

BRANCOS, PARDOS, CABRAS E CRIoulos, OU APENAS PARDOS E CRIoulos? UMA AULA PÚBLICA DE PRIMEIRAS LETRAS NA CIDADE DO SALVADOR EM MEADOS DO SÉCULO XIX

José Carlos de Araujo Silva (UNEB/DCH IV)*

Resumo

O presente artigo objetiva contribuir com as pesquisas sobre o acesso dos não-brancos ao ensino público de primeiras letras após a lei geral de 15 de outubro de 1827. No caso em relevo, nos reportamos à escolha do método de ensino mútuo como oficial para o ensino nessas escolas, especialmente quanto a “propaganda” utilizada que atestava o êxito do ensino de leitura, escrita e aritmética quando aplicado aos cativos. Esse método de ensino foi utilizado em uma das aulas de primeiras letras que investigamos na cidade do Salvador na qual identificamos uma situação até então inédita: o “desaparecimento”, no intervalo de um ano para outro (1845/1844), de todos os alunos brancos e cabras.

Palavras-chave: ensino mútuo, pardos, crioulos, primeiras letras

Abstract

This article aims at shedding some light on research regarding the access to primary public schools of non-white people after the General Law of 15th, October, 1827. In the given case, we refer to the choice of mutual teaching method as official for teaching in the schools, especially, as the “propaganda” employed which attested the success of teaching reading, writing and arithmetic when applied to those under slavery. This teaching method was applied in one of the initial years of primary schooling which we looked at in the city of Salvador. An unheard situation was identified, which was the “disappearance” within one year to the next (1845/1844) of all white and non-white students.

Keywords: mutual learning, pardos, creoles, primary school

* Doutor em Educação (concentração em Cultura e História da Educação) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV- (Jacobina). E-mail: zecaaraujosilva@yahoo.com.br

As pesquisas sobre o processo de escolarização formal da população negra brasileira, especialmente no período anterior à libertação dos escravos, é um campo de pesquisas onde há muito ainda por ser estudado, mais precisamente pelo fato de como tais processos foram realizados nas distintas realidades regionais da colônia e das províncias, já no período imperial. Mas, reconhecemos que apesar da afirmação acima, não devem deixar de ser destacados os significativos progressos e a veiculação de relevantes e destacados trabalhos que tem auxiliado a superar determinados equívocos, derivados de generalizações apressadas.

Mais especificamente nos detendo às pesquisas cronologicamente situadas no século XIX brasileiro, especificamente pelo fato daquele século marcar uma série de mudanças já então ensejadas nos anos finais dos setecentos, especificamente relacionados aos malogrados movimentos emancipatórios ocorridos nas capitâncias das Minas Gerais e da Bahia e que em uma conjuntura de tensões do antigo regime no velho continente, ocasionaram a transferência “forçada” da família real lusitana e de sua corte para o Brasil, que obrigou ao estabelecimento de uma série de instituições do aparato burocrático-administrativo do reino, necessárias tanto para o redimensionamento da administração lusitana na América, como para a “acomodação” de parte da corte transladada.

Tal “transferência”¹ considerada enquanto Estágio inicial do nosso processo de emancipação política, ficou registrada em grande parte da produção didático-escolar do século XX, da seguinte maneira, como apresentada na conhecida História do Bra-

1 Utilizamos o termo transferência em alusão a como a instalação da família real no Brasil ainda é utilizado em boa parte das obras didático-escolares, ainda no presente século.

sil, de João Ribeiro, “imortal” e professor do Colégio D. Pedro II:

O Rio de Janeiro, sede da monarquia, foi provido de grandes instituições magníficas: os bancos e as escolas médico-cirúrgicas, o Liceu das Artes, núcleo da futura Escola de Belas-Artes, o Banco do Brasil, a Academia de Marinha, o Supremo Conselho Militar, a rica Biblioteca Real, o esplêndido Jardim Botânico e outras numerosas criações. Com a Imprensa Régia começou a imprensa e o jornalismo que daí a poucos anos será a alavanca das agitações revolucionárias da política (RIBEIRO, 1957, p. 324).

A necessidade de prover a colônia de um aparato mínimo de instituições educacionais, artísticas, militares e culturais, além de pretender adequar a colônia à condição, mesmo que temporária, de capital do império, possibilitava atender e dar ocupação ao enorme contingente de cortesãos recém-imigrados, uma das justificativas para que tais medidas fossem sido tomadas em tão curto período.

Dentre essas medidas, especificamente naquilo que se refere a abertura dos primeiros cursos superiores em território brasileiro, a decisão pela abertura da Escola de Cirurgia na Bahia (e depois no Rio de Janeiro) encerrava uma ação em certa medida polêmica e que, desde os períodos iniciais da colonização, diferenciava ação das coroas ibéricas com relação às suas colônias na América e que mesmo durante os ensejos reformadores do pombalismo, mereceu uma discussão por parte dos chamados “estrangeirados”². Dentre esses um dos seus

2 Termo utilizado para designar de maneira genérica os intelectuais que estiveram mais ou menos envolvidos com as reformas do Estado português realizadas por Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) em meados do século XVIII. Dentre esses estrangeirados destacamos D. Luis da Cunha, Antônio Nunes Ribeiro Sanches, Martinho de Mendonça de Pina e de Proença.

principais expoentes, o médico Antonio Nunes Ribeiro Sanches nas suas *Cartas sobre a educação da mocidade*, (1759) ao tratar da questão, se manifestava contrariamente ao funcionamento de instituições superiores nas colônias, postulando pela criação de um modelo destinado aos jovens colonos, baseado em um regime de pensão que teria como principal objetivo, reforçar a circulação monetária e a maior transferência de recursos das colônias para a metrópole. Também vislumbrava o reformista, que tal medida promovesse o estímulo à uma concepção civilizadora, na qual os nascidos na colônia teriam seus laços com a terra natal fragilizados e, em contrapartida, reforçadas suas relações — inclusive afetivas — com a metrópole:

O Estado ganharia a circulação do dinheyro das colonias para a Capital, e tão bem a circulação dos Súbditos; porque muitos nascidos em Ultramar educados assim no Reyno se estabellecerião nelle, mandarião vir as suas riquezas; [...] se voltassem para a sua Colônia natal, sempre conservaria mayor amor para o lugar onde foi criado; por esta circulação se augmentaria o amor dos povos para a sua pátria e principalmente se outras instituições, que não são deste lugar, se introduzisse no Governo dos ditos Domínios, incluindo nelles todas as Ilhas (SANCHES, 1922, p. 138).

A preocupação apresentada pelo ilustre Ribeiro Sanches iria no sentido de defender, principalmente, em um momento de reformas do estado português, a garantia de um fluxo contínuo tanto de recursos materiais, como também de pessoal para realizar os cursos superiores nas instituições metropolitanas. Em tempo, cabe aqui informar que o mesmo ano de 1759, que marca a primeira edição da citada obra do médico português, é muito mais conhecido na historiografia luso-brasileira como aquele da promulgação das

“conhecidas” reformas pombalinas, mas que para a maioria, se tratou tão simplesmente da expulsão dos jesuítas de todo o império e possessões portuguesas.

Em vista da expulsão de toda e qualquer atividade realizada pelos inicianos e, no caso, proporcionar alguma atenção às ações educativas antes encampadas pelos jesuítas, foi então criado o modelo de aulas régias, que consistiu na abertura de aulas avulsas, ministradas por professores públicos, escolhidos sob a modalidade de concurso para ensinarem os conteúdos de gramática latina, aritmética, filosofia moral e racional, grego e retórica e poética. Sistema que, inclusive, para boa parte dos historiadores da educação, confere ao reino português o pioneirismo na criação dos sistemas nacionais públicos de ensino.

Com a criação do modelo de aulas régias, pôde-se notar que oficialmente havia um interesse em prover de maneira mais imediata, os estudos secundários, uma vez que a preocupação mais específica com o ensino de leitura e escrita ficou de fato, postergada para uma segunda reforma ou como é mais conhecida, a reforma dos estudos menores que apenas foi concretizada no ano 1772.

Após esse preâmbulo e passando agora a se deter naquilo que se relaciona mais diretamente com o propósito desse artigo, a saber: a compreensão sobre os limites de acesso e oportunidade de escolarização formal para os negros e mestiços no Brasil de meados do século XVIII a meados do século XIX, mais especificamente da capitania e posterior província da Bahia. Devemos destacar que nesse sistema de aulas régias, em face das condições materiais daqueles que, puderam nelas realizar nelas os seus estudos, serem oriundos de famílias mais bem aquinhoadas, ou pelo menos remediadas, fato é que com a insuficiência de fontes que nos permi-

tam minimamente nos reportar sobre a cor dos seus alunos³, apenas podemos inferir, dada a condição de certo privilégio conferido a essas aulas e aos seus professores, que a possibilidade de serem frequentadas por negros e pardos foi muito rara.

O sistema de aulas régias e a sua duração ainda são objeto de indefinição por parte dos historiadores da educação brasileira, alguns afirmam que apenas se pode considerar o fim do sistema com o ato adicional de 1834, outros, consideram que a lei geral de 15 de outubro de 1827, com o estabelecimento das chamadas aulas nacionais de primeiras letras, criou um modelo diferenciado. De nossa parte consideramos que mesmo diante desse “impasse” não podemos deixar de considerar sobre a abrangência do decreto de 15 de outubro que no seu primeiro artigo determinava que fossem criadas escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império” (XAVIER, 1992, p. 41).

De qualquer sorte, consideramos que um dos aspectos mais importantes do decreto citado foi a determinação do método do ensino mútuo como oficial para o funcionamento nas aulas nacionais, para isso, ficando responsáveis os professores que não estivessem aptos a utilizar o citado método, a “instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo” (XAVIER, 1992, p. 42).

Posto isso, circunscrevemos enquanto objetivo do presente artigo promover mais uma contribuição com as pesquisas sobre o acesso dos não-brancos ao ensino público oficial brasileiro, instituído através da lei geral de 15 de outubro de 1827. Assim destacamos que

3 Quanto a cor da pele relativo às aulas régias, temos apenas informações sobre os professores que, na pesquisa por nós realizada entre os anos de 1759 e 1827 na Bahia, todos se apresentam como brancos durante nas atestações apresentadas no ato do pleito ao provimento em questão.

nesse sistema de aulas públicas, que pode ser caracterizado como uma iniciativa que teve alcance muito limitado em função das desigualdades (econômicas, sociais e jurídicas) do Brasil imperial, uma vez que apenas aqueles que eram mais bem aquinhoados ou remediados poderiam enviar os seus filhos para a escola e, mais dificilmente, fazê-los permanecer nela. Na situação presente interessa-nos compreender como os segmentos mais aliados da sociedade, em função de não fazerem parte da elite branca, puderam acessar essas instituições escolares.

Para a finalidade acima descrita optamos por tomar como um dos aspectos mais significativos da citada determinação legal, a escolha do método do ensino mútuo como oficial para o funcionamento nas aulas nacionais. Para isso, ficando responsáveis os professores que não estivessem aptos a utilizar o citado método, a “instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo” (XAVIER, 1992, p. 42). Exatamente esse aspecto foi um dos que se mostrou mais problemático em ser aplicado, sendo necessária a de maneira mais imediata, a adoção de medidas “domésticas” para tal objetivo, no caso, “descobrir” entre os mestres da província, quem possuía conhecimentos acerca do método e, literalmente, “treinar” os outros professores.

A informação sobre tal decisão nos foi possível não em função da identificação de alguma fonte oficial que atestasse sobre tal disposição, mas sim por meio de documento produzido pelo Professor Lázaro Muniz da Costa no qual, da mesma maneira que faz um relato de sua trajetória pessoal e profissional no magistério (privado e público), demonstrava o profundo mal-estar com a situação em que ora se encontrava, em 1850: velho, doente e ainda exercendo o magistério em uma distante povoação da cidade do São Salvador.

O professor Lázaro manteve uma comunicação regular com a Presidência da Província, daí podermos considerar mais severamente as suas informações e através da mesma, pudemos ter uma noção mais aproximada das dificuldades que, no cotidiano, esses professores enfrentavam, senão vejamos quanto às condições do local para o funcionamento da sua aula de primeiras letras:

Diz Lázaro Muniz da Costa, Professor Nacional de Primeiras Letras da Aula do Ensino Mutuo da Freguezia de S. Pedro, que ontem recebeo hum officio da Meza dos Órfãos em que o aviza, para quanto antes evacuar a Aula, que tem no Sallão do Hospicio de Jeruzalem por ordem do governo que o que se não tem arrendado por cauza da Escola, quando parece não ser só a Aula esse motivo, porque ainda todos os cubiculos estão cheios de immensos, e diversos volumes inventariados, que ainda se não evacuarão, além disso ainda existe o Donato com tres escravos, fora 8 ou 9, que o tezoureiro levou para os órfãos; más como a Meza manda, que o Supplicante evacue a Aula parece justo que este leve como leva ao conhecimento de V.Exa., para que haja de lhe determinar para onde deve conduzir e firmar [] Estabelecimento, bem como respeitosa mente lembrou a V. Exa. hum dos salloens, que há no Quartel que foi do Bm 10, que tudo ali foi feito a custa da Fazenda Publica, que conforme a lei de 15 de outubro de 1827 deve dar caza idonea para as Aulas do Ensino Mútuo (APEB, Ensino Elementar, 4006, 04/12/1831).

Essa dificuldade inicial em se conseguir um local em condições razoáveis para ministrar as suas aulas, demonstrava o quanto a província estava despreparada para cumprir o disposto na Lei Geral de 15 de outubro de 1827, mesmo em se tratando de um professor que parecia ter uma posição destacada entre o magistério baiano, de acordo com a visita que o mesmo recebeu ainda no ano anterior à promulgação da lei citada:

Em 1826 no dia 13 de março pelas 4 horas da tarde inesperadamente [...] pela Aula S.S.M.M. o Imperador Sr. D. Pedro Primeiro, a Imperatriz, a Rainha hoje de Portugal, e a Viscondesa de Santos. Examinou elle mesmo a Aula, Fes elle mesmo trabalhar em todos os três exercicios, escripta, leitura e Arithmetica, para que lhe pedio o feito que a inda conserva. Das 5 1/2 horas da tarde Fês cessar o serviço, e dispedio os meninos em n^o de cento e tantos (APEB, Ensino de Elementar, 4006, 11/11/1850).

Ora, para ter recebido a visita do imperador e da imperatriz, que acompanharam as atividades da aula regida pelo professor Lázaro, na aplicação do método do ensino mútuo, devemos dar-lhe o devido crédito, quando no documento já citado anteriormente no qual fez um relato da sua vida pessoal e profissional, se reportou à decisão tomada "precariedade" pela Presidência da Província para veicular os princípios fundamentais do ensino mútuo entre os outros professores: incumbi-lo, no ano de 1828, de ensiná-los a prática do método do ensino mútuo e, ainda segundo ele, anos mais tarde, quando estes mesmos professores foram cobrados pelas autoridades sobre o conhecimento dos fundamentos daquele método de ensino, argumentaram terem aprendido com o professor Costa, justificativa plenamente aceita pelas autoridades.

Essa escolha pelo método do ensino mútuo para ser utilizado nessas escolas de primeiras letras, nos remete, obrigatoriamente, a considerar sobre os interesses emergenciais que nortearam a sua escolha. No caso, os seus princípios utilitaristas afiançados pelos expressivos resultados quantitativos obtidos na Europa, em especial na França e na Inglaterra (e colônias), que proporcionaram a criação de uma importante "cadeia publicitária" dos notáveis resultados alcan-

çados por instituições e países que o utilizaram maciçamente.⁴

Partindo da experiência em um orfanato em Madras na Índia, no qual Joseph Lancaster o aplicou com resultados muito bons, a eficácia da aplicação do método do ensino mútuo, cuja principal característica era a utilização de decuriões (alunos que estivessem em um estágio mais avançado de aprendizado, para atuarem como monitores daqueles alunos em estágio de aprendizado inferior, tudo isso em um mesmo espaço físico), aparecia como muito oportuno para uma sociedade como a brasileira onde no momento em questão (segundo quarto do século XIX) havia uma quantidade muito pequena de professores em uma relação inversa ao grande número de crianças e adultos analfabetos.

Fato é que já havia no Brasil alguns poucos conhecedores e entusiastas dos benefícios propiciados pela utilização do método do ensino mútuo, e esses funcionaram como excelentes veículos publicitários dos seus benefícios. Nesse sentido, cabe aqui destacar o relato da experiência de um francês (Conde Scey), morador do Rio de Janeiro, que em uma carta endereçada ao presidente da Sociedade pela Instrução Elementar de Paris, relata a exitosa aplicação do método lancasteriano em terras brasileiras:

Eu me ocupei de comunicar, no Brasil, os benefícios do ensino mútuo, fazendo principalmente a aplicação em jovens negros, de um e outro sexo, que são trazidos da costa da África, nos quais as faculdades morais são praticamente nulas. Eu já obtive resultados que prometem ser venturosos. As idéias se fixam e o amor-próprio se desenvolve pelo desejo de ser monitor, por mais difícil que seja formá-los. Até o momento presente,

4 O Correio Brasiliense, editado em Londres, em 1816 publica uma série de artigos de Hipólito da Costa, nos quais apresenta o método de Lancaster (BASTOS, 1996, p. 51).

faço todos quadros à mão e os componho eu mesmo. Diante das formalidades da alfândega e a censura sobre os objetos impressos, eu não pude superar as dificuldades para a introdução dos materiais, necessários à aplicação do método, a não ser que a sociedade pudesse me fazer chegar um ou dois exemplares de todos os quadros, e de tudo que faz publicar, principalmente o que é relativo à instrução das meninas, parte que eu pouco segui e que é muito importante neste país. Seria necessário que essa remessa se realizasse por intermédio do Ministério e fosse dirigida ao Cônsul da França, ao qual faria o reembolso das despesas e dos fretes. A sorte dos negros é tão desgraçada que concorrer para amenizá-la entramos, sem dúvida, nos aspectos filantrópicos da sociedade. Pela instrução os negros conseguem reunir os fundos necessários para comprar a sua liberdade e a de seus filhos. Não tenho mais nada a acrescentar à essa observação (BASTOS, 1997, p. 123).

Essa longa, mais necessária citação, nos é cara, pois deixa bastante explícita como a publicidade sobre a eficácia do método em questão foi utilizada para demonstrar como a sua aplicação para aqueles considerados pelo Conde, dotados de faculdades intelectuais e morais inferiores, justificaria e garantiria um sucesso ainda maior entre aqueles que não sofressem de tais mazelas.

Em outra correspondência do Conde Scey ele relata uma experiência de natureza semelhante:

Já o Conde de GESTAS seguiu o meu exemplo em suas terras, e todos os seus escravos receberam os conhecimentos exemplares sobre a língua francesa e portuguesa, educação religiosa, e ganhou muito com isso. Os plantadores vizinhos, observando a boa conduta destes negros, em que o grau de civilização aumentou a população, se apressarão com certeza em empregar os mesmos meios, quando puderem ser bem assessorados e procurar institutores. É para formar os meios mais rápidos e prontos que recorri à

boa vontade dos senhores, e eu terei sempre o dever de informar dos resultados do meu trabalho (BASTOS, 1997, p. 125-126)

Além dos resultados no aprendizado formal da leitura, da escrita e dos rudimentos da aritmética, o aspecto disciplinador, baseado na inculcação dos valores morais e da ética da sociedade capitalista burguesa, que começava a se delinear como ideologia da sociedade. Muito por conta disso, Michel Foucault no seu conhecido “Vigiar e punir” utiliza as escolas que utilizavam na França o método o ensino mútuo como o exemplo de disciplinarização por meio da “constituição de corpos dóceis”, adaptados para a obediência e a produtividade.

Mas, é sem dúvida no ensino primário que esse ajustamento de cronologias diferentes será mais útil. Do século XVII até a introdução, no começo do XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se construirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle de trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino (FOUCAULT, 1997, p. 190).

Esse aspecto disciplinador era, um elemento de suma importância para os propagadores do método que não cansaram de exaltar como algo determinante, no que se referisse a sua aplicação aos segmentos mais pobres da sociedade brasileira. Tal observação nos remete, necessariamente, a realizar um breve “parêntese” para abordar como as concepções de educação e de instrução eram consideradas, interpretação que permaneceu presente em finais do século XIX, con-

formeo Dicionário Universal de Educação e Ensino de 1886:

Instrução exprime a ciência mais vulgar, o que se aprende nas escolas. Difere a educação da instrução, sendo que a primeira inclui a idéia do bom emprego e uso da segunda: pode pois haver instrução com má educação, se o saber não é realçado por boas maneiras e bons costumes.

O fim da educação é desenvolver as faculdades morais, enquanto a instrução visa enriquecer as faculdades intelectivas. Não obstante, instrução e educação se confundem na prática frequentemente; todavia é importante extremá-las. Ora, só mediante a inteligência os princípios se estabelecem. Concorre pois a instrução para a educação, tanto como a educação para a instrução (CAMPAGNE, 1886).

No caso brasileiro, mais especificamente naquilo que se refere às escolas que funcionavam pelos métodos de ensino mútuo e simultâneo e considerando-se que, desde o início do século XIX, já havia uma tênue preocupação com o tipo de formação que deveria ser facultado aos cativos, o entendimento da educação conforme descrito acima parecia ser o mais adequado aos temores que afligiam parcela da população.

Quero crer perigoso dar-se-lhe instrução; mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa? Não será necessário prepará-los com muita antecedência para um novo estado a ver se evitamos perturbações sociais, que semelhantes atos têm produzido em outras partes, ou quando o reivindicam por meios violentos – ou quando o governo imprudentemente generoso os surpreende com dom intempestivo? Centenas de escravos existem por esses sertões, aos quais se falta com as noções as mais simples da religião e do dever, e que não sabem ou não compreendemos mandamentos de Deus. Educá-los, além de ser um dever religioso, é um dever social, porque a devassidão de cos-

tumes que neles presenciamos, será um invencível obstáculo da mocidade (ALMEIDA, 2000, p. 336).

Esse excerto de uma obra que foi originalmente escrita em francês escrita objetivando apresentar os progressos da educação brasileira em uma exposição em Paris no final do século XIX, expressa como segmentos importantes do país se declaravam quanto à necessidade de facultar educação aos cativos, sobretudo na dimensão diferencial com relação à instrução conforme apresentada.

Essa preocupação com caráter “corruptor” do cativo, ficou expressa legalmente no Regulamento de 22 de abril de 1862, “no qual ficou explícita a proibição dos escravos frequentarem as escolas primárias públicas” (CONCEIÇÃO, 2007, p. 41), uma vez que a constituição de 1824 já havia considerado os libertos como cidadãos brasileiros “e como tal aptos a usufruírem desse direito” (CONCEIÇÃO, 2007, p. 20).

Após ter brevemente apresentado o “cenário” e as situações em que estavam envolvidos os escravos, seus descendentes e os libertos na província da Bahia no século XIX, passemos então apresentar uma situação que se apresentou durante a nossa pesquisa realizada sobre o funcionamento cotidiano das escolas que utilizaram o ensino mútuo no recôncavo baiano entre os anos de 1827 e 1852.

No caso em relevo, tratou-se da identificação do funcionamento de uma aula pública de primeiras letras na povoação do Rio Vermelho que, comparação com as informações que cotejamos junto a outras aulas públicas na cidade do Salvador no mesmo período/anos (1844 e 1845), apresentou características especialmente quanto à composição étnica/racial dos seus alunos, bastante diferente das demais encontradas.

No caso dessas aulas públicas encontramos no primeiro dos anos (1844) compos-

ta por alunos qualificados⁵ como brancos, pardos, cabras e crioulos e no segundo ano (1845), essa mesma aula era composta, segundo o mapa respectivo, exclusivamente por alunos “qualificados” como pardos e crioulos.

As fontes que possibilitaram tal afirmação se devem às prescrições que regulamentavam as escolas cujos professores afirmavam utilizar os métodos mútuo e/ou simultâneo, estes tinham que entregar regular e obrigatoriamente mapas escolares que além de apresentar o desenvolvimento dos alunos em cada uma das classes de leitura, escrita, aritmética, desenho e religião, deveria fornecer informações como a filiação e a profissão dos pais, a idade do aluno, data do ingresso na aula, se era ou não vacinado e, em não poucas vezes, a cor do aluno e a sua condição jurídica (se livre ou liberto).

Tal dado nos suscitou vívido interesse porque até o momento em que tivemos acesso a tais dados, nenhuma das escolas estudadas possuía característica semelhante, ou seja, tinham quanto ao item cor da pele/qualidade, uma significativa maioria ou ainda como na situação em destaque, a totalidade de alunos pardos e crioulos.

Posto isso, passamos obrigatoriamente a indagar quais eram as peculiaridades da localidade em que essas aulas funcionavam. A localidade do Rio Vermelho era parte integrante da grande (em termos territoriais) freguesia de Brotas, assim descrita por Rafael Davis Portela em sua dissertação de mestrado: “Esta freguesia com extensão digna de uma cidade média da época, relativamente despovoada e com muitos territórios caracteristicamente rurais estava dividida em 23 quarteirões” (PORTELA, 2012, p. 61).

5 Utilizamos o termo “qualificados” para nos reportar a cor da pele dos alunos, em função dos mapas escolares do período classificarem tal item como “qualidade”.

Com tais características e normalmente nominada como povoação, dada a distância dos centros administrativos e comerciais da cidade do Salvador em meados do século XIX, encontramos em tal localidade a atividade pesqueira como a mais efetiva para a garantia da sobrevivência das famílias, sobre esses pescadores, novamente utilizando as palavras de Rafael Portela, podemos vislumbrar qual segmento da sociedade baiana do período estamos a nos reportar:

Eles foram, na grande maioria, homens de baixa renda e analfabetos. Não estavam, portanto, entre as pessoas que mais deixaram registros escritos para a posteridade. Pouquíssimos faziam inventários ou deixavam testemunho, e são raros os momentos em que temos acesso a seus testemunhos diretos. Em casos assim, é comum recorrer-se à documentação policial (PORTELA, 2012, p. 19).

Por sua vez, utilizando os documentos

escolares (mapas) dos dois anos citados, notamos preliminarmente que, apesar de se tratar da mesma aula pública em anos subsequentes, a mesma foi ministrada por professores distintos, uma vez que o que o titular Domingos Guedes Cabral, que assinou o mapa do ano de 1844, foi, por motivo de doença, substituído pelo professor Dionísio Portella da Silva Nogueira em 1845.

Esta substituição também provocou uma notável diferença quanto ao modelo de apresentação dos mapas escolares com relação as informações constantes em e outro ano, daí não podermos estabelecer análises comparativas sobre os mesmos itens nesses dois anos estudados.

Devido a também nesta aula se tratarem de dois anos consecutivos, pudemos analisar os números absolutos, percentuais de evasão de alunos e a entrada de novos alunos em um ano, com relação ao anterior.

Tabela 01 - Evasão escolar e alunos novos. Rio Vermelho (1844 e 1845)

1844	QUANT	%	1845	QUANT	%
Evadidos	21	67,74		-----	
Continuaram	10			10	47,62
Novos	-----	32,26		11	52,38
Total	31	100		21	100

O primeiro que nos apresenta é a redução do número absoluto de alunos de um ano para o outro, redução esta da ordem de, aproximadamente 32%, uma diminuição de quase um quarto do total de alunos. Esse dado nos permite inferir alguns aspectos que observamos em outras localidades, principalmente nas mais distantes do centro da cidade, onde devido a condição material e financeira das famílias ser mais precária, o ingresso e a permanência desses alunos nas escolas de primeiras letras ser muito dificultada pela emergência do

ingresso no mercado de trabalho, aspecto que nos permitiu após a análise de praticamente $\frac{1}{4}$ das aulas de primeiras letras do ensino mútuo e simultâneo do recôncavo baiano, chegar a um índice de conclusão das classes para menos de 4% dos alunos ingressantes.

Podemos facilmente detectar que, em relação ao ano posterior, aproximadamente $\frac{2}{3}$ dos alunos de 1844 ficaram fora da escola. Já em 1845, encontramos apenas 10 alunos que continuaram na aula, sendo esta complementada por 11 novos alunos, o que

nos dá uma taxa percentual de renovação na ordem de 52,38%.

Outra informação que nos chamou bastante atenção foi a inexistência, em ambos os mapas, da referência a alunos “prontos”, o que nos permitiu mais uma vez considerar que esta questão devia estar intimamente relacionada com os altos percentuais de evasão e de novos alunos.

Quantos às idades dos alunos dessa aula,

aproximadamente 2/3 se encontravam entre os 6 e os 9 anos de idade em ambos os anos. Talvez por esse aspecto, ou seja, a baixa faixa etária da maioria dos estudantes, não tenhamos encontrado “alunos prontos”⁶ nos anos pesquisados.

Já com relação à qualidade dos alunos, como já fora salientado anteriormente, apresentou-se o dado que nos chamou mais a atenção:

Tabela 2 - Cor dos alunos. Povoação do Rio Vermelho (1844 e 1845)

COR	Quantidade	%	Quantidade	%
Branco	04	12,9	-----	
Cabras	07	22,5	-----	
Crioulos	07	22,5	14	66,66
Pardos	13	41,9	07	33,33
Total	31	100	21	100

De imediato, fica visível a variação existente em apenas um ano das “qualidades” atribuídas aos alunos. No ano de 1844 encontramos nessa escola um menor número de alunos considerados brancos, ao contrário do que encontramos nas demais freguesias, especialmente nas mais próximas do centro da cidade. Também nessa aula encontramos os pardos, que, em outras regiões geográficas da cidade do Salvador, foram em número inferior apenas aos brancos, como a maior representação em relação à cor, ainda no ano de 1844.

Mas, ao traçarmos qualquer comparação possível entre os dois anos em questão, encontraremos novos dados de grande significação: primeiro, o completo desaparecimento de alunos brancos e cabras na escola em 1845, e que eram 35,4% do número de alunos no ano anterior. O que caracterizou tal aula, neste ano, foi a frequência de alunos pardos e crioulos.

Em todas as aulas pesquisadas, mesmo as que não foram objeto de utilização como amostra nesta pesquisa, não foi encontrado fenômeno semelhante. Ou seja, a maioria de alunos crioulos em uma aula de primeiras letras, na proporção encontrada de 2/3, e a duplicação do número real desses alunos de “cor”, em um ano de diminuição geral de estudantes em toda a capital, já que dos 10 alunos que permaneceram de um ano para outro, 6 eram crioulos.

Nesse ponto nos parece ser necessária uma inflexão (mesmo que breve) sobre classificação étnico-racial (ou cromática) apresentada nos dois mapas em questão, especialmente por bastante considerável fato de apesar de se tratar da mesma aula públi-

6 Termo utilizado no período para designar os alunos que concluíam as oito classes das escolas que utilizavam o ensino mútuo ou as cinco classes que compunham as escolas que utilizavam o ensino simultâneo.

ca de primeiras letras, os mapas foram produzidos por dois professores diferentes. A consideração sobre a classificação constante nos mapas pode, inclusive, nos auxiliar a compreender a ausência de alunos brancos e cabras no ano de 1845.

Assim inferimos duas questões bastante subjetivas e que são, ainda hoje, objeto de calorosas discussões em variadíssimos espaços e situações - a determinação de cor para os brasileiros. Considerando que as atribuições quanto à cor da pele possuem ainda hoje um grande número de variações utilizadas cotidianamente, podemos imaginar como na cidade de São Salvador nos oitocentos, havia uma necessidade tanto de precisar o estatuto jurídico dos seus habitantes, como estes eram classificados quanto à cor da pele, sobretudo pelas instituições oficiais.

Nesse aspecto, nos baseando em uma pesquisa do Professor Jocélio Teles tentaremos de forma bastante sucinta, apresentar sobre como tal classificação foi realizada nos séculos XVIII e XIX a partir da documentação relativa às crianças enjeitadas colocadas na Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia.

A segunda metade do século XVIII revela um *continuum* classificatório e traz novos significados, inclusive em outras capitânias. Em 1772, a subdivisão populacional do Piauí revela a existência de nove categorias - “branco”, “preto”, “vermelho” (índio de qualquer nação). “mulato”, “mestiço”, “mameluco”, “caful”, “cabra” e “curiboca”. Se “mulato” tem o mesmo sentido apontado anteriormente, “cabra” era aplicado ao filho do preto e mulato, assim significando o que participa de “branco, preto e índio”, ou seja, uma categoria que servia como um depositário das muitas misturas, inclusive de difícil discernimento colonial (TELES, 2005. p.119).

A procura pela constituição de estatutos que autonomizassem algumas ciências,

como a sociologia e a antropologia, possibilitou que no século XIX fosse buscada uma classificação racial que pudesse ser aceita em algum grau, o que nesse caso, muitas vezes se baseou na determinação de características fenotípicas. Ou seja, os traços biologizados do racismo científico do século XIX - a boca, o formato do nariz e dos lábios como características físicas na definição da cor - são menos definidores das cores sociais, como podemos perceber nas definições das quatro categorias básicas de cor:

Branca

... a enjeitada Crescencia dada a criar a Rosa Maria de Viterbo em 29 de março de 1819.... he branca - cabeça comprida - cabelo acastanhado - testa alta - olhos pretos - nariz comprido e afilado - boca pequena - lábios ordinários - rosto e barba comprida - orelhas e chatas - mostra ter mês de id^e, e esta magra.

Pardo

...he pardo - cabeça comprida - cabelo corrido e preto - testa alta de cantos - olhos proporcionados e pretos - nariz comprido e grosso - rosto redondo, boca e lábios proporcionados, orelhas ordinarias, e compridos mostra ter hu'ano de id^e. está nutrido.

Cabra

...o enjeitado dado a criar a Maria Francisca em 03 de março de 1819...he cabra - cabeça comprida - cabelos crespos - testa alta - olhos pretos e grandes - nariz curto, e chato - rosto comprido - boca proporcionada - lábios finos - orelhas pequenas e chatas, esta magra e mostra ter huanno de id^e.

Crioulo

...he crioulo - cabeça comprida - cabelo preto - testa alta de cantos - olhos ordinários e pretos - nariz comprido, grosso e hum tanto rombudo na ponta - boca, e lábios proporcionados rosto redondo - e igualm^e. A barba - orelhas pequenas e franzidas (TELES, 2005, p.134).⁷

7 A citação respeita a forma como está apresentada no texto original.

Não podemos afirmar que tais características, consideradas pelos inspetores da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, fossem observadas pelos professores da aula de primeiras letras da povoação do Rio Vermelho nos anos de 1844 e 1845. Mas, por outro lado, também gostaríamos de salientar duas situações importantes: a primeira, é a consideração de como as características apontadas na extensa citação acima, é passível de um entendimento subjetivo que facilmente possibilitaria uma classificação muito particular, ou seja, a partir de quem analisava e descrevia os traços fenotípicos. A segunda questão reside mesmo na particularidade da classificação, uma vez que ao serem professores diferentes nos anos em questão, é bastante plausível, dada a proximidade das características fenotípicas apontadas para cada grupo racial dos não-brancos que o professor Dionísio Portella da Silva Nogueira, no mapa escolar do ano de 1845, qualificasse todos aqueles que não considerasse crioulos como pardos.

O termo pardo conforme dicionarizado por Moraes remete a “cor entre branco e preto como a do pardal”, podendo também indicar um mulato, assim como o “ar pardo, é de manhã, antes de esclarecer o dia. Ainda era o ar pardo, isto é, já começava a anoitecer (TELES, 2005, p.122).

[...]

Sobre “crioulo” Antonio Moraes Silva escreveu que se tratava do escravo que nascia em casa do senhor. Significando também o animal, cria, que nascia “em nosso poder”. A ambiguidade tanto da cor quanto do nascimento “local” se apresenta desde o século XVII, pois no testamento do Pe. Francisco d’Araújo aparece a informação de que ele havia deixado para a Santa Casa de Misericórdia “Rufina crioulinha”, assim como Cecílio criouloque devem ficar fora [forro]. É comum encontrarmos na historiografia o termo crioulo usado para o negro que nasceu no Brasil (TELES, 2005, p. 118).

Dessa maneira, ficava muito difícil precisar com um mínimo de segurança as categorias pardos, crioulos e pardos, uma vez que a determinação desse dado era, sobretudo, aleatória, ou seja, alguém poderia ser pardo ou cabra, apenas de acordo com quem lhe atribuía a “qualidade”. Mas não deixa de ser interessante notar que no ano de 1845, a totalidade dos alunos era, segundo a consideração do professor, composta por não-brancos.

O que nos surpreendeu nesses dados não foi o número de crioulos nessa região, principalmente por ser ela uma povoação cuja atividade econômica principal era a pesca, como podemos afirmar com base nas profissões dos pais dos alunos, mas a possibilidade da manutenção por parte deles dos filhos na escola, sem necessitar utilizá-los em seu labor cotidiano.

Tabela 3 - Profissão dos pais de alunos Povoação do Rio Vermelho (1845)

Profissão	Quantidade	%
Pescadores	13	61,9
Negociantes	01	4,76
Sem informação	07	33,33
Total	21	100

Ainda com base na tabela sobre a cor de alunos, dos 14 alunos “crioulos” no ano de 1845, nove eram filhos de pescadores, um,

filho de negociante e quatro não tinham registro da profissão dos pais porque foram matriculados por suas mães, ou responsá-

veis. Acreditamos tratarem-se de órfãos paternos, agregados de outras famílias, ou ainda filhos ilegítimos. Comrelação aos pardos, encontramos praticamente a mesma relação entre a profissão dos pais como o ocorrido com os crioulos. Nesse caso, cinco eram filhos de pescadores e dois foram matriculados por suas mães.

Para efeitos de conclusão, o fato de apresentar a singularidade da inusitada ocorrência de natureza racial em uma localidade bastante distante do centro da cidade do Salvador em meados do século XIX, procura apontar alguns elementos acerca das condições concretas que os não-brancos (livres) tiveram de acessar o ensino público de primeiras letras.

No caso em questão apontou-se como os dados constantes em dois mapas de anos consecutivos puderam suscitar várias dúvidas acerca de um fenômeno que pode ter sido de classificação, mas também não deixa de suspeitar pela ausência de alunos brancos na aula, uma vez que nenhuma aula privada ou outra aula pública foi criada na localidade no ano em questão, uma explicação plausível, mas para onde foram os “cabras” do ano anterior?

Tal observação e ajuste do foco para essa aula, pequena em quantidade de alunos e de pouca significância no coletivo das aulas de primeiras letras na cidade de São Salvador no período, objetiva provocar uma reflexão sobre algo ainda bastante recorrente: a “pantanososa” aceitação ou reconhecimento identitário/étnico dos brasileiros, sobretudo dos não-brancos.

Referências

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). In: **1º Seminário, Memória e Gênero**. São Paulo: Plêiade, 1997.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **“O aprendizado da liberdade” educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Editores Associados, 1996, 302p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, 276p.

MATTOSO, Kátia M. Q. **A Bahia no século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PORTELA, Rafael Davis. **Pescadores da Bahia no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PORTELLA, João Alves (trad.). **Manual completo de ensino simultâneo**. Bahia: Typ. de Camillo de Lellis Masson & C., 1868 (reimpressão).

RIBEIRO, João. **História do Brasil**. São Paulo, Melhoramentos, 1960, 502p.

SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade** Porto: Editorial Domingo Barreira, 1922

SANTOS, Jocélio Teles dos. **De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII -XIX**. Afroásia. V.32, p. 115-137, 2005.

SARAZIN, M. **Manual das escolas elementares d'ensino mutuo**. Tradução de João Alves Portella. Bahia: Typ. de A. O. de França Guerra e Comp., 1854.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **Fontes para o estudo da educação no Brasil (Bahia)**. INEP/MEC, s/d.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1980, 144p.

Recebido em: 20/01/2016
Aprovado em: 14/04/2016