

Mac Cord, Marcelo; Araújo, Carlos Moreira de; Gomes, Flavio dos Santos (orgs:).
Rascunhos Cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2017. 287p.

Alline Torres Dias da Cruz¹

Rascunhos Cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista, organizado pelos historiadores Marcelo Mac Cord, Carlos Eduardo Moreira de Araújo e Flávio dos Santos Gomes, é um livro original e incitante: como ler os trezes artigos que compõem a obra – além do prefácio escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves Dias e da apresentação dos organizadores – sem identificar e refletir sobre debates públicos, políticas, e experiências educacionais no Brasil contemporâneo? Como não desconstruir, ao entrar em contato com os materiais históricos e as análises que nos são oferecidos, os estereótipos sobre a aprendizagem e a educação de africanas, africanos e seus descendentes afro-brasileiros durante a escravidão e no pós-emancipação? Tais questões são alguns dos efeitos esperados, nas palavras dos organizadores, da leitura.

O conjunto de textos que entregamos aos leitores também fortalece as lutas emergentes (debates, combates e ações) da população negra por novos direitos civis. Ao reunirmos nessa coletânea algumas iniciativas de escravos, livres e libertos – século XIX e as primeiras décadas do século XX – pelo direito de ler, escrever e frequentar escolas, pensamos sobretudo em demolir alguns estereótipos e generalizações que ainda recaem sobre a educação (uma das faces da cidadania) da população negra no pós-emancipação no Brasil. Entre eles, a pretensa ideia de que sua baixa escolarização foi fruto de algum ‘destino manifesto’ que a relegou à acomodação – a tal anomia sugerida por Florestan Fernandes – ao conformismo, à pobreza e à exclusão social no mercado de trabalho e na sociedade supostamente modernizadora do capitalismo. Uma das variáveis da ‘lenda da modernidade encantada’ nos argumentos de Marcelo Paixão (MAC CORD *et al.*, p.9).

85

Entrelaçada a essa intenção de *Rascunhos Cativos*, que se constitui em um diálogo entre história da escravidão e história da educação, dois campos que, consenso entre as autoras e os autores, se conectam pouco na historiografia brasileira, os leitores encontrarão uma bem-vinda conversa intratextos. Nesta percebe-se a importância teórico-metodológica de Michel De Certeau, recuperado através dos conceitos de “tática” e “estratégia” em alguns dos artigos (MAC CORD *et. al*, p.10; BARROS, p.144; SEBRÃO, p. 170) para enfatizar a agência das pessoas negras em suas experiências de

¹ Doutora em Antropologia Social (Museu Nacional/UFRJ). Docente de Sociologia (Colégio Pedro II)

aprendizagem e escolarização apesar do processo histórico de discriminação e das políticas de exclusão do século XIX. Perspectiva, aliás, que perpassa o livro embora De Certeau não seja mencionado literalmente em todos os textos.

A tenacidade metodológica também emerge da conversa intratextual criada pelos artigos. As autoras e os autores debruçaram-se sobre cartas redigidas por pessoas negras, escravizadas ou não, e reunidas a processos criminais; jornais e textos diversos que circulavam entre escravos, livres e libertos; abaixo-assinados encaminhados por cativos e forros a autoridades imperiais nos quais reivindicavam o acesso a escolas públicas e particulares; petições escritas por professores negros explicitando a importância (e especificidade) da escolarização oferecida a crianças e jovens socializados sob a hostilidade e desqualificação criadas pelo racismo. Com estes materiais, que se combinam a outros documentos produzidos pelas autoridades do Império – especialmente mapas de estudantes e relatórios sobre a situação escolar nos quais se identificam a condição jurídica e/ou a cor de estudantes, ou apenas um indício do estatuto de cativo devido à inexistência do sobrenome –, ganha densidade o argumento teórico de que as reivindicações pelo acesso à educação apontam para práticas de construção de autonomia, liberdade e cidadania.

O livro percorre as antigas províncias de norte a sul do Império. Inicia-se com o artigo de Marcus Vinícius Fonseca (embora a resenha não siga a ordem dos capítulos, mas procure relacionar alguns assuntos e questões que os perpassam) sobre a educação das crianças escravas em Minas Gerais no século XIX para além da noção de “adestramento” (p.21-22), e uma análise do pioneirismo da legislação mineira sobre a instrução escolar, que data da década de 1830. Nesta legislação se instituíram a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar bem como punições para os pais cujos filhos não frequentassem escolas (p.38). Para o autor, na década de 1830, a província de Minas Gerais contava com uma população livre em que quase 60% das pessoas eram negras (classificadas como “pretas”, “pardas”, “crioulas” e “africanas”) e em relação às quais os escravos formavam a metade (p.33). Fonseca enfatiza que, neste período, se a presença africana (ou negra) era vista como fundamental para o funcionamento da sociedade escravista em Minas Gerais havia uma série de concepções negativas nos relatos de autoridades provinciais e de escritores sobre as práticas de educação que se estruturavam

nos espaços privados do trabalho, da convivência e da socialização servis. Para o autor, em função do perfil racial majoritariamente negro da população mineira na primeira metade do século XIX e do caráter nocivo que foi atribuído à convivência de crianças brancas com a população cativa nos espaços domésticos, se normatizaram as concepções modernas de educação na província: a escolarização se tornou um projeto civilizatório, mais simbólico do que concreto, que deveria alterar os comportamentos e valores aprendidos no universo eminentemente privado das relações escravistas.

Mas as concepções de educação ligadas à escolarização e à transformação de crianças e jovens pelo acesso e participação em espaços de aprendizagem institucionais diferenciados dos domésticos foram caras às pessoas negras. O artigo de Noemi Santos Silva demonstra isso ao refletir sobre as experiências de instrução de escravos, libertos e ingênuos (filhos que nasceram livres de mães que eram ainda escravas, conforme a Lei do Ventre Livre, 1871) na província do Paraná no último quartel do século XIX. Silva salienta que embora para os sujeitos envolvidos nas campanhas de Abolição no Império a instrução dos escravizados e seus descendentes fosse uma expectativa, não era uma preocupação central dos governantes (Cf. GOMES, p.254). Nos debates na província do Paraná sobre o fim da escravidão, os ingênuos foram inseridos no Regulamento de Ensino Obrigatório de 1883 (uma novidade em relação à legislação de outras províncias), que excluía os adultos escravizados (regra geral sobre educação no Império). Além disso, para conter o alto índice de analfabetismo diante da associação entre letramento e voto, ampliaram-se as escolas noturnas naquela década, ainda que fossem autorizadas desde 1872. Silva destaca, neste contexto, a produção de abaixo-assinados nos quais cativos e libertos, junto a outros alunos que se definiam também como “operários”, criticavam o fim das aulas públicas noturnas e demandavam a sua reabertura em Curitiba e na região litorânea da província. Ressalta que a legislação proibitiva no Paraná não impediu que escravos se matriculassem nas aulas noturnas das escolas, uma vez que obtivessem a “permissão” ou “licença” de seus senhores (p.125), nem significou sua ausência nas aulas noturnas de instrução primária para “operários e escravos” organizadas pela iniciativa pessoal de professores em escolas particulares (p.128-130).

Surya Aaronovich Pombo de Barros também enfatiza o perfil estudantil de uma escola pública destinada às primeiras letras – onde era ministrado o ensino do que, hoje,

é o conteúdo das séries iniciais do ensino fundamental (Cf. FERREIRA, p.215) – em São Paulo na década de 1870. Como salientou Fonseca sobre a província de Minas Gerais, Barros identifica um relatório semestral enviado por um professor público ao seu superior no qual se manifesta o caráter “pernicioso” atribuído à convivência e à socialização de estudantes com crianças negras (p.140). Agora não se tratava somente da “educação viciosa” presente em certas “casas de famílias” ou daqueles que confiavam “seus filhos aos cuidados de escravos” (Cf. FONSECA, p. 35). Conforme o professor:

Refiro-me a certa classe de alunos cujo contato com outros é pernicioso: são esses negrinhos que por aí andam, filhos de Africanos Livres, que matriculam-se, mas não frequentam a escola com assiduidade, aparecendo lá uma vez por outra, de modo que nenhuma utilidade tiram da escola; mas deixam nela os vícios de que se acham contaminados; ensinando aos outros prática de atos e uso de expressões abomináveis, que aprendem aí por essas espeluncas em que vivem (p.140).

Barros toma as considerações acima para se perguntar quem eram os alunos das escolas oficiais, como essas instituições e seus funcionários se relacionavam com a “diversidade racial e jurídica” dos estudantes, quais eram as expectativas das pessoas negras sobre educação e como elas se relacionavam com essas experiências (p.144). Assim como Silva (p.134-135), que procura compreender no Paraná os sentidos da instrução para adultos e jovens escravizados ou libertos – que viviam sob a constante ameaça de reescravização e que mobilizavam a frequência na escola e o aprendizado de primeiras letras como habilidades que os incorporava ao direito à liberdade (inclusive em casos judiciais) –, Barros ressalta que, em São Paulo, a escolarização pode ter sido uma estratégia dos pais ou responsáveis de crianças negras antes da Lei do Ventre Livre (p.151). Para Barros, esses pais insistiam em matriculá-las em instituições majoritariamente brancas como as escolas públicas, apesar dos conflitos, ambiguidades e resistências dos professores e funcionários sobre a legalidade das crianças negras, cujo estatuto jurídico era posto frequentemente em dúvida devido à sua cor. Assim “enfrentando ‘os rigores dos professores’ e as objeções de outras famílias” cujos filhos compartilhavam o mesmo espaço escolar por ser público (p.155).

Também discutindo as experiências de educação escolar de crianças negras, mas na província de Santa Catarina, Graciane Daniela Sebrão dá relevo a três táticas de familiares para reverter os obstáculos que se colocavam ao acesso escolar de seus descendentes. Com estas táticas podem ser conhecidos alguns dos significados atribuídos por esses pais e outros familiares ao ensino formal. Em meio aos debates sobre as

possibilidades de emancipação das pessoas escravizadas, um homem negro livre tentou libertar sua filha através do Fundo de Emancipação na década de 1880. Sem obter êxito, requereu a revisão do processo a um juiz de órfãos. O pedido lhe foi negado e o pai recorreu ao Clube Abolicionista, que comprou a carta de alforria da filha. Entretanto, até que a menina obtivesse sua liberdade de fato, seu pai pagou, por dezessete meses, um aluguel ao senhor para dar-lhe “casa, sustento e pagar a sua escola” (p.170). Para o pai, isso impediria a “perdição” da filha no trabalho como vendedora ambulante. Mais ou menos na mesma época, um anúncio de jornal denunciava que uma “preta liberta” fez uma queixa contra o delegado literário, que havia proibido sua neta de frequentar a escola, ao marido da professora pública. Porque sua família era pobre e a escola pública, a avó argumentou com o delegado do serviço de Instrução, não obedeceria à ordem dele. Ameaçada de agressão por esse funcionário público, a avó da menina recorreu às autoridades judiciais e políticas da província para garantir a educação escolar da neta. Já os pais do poeta simbolista Cruz e Sousa e de seu irmão, Norberto da Conceição, na década de 1870, informaram ao diretor do Colégio Ateneu Provincial a falta de recursos econômicos para comprar o material escolar necessário à manutenção dos jovens negros nesta escola, a principal instituição de ensino secundário da província à época. Cruz e Souza e seu irmão já possuíam uma trajetória escolar: aprenderam o ensino de primeiras letras com a antiga senhora de seus pais, para quem trabalhavam; frequentaram um colégio que oferecia o ensino primário e secundário; mas evadiram-se daquela instituição escolar. Sebrão sugere que este afastamento do Ateneu Provincial se deu, provavelmente, devido à impossibilidade de seus pais arcarem com os custos do ensino no colégio, ainda que o diretor da Instrução Pública tivesse comunicado formalmente ao presidente da província de Santa Catarina a falta de recursos econômicos da família Cruz e Souza, comum também a outros responsáveis (p.171-172).

Carlos Eduardo M. de Araújo e Marcelo Mac Cord focam o Instituto de Menores Artesãos do Rio de Janeiro, um estabelecimento escolar criado em 1861 e direcionado para um público específico: menores detidos nas ruas da corte imperial e acusados de vadiagem ou pequenos delitos; crianças e adolescentes condenados pela justiça segundo o Código Criminal de 1830 e enviados à Casa de Correção, onde cumpririam suas penas; e aqueles chamados de “desvalidos”, conduzidos pelos familiares devido à falta de

condições para educá-los e mantê-los e, por isso, vistos pelas autoridades públicas como “(...) ‘destinados à vagabundagem e aos vícios e crimes’ (p.233)”. Conforme os autores, o regulamento do Instituto ocorreu no final da década de 1850, momento em que, para as elites letradas e proprietárias, o fim – formal, como nos revelará a história da menina Leocádia e Marcelina, sua mãe (Cf. MOTA) – do tráfico de africanos escravizados levaria o Brasil à “civilização”. Assim emergem a discussão sobre a chamada “transição” do trabalho escravo para o livre e propostas de treinamento da mão de obra livre e pobre, que deveria receber o ensino de ofícios nos estabelecimentos escolares e militares, segundo algumas autoridades do Império (p. 240-241). Para os autores, a Casa de Correção foi o local escolhido para receber o Instituto de Menores Artesãos do Rio de Janeiro não por acaso. Ela foi a primeira instituição penitenciária do Império na qual a punição era concebida como uma combinação entre prisão e trabalho, e onde os menores se encontravam encarcerados desde a década de 1850. Araújo e Mac Cord observam que o novo estabelecimento foi separado em “Correcional” e “Criminoso”. Na primeira divisão, objeto de estudo dos autores, os menores poderiam ser reunidos nas chamadas “Primeira Classe” (condenados pelo Código Criminal 1830) e “Segunda Classe” (“mendigos e vadios” condenados tanto pela lei anterior quanto pela lei de 1831, que definia as penas). Os menores sentenciados deveriam ser submetidos a uma rotina de trabalho semelhante ao rigor disciplinar de um quartel militar, aprenderiam em oficinas cujo mestre era chamado de “chefe da oficina”, e ocupariam espaços de trabalho divididos em função das classes dos presos e em turmas de dez a vinte pessoas (p.236-237).

Alexandre Brito Neto foca o município de Vassouras, na província do Rio de Janeiro, e discute a iniciativa da Comissão de Libertos de Paty de Alferes cujos membros, preocupados com a educação dos ingênuos, redigiram uma carta endereçada a Ruy Barbosa em 1899. Na correspondência, é possível compreender, como enfatizou Sebrão, os significados da escolarização para os antigos escravos. Os homens libertos de várias fazendas de Paty de Alferes reivindicavam junto ao governo imperial, por intermédio de Ruy Barbosa, “a educação e a instrução” para seus filhos (p.184). Criticavam a “burla” a que a Lei do Ventre Livre foi submetida, que nunca foi executada no que dizia respeito à educação dos ingênuos. Atribuindo à educação o papel de “esclarecer” e “guiar” seus filhos “por meio da instrução”, os antigos escravos argumentaram na carta que:

“A escravidão foi sempre o sustentáculo do trono neste vasto e querido país agora que a Lei de 13 de maio de 1888 aboliu-a, querem os ministros da Rainha, fazerem dos libertos, nossos companheiros inconscientes, base para o levantamento do alicerce do 3º reinado. Os libertos do Paty de Alferes, por nós representados protestam contra o meio indecente de que o governo quer lançar mão e declaram aproveitando essa ocasião, que não aderem a semelhante conluio e que até agora sugado pelo governo do Império querem educação e instrução que a Lei de 28 de setembro de 1.871, lhes concedeu. O governo continua a cobrar o imposto de 5% adicionais, justo é que esse imposto decretado para o fundo de emancipação dos escravos reverta para a educação dos filhos dos libertos (p.184)”.

Brito Neto argumenta que os libertos de Paty de Alferes sabiam a relevância da escrita de uma carta num universo social em que procurações, leis e decretos regulavam a sociedade escravista; e mesmo a liberdade, conferida através da carta de alforria. Para o autor, os libertos tinham o conhecimento de que a mudança de sua condição de homens cativos para livres ligava-se ao acesso à educação escolar; era necessário mais do que a alteração jurídica criada com a Abolição. Isso, o autor sugere, era uma forma de participação política de pessoas negras que conseguiram tensionar o Estado, ao requerem o direito ao ensino público, mesmo sem lhes ser reconhecido o direito ao voto, ou seja, a cidadania formal (p.186).

Se as demandas de pessoas negras por espaços escolares institucionais, até aqui, conectaram-se às discussões políticas sobre a Abolição, com seus mecanismos “lentos e graduais” de emancipação (como a Lei do Ventre Livre de 1871 e a possibilidade de educação dos ingênuos), elas assumem, no artigo de Higor Figueira Ferreira, uma dimensão política singular: em termos de conjuntura histórica e de demanda por direitos diferenciados. No ano de 1853, uma escola particular de primeiras letras foi organizada pelo professor Pretextato dos Passos e Silva. O professor se autodefinia “preto” (p.215) e criou na freguesia urbana do Sacramento, no município da corte (Rio de Janeiro), uma escola para atender a “meninos pretos e pardos” cujos pais, de acordo com uma carta escrita por ele e enviada à Inspetoria Geral da Instrução Pública da Corte, lhe convocaram que:

“abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos de cor preta e parda: visto que em algumas escolas e colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombreiem com os de cor preta [...]; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula do suplicante [professor Pretextato] por esse ser também preto.

Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega nº 313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais

são Leitura, Doutrina, as quatro principais operações de aritmética e Escrita, pelo método Ventura (p.222-223).”

Essa experiência escolar contundente – baseada em situações de racismo semelhantes às descritas por Barros nas escolas públicas da província de São Paulo – já havia sido discutida por Ana Maria P. da Silva. Ferreira observa que, de acordo com a historiadora, para obter a autorização legal que garantiria a manutenção de sua escola, o professor Pretextato reuniu documentos como abaixo-assinados dos pais das crianças “pretas e pardas”, atestados, uma carta de sua autoria, e os enviou à Inspetoria Geral da Instrução Pública, cujo representante máximo era Eusébio de Queiroz (p.215-216). O professor Pretextato pretendia convencer as autoridades do Império sobre a legitimidade de sua iniciativa escolar. Para Ferreira, isso implica que as famílias e o professor compreendiam a importância de fazer com que a escola funcionasse dentro das normas da burocracia estatal; mas também uma preocupação explícita dessas pessoas com a natureza das relações sociais, dos vínculos estabelecidos entre estudantes, responsáveis e professores, e os efeitos de tais interações na aprendizagem das crianças negras. Ferreira argumenta que aqueles e aquelas envolvidas com a concepção da escola para “meninos pretos e pardos” promoveram o que, atualmente, é chamado no campo educacional de “currículo próprio” (p.217). Para o autor, os pais e o professor Pretextato tiveram de lidar, ao mesmo tempo, com: um currículo de primeiras letras prescrito pelo Estado, que para o ensino masculino indicava formalmente “ler, escrever, contar e crer por meio de saberes como a língua nacional, aritmética, cálculos, geometria, história nacional, religião católica, apostólica romana [...]” para formar nos alunos um “repertório de saberes” que tentava “[...] unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a Igreja católica e criar uma história para o Brasil” (p. 219); e um “currículo ativo” criado na interação do professor Pretextato com os estudantes, “corporificado” em suas ações, o que, na visão dos pais, era fundamental para possibilitar a seus filhos experiências educacionais significativas e nas quais a discriminação não deveria ter vez. (p.218; 221-222).

Alessandra Schueler e Irma Rizzini também se dedicaram às experiências profissionais de um professor negro, Hemérito José dos Santos, e aos seus posicionamentos em conferências, textos, livros e artigos no campo da educação na cidade do Rio de Janeiro. Natural da província do Maranhão e registrado como “livre”

(p.79), o professor Hemérito dos Santos era filho de um fazendeiro da cidade de Codó e de uma mulher negra chamada Maria, escravizada por seu pai. Chega à cidade do Rio de Janeiro por volta de meados da década de 1870, com mais de 20 anos, depois de ter feito o ensino primário e secundário como aluno interno do Colégio Imaculada da Conceição, em São Luiz, instituição privada dirigida por padres seculares. Entre as décadas de 1880 e 1890, Hemérito dos Santos atuou em diferentes instituições de ensino, públicas e privadas, do Rio de Janeiro. Lecionou e depois dirigiu o Colégio Froebel, preparou estudantes para os exames da instrução pública e do Colégio Pedro II, oferecendo aulas particulares, ensinou no Colégio Universitário Fluminense por um período curto, foi professor adjunto e depois efetivo de português no Colégio Militar, criado em 1889. Neste período foi nomeado professor de Literatura e Português na Escola Nacional do Distrito Federal na qual eram formados professores, onde lecionou no curso diurno e noturno para normalistas (p.81). Schueller e Rizzini observam que, por meio da análise de vários artigos do professor, podem ser reconstruídos algumas concepções educacionais e debates por ele promovidos. Para as autoras, o professor Hemérito associava-se aos projetos republicanos que viam a escola primária como a instituição fundamental “na construção do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais e de disciplina na criança, representada como laboratório do futuro cidadão (p.83).” Orientado por tais concepções educacionais, ele se posicionou em sua produção intelectual contra as teorias científicas da hierarquia e desigualdade raciais, a falta de comprometimento dos livros didáticos com o racismo, e as condições inadequadas de ensino público, oferecidas pela administração municipal (p.84-86). Em seus escritos o acesso ao ensino é defendido como um direito da população negra e pobre dentro de uma nação “livre”, que deveria acolher a todos “sem distinção de credo, posição e cor. (p.88)”

Também discutindo experiências de ensino de professores negros, mas na primeira metade do século XIX, Marcus J. M. de Carvalho e Andréa T. B. Ferreira se voltam para o Recife nos anos que antecederam a Insurreição Praieira (1848-1849). Os personagens principais de seu artigo são um homem negro, livre e alfaiate (p.42; 46), chamado Agostinho, e versos escritos, o “ABC”, por ele utilizado para ensinar mulheres e homens negros a ler e escrever. Agostinho havia sido um “oficial de milícias” e, por ordens superiores, participou da Confederação do Equador em 1824. Conheceu Francisco

Sabino, líder da Sabinada (1839), não na Bahia, onde esteve, mas numa prisão no Rio de Janeiro, na fortaleza onde servia (p.49). Conforme os autores, Agostinho esteve presente e tomou parte em vários acontecimentos políticos entre a Independência e a Praieira. No Recife da década de 1840, as autoridades e a imprensa se afastaram um pouco das agitações políticas e brigas dos senhores de engenho, para deterem-se no então líder popular negro. Agostinho pregava contra a Igreja Católica e tinha cerca de 300 seguidores. Chamado pelos alunos, a maioria mulheres, de Divino Mestre, os ensinava a ler as escrituras. Para Carvalho e Ferreira, Agostinho ensinava a ler num contexto de “paz tensa, frágil” no Recife, e no qual “pairava novamente o medo do que os contemporâneos chamavam de ‘haitianização’ do Brasil” (p.51). Destacam que o “ABC”, utilizado junto com uma bíblia em português em que os trechos sobre o fim do cativo foram grifados (p.43; 52), constituía-se de versos que falavam do Haiti, da Abolição nas ilhas do Caribe dominadas pela Inglaterra, de liberdade e revolução, da tomada do poder pelos “morenos” (termo para pessoas pardas de pele escura).

Distinto do método Ventura empregado pelo professor Pretextato, aprovado pelas instituições de ensino da época, na escola de “meninos pretos e pardos” do Rio de Janeiro, o “ABC” utilizado na prática pedagógica de Agostinho foi “escrito na primeira pessoa por alguém bem informado do que acontecia no Brasil e no mundo atlântico escravista” (p.52). Para os autores, não se tratava de uma cartilha, pois “(...) Agostinho não levava seus discípulos apenas a decifrar os códigos escritos, ele os conduzia a interpretar enunciados que os despertariam para a compreensão de suas identidades como sujeitos – como morenos – como revolucionários, capazes de promover mudanças. (p.54)”

Jacilene dos Santos Clemente e Adriana Maria Paulo da Silva refletem sobre a relação entre docência e abolicionismo no Recife da última década da escravidão. Descrevem os discursos de professoras e professores nos anúncios que publicavam no Diário de Pernambuco na década de 1880 (p. 204). Tais docentes participavam de sociedades abolicionistas da cidade (a Sociedade Abolicionista Ave Libertas foi fundada apenas por mulheres em 1884) ou manifestavam-se publicamente nos jornais, homenageando o fim da escravidão no Ceará (naquele mesmo ano). Segundo as autoras, apesar da presença dos docentes de Recife nas discussões sobre o fim da escravidão no Império, na esfera institucional não houve pronunciamento de sua parte. As autoras

ressaltam que, na historiografia sobre o abolicionismo no Recife, o apoio social, de políticos e intelectuais a esse movimento político na cidade é considerado ampliado; contudo, a partir dos anúncios de docentes antiescravistas é possível perceber que esta adesão foi silenciada na publicização de sua prática profissional (p.210).

Maria Helena P. T. Machado e Flavio Gomes discutem a aproximação de pessoas negras da leitura e da escrita como veículos privilegiados de apropriação de um lugar mais digno na sociedade escravista (p.256). Os autores se voltam para os “(...) indícios do poder da leitura na produção de variadas perspectivas e expectativas por parte dos escravos e libertos a respeito da emancipação e seus debates públicos (p.262).” Descrevem o surgimento em Campos dos Goitacazes, nas últimas décadas antes da Abolição, de uma cultura política da qual os escravos participaram devido à circulação de ideias que se propagavam pelos jornais. Conforme os autores, essa região da província do Rio de Janeiro ficou conhecida, desde o período colonial, pela violência dos crimes senhoriais e, posteriormente, pela “rebeldia escrava” na década de 1880. Contudo, a emergência de uma “práxis” abolicionista, neste período, vista como mais drástica e com importantes efeitos sobre as pessoas escravizadas, não deveria ser analisada pela lógica do paternalismo senhorial e da manipulação dos cativos conduzida por abolicionistas radicais (p.263). Narram uma insurreição descoberta pelas autoridades na fazenda do Queimado (1877), em Campos, na qual um dos escravos presos havia aprendido a ler e escrever, e à noite, ia à cidade para comprar:

“(...) O *Monitor* e outras folhas incendiárias que se publicam nessa cidade, as lias e as explicava aos seus companheiros que facilmente compreenderam que tinham direito à sua liberdade e resistirem a seus senhores. A ideia de se insurgirem logo os dominou (...) Que das sete para as oito horas da noite reuniram-se na cachoeira para deliberarem e ali assentaram de fazerem isso quando fossem chamados para a revista da manhã. Que já tinham esse trato feito há mais de um mês, e que tinha lido no *Monitor* por onde se convencia que eram livres e, que o trabalho livre devia ser pago. Perguntado quem lhes emprestara? Respondeu que os vinha comprar à cidade dando duzentos réis por cada um, declarou mais que aprendeu a ler com o preto Basílio que foi escravo de seu senhor (...) (p.266-267; 268).”

Para os autores, casos como este permitem vislumbrar que cativos avaliavam politicamente sua condição a partir do acesso aos jornais, ao letramento e aos rumores (p.269) – disseminação oral (Cf. Wissenbach) como modo de produção e transmissão da informação. Além disso, argumentam que se há pouca evidência para a análise de como os cativos liam os jornais e tinham contato com várias ideias, são muitos os registros sobre

o fato de que as ideias circulavam e se conectavam – como demonstram os versos do “ABC” de Agostinho mencionando o Haiti e a Abolição nas ilhas caribenhas controladas pela Inglaterra –; e, principalmente, sugestões de que senhores, políticos e autoridades policiais temiam que as pessoas escravizadas fizessem avaliações políticas próprias a partir dos jornais e das leituras que faziam destes (p. 276). Para os autores se o que estava em jogo, nas décadas finais da escravidão, era também limitar a circulação de ideias entre os escravos diante do temor da recepção que isto teria, é possível refletir sobre as políticas públicas (ou sua inexistência) na pós-emancipação como projetos de poder e dominação. Pois a modernidade, para as elites, não poderia ser articulada com escolas para a população negra saída da escravidão (p. 276-277).

Maria Cristina Cortez Wissenbach destaca a ampliação da escrita e da leitura nas condições da escravidão urbana na cidade de São Paulo por volta dos anos 1860. Para a autora, nas cidades tornavam-se mais intensas as trocas e os contatos entre homens e mulheres de procedências, ofícios e condições variados, o que possibilitava a extensão e a apropriação do código da escrita para além dos grupos alfabetizados (p.67). É no mundo urbano que a autora reflete sobre um conjunto de cartas escritas pelo pedreiro Claro, escravo de ganho nas ruas de São Paulo, a pedido de Teodora, africana escravizada que era analfabeta e pagava-o para que escrevesse cartas a seu filho e marido, vendidos e separados dela. Uma das cartas tinha como destinatário o senhor de Teodora, um padre. As cartas escritas por Claro versavam sobre o desejo de Teodora reunir a família, alcançar o valor monetário necessário para comprar sua liberdade e então retornar à África centro-oriental. Revelaram um forte conteúdo moral e religioso. Conforme Wissenbach, a visão de mundo de Teodora era constituída por uma “(...) espiritualidade africana e por referências sensíveis às experiências mais profundas da escravização e às expectativas da liberdade” (p.69). Teodora narrava em suas cartas que, em seus sonhos, via uma “conga”. O espírito da mulher africana aparecia para cobrar-lhe uma promessa: Teodora precisava retornar à sua terra, não poderia morrer sozinha do outro lado do Atlântico, pois “deus não quer que se aparte conga de preto de angola [seu marido]” (p.69). Por isso, pedia licença ao seu senhor para esmolar no domingo. Assim pretendia alcançar o restante do dinheiro, que já vinha reunindo, para comprar sua liberdade.

Isadora Moura Mota também descreve as experiências femininas e como estas criam sentidos múltiplos para a escravidão no Brasil. Foca as ações de uma criança, Leocádia, 12 anos, filha de uma africana livre, Marcelina, que após catorze anos de trabalho como quitandeira da corte imperial conquistou sua emancipação pelo Decreto de 28 de dezembro de 1853. De acordo com este, africanos livres seriam declarados emancipados depois de trabalharem para particulares por catorze anos e de requerem formalmente a liberdade. O assunto do retorno à África reaparece no caso de Leocádia. Para tornar-se uma mulher emancipada sua mãe teria de obedecer a uma das cláusulas do decreto: voltar ao seu continente de origem. E foi justamente por causa disso que a menina escreveu duas cartas, uma ao antigo concessionário de sua mãe, um negociante da corte, explicando-lhe o motivo de preferir permanecer com ele no Rio de Janeiro. Para a autora, a experiência de Leocádia revela os desafios estruturais e íntimos enfrentados por pessoas negras em busca de sua liberdade no Brasil oitocentista (p.102). A menina nasceu livre e era considerada ingênua do ponto de vista jurídico. No entanto, foi batizada como escrava e criada sob a guarda do negociante e dono de sua mãe. Dele recebeu o sobrenome e teve acesso ao letramento. Para a autora, numa época em que a oralidade ainda predominava e em que a escrita era um marcador e recurso de poder, o uso de Leocádia das letras assumiu um caráter político, pois permitiu que ela se movimentasse com destreza a intertextualidade característica das relações escravistas – convencendo sua mãe de seu desejo de ficar e acionando via as cartas pessoas ligadas à sua vivência como livre (p. 103).