretendemos contribuir para a conformação de estudos que argumentem sobre a escolarização da população negra, quebrando, assim, o padrão de invisibilidade citado anteriormente e também cooperar no tocante à educação desse segmento populacional na cidade do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal).

O objetivo desta monografia é, portanto, entender como se deu a escolarização formal da população negra no antigo Distrito Federal entre o período compreendido de 1889 a 1896, onde se alternaram os governos de Marechal Deodoro da Fonseca e Marechal Floriano Peixoto. Neste trabalho o termo escolarização refere-se à aquisição das primeiras letras, o que atualmente torna-se equivalente à alfabetização e ao ensino fundamental. A escolha do recorte temporal consiste na possibilidade encontrada no desenvolvimento para a possível argumentação em conformidade junto às fontes que serão apresentadas.

Trabalhamos com a hipótese de que existiram esforços por parte do Estado republicano em criar mecanismo de segregação, desvinculando a população negra da ordem escolar e, posteriormente, adotando uma pedagogia que pudesse civilizar a população recém liberta. Seguindo essa lógica, quais seriam esses esforços? Acreditamos que tais esforços podem ser traduzidos numa série de reformas educacionais que criaram e muniram-se de regimentos para as escolas públicas limitando ora o acesso ora a permanência da “população de cor” nos espaços escolares. Desta maneira, a formulação aqui proposta sugere que existia um desejo de “instruir” para “civilizar”, desejo esse que se traduzia no medo das elites quanto ao rumo que a nação poderia tomar. A ideia de educar para modernizar a nação estava nos anseios mais fervorosos e logo, a república escolheu e reconheceu o espaço da escola, em especial, a primária, como lugar de promoção do cidadão que deveria enquadrar-se dentro da perspectiva do indivíduo que conhece os ideais de um país civilizado e moderno. Evidenciamos que os sutis mecanismos caracterizados pela ideia de modernização, juntamente a construção de uma ideologia racista, foram fundamentais para a constatada

exclusão da população recém-liberta do cativo da esfera escolar e da aquisição das primeiras letras e, nesse sentido, argumentamos sobre a ideia da presença negada.

Como fontes primárias utilizadas para a elaboração desse trabalho monográfico, nos servimos de documentos referentes à instrução pública do antigo Distrito Federal, recolhidos no Arquivo Nacional (AN) e no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ).

1.1 – Construindo os elementos da pesquisa

Uma pesquisa de cunho monográfico sobre a relação escolar e a população negra no antigo Distrito Federal de 1889 a 1896 (Rio de Janeiro), considerando o período proposto, implica em adotar alguns termos e conceitos. Nesse estudo, usaremos os termos “negros”, “libertos” ou “população de cor” para indicar os sujeitos da investigação proposta. A opção por utilizar tais termos consiste no fato de serem os mais usados na bibliografia de referência deste trabalho.

À medida que as categorias de análise preta, parda, mestiça e mulata se referem aos descendentes de africanos nascidos no Brasil, consideramos mais pertinente trabalhar com um conceito que nos ajude a ler o fenômeno do racismo antinegro na escola. Porém, não integra o nosso escopo adentrar e classificar, em uma análise mais aprofundada, suas diferenças. Nós iremos considerar negra a soma das categorias que antes segmentavam a “população de cor” do período analisado em questão. Embora tenhamos consciência dos problemas embutidos nesse procedimento de generalização, a opção por designar os sujeitos da pesquisa por ‘negros’ foi um recurso utilizado para conseguir instrumentalizar e edificar a pesquisa. Nesse sentido, sem desconsiderar os variados tipos de nomes historicamente catalogados para denominar o que entendemos aqui por “população de cor”, o vocábulo “negro” confere a ideia fenotípica sugerida por Lopes:

NEGRO. Denominação genérica do indivíduo de pele escura e cabelo encarapinhado e em especial dos habitantes da África subsaariana e seus descendentes; descendente de africano, em qualquer grau de mestiçagem, desde que essa origem possa ser identificada fenotipicamente. No Brasil, o vocábulo que durante muitos anos foi sinônimo de “escravo”, passou, com o tempo a ser um referente étnico e político, reivindicado como autodenominação até pelos afro-descendentes de pele clara. (LOPES, 2004, p. 473)

Como salienta Maria Lúcia Muller, é um trabalho extremamente complexo obter registros de cor por meio de documentos de arquivo no período pós-emancipação. “Esse período demonstra que a diminuição da diferenciação social entre homens livres, brancos e não brancos, a partir de meados do século XIX, contribuiu para que a cor de pele perdesse, em parte, a qualidade de indicador de posição social, sendo então registrada com menos frequência” (MULLER, 2010, P.38). Tentar trabalhar com documentos que efetivamente

salientem o registro de cor dos indivíduos nesse período é tarefa não grata para os historiadores:

O sumiço do registro da cor consiste num dos processos mais intrigantes e irritantes, ocorridos no século XIX, do ponto de vista do pesquisador. Todos que tentaram trabalhar com a história do negro, após o fim do cativo, já se decepcionaram com a quase impossibilidade de alcançá-los, seja trabalhando com processos-crimes e até mesmo com registros civis. (MATTOS, 1998, p.97)

Ao se buscar informações sobre grupos escolares que, ainda no início do século XX, poderiam estar inclusos nas escolas primárias e secundárias do antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), deparamo-nos com a desagradável situação de não encontrarmos muitas respostas nas fontes que argumentam sobre a instrução pública quanto ao registro de cor. Dessa maneira, a pesquisa tende a buscar outros indícios que revelem a presença de afro-brasileiros¹⁰ nas escolas entre os anos iniciais do período republicano.

As constantes ausências de registros de cor nas documentações oficiais revelam uma tendência que por muito tempo permeou a historiografia do pós-emancipação. “Até a década de 1990, as análises historiográficas focaram por desenvolver apenas a marginalização dos libertos no mercado de trabalho, os projetos das elites a respeito da população negra e os projetos de construção nacional” (MATTOS; RIOS, 2004, p. 170). Trata-se de uma perceptível invisibilidade que considere, em uma perspectiva sociocultural, os possíveis conceitos de cidadania e liberdade e seus variados significados para os diversos homens e mulheres libertos do cativo:

Os últimos cativos e seu destino após a abolição atraíam compaixão e simpatia, mas não pareciam apresentar maior potencial explicativo para a história do período. Com a abolição do cativo, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da história, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus. (Idem, Ibidem, p. 170)

Dificuldade geral nas pesquisas históricas sobre as experiências pós-emancipação nas Américas, o problema das fontes é constantemente denunciado por historiadores. No Brasil, porém, o caso torna-se mais grave e acentuado:

¹⁰ Qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo o que lhe diga respeito. Cf. Lopes, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo, Selo Negro, 2004.p.38.

Apesar de uma anteriormente propalada falta de fontes, sabemos hoje que são inúmeras e ainda insuficientemente exploradas as fontes relativas à escravidão no Brasil, tendo em vista o estatuto jurídico específico que recaía sobre os escravos e que os transformava numa categoria classificatória necessária em quase quaisquer tipos de fontes primárias do período. Quando se trata do período pós-emancipação, entretanto, tem-se apenas (e mesmo assim precariamente) as designações de cor como via de acesso aos ex-cativos. Esta é uma dificuldade geral nas pesquisas sobre a experiência histórica pós-emancipação nas Américas. No Brasil, entretanto, é especialmente acentuada, não apenas pela inexistência de práticas legais, baseadas em distinções de cor e raça ou pela presença demograficamente expressiva, e mesmo majoritária, de negros e mestiços livres, antes da abolição, mas pelo desaparecimento, que se faz notar desde meados do século XIX, de se discriminar a cor dos homens livres nos registros históricos disponíveis. Processos cíveis e criminais, registros paroquiais de batismo, casamento e óbito, na maioria dos casos, não fazem menção da cor e, mesmo nos registros civis, instituídos em 1888, onde citar a cor era legalmente obrigatório, em muitos casos, ela se faz ausente. (Idem, *Ibidem*, p. 176)

Indicado por Mattos e Rios, o período deve ser encarado como um problema histórico. Como são sugeridas por tais pesquisadoras, as investigações sobre o período pós-emancipação devem ser pautadas por outros elementos que nos indiquem as possíveis evidências da trajetória da população recém-liberta. Como consiste em uma tarefa extremamente difícil, o historiador deve buscar uma opção metodológica que torne o trabalho viável. Neste trabalho, iremos analisar documentos de arquivo, porém os mesmos não remetem a registros quanto a cor dos indivíduos. Por isso, iremos buscar elementos constitutivos que nos levem a perceber os mecanismos de exclusão/inserção da população de cor nas demandas educacionais.

Ainda que seja difícil precisar a cor dos inseridos nos grupos escolares, não é tarefa impossível se transformarmos essa impossibilidade em um problema histórico. Trata-se de buscar todas as evidências e juntá-las em um mosaico que conforme um quadro minimamente coerente. As fontes que poderiam revelar um pouco da história do povo negro recém-liberto do cativo, em sua grande maioria, são escassas no Brasil, a menção quanto à cor dos indivíduos é uma constata ausência em documentos do período estudado, demonstrando preocupações racialistas do Estado brasileiro:

Esta é uma dificuldade geral nas pesquisas sobre a experiência histórica pós-emancipação nas Américas. No Brasil, entretanto, é especialmente acentuada, não apenas pela inexistência de práticas legais, baseadas em distinções de cor e raça ou pela presença demograficamente expressiva, e mesmo majoritária, de negros e mestiços livres, antes da abolição, mas pelo desaparecimento, que se faz notar desde meados do século XIX, de se

discriminar a cor dos homens livres nos registros históricos disponíveis. Processos cíveis e criminais, registros paroquiais de batismo, casamento e óbito, na maioria dos casos, não fazem menção da cor e, mesmo nos registros civis, instituídos em 1888, onde citar a cor era legalmente obrigatório, em muitos casos, ela se faz ausente. (Idem, Ibidem, p. 176)

A memória social e cultural do negro liberto foi como que apagada. “Conseqüentemente, a desvalorização do negro como agente de sua história está relacionada ao fato de que a maior parte das explicações sobre a ‘herança’ da escravidão na constituição do racismo contemporâneo fez desaparecer uma parte da história”. (GOMES, 2003, p. 39).

Entendendo as dificuldades que se apresentam para o trabalho em questão, não podemos usar de forma aleatória termos que foram construídos historicamente sem uma definição preliminar. Desta maneira, o conceito de raça toma um contorno específico para a elaboração do trabalho proposto.

“A definição de raça é muitas vezes mais social, cultural e principalmente econômica, que fenotípica” (BARROS, 2005, p. 30). “Em finais do século passado, o Brasil era considerado como um único caso e singular de extrema miscigenação racial” (SCHWARCZ, 1957, p. 11). Tal afirmação consiste no fato de encontramos em nossa configuração social a ideia de combinação e mescla de várias raças. O termo raça, quando aqui empregado, apesar de suas variadas conotações e das ressalvas quanto ao seu uso, está focado em ir além do sentido das características físicas dos vários grupos humanos. Entendemos que a biologia e antropologia física criaram a ideia de raças humanas. Porém, entendemos que o conceito de raça que melhor se encaixa na formulação deste trabalho é aquele que compreende a ideia de uma construção social que, dessa maneira, viria para ratificar a ordem social em voga.

Ainda nesse sentido, destacamos o papel das teorias raciais que chegaram ao Brasil em meados da década de 1870. As formulações demarcam a entrada de um ideário positivo-evolucionista que, conseqüentemente, construíram um paradoxo interessante entre liberalismo e racismo. “O termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural é entendido como objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise” (Idem, Ibidem, p. 14).

É através dessa direção que podemos destacar o tema racial, sem desconsiderar suas implicações negativas, como um argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Conceituar raça, ainda que seja um evidente trabalho bastante complexo, torna-se

primordial para as formulações que serão expostas nesta pesquisa. Posto isso, consideramos que as categorias raciais, especialmente no caso brasileiro, não podem ser dadas como “naturais”, e, sim, histórica e culturalmente construídas.

Nesse sentido e considerando as formulações aqui propostas, procurou-se trabalhar com referenciais da chamada História Social. “Considerando essenciais os trabalhos que argumentam sobre a construção da vivência humana e de sua experiência socialmente diferenciada como variáveis explicativas (CASTRO, 1997, p. 90)”. Recorrer a este caminho nos possibilita uma nova abordagem crítica na análise das fontes. Isso nos levará a reconstruir os mecanismos de exclusão/inserção social dos indivíduos, no caso em questão o que se refere à população negra do Rio de Janeiro, observando e investigando as trajetórias sociais dos mesmos no período proposto.

2 - Entre ser “cidadão” ou “quase cidadão”: a educação para a modernização

Como sabemos, um ano após a abolição da escravidão fora proclamada a República no Brasil. Ambos eventos foram fundamentais na história da sociedade brasileira, pois permitiram estabelecer a igualdade jurídica de todos os brasileiros. Tais eventos estão sistematicamente interligados, ocorridos quase que simultaneamente, e promoveram uma mudança significativa para toda a sociedade, afetando de forma mais intensa determinados segmentos.

Em um prazo que podemos considerar relativamente curto, entre maio de 1888 a novembro de 1889, categorias que antes segmentavam a “população de cor” formada por indivíduos de cor preta, parda e outros derivados deixaram de existir. A população recém-liberta representou mudanças econômicas, sociais, culturais e, sem sombra de dúvidas, mudanças consideráveis no que tange ao campo da cidadania política para nova ordem social recém-implantada no país. O novo regime político desencadeou uma série de alterações consideráveis no conceito de cidadania, que sendo assim consideradas, pretendemos aqui discutir e analisar.

A primeira década republicana é marcada pela a ideia de “entropia”. Como sugere Renato Lessa, a ruptura representada entre a mudança no regime político mostrou incertezas evidenciadas na legislação republicana que tentou superar o vazio institucional provocado pela derrocada do império, porém, só levantou mais incertezas. “A dubiedade política expressou-se na dimensão que diferentes atores políticos passaram a disputar a esfera do poder, gerando assim um período de visível hesitação” (LESSA, 1988, p. 50).

O governo provisório, enquanto durou, esteve permeado por tensões que o caracterizaram de maneira singular. Desta maneira, “a construção de um novo edifício político mantinha-se entre objetividade entre os partidários do federalismo à crítica ao centralismo monárquico” (Idem, Ibidem, p. 54). Sem dúvidas, foi um período em que a ordem misturava-se e reconfigurava-se entre os elementos do antigo e novo regime implantado no país.

O objetivo fundamental deste capítulo consiste em articular a produção historiográfica à questão da inserção da população negra aos direitos da cidadania. Iremos considerar a população fluminense, uma vez que o espaço de análise é a cidade do Rio de Janeiro e, dessa

maneira, o recorte temporal a ser analisado serão os primeiros anos da República, entre 1889 e 1904.

Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, “cidadão é um indivíduo, no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (HOLLANDA, 2010, p.164) Não nos distanciando do conceito indicado pelo dicionário, torna-se essencial ver de que maneira a Capital Federal recebia e assimilava a questão da igualdade jurídica. Além disso, vale refletir como os direitos civis e políticos se articulavam de maneiras diferenciadas para diferentes camadas e segmentos da população do Rio de Janeiro. O primeiro questionamento a ser feito se estabelece na seguinte pergunta: até que ponto o negro poderia ser enquadrado como cidadão? Essa pergunta torna-se fundamental, pois é através dela que poderemos discutir posteriormente sobre os aspectos embutidos na relação entre a população negra e o acesso à escolarização.

Apropriando-nos da ideia de Guimarães, entendemos que a interpretação de que a República, e “os ideais republicanos, foram apropriados por uma elite de fazendeiros e intelectuais, crescentemente associada aos valores da civilização europeia, fez do positivismo e da ditadura republicana suas armas ideológicas para moldar uma política de reconstrução nacional” (GUIMARÃES, 2011, p.23):

Tal reconstrução passava pela reurbanização e sanitização das principais capitais provinciais, federalismo político, e incentivo à imigração de camponeses europeus para substituir a mão de obra negra e mestiça. Principalmente, tal reconstrução representava pôr um fim à continuada mobilização social das massas urbanas, que começara nos 1880 com a campanha abolicionista. Significava, sobretudo, atualizar em novas linguagens as formas de subordinação e inferiorização da massa trabalhadora de origem mestiça e escrava. (Idem, Ibidem, p. 23)

A transformação do escravizado em um possível cidadão se faz muito importante nesta análise, pois através dessa nova realidade encontrada pela população negra podemos refletir sobre os seus efeitos na primeira República. Desta maneira, é neste momento em que a ciência teve grande importância na organização da sociedade, atingindo o espaço jurídico, ao qual cabia regular a ordem social.

De uma maneira sistêmica a todas as regiões do país, existia um desejo por parte das classes dominantes em garantir a ordem. Tal ordem que poderia ser abalada com uma não organização da entrada do negro em ocupações onde sua presença fosse controlada

socialmente pelas elites. Como argumenta Célia Maria de Azevedo, existia um temor por uma emancipação demasiadamente abrupta, que não preparasse o indivíduo escravizado para uma lógica de trabalho a que não estariam acostumados. Ou seja, as maiores preocupações encontradas em relação à população recém liberta era de como continuar a mantê-los como força de trabalho sem desconstruir a ordem e as relações hierárquicas encontradas nos planos sociais¹¹. “Tornava-se urgente, portanto, assegurar a igualdade não só no plano jurídico, como também no nível das relações sociais cotidianas. Os negros deveriam ser tratados com respeito assim como os brancos, tornando-se cidadãos, não só por direito, como de fato” (AZEVEDO, 2004, p. 213). Era a população negra que ameaçava os interesses capitalistas na medida em que impediam uma transição ordeira para uma sociedade de iguais no plano jurídico, acentuando os conflitos decorrentes das discriminações raciais (Idem, Ibidem, p.213).

A construção do racismo na sociedade brasileira foi, como demonstra Azevedo, uma edificação de projetos racialistas que começaram a surgir nos primeiros anos do século XIX. Esquemmatizou-se todo um arsenal de propostas e medidas disciplinares visando enquadrar a população de cor, socialmente, na posição de trabalhadores livres a serviço do Capital. Seguindo essa lógica, Azevedo revela:

(...) Embora a inferioridade racial do negro - vista mais em termos culturais do que biológicos - fosse sempre muito ressaltada, não se colocava então a questão da sua incapacidade para o trabalho livre, isto desde que ele fosse convenientemente disciplinado, via coação policial, administração estatal de seu cotidiano e internalização do “amor ao trabalho”. (...) Num segundo momento, à medida que a possibilidade de uma grande imigração européia tomava corpo, impulsionados por políticos imigrantistas, entre eles também alguns abolicionistas, o negro começa a ser descaracterizado não só como força de trabalho, mas, sobretudo, como futuro cidadão. (Idem, Ibidem, p. 218 -219)

Consideramos que a edificação do racismo na sociedade brasileira foi, sem sombra de dúvidas, um elemento importante para agregação de um estereótipo desqualificador para a população negra que, em consequência dessa questão, esteve, na maioria das vezes, à margem das oportunidades de trabalho formais e privado de direitos básicos como, por exemplo, a

¹¹ Cf. AZEVEDO, Célia M. M. Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites Século XXI. São Paulo: Annablume, 2004.

educação. Compreendemos que a formação de uma ideologia racista esteve em constante transformação após a proclamação da República e demonstrou em si algumas diferenças:

Os republicanos mais influenciados pelos intelectuais naturalistas tenderão a desenvolver justificativas racistas e a negar a existência de um povo brasileiro, afirmando, ao contrário, a necessidade de sua formação a partir do incentivo à imigração europeia, defendendo o embranquecimento da nação pela substituição paulatina de sua mão de obra. Já os intelectuais e cientistas oriundos de camadas tradicionais, buscando nas ciências sociais alternativas teóricas mais condizentes com a história demográfica do país, buscam apaziguar as mesmas inquietações em teorias de hibridismo cultural e racial. Para eles, o embranquecimento da nação se daria pela via da miscigenação biológica e cultural continuada. (GUIMARÃES, 2011, p. 31)

As teorias racialistas indicavam, pela ciência, males praticamente insolúveis: pois “a ciência, além de ter comprovado a inferioridade biológica, moral e intelectual garantia à superioridade dos brancos” (DOMINGUES, 2004, p.46). Essa questão é alvo de análise de muitos historiadores que compreendem que a sociedade brasileira, conformou um racismo muito específico no decorrer do século XIX e início do XX. Mais do que isso, “uma série de mitos raciais foram reforçados: o atraso, os males do país eram difundidos como responsabilidade do negro, produtos de sua inferioridade racial” (Idem, Ibidem, p. 52).

É nesse espaço de transformações ideológicas que pretendemos argumentar sobre a criação de uma possível cidadania para o indivíduo negro dos anos iniciais da República. Mergulhado nesse cenário de proliferação de ideologias raciais que, conseqüentemente, construíam imagens negativas para a “população de cor” indagamos como foram criados os mecanismos de inserção do negro na esfera cidadã. Assim como para a dinâmica da sociedade recém-republicana, tentando compreender a redefinição de lugares e hierarquias:

A liberdade e seus significados – para ex-escravizados, ex-africanos livres, libertos por alforria, ingênuos (nascidos no pós-1871), tutelados e para a população de livres e pobres em geral – foram constantemente redefinidos. Por um lado, pelo imaginário e pelo desenho de uma sociedade projetada para se tornar “civilizada” e “igualitária” com o advento da República e, por outro, por experiências históricas concretas, vivenciadas em áreas urbanas e rurais do Brasil entre o último quartel do século XIX e primeira metade do século XX, nos quais os valores como igualdade e cidadania foram cotidianamente contestados (GOMES; CUNHA, 2007, p. 9).

Podemos dizer que a questão da cidadania para a população recém-liberta esteve mergulhada em um complexo território de práticas sociais. Existiram inusitadas combinações do significado de liberdade, cor e cidadania que se remodelavam de acordo com o tempo junto às construções sociais. Como afirmam Gomes e Cunha (2007), essas transformações estão estreitamente relacionadas a um quadro de mudança política mais ampla¹².

A dubiedade entre ser um “cidadão” ou “quase cidadão” é o que nos interessa. Na construção do pantanoso território da liberdade na primeira república, evidenciamos um desejo que pudesse modernizar o país através dos ventos civilizatórios da nação que se imaginava moderna. Porém, tampouco liberdade foi sinônimo de igualdade:

A ausência de vínculos de submissão, a distinção de hierarquias legais de subordinação no plano jurídico e consensual, bem como o aparecimento dos textos e instrumentos burocráticos que legitimaram a sujeição – são essas de fato as marcas da restauração de um direito primordial? Certamente que não. A liberdade não foi restaurada; ao contrário, foi inventada e experimentada por aqueles que não a conheciam. Por isso, o território da liberdade é pantanoso e muito dos sinais que sacralizam a subordinação e a sujeição tornaram-se parte de um ambíguo terreno no qual ex-escravos e “livres de cor” tornaram-se cidadãos em um estado contingente: quase-cidadãos. O que fazer então com as marcas físicas e simbólicas desse passado, inalteráveis mesmo diante de operações jurídicas, institucionais e simbólicas diversas? (GOMES; CUNHA, 2007, 13)

Compreendemos que a igualdade jurídica não foi uma prerrogativa que condicionou a população recém-liberta à efetiva igualdade mensurada nos planos jurídicos. A liberdade foi desenhada tanto nas suas dimensões simbólicas quanto através da agência dos sujeitos envolvidos (Idem, Ibidem, p.16). A formulação de um “cidadão nacional” esteve no seio dos debates políticos e ideológicos da época. Entendemos que o perfil desejado para tal esteve em construção, mostrando-se presente em discursos políticos, situações cotidianas experimentadas no dia a dia e no trabalho, na relação com o Estado e nas suas instituições oficiais, evidenciados também nas relações interpessoais dentro dos espaços domésticos. Em suma, evidencia-se em toda circunstância onde esteve em jogo a igualdade para aqueles indivíduos marcados por origem social ou cor. Segundo Chalhoub, a continuação da

¹² Flávio dos Santos Gomes e Olívia Maria Gomes da Cunha organizaram o livro “*Quase Cidadão*” que reúne uma série de artigos sobre histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Vale ressaltar que o livro discute a questão da cidadania no pós-emancipação e caracteriza as diversas formas de inserção social da “população de cor” aos ajustes e regulação da ordem moral, jurídica e econômica do país.

subordinação social dos brasileiros de cor pouco fez mudar a ideia de sujeição. “O negro passou de escravo a trabalhador livre, sem mudar, contudo, sua posição relativa na estrutura social” (CHALHOUB, 2012, p. 89).

Era patente, após a segunda metade do século XIX, “a valorização da instrução escolar como forma de elevar o Brasil aos níveis de nações consideradas modelos de civilização, vale dizer, a norte-americana e as européias” (BARROS, 2005, p. 60). É dentro dessa lógica que a escolarização da população negra se encontra. A educação seria uma estratégia idealizada para os rumos que o país e a República poderiam tomar. A coerência nessa estratégia vinha estabelecer a educação para a modernização, em que a escolarização estaria ligada a diretos políticos e, principalmente, ao voto.

A inovação republicana foi caracterizada por alijar a população negra ao acesso à educação. Cabe aqui destacar o primeiro ponto, e fundamental, dos argumentos que respondem a pergunta principal da proposta desse trabalho monográfico. Revelada na dimensão de que a cidadania política e o direito ao voto estavam entrelaçados à alfabetização, compreendemos que o Estado brasileiro comportou-se por dar continuidade às desigualdades não instruindo a população de cor para impedir o acesso dos mesmos na arena política. “Percebera-se que, no caso brasileiro, a exigência da alfabetização, introduzida 1881, era barreira suficiente para impedir a expansão do eleitorado” (CARVALHO, 1987, p. 44). Conseqüentemente, a essa população a quem fora vedado o direito do voto, impondo com condição o analfabetismo, estava visivelmente relacionada à intenção de seu alijamento ao processo decisório. Para firmar o que fora exposto, cabe ressaltar a afirmação de Chalhoub:

Na segunda metade do século XIX, o problema era definir os direitos políticos dos descendentes de escravos. Após a lei de 1871, havia o temor de que os filhos de escravos nascidos livres em virtude da lei viessem a adquirir cidadania plena ao atingir a maioridade, tornando-se agentes formais do mundo político. A solução a brasileira desse problema, combatida e criticada por abolicionistas e intelectuais de proa, como Joaquim Nabuco e Machado de Assis, foi elidir critérios raciais de exclusão e passar a exigir – com modos rigorosos de aferição – a capacidade de ler e escrever para a qualificação de eleitores (Lei da Reforma Eleitoral de 1881). Numa só penada, milhares e milhares de descendentes de escravos viram-se alijados da política formal das décadas seguintes. (CHALHOUB, 2007, p. 220)

Sabe-se que, no Brasil, a “educação das classes populares suscitou um amplo e prolongado debate, tendo como cenário as transformações que estavam ocorrendo na forma

do trabalho e, conseqüentemente, na organização política, determinada pelo movimento geral do capitalismo no final do século” (SCHALBAUER, 1997, p.01). A educação seria, em tese, a solução para a transformação evolutiva desejada pela sociedade brasileira. Acreditava-se que o progresso prometido pelos idealistas republicanos viria pela prática do voto dos alfabetizados. A escolarização estaria sistematicamente ligada à formação do “homem progressista”, que estaria adequado aos tempos modernos que, através da frequência à escola, tornar-se-ia um cidadão ativo.

No contexto específico da cidade do Rio de Janeiro, podemos também considerar que os ideais de modernidade estavam interligados aos anseios de se criar uma cidade espacialmente moderna. Como sugere Velloso (1988), o Rio “civiliza-se” para enquadrar-se na erudição e, conseqüentemente, estar em perfeita sintonia com a modernidade, o progresso e a dinâmica social. O processo de modernização da sociedade brasileira estava calcado em um cosmopolitismo profundamente agressivo:

O endeusamento do modelo civilizatório parisiense é concomitante ao desprestígio das nossas tradições. Vive-se o apogeu das teorias científicas que transforma a modernidade em um verdadeiro mito, cultuado pelas nossas elites. Mais do que nunca, a cultura popular é identificada como um negativismo, na medida em que não compactuaria com os valores da modernidade (...). Este é o pano de fundo que sustenta o cenário da nossa Belle Époque carioca, onde a modernização assume caráter fantasmagórico, irreal e profundamente violento. A própria expressão Regeneração com que se designou a reurbanização do Rio de Janeiro denota-se seu caráter drástico. Em nome deste ideal, empreende-se uma verdadeira campanha de ‘caça aos mendigos’, desalojamento das camadas populares do centro da cidade e combate cerrado às mais variadas expressões da cultura popular. Regenerar significava civilizar. Como as camadas eram definidas pela sua incompatibilidade com os ideais progressistas, elas foram prontamente marginalizadas (VELLOSO, 1988, p. 9).

Ainda nesse sentido, Mônica Pimenta Velloso revela a contundente ambigüidade promovida pela relação entre a proclamação da República e o caráter civilizatório da modernização brasileira:

Realmente. Desde a proclamação da República, efetuara-se o trágico divórcio entre o regime político e a sociedade civil. Se a Constituição elegera o povo como centro da atividade política, a realidade não conferia veracidade a tal propósito. Muito pelo contrário. As classes populares são mantidas à distância, sempre olhadas com profunda desconfiança. O caráter precário da nossa modernização, juntamente com o autoritarismo das

medidas implementadas, criaria um fosso cada vez maior entre as elites e as camadas populares (Idem, Ibidem, p.9).

Portanto, a ideia de “educar” para “civilizar” estaria entrelaçada aos desejos de se criar uma educação direcionada para a modernização ligada ao imaginário republicano. Podemos destacar que a construção desse imaginário está intrinsecamente aliada à colonialidade referida anteriormente. “Dentro da escala societal, o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração, dominação e conflito articuladas, basicamente, em função e em torno do controle e meios de existência social” (QUIJANO In SANTOS; MENESES, 2010, p. 88). Em suma, o objetivo era criar um padrão de educação voltado para modelar o esperado cidadão nacional baseado nos moldes eurocentristas. Mas, além disso, seria ter a convicção de que a educação escolar possibilitaria levar o país ao desenvolvimento econômico chegando a equiparar-se às nações europeias. Como indica Anaete Schelbauer:

Através da difusão da instrução pública elementar e a criação de um sistema nacional de ensino, acreditava-se que se efetivaria a instrução necessária à formação do cidadão eleitor e integração do imigrante à nação, como pressuposto para a consolidação do regime político que levaria a efeito, juntamente com a nova organização do trabalho, o projeto modernizador da sociedade brasileira. (SCHALBAUER, 1997, p. 61)

A exclusão de negros e pobres das demandas escolares foi uma maneira sistemática de condicionar a sociedade brasileira aos padrões ditos como modernizadores. A escola pública no ideário republicano foi marcada por um teor nacionalista e patriótico. Acreditamos que o ex-escravizado estava fora dos padrões desejados para a formação da identidade nacional. Ainda nesse sentido, podemos dizer que o mesmo ficou à margem do processo de constituição da identidade nacional brasileira no início do século XX. O negro brasileiro não foi contemplado através das escolas públicas e, de maneira contundente, identificamos que o Estado não viabilizou políticas de inclusão nos espaços escolares para a população negra nos anos posteriores ao advento da República. Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. “Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros” (SOUZA, 1998, p. 27).

3 - O ensino público primário: entre a presença e a exclusão

Como argumenta José Murilo de Carvalho, “o Rio de Janeiro, dos anos iniciais da República, era a maior cidade do país, com mais de 500 mil habitantes. Era capital política e administrativa, estava em condições de ser também, pelo menos em tese, o melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania” (CARVALHO, 1987, p. 13). Podemos considerar que a cidade do Rio de Janeiro passou a ser o centro da vida política nacional. Por isso a escolha de tal local para construir esse estudo monográfico. Com efeito, José Murilo de Carvalho argumenta que a Capital Federal apresentou especificidades que a transformariam em uma arena, onde os destinos nacionais se decidiriam, transformando-a em foco das atenções para todo o país:

Como a maior cidade e a capital econômica, política e cultural do país, o Rio de Janeiro não poderia deixar de sentir, em grau mais intenso do que qualquer outra cidade, as mudanças que vinham fermentando durante os últimos anos do império e que culminaram na abolição da escravidão e na proclamação da República. A mudança de regime, com todas as expectativas que trazia e também com todas as dificuldades que implicava, como que projetou luz intensa sobre novas realidades, tornando a vivência delas também mais intensa e mais difundida. De uma maneira ou de outra, para melhor ou para pior, grande parte dos fluminenses foi pela primeira vez envolvida nos problemas da cidade e do país. Esta consciência nova e ampliada e as consequências que gerava, antes mesmo que mudanças quantitativas, caracterizaram o Rio da primeira década Republicana. (CARVALHO, 1987, p. 16)

Como também argumenta Sevcenko, a situação do Rio de Janeiro, na virada do século XIX para o século XX, era realmente excepcional. Como é registrado por ele, o antigo Distrito Federal abre o século XX defrontando-se com perspectivas extremamente promissoras:

Aproveitando-se do seu papel privilegiado na intermediação dos recursos da economia cafeeira e de sua condição de centro político do país, a sociedade carioca viu acumular-se no seu interior vastos recursos enraizados principalmente no comércio e nas finanças, mas derivando já também para as aplicações industriais. Núcleo da maior rede ferroviária nacional, que o colocava diretamente em contato com o Vale do Paraíba, São Paulo e os outros Estados do Sul, Espírito Santo, e o hinterland de Minas Gerais e Mato Grosso, o Rio de Janeiro sua cadeia de comunicações nacionais com o

comércio de cabotagem para o Nordeste e o Norte até Manaus. Essas condições prodigiosas fizeram da cidade o maior centro comercial do país. Sede do Banco do Brasil, da maior bolsa de valores e da maior parte das grandes casas bancárias nacionais e estrangeiras, o Rio polarizava também as finanças nacionais. Acrescenta-se ainda a esse quadro o fato de essa cidade construir o maior centro populacional do país, oferecendo às indústrias que ali se instalaram em maior número nesse momento o mais amplo mercado nacional de consumo e de mão de obra (SEVCENKO, 1985, p. 27)

A demografia da cidade testemunha transformações importantes em sua estrutura populacional nas últimas décadas do século XIX e na primeira década do século XX. O Rio de Janeiro concentrava um grande contingente de negros e mulatos – o maior de todo Sudeste -, como registra o censo de 1890 (CHALHOUB, 2012, p.43). Segundo Chalhoub (2012), dos 522.651 habitantes da capital registrados em 1890, aproximadamente 180 mil ou 34 % foram identificados como negros ou mestiços. Como sugere a esquematização a seguir, podemos perceber a presença da população negra na cidade do Rio de Janeiro de maneira bem contundente.

Quadro esquemático parcial da população do Rio de Janeiro no ano de 1890

População negra ou mestiça ¹³	180.000	34%
População de naturalidade estrangeira	155.202	30%
Pessoas recenseadas nascidas em Portugal	106.461	20%

Fonte: CHALHOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

O quadro esquemático proposto nos serve para visualizar a evidência de uma forte presença negra na cidade do Rio de Janeiro. Revela-nos que, no ano posterior a proclamação da República, o Distrito Federal já contava com um contingente populacional negro bastante elevado, caracterizando estatisticamente 34 % da população da cidade. Vale ressaltar que os

¹³ O uso da classificação racial compreendida por “mestiço” remete-se exclusivamente aos dados elencados na fonte apresentada. De acordo com o recorte temporal escolhido para o presente trabalho, entendemos que eram negros todos os elementos que antes conformavam as categorias de análise: preta, parda, mestiça e mulata que se referem à população afro-brasileira. Desta maneira, não incorporamos a ideia de mestiçagem sugerida por alguns autores (grifo meu).

censos demográficos do período pós-emancipação não nos ajudam muito em revelar a exata quantidade de negros e negras por uma série de motivos, como demonstra Mattos e Rios:

Apesar da ênfase da utilização de classificações de cor no censo de 1890, o que denota as preocupações racialistas da quase totalidade do pensamento social brasileiro do período, este recenseamento é considerado estatisticamente precário para qualquer análise demográfica minimamente confiável. Depois dele, o recenseamento de 1920 incorporaria o desaparecimento da cor às estratégias estatísticas do governo brasileiro, que só voltariam a se alterar com o censo de 1940. (MATTOS; RIOS, 2004, p. 176)

Dessa maneira, o quadro proposto torna-se mais ilustrativo do que uma confirmação exata da soma qualitativa da população negra na cidade do Rio de Janeiro no período proposto.

O quadro a seguir demonstra as principais características da população da Capital Federal segundo os recenseamentos gerais de 1872, 1890, 1920 e o municipal de 1906. Tal quadro torna-se importante para a compreensão da referida investigação, pois demonstra a estimativa da população segundo o grau de instrução. Considerando o recorte temporal estabelecido para a pesquisa, limitamo-nos por analisar o número de pessoas que sabiam ler e escrever entre 1890 e 1906:

ESTADO DA POPULAÇÃO

IV — População da Capital Federal discriminada pelos principais característicos, segundo os recenseamentos gerais de 1872, 1890 e 1920 e o municipal de 1906

ESPECIFICAÇÃO	RESULTADOS CENSITARIOS			
	1872	1890	1906	1920
Totais	274 972	522 651	811 443	1 157 873
Segundo o sexo				
{ Homens	158 766	293 657	463 453	598 307
{ Mulheres	116 206	228 994	347 990	559 566
Segundo o estado civil				
{ Solteiros (1)			544 009	750 092
{ Casados			214 730	324 926
{ Viúvos			52 704	82 855
Segundo a nacionalidade				
{ Nacionais	190 689	398 299	600 928	917 481
{ Estrangeiros (2)	84 283	124 352	210 515	240 392
{ De menos de 1 ano	5 060	11 144	18 104	28 888
» 1 ano	4 050	9 633	16 450	19 696
» 2 anos	5 125	10 490	19 885	26 292
» 3 »	4 862	11 310	18 552	26 502
» 4 »	4 577	10 290	17 704	26 491
» 5 a 9 anos	23 343	50 822	83 885	125 230
» 10 a 14 »	25 672	50 743	82 718	118 058
» 15 a 29 » (3)	91 676	163 137	254 662	372 244
Segundo a idade				
{ » 30 a 39 »	50 432	85 417	124 603	183 805
{ » 40 a 49 »	33 514	58 944	84 072	113 421
{ » 50 a 59 »	16 827	34 150	44 563	64 325
{ » 60 a 69 »	6 440	17 279	20 495	31 826
{ » 70 a 79 »	2 099	4 847	6 918	11 489
{ » 80 a 89 »	578	1 502	1 995	3 139
{ » 90 a 99 »	140	391	452	840
{ » 100 e mais anos	38	133	148	189
{ » idade ignorada	539	2 419	16 171	5 458
Segundo grau de instrução				
{ Sabendo ler e escrever	99 485	270 330	421 072	710 252
{ Não sabendo ler nem escrever	175 487	252 321	390 371	447 621
Segundo as profissões				
{ Produção, transformação, circulação e distribuição da riqueza.			226 936	317 474
{ Administração e profissões liberais			44 493	87 409
{ Outras categorias			540 014	752 990
Segundo os defeitos físicos				
{ Cegos				1 244
{ Surdos-mudos				1 240

FONTE— Anuário estatístico do Brasil 1936. Rio de Janeiro: IBGE, v. 2, 1936.

NOTA: — O recenseamento federal de 1900 foi cancelado na parte referente ao Distrito Federal. Em 1906 realizou-se um novo censo da Capital da República por iniciativa da Prefeitura Municipal.

(1) Inclusive os de estado civil ignorado. — (2) Inclusive os de nacionalidade ignorada e os que adotaram a nacionalidade brasileira. — (3) De 15 a 20 anos em 1920.

Como é apresentado no quadro acima, o índice da população do Distrito Federal que não sabia ler nem escrever foi significativo entre os anos 1890 e 1906. É importante saber que o percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75%¹⁴. Como apresentamos anteriormente, a educação estava voltada para os ideais da modernidade e sistematicamente excluía de sua conformação os segmentos populares. A população de cor da cidade do Rio de Janeiro, mesmo desfrutando do melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania, esteve alijada do campo educacional.

Para dar inteligibilidade a esta problematização, em uma dimensão mais específica, sustentamos a ideia de Veiga, onde aponta que a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, “ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social” (VEIGA, 2002, p.99). Segundo ela, o processo de institucionalização da educação não pode ser dissociado do projeto civilizatório que esteve em curso entre o final do século XIX e início do XX:

Diferentemente de outras nações, no Brasil a monopolização dos saberes elementares deu-se juntamente ao processo da monopolização da força física pelo Estado. Nesse aspecto, a ênfase da escolarização não se fez na busca de completar um processo de civilização já em curso, mas de estabelecer as civilidades e, principalmente, legitimar e dar visibilidade a uma nova configuração de poder em construção (VEIGA, 2002, p. 101)

Tão difícil quanto viver numa sociedade livre do estigma da escravidão era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que essa viesse a se referir apenas à técnica elementar da escrita e da leitura. A população recém-liberta do Distrito Federal pode evidenciar alguns mecanismos de segregação à educação, presente em sutis mecanismos dirigidos pelo Estado brasileiro que estavam intrinsecamente relacionados à ideia de modernidade, a um novo projeto de civilização e ao desenvolvimento de padrões ideológicos racistas da época.

Durante toda a República, a responsabilidade sobre a educação pública primária foi conferida ao Ministério da Justiça e Negócios Internos, como é indicado por Jorge Nagle. Segundo esse autor, “o período foi compreendido pela ausência de uma política nacional de

¹⁴ Disponível em: <http://memoria.org.br/pub/90000/90000007r.pdf>. Acesso em: 05/08/12

educação para da uniformidade a mesma por todo território nacional” (NAGLE, 2001, p. 265). Porém, indicamos aqui que a ideia de uniformidade para educação nesse período estava longe de ser estabelecida, já que os governos estaduais detinham autonomia de acordo com os princípios federativos da Constituição de 1891.

Como indicam Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2005), imediatamente após a abolição da escravatura (1888), várias tentativas foram realizadas para regulamentar o ensino público brasileiro. Através da análise da documentação encontrada no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, indicamos o primeiro indício de regulamentação por parte do Estado Brasileiro por limitar o acesso de crianças pobres ao sistema público de ensino. Consideramos que, mesmo não fazendo menção à cor dessas crianças no presente documento, indicamos que a limitação consistia em desagregar os segmentos negros da população fluminense do campo escolar. Redigido em 1889, tal documento revela que existia um programa de ensino destinado a alunos pobres, que tinha por objetivo fundamental regularizar o serviço diário das escolas primárias:

Desempenho regularizar o mais que possivel o serviço diario das Escolas de instrução primaria a fim de que se possa obter o melhor e o mais rapido aproveitamento dos alunos, e não poderia conseguir taes resultados sem o prestimoso avelio dos Professores que são os mais competentes para reconhecerem as necessidades historicas e praticas do seu magisterio cumpre que vim ce organizar e me remeta um programa para o ensino em sua escola das materias seguintes:

Instrução moral e religiosa;

Leitura e escripta;

Noções essenciaes da gramatica portuguesa;

Os princípios elementares da Arithmetica;

O systema metrico decimal.

Nesse programa distribuirá as ditas matérias, em seu nnumero de amnos que julgar convenientes segundo as reconhecidas necessidades da sua escola, e segundo a própria aptidão do professor.

Individualisar cada lição em cada matéria, declarando o objeto ou objetos de que se conseça o trabalho lectivo da Escola em suas diferentes classes, em seus pormenores em cada um dos dias uteis do amno.

Alem dos pontos supra indicados poder a vim ce faser as observações que entender convenientes, para melhor esclarecimento dos assuntos relativos á intrução primaria de primeiro-gráo.

Espero de seu zelo, que não deverá de satisfaser a minha esigencia com a maseima possivel bruvidade.

José Bento da Cunha

Ins. Professor publico da 1ª Escola da Freguesia da Gloria.¹⁵

¹⁵ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - BR RJAGCRJ 11.4.44

Regulamentar o ensino destinado a crianças pobres pode ser entendido como uma prática que visava estabelecer uma “aparente” democratização facultada ao acesso e à gratuidade escolar. Porém, a realidade destoava do discurso republicano liberal. Como indicam Silva e Araújo, “a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico” (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.71).

Ainda neste mesmo livro que regulamentava a educação de alunos pobres, encontramos um relatório do mesmo inspetor evidenciando a presença de crianças pobres que não teriam condições de frequentar a escola. Nesse relatório, torna-se importante destacar que condições adversas eram denunciadas para que existissem meios de exclusão para o acesso dos segmentos mais pobres da população nas demandas escolares:

No intuito de attender ao que determina o artigo 62 do Regulamento anexo ao Decreto 3131 A d 17 de Fevereiro de 1854 dirigí aos Delegados dessa Inspeção geral uma circular em 23 de Agosto próximo fins do, afim de que organizassem e e se remetessem um urgencia a relação criminal das meninas de doze annos de idade em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa de in te para frequentarem as Escolas, vivam em mendicidade. Alguns Delegados, saha tudo as das Freguesias mais populosas da cidade, representaram-me que sem o auxilio dos subdelegados da Policia não poderiam satisfazer a minha requisição¹⁶.

Considerando que o artigo 62 do Regulamento anexo ao Decreto 3131 A d 17 de Fevereiro de 1854 consistia em:

Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial¹⁷.

¹⁶ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - BR RJAGCRJ 11.4.44

¹⁷ Artigo 62 da reforma educacional elaborado por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, o barão do Bom Retiro: Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10/09/12

Crianças que fossem consideradas muito pobres, como são dito no decreto, vivendo em estado de mendicância, por não possuírem roupas consideradas decentes para frequentarem as escolas deveriam ser recolhidas pelo Governo e alojados em um asilo. Para regulamentar as educações dessas crianças pobres existiam esses espaços que direcionava a educação para o trabalho:

A grande maioria dessas instituições surgiu na segunda metade do século XIX. Eram projetos de origem governamental (provincial, algumas com incentivo do governo central), religiosa (ordens religiosas), particular (filantropos ou empresários) ou misto (particulares ou religiosas com subvenção governamental). A maior parte dos estabelecimentos era do tipo asilar, ou seja, composta por internatos onde o contato do interno com a sociedade e com a família era rigidamente controlado (RIZZINI, 2004, p. 168 Apud SOUZA, 2009, p. 45).

Como é constatado por Souza, “para assistir, educar e profissionalizar as crianças nas condições referidas, ações foram colocadas em prática por instituições que as amparassem” (SOUZA, 2009, p. 44). Essas crianças eram educadas para o trabalho e também eram disciplinadas rigorosamente. Tudo isso traduziria os anseios dos dirigentes para a construção de uma nova configuração social: a presença de um trabalhador livre e qualificado, mesmo que em condições adversas, para exercício do trabalho disciplinado (Idem, Ibidem, 52). Esses asilos tentavam conciliar o objetivo da educação pelo e para o trabalho, com uma severa norma de disciplinarização calcada nos martírios do corpo (castigos físicos). Podemos supor que tais medidas salientam que em 1889 a cidade do Rio de Janeiro abrigava muitas crianças pobres e, conseqüentemente, tal inspetor pede ajuda aos delegados da Inspetoria Geral no anseio de que tais menores fossem recolhidos para os abrigos. Ainda pensando dessa maneira, mesmo não sendo evidenciados os registros quanto à cor dessas crianças, percebemos que muitas delas poderiam ser consideradas negras. Pois, como é relatado por Maria Zélia Maia de Souza, boa parte dos asilados eram majoritariamente pobres e estavam adentrando em um espaço disciplinador. Os mesmos estariam ali para fugir dos vícios perigosos à infância e para manterem-se sadios e ocupados. Pois bem, como é apresentado por Schueler, a instrução dessas crianças estava diretamente relacionada à preparação do futuro pautada na questão do trabalho:

A instrução das crianças era arrolada também como um dos caminhos possíveis para solucionar e reformular uma importante demanda enfrentada pelos dirigentes imperiais: a questão do trabalho, por sua vez, relacionada ao problema da abolição da escravidão. Por essa razão, o princípio da

obrigatoriedade do ensino primário às crianças e jovens livres era exaltado, visando a preparação do futuro, formando trabalhadores e cidadãos identificados e empenhados no "progresso pacífico" da nação. Em 1865, o Ministro já insistia na necessidade de desenvolver o ensino primário associado ao ensino profissional como garantia de transformação social, de alcance do "progresso" e da "civilização" - mas também, e fundamentalmente, como elemento de direção das "idéias do povo", de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial (SCHUELER, 1999, p.)

Ao observar os ofícios do Inspetor Geral da instrução pública do Distrito Federal referente aos anos de 1890, 1891 e 1892, podemos evidenciar sutis mecanismos de exclusão da população negra ao acesso escolar. No ano de 1890, onde a população negra da cidade estava calculada em cerca de 180 mil pessoas, acontece a Reforma educacional Benjamim Constant. Tal reforma se estabelece diferenciando seus princípios orientadores dos antigos fundamentos educacionais do Império. Ao analisar a documentação referente à instrução pública do ano de 1890, deparamo-nos com a constante menção por manter a regularidade de tal reforma. “A essa reforma deve ser atribuído o rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico e a valorização da educação para a formação do que se entedia como ‘cidadão moderno’ (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.70)”. O Ofício do Inspetor Geral da Instrução pública de 23 de março de 1892 se apresentava da seguinte maneira:

No ofício incluso, o Inspector Geral da Instrução Pública refere-se á nova organização do regimento interno das escolas publicas primarias, para 1891, a qual foi feita pelo Conselho Superior em vista das observações dos inspectores escolares e dos professores publicos.

“Não deve causar reparo, diz esse funcionário, a modificação do regimento que vigorou no anno passado: semelhante alteração e até logica e indispensavel, porque, com a aplicação gradual da reforma de 8 de Novembro de 1890, de anno a anno se transforma a organização escolar¹⁸.

O que nos chama atenção nesse ofício é a declaração de que não se deve causar reparo na nova organização do regimento interno das escolas públicas primárias. Acreditava-se que a aplicação gradual da reforma iria, sistematicamente, através dos anos, transformar a organização escolar. O que pretendo destacar nessa reforma é a evidente regulamentação do ensino que mantinha a contrapartida de dificultar o acesso e a permanência da população de

¹⁸ Arquivo Nacional - Série Educação - IE 4 103 (1892).

cor nas escolas. Em primeiro lugar, devemos observar a regulamentação do regimento interno das escolas públicas do primeiro grau instituída no ano de 1891:

Regimento Interno

Escolas Publicas Primarias do 1º Gráo do Districto Federal

Para o anno de 1891

Art. 1º - A escola primaria do primeiro gráo tem por fim dar a seus alumnos os conhecimentos essenciaes e indispensaveis para que cumpram os deveres e exerçam os diretos de cidadão de um paiz livre.

Art. 2º - O ensino das escolas do primeiro gráo compreende (art. 3º titulo II do Regul.):

- leitura e escripta;

- ensino practico da íngua portuguesa;

- contar e calcular:

Arithmetica até regra de trez, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos systematicos;

- Systema métrico precedido do estudo da Geometria practica (Tachymetria);

- elementos de geografia e Historia, especialmente do Brazil;

- licções de cousas e noções concretas de Sciencias Physicas e Historia Natural;

- intrução moral e civica;

- desenho;

- gymnastica e exercicios militares;

- Trabalhos manuais (para os meninos);

- Trabalhos de agulha (para as meninas);

- noções practicas de agronomia.¹⁹

Podemos perceber o regimento para as escolas primárias estabelece além dos conteúdos elementares da instrução primária, também compreende em si, a disciplinarização dos sujeitos das escolas. O Decreto Nacional nº 981/1890 estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina “Moral e Cívica”, nítida tentativa de “normalizar” a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos (ARAÚJO; SILVA, 2005, p.70). Entendemos que a instituição de tal disciplina está atrelada aos ideais de modernidade que, sistematicamente, conduziram o país ao progresso. A medida em estabelecer a disciplina de Moral e Cívica se caracterizava por criar uma pedagogia progressista que conduziria o novo indivíduo social, o negro, às luzes do progresso, à ideia de modernidade. Era um projeto criado para controlar pedagogicamente esse “quase cidadão”

¹⁹ Arquivo Nacional - Série Educação - IE 4 100 (1891).

recém-inserido na ideia de cidadania e igualdade jurídica. Nesse sentido, era uma maneira de conferir uma padronização àqueles ingressantes no segmento escolar. Além da aquisição das primeiras letras, o negro seria moldado de acordo com os interesses das classes dominantes.

Jorge Nagle indica que acontece uma espécie de doutrinação no campo escolar visando manifestações nacionalistas instituídas especialmente pela disciplina moral e cívica. De acordo com as palavras do autor:

As primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico ou, melhor, de acentuada nota patriótica. São obras que pretendem fornecer a criança e ao adolescente uma imagem do país adquirida por via sentimental; de modo algum isso significa desprezar muitas afirmações nacionalistas de vários intelectuais brasileiros. Ocorre que a doutrinação iniciada no campo da educação escolar, repercutiu, na época, mais do que quaisquer outras (NAGLE, 2001, p. 64-65).

Através da análise de todo o regimento escolar de 1891, podemos perceber sutis mecanismos que poderiam alijar a população negra ao acesso escolar. Entendemos que esses mecanismos não excluía os segmentos negros à entrada nas escolas, porém, restringiam, em grande parte, suas presenças. Como podemos observar no Art. 15 do Regimento escolar de 1890:

Art. 15 – São condições para a matrícula:

- Ter mais de 7 e menos de 14 annos de idade, exceção feita dos que já tenham frequentado eschola publica;
- Ter tido vaccina regular ou a própria variola, salvo, no primeiro caso, quando prove ter sido vaccinado pelo menos trez vezes improficuamente:
- não sofrer de moléstia contagiosa ou repugnante;
- apresentar uma declaração do pai ou tutor, indicando a idade, filiação, naturalidade, residência e a ultima eschola que por ventura tenha frequentado o matriculado²⁰.

Torna-se interessante perceber que o décimo quinto artigo tinha um caráter totalmente excludente e, conseqüentemente, demonstram em si parte da ideologia da interdição. Nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e, segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a limitação dos negros nos espaços escolares. Associando-os a doenças contagiosas da

²⁰ Arquivo Nacional - Série Educação - IE 4 100 (1891).

época, como a varíola e, provavelmente, a tuberculose também. A ideia higienista corroborava por direcionar um olhar restritivo àqueles que poderiam estar nas demandas escolares. Como indicado por Patto, os ideais higienistas brasileiros sempre estiveram controlados por uma classe dominante que ansiava pelas ideias de modernidade:

Mas, no caso brasileiro, a campanha higienista esteve sobretudo a serviço de dois projetos da classe dominante: superar a humilhação frente ao "atraso" do país em relação aos "países civilizados", pela realização do sonho provinciano de assemelhar-se à Europa, e salvar a nacionalidade pela regeneração do povo (PATTO, 1999, p. 178-179).

A barreira lógica do racismo pode ser compreendida em tal suposição. Entende-se que a associação da população negra às doenças contagiosas ou repugnantes seria nada mais do que levar a cabo a política que compreendia que existiam diferenciações raciais entre os homens:

O efficientíssimo artifício ideológico domesticador que se articulou nesse período, em íntima relação com o discurso científico, foi a disseminação pelo corpo social de uma imagem negativa dos pobres, vírus poderoso que naturalizava a condição social de uma classe aos olhos de todos e justificava a exploração econômica, a rudeza do aparato repressivo e o exercício oligárquico do poder. Foi a partir de então que as teorias raciais começaram a desempenhar aqui o papel que vinham desempenhando na Europa desde o século anterior, e que Hobsbawm resume como recurso ideológico de justificação do domínio de brancos sobre não-brancos, de ricos sobre pobres, de "civilizados" sobre "primitivos". A presença no Brasil de críticas à desigualdade e à opressão capitalistas gerou, nesse período, a necessidade de justificá-las, pois "o liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante dos clamores de igualdade e democracia; portanto, a barreira ilógica do racismo foi levantada: a própria ciência, o trunfo do liberalismo, podia provar que os homens não são iguais", o que permite ao autor de *A era do capital* concluir que "o darwinismo social e a antropologia racista pertencem não à ciência do século XIX, mas à sua política". A sutileza disciplinadora ficou por conta de um eficiente deslizamento semântico, cujo resultado foi uma profunda e metódica desqualificação dos pobres, de presença duradoura na cultura brasileira: apoiado na ciência, o discurso oficial substituiu os termos emprestados da demonologia, que anteriormente definiram a natureza do povo insubordinado, e pobreza passou a significar sujeira, que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão. A doença não era só um mal do físico, mas deteriorização da alma, da raça, que se traduzia nos mais variados vícios: alcoolismo, promiscuidade sexual, negligência dos deveres paternos, vadiagem, crime, baderna anarquista. Doenças físicas, hábitos tidos como viciosos e sentimentos de revolta eram todos postos sob o mesmo rótulo de patologia (Idem, *Ibidem*, p.183-184).

Apresentar uma declaração do pai ou tutor indicando a idade, filiação, naturalidade, residência e a última escola que por ventura tenha frequentado ou matriculado também pode ser considerado como um atenuante de barreiras impostas à população recém liberta. Podemos supor que as condições de trabalho e isolamento não os garantiam tais instrumentos para consolidar a efetiva participação nos meios escolares. A aquisição das primeiras letras através da instrução pública era, consideravelmente, adversa para a população liberta do cativeiro.

Em consulta ao livro de Estatística do ensino publico primário na cidade do Rio de Janeiro relativo ao ano de 1896, podemos perceber alguns dados interessantes. Em primeiro lugar destacamos as seguintes disposições:

Tem a estatística por suprema missão fiscalizar a bôa organização a marcha de todos os outros ramos do serviço publico. Ella descobre os vícios do seu funcionamento e permite reconhecer se bem aplicados são os recursos que as diferentes ramificações da administração publica absorvem²¹.

Tal consideração é feita pelo Oziel Bordeaux Rego, 2º oficial da Diretoria de Estatística e Arquivo. Vale ressaltar que a organização de um livro estatístico do ensino público primário referente ao ano de 1896 visava mapear estatisticamente o funcionamento da administração pública das escolas. Era desta maneira que se verificava o desenrolar da organização, resultados e índices da instrução primária. É importante indicar que através do trabalho de pesquisa no AGCRJ não encontrei outro anuário estatístico referente à instrução pública compreendendo o recorte temporal indicado para o presente trabalho e, por isso, destaco a importância do mesmo para os esclarecimentos a seguir.

²¹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - BR RJAGCRJ 43.1.46

População escolar do Distrito Federal em primeiro de janeiro de 1896

	De 7 a 10 anos de idade	De 11 a 14 anos de idade	Total
Masculino:	28.150	27.390	55.540
Feminino:	27.258	23.648	50.942
Ambos os sexos:	55.408	51.038	106.446

Fonte: Estatística do Ensino Público Primário - 1896. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – BR RJAGCRJ 43.1.46

De acordo com o quadro exposto, a população escolar da cidade do Rio de Janeiro consistia em 106.446 pessoas em idade entre 7 a 14 anos, identificados por gênero e distribuídos entre as paróquias da Glória, Candelaria, São José, Santa Rita, Sacramento, Sant' Anna, S. Antonio, E. Santo, Eng. Velho, Lagôa, S. Christ., Gavea, Engenho Novo, Irajá, Jacarepaguá, Inhaúma, Guaratiba, C. Grande, Santa Cruz, Ilha do Governador e Paqueta²². O ensino público primário distribuía-se entre escolas oficiais, escolas subsidiadas e escolas subvencionadas. Torna-se importante ressaltar que no ano de 1890 a população escolar consistia em:

Existiam no Distrito Federal, em 31 de Dezembro de 1890, 42.096 meninos e 38.527 meninas, compreendidos na idade escolar (7 a 14 anos): ao todo 80.623 meninos ao estado de frequentarem as escolas existentes nesta Capital²³.

Podemos notar um aumento considerável entre os anos 1890 e 1896 na conformação do índice relativo aos indivíduos que frequentavam a escola primária. Entretanto, no ano de 1896, evidenciamos no relatório estático indícios da presença da população negra nas mesmas que, como poderemos observar, ainda sim não significa um desamarro aos laços do analfabetismo:

Comparando-o com o anteriormente calculado para a matrícula escolar em todo o Distrito Federal durante o ano de 1896, chegaremos á conclusão de que desses 106.446 meninos compreendidos na idade de 7 a 14 anos,

²² Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - BR RJAGCRJ 43.1.46

²³ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - BR RJAGCRJ 43.1.46

apenas 43.566 recebem a instrução que nesta cidade se proporciona, quer nos estabelecimentos públicos quer nos institutos privados: o que quer dizer que mais de 56 % das crianças com idade escolar se conservam, provavelmente, analfabetos.

Essa porcentagem não fica longe da que foi assinalada pelo Dr. Aureliano Portugal no seu comentário á estatística de 1895 e mostra exuberantemente quão pouco difundida se acha a instrução no mais adiantado município de toda Republica²⁴.

Considerando o que fora dito no relatório, percebemos que mais de 56 % dos indivíduos matriculados nas escolas primárias conservavam-se analfabetos. Tal situação, já relatada anteriormente, foi denunciada por revelar como pouco foi propagada a instrução no Distrito Federal. Talvez, um fato contraditório considerando que a cidade do Rio de Janeiro se estabelecia por ser o mais adiantado município de toda a República. Como indica José Murilo de Carvalho, os anos subsequentes à proclamação da República dariam maior visibilidade para então Capital Federal e a consagraria em seu momento de maior glória:

Depois da independência, era o momento de maior glória de maior visibilidade para a Capital, transformada em foco das atenções de todo o país. Acontecimentos, por banais que fossem, assumiam importância desmedida em função da ressonância produzida pela situação privilegiada em que se achava a cidade. Uma tentativa de assassinato, um empastelamento de jornal, uma greve, uma revolta de quartel ou de navio, que abalasses a capital, reverberavam pelo país inteiro (CARVALHO, 1987, p. 22).

Nesse sentido, o relatório estatístico de 1896 se mostra ainda mais revelador. Indicado como um fato lamentável o alto percentual de alunos em situação de analfabetismo, o mesmo sustenta as possíveis causas arroladas a este fato e, considerando os fatos a seguir, podemos sustentar a hipótese de encontrarmos indivíduos negros nas escolas primárias:

Bem para lamentar é, realmente, esse facto. Pedimos, entretanto, permissão para declarar que discordamos da permissão do ilustre chefe desta secção quando propõe como meio de sanar esse mal “uma lei de instrução obrigatória, completada por medidas policiaes que reprimam a vadiagem”. Além de factores de facil apreciação, taes como a miseria, que infelizmente se estende cada vez mais e desvia muitas crianças da escola para a officina afim de mais cedo poderem ellas prover á subsistencia de suas famílias, e

²⁴ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - BR RJAGCRJ 43.1.46

que muitas vezes mesmo á officina lhe não permite ir, - convem notar como importante, quando se trata de apreciar as causas do numero relativamente pequeno das creanças que nesta cidade aproveitam a intrução publica, a má distribuição das escolas, que, estamos convencidos não se acham convenientemente repartidas, conforme as necessidades da população. Para não abandonar a escola o alumno seria muitas vezes obrigado a verdadeiras peregrinações diárias, incompatives com as comodidades e os recursos de sua familia.

O segundo (quadro) tambem se evidencia de um extracto que fizemos do quadro que vae como sub-titulo de Resumo final, segundo do qual se vê que a frequência das diversas escolas do Districto Federal pouco excedeu de 500 por 1000 ou de 50 por 100 em relação á matricula, isto é, que pouco mais da metade dos matriculados frequentaram realmente as escolas. Essa pequena porcentagem da matricula em relação á frequência reduz ainda menos o numero daquelles que realmente aproveitam a instrucção que a Municipalidade oferece²⁵.

Quando é destacado no presente relatório que são necessárias medidas policiais para a repressão da vadiagem nos deparamos com um fato interessante. Como é indicado por esse documento, o “ilustre chefe” de tal seção compreende que tais medidas conduziriam ao progresso escolar primário. Entretanto, logo em seguida, é dito pelo relator do quadro estatístico que tal medida deve ser desconsiderada. Porém, entendemos que a menção à vadiagem poderia estar associado ao discurso ideológico da época que se estabelecia por prever a ordem. Mesmo que não seja citado diretamente que a ideia de vadiagem pode estar relacionada à população negra. Consideramos em hipótese que tal discurso desenha-se de acordo com a crescente ideologia racista do período atrelado ao imaginário de existirem indivíduos sem “instrução moral” e que atravancavam a crescente modernidade do Distrito Federal.

Considerando o período proposto, destacamos a caracterização de tal conceito precisamente delineada por Sidney Chalhoub:

O conceito de vadiagem se constrói na mente dos parlamentares do fim do Segundo Reinado basicamente a partir de um simples processo de inversão: todos os predicados associados ao mundo do trabalho são negados quando o objeto de reflexão é a vadiagem. Assim, enquanto o trabalho é a lei suprema da sociedade, a ociosidade é uma ameaça constante à ordem. O ocioso é aquele indivíduo que negando-se a pagar sua dívida para com a comunidade

²⁵ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - BR RJAGCRJ 43.1.46

por meio do trabalho honesto, colocava-se à margem da sociedade e nada produz para promover o bem comum (CHALHOUB, 2012, p.73).

Nos anos iniciais da República, a questão da vadiagem esteve constantemente articulada com a questão da pobreza. Como afirma José Murilo de Carvalho, Evaristo de Moraes observa que havia na capital “gente desocupada em grande quantidade” e os mesmos poderiam ser comparadas as classes perigosas ou potencialmente perigosas de que se falava na primeira metade do século XIX (CARVALHO, 1987, p. 22). Considerando o contexto que trabalhamos, a desordem e a vadiagem podem ser atribuídas à figura do pivete²⁶ e à figura tipicamente carioca do capoeira. Carvalho afirma que, no Rio de Janeiro, havia um alto índice de população marginal e considera que tais pessoas eram as que mais compareciam nas estatísticas criminais da época (Idem, Ibidem, p.27).

Nesse sentido, a ciência afirmava que os vícios e também os males do corpo encontrariam terreno mais propício em certas nacionalidades e em determinadas raças, tidas como biologicamente inferiores (PATTO, 1999, p. 184). Como é demonstrado por Maria Helena Souza Patto, alguns intelectuais da época associavam diretamente a ideia de inferioridade atribuída a raça negra ao imaginário de corrompimento social e a marginalização:

Em 1871, Silvio Romero, adepto da crença na inferioridade das raças formadoras da nacionalidade brasileira e de seu povo mestiço, afirmava a condição “bestamente atrasada” e “bestamente infecunda” dos ameríndios e a natureza “estupidamente indolente” e “estupidamente talhada para escravo” dos “selvagens africanos”, que explicariam “o nulo desenvolvimento de nossas letras e a nenhuma originalidade do nosso gênio”. Mas à medida que se aproximou o fim do Império o negro e o mulato, mais que o índio, passaram a ser objeto da atenção da ciência e a arcar com o peso da responsabilidade pelo “corrompimento social” em que o país se encontraria. A condenação do cruzamento racial, que levou à afirmação generalizada de que a realidade brasileira era palco da “anarquia das raças” e do “perigo da delinqüência” e fez da mestiçagem o maior mal do país, encontrou acolhida nas faculdades de medicina e teve no médico baiano Raimundo Nina Rodrigues seu porta-voz mais enfático (Idem, Ibidem, p.185).

Concordamos com Surya Pombo de Barros ao avaliar ainda que a “vadiagem” e a “devassidão”, certamente, não foram características atribuídas exclusivamente aos negros

²⁶ José Murilo de Carvalho esclarece que o termo “pivete” já existia na época. Cf. CARVALHO, José Murilo de. Os Bestializados O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

(BARROS, 2005, p. 138). Entretanto, aliado ao fato de que a população negra era majoritariamente pobre, podemos cogitar que muitos dos indivíduos relacionados no relatório poderiam pertencer à população de cor.

Tudo isso nos leva a pensar que parte desses indivíduos, que poderiam estar matriculados nas escolas primárias do Distrito Federal no ano de 1896, identificados como analfabetos, poderiam ser negros. Torna-se claro que não podemos generalizar e dizer que todos esses alunos pertenciam à população recém-liberta, porém, de acordo com os argumentos apresentados, podemos supor que existem indícios da presença dos mesmos nos segmentos educacionais.

Como destacado no relatório estatístico de 1896, outros fatores também poderiam levar essas crianças matriculadas nas escolas a não aquisição das primeiras letras, tais como: a miséria, a busca por sustento pra si e para suas respectivas famílias e a má distribuição espacial das escolas que não correspondiam às necessidades da população. Estas barreiras, isoladas ou em conjunto, reduziam as oportunidades da população negra nos meios educacionais. Mencionado por Barros, alguns relatórios ao longo da segunda metade do século XIX já demonstravam tal infortúnio:

Ao longo da segunda metade do século XIX, uma das características mais constantes em relatórios e ofícios de professores, inspetores e presidentes de província eram as queixas contra pais e responsáveis pelos alunos das escolas públicas. No discurso oficial, as famílias, não percebendo a importância da educação, se furtariam de enviar ou manter as crianças na escola, por diversos motivos, especialmente a pobreza, que os obrigaria a utilizar o trabalho das crianças, resultando também na dificuldade em adquirir vestimentas adequadas e materiais escolares; ou ainda, a falta de consciência acerca da importância do acesso à instrução (BARROS In ROMÃO, p. 89).

Negando sistematicamente a presença da população recém-egressa do cativo, as concepções educacionais da época também foram orientadas por ideologias discriminatórias (ARAÚJO; SILVA, 2005, p. 66).

Em vista disso, pode-se concluir que a presença da população negra nos bancos escolares da instrução primária no antigo Distrito Federal manteve por evidenciar a subordinação do negro. Como dito anteriormente, a inserção da população negra nas escolas esteve evidentemente permeada por questões políticas, raciais e discriminatórias. A instrução era uma maneira de garantir a ordem e, um pouco mais que isso, era também um meio de

ratificar a posição subalterna ao indivíduo negro. Acreditamos, assim, que a presença da população de cor nos espaços escolares, em conformidade com o período proposto, não foi exatamente nula. Podemos sugerir que foi limitada, vistas as imposições para se adquirir as instruções citadas anteriormente e a ausência de políticas públicas de inclusão para que fosse conferido ao negro, cidadão ou quase cidadão, acesso direto às demandas escolares.

Considerações Finais

Acreditamos, portanto, que as dificuldades encontradas pela população negra ao acesso escolar primário estiveram permeadas por uma série de tensões e conflitos ideológicos que se construíram através do advento republicano e da construção de uma sociedade racista. A igualdade jurídica estabelecida aos cidadãos da República tão pouco refletiu a igualdade de oportunidades no campo educacional. Este trabalho monográfico compreende que existiram dispositivos que visavam limitar a entrada e a permanência da população negra nos bancos escolares. Dessa maneira, a desqualificação do indivíduo negro junto aos ideais de modernidade representou a manutenção da desigualdade no que se refere à escolarização da população recém-liberta nos primeiros anos da República.

Mesmo considerando que a cidade do Rio de Janeiro era o melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania, a construção das “hierarquias das raças” interditava o acesso em grande escala dos pretos e pardos aos processos educacionais formais. A escola “apropriada” pelas classes dominantes sistematicamente perpetuou-se como uma vantagem competitiva referendada pelas elites. Preservou-se assim o status quo destas mesmas classes em detrimento da educação da população negra, as quais estavam desamparadas pelo Estado brasileiro para a efetiva participação nas demandas escolares. Consideramos que a população negra viveu, no período indicado, em uma linha tênue que se desenhou entre o acesso limitado e a interdição efetiva ao sistema escolar.

A construção de regimentos escolares que visavam regularizar a entrada e conferir condições específicas para os futuros alunos, segundo a análise feita neste trabalho, apresentaram uma alternativa de organizar o espaço escolar para os considerados “habilitados” e, conseqüentemente, desqualificou os “não habilitados”. Ainda pensando dessa maneira, podemos dizer que a população negra recém-liberta do cativo se encontrava totalmente inserida em um processo contraditório característico a ideia de civilização/civilidade que orientava o processo de construção da educação no Rio de Janeiro - Distrito Federal. Entretanto, como demonstra o documento de 1896, existem indícios da presença negra nas escolas, mesmo que seja interligada à ideia de vadiagem ou aos altos índices de evasão escolar.

Indicamos que a igualdade jurídica conferida aos indivíduos através da abolição só fez alargar o relativismo empreendido entre ser um “cidadão” ou “quase cidadão”. A realidade

enfrentada para chegar ao acesso às primeiras letras explicitava-se em um cenário perverso. Mesmo a margem ao acesso pleno a cidadania indicamos que a população negra acompanhou de maneira rasteira os meios de acesso à instrução formal.

Entendemos que tal campo de estudo ainda necessita de maior visibilidade e que a problemática aqui apresentada está longe de ser esgotada. Desta maneira, buscamos aqui dar visibilidade à ideia de que a escolarização da população negra deve ser alvo de pesquisas maiores e que evidenciem os sujeitos da história, que argumentem sobre a função da desigualdade construída pelo racismo, que se especule sobre as questões educacionais atreladas aos aspectos étnicos raciais. Isso nos levaria à construção de uma historiografia diferenciada, diferente da hegemônica construída através do conceito de colonialidade e se apresentaria como uma proposta que negaria a invisibilidade da população negra como agentes passivos na história.

Atualmente, muito se argumenta sobre políticas afirmativas e sobre a imensa dívida do Estado brasileiro para com a população de cor. Tal problemática, que levanta inúmeras polêmicas e, de maneira geral, ancora-se em extrair do período pós-emancipação implicações diretas como argumentos formais das barreiras educacionais impostas como desvantagens aos negros, leva-nos a crer que a historiografia da educação ainda necessita de trabalhos e pesquisas que possam dar inteligibilidade para esse debate. À medida que forem ilustrados os contornos entre a exclusão e a inserção dos negros no campo educacional, poderemos de melhor maneira argumentar sobre a real necessidade de políticas compensatórias.

Podemos concluir que, sem sombra de dúvidas, a trajetória da população negra, quanto a sua escolarização, aconteceu de forma diferenciada nos diferentes centros urbanos e rurais do Brasil. No caso do Rio de Janeiro, em específico, podemos notar uma ideia de educação voltada para a modernidade, ou seja, a escola como um projeto civilizatório. Porém, a população negra, recém-liberta do cativeiro, vivenciou uma dupla experiência na aquisição das primeiras letras: entre a presença e a interdição. E, dessa maneira, entendemos que o passado e o presente dialogam de maneira muito precisa: as desigualdades educacionais vivenciadas pela população negra se encontram no irremediável ato da denúncia.

A construção de uma narrativa que relacione a educação junto à população negra revela muitas facetas que, de maneira breve, foram analisadas aqui. Acreditamos e esperamos que esse trabalho possa ser considerado como grande e útil objeto de pesquisa para trabalhos ulteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO GERAL da Cidade do Rio de Janeiro. *Instrução – Minutas de ofícios*. Ensino religioso, férias escolares, prêmios, bibliotecas e museus escolares, caixas econômicas escolares, estatística do ensino. Notação – BR RJAGCRJ 11.4.44

ARQUIVO Nacional. *Inspetoria Geral da Instrução primária e secundária da Capital*. Série Educação - IE 4 103 (1892) e Série Educação - IE 4 100 (1891).

AZEVEDO, Célia M. M. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites do século XXI*. São Paulo: Annablume, 2004.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, história e história da África. *Sankofa: História da África e dos estudos da Diáspora africana*. NEACP-FFLCH-USP. No, 1, Vol. 1., 2009.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

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

BARROS, José D' Assunção. *A Construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARR, Edward Hallet. *Que é História?* São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História* (volume I). Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CHALHOUB, Sidney. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: Olívia Maria Gomes da Cunha; Flávio dos Santos Gomes. (Org.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

DECRETO nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 22 de agosto de 2010

ESTATÍSTICA do Ensino Público – Primário 1896. Notação - BR RJAGCRJ 43.1.46

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978. Vol. 1.

DOMINGUES, Petrônio J. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. SP: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, p. 164-176, nº 29, ago 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2010.

FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro F. *Os domínios da História*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

FONSECA, Marcus V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n.13. SP: Sociedade Brasileira História da Educação, 2007.

_____. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese de Doutorado. Data de defesa 31/08/2007. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

FONTANA I LAZARO, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Tradução: Luiz Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

GOMES, Flávio dos Santos. *Experiências Atlânticas: Ensaio e pesquisas sobre a escravidão e abolição no Brasil*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2003.

GOMES, Flavio dos Santos; CUNHA, Olivia Maria Gomes da (org). Que cidadão? Retóricas da igualdade, cotidiano da diferença. In: *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 15, set-dez 2000.

GREIVE, Cynthia Veiga. *A invisibilidade dos sujeitos da escola na historiografia brasileira*. Hist. educ. anu. Dic 2008, vol.9, p.0-0. ISSN 2313-9277. Disponível em:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231392772008000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 8 de agosto de 2013.

GUIMARÃES, A. S. A. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (A liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). *Revista Contemporânea*, nº 2, 2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IBGE- Censo 2010: *Características da População e dos Domicílios: Resultados do Universo* - 16/11/11. Disponível em:

http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab5.pdf. Acesso em: 13 de agosto de 2013.

LESSA, Renato. *A invenção republicana: Campos Sales e as bases da decadência da Primeira República brasileira*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MATTOS, Hebe M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Hebe e RIOS, Ana Lugão. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. *TOPOI: Revista de História do Programa de Pós-Graduação em História Social Da UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, jan - jun. 2004.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira República (21-67). In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 2010.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. DP&A editora. 2001.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Do Direto à universidade à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. *Estado, Ciência e Política na Primeira República: a desqualificação dos Pobres*. Estud. av. São Paulo, v. 13, nº 35, abril 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de sabres. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Ideias que não se realizam; o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: Eduem, 1997.

SCHUELER, Alessandra F Martinez de. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, set 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, p.43-60, 2009.

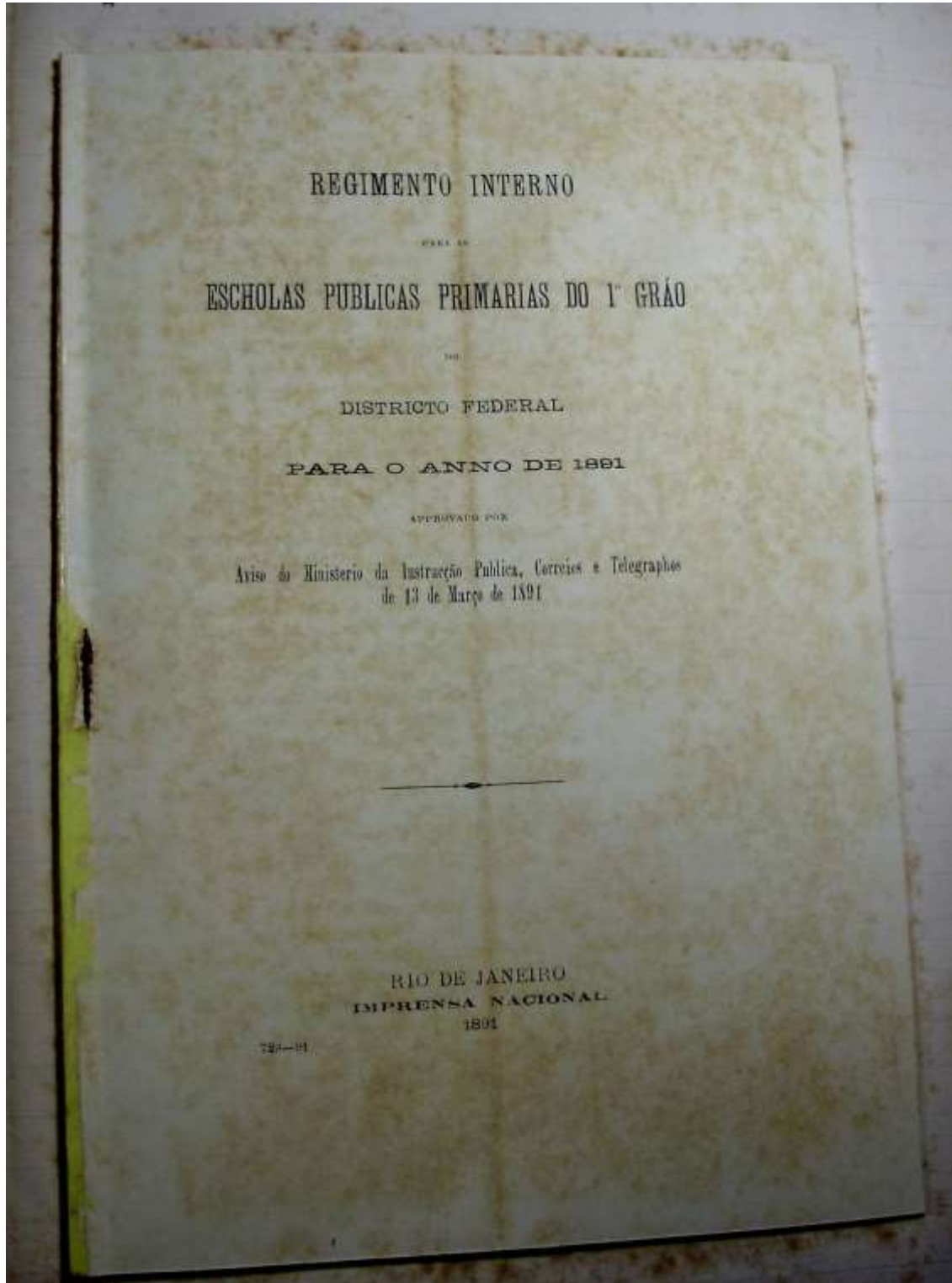
SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XIX*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p.90 - 103. set-dez 2002.

VELLOSO, Mônica Pimenta. *As tradições populares na Belle Époque carioca*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1988.

ANEXOS

Anexo A - Fotografia da primeira página do Regimento Interno para as Escolas Primárias do Primeiro Grau do Distrito Federal.



Anexo B - Fotografia da segunda página do mesmo regimento contendo os dois primeiros artigos.

