



**Thaysa Segal Caseli**

**As crianças negras da Casa de São José  
no Rio de Janeiro (1888-1916): relações  
raciais no debate sobre a educação**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Jefferson da Costa Soares

Rio de Janeiro  
Junho de 2018



**Thaysa Segal Caseli**

**As crianças negras da Casa de São José  
no Rio de Janeiro (1888-1916): relações  
raciais no debate sobre a educação**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.  
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo  
assinada.

**Prof. Jefferson da Costa Soares**

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Patrícia Coelho da Costa**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof. Alessandra Frota Martinez de Schueler**

Departamento de Educação – UFF

Rio de Janeiro, 15 de junho de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## Thaysa Segal Caseli

Graduou-se em Pedagogia na PUC-Rio. Concluiu a Especialização em Educação Infantil: Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-escolas na PUC-Rio. Concluiu a Especialização em Surdez e Letramento nos Anos Iniciais Para Crianças e EJA no INES/ISERJ. Atuou como Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio de Janeiro e no Curso de Formação de Professores, modalidade Normal, na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como Pedagoga na Fundação Municipal de Educação de Niterói. É Pedagoga da Fundação de Apoio à Escola Técnica no Rio de Janeiro, integrando o Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

### Ficha Catalográfica

Caseli, Thaysa Segal

As crianças negras da Casa de São José no Rio de Janeiro (1888-1916): relações raciais no debate sobre a educação / Thaysa Segal Caseli; orientador: Jefferson da Costa Soares. – 2018.

150 f.: il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. História das instituições educacionais. 3. Relações raciais. 4. Casa de São José. 5. Decolonialidade. I. Soares, Jefferson da Costa. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (in memoriam),  
querida orientadora desde a graduação, grande exemplo de  
profissionalismo, modéstia e generosidade.

## Agradecimentos

Ao meu companheiro, Ariel Medeiros Cunha, por todo amor e acolhimento que foram intensificados nesse período, sua força me estruturou mesmo nos momentos em que a profusão de questões acadêmicas e não acadêmicas pareciam nem estar perto da estiagem.

À minha irmã, Talita Segal Caseli, e aos meus pais, Katia Segal Caseli e Cleber Romer Caseli, pelo amor, dedicação, apoio e confiança, por me incentivarem a transcender expectativas.

Às minhas grandes amigas, Geisa das Neves Giraldez, inspiração para os estudos acadêmicos e, principalmente, para os “causos” da vida, Renata Amorim e Luana Pereira, pelas palavras de incentivo. À Andréia Ribeiro pela valiosa ajuda com os recursos tecnológicos.

À Equipe do Centro de Memória da FAETEC (CEMEF) por possibilitar a pesquisa, em especial Isabela Gaze.

À Equipe do Centro de Memória da ETEFV, Karina Navarro, Mariana Melo, por proporcionar condições favoráveis a pesquisa.

Aos colegas da FAETEC, professora Elisa Goldman, pelas conversas que motivaram a busca pelo mestrado, e professor José Ribas, cuja indicação de leitura foi essencial nessa caminhada. À amiga Virgínia Lúcia Pinto, pelas palavras de motivação.

Aos membros da Associação dos Amigos da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (AAETEFV) pelo apoio prestado ao Centro de Memória e pelo legado deixado, em especial Vânia Silva e Jacira Ferreira.

Ao meu orientador, Jefferson da Costa Soares, pela dedicação, disponibilidade e apoio prestados na construção da dissertação.

A todos os funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em especial Patrícia Coelho, Isabel Lelis, Alícia Bonamino.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho não poderia ter sido realizado.

## Resumo

Caseli, Thaysa Segal; Soares, Jefferson da Costa. **As crianças negras da Casa de São José no Rio de Janeiro (1888-1916): relações raciais no debate sobre a educação**. Rio de Janeiro, 2018. 150p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A historiografia educacional brasileira, em sua vertente tradicional, fez circular a ideia de que os negros não frequentaram a escola até o século XIX. Esta pesquisa busca, sobretudo, analisar a relação entre a população negra e a escola, através das experiências de alunos da Casa de São José. A partir da análise documental dos registros escolares desta instituição, espaço de profissionalização no Rio de Janeiro, criado três meses após a Abolição, foi possível verificar o desenvolvimento do perfil racial dos alunos, que em sua origem contava com uma representação de alunos negros superior à de brancos. Com base em Mattos (2013) e Müller (2003) o *clareamento* percebido na evolução das matrículas, após a primeira década de funcionamento, foi compreendido por um lado como estratégia de distanciamento dos estigmas da escravidão, por outro como *branqueamento*, em razão da criação de estratégias não anunciadas que impediam o acesso de pessoas que se distanciavam dos padrões físicos e culturais desejados. Os pensamentos *decoloniais* influenciaram as interpretações acerca de tais práticas universalistas, tendo em vista que o padrão de poder eurocentrado, construído aos poucos pelos colonizadores e perpetuado mesmo após a descolonização, era exercido em nome da tentativa de homogeneização cultural, histórica, social, política, econômica, através de estruturas de controle que utilizaram a raça como base de classificação.

## Palavras-chave

História das Instituições Educacionais; Relações Raciais; Casa de São José; Decolonialidade.

## Abstract

Caseli, Thaysa Segal; Soares, Jefferson da Costa (Advisor). **The Afro-Brazilian children from Casa de São José in Rio de Janeiro (1888 – 1916): a discussion about education based on racial relations.** Rio de Janeiro, 2018. 150p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The historiography of Brazilian education, in its traditional line, spread the idea that Afro-Brazilians did not attend school until the nineteenth century. This study particularly aims to investigate the relationship between the Afro-Brazilian population and schooling, through the experience of the students from The Casa de São José. From the documentary analysis of this institution's records, a place for professional training in Rio de Janeiro and created three months after Slavery Abolition, it was possible to verify pupils' racial profile development in this institution, which, at the beginning, revealed a larger representation of Black over White students. Based on Mattos (2013) and Müller (2003), the whitewashing in the enrolments progress, after ten years of the institution's foundation, was understood on the one hand as a distancing strategy of slavery stigma and, on the other hand, as whitewashing due to the creation of unannounced strategies that prevented the access of people who distanced themselves from the desired physical and cultural standards. *Decolonial* thoughts influenced the interpretation of these given universalist practices, having in mind the Eurocentric power pattern gradually built by colonizers and perpetuated even after decolonization, which was held as an attempt of cultural, historical, social, political and economic homogenization through the control structures using race as a basis of classification.

## Keywords

History of the Educational Institutions; Race Relations; Casa de São José; Decoloniality.

## Sumário

1. Introdução	11
1.1. A história da educação dos negros: expansão do campo ou campo em construção?	25
2. Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana: um trajeto quase esquecido	30
2.1. A Casa de São José no contexto de transformações históricas	35
2.2. A influência das teorias racialistas no projeto de unidade nacional	45
2.3. Infância desvalida e profissionalização	54
3. O acesso à Casa de São José: análises sobre o perfil racial	67
4. Permanência e circulação das infâncias: experiências dos alunos negros da Casa de São José	91
5. Considerações Finais	124
6. Referências bibliográficas	127
7. Anexos	141

## Lista de imagens

Imagem 1 - Farofa e Mulambo	55
Imagem 2 - Desembarque na Colônia de São Bento	64
Imagem 3 - Trabalho Agrícola Feminino	65
Imagem 4 - Colônia de Alienados – Trabalho Agrícola	65
Imagem 5 - Registro de Lourenço Vargas no 1º livro de matrículas	76
Imagem 6 - Registro de Lourenço Vargas no 2º livro de matrículas	77
Imagem 7 - Registro de Manoel Victorino no 1º livro de matrículas	78
Imagem 8 - Registro de Manoel Victorino no 2º livro de matrículas	78
Imagem 9 - Registro de Oscar Pacheco da Silva no 1º livro de matrículas	79
Imagem 10 - Registro de Oscar Pacheco da Silva no 2º livro de matrículas	79
Imagem 11 - Miniatura de Governo	109
Imagem 12 - Miniatura de Governo – Hora do Lanche	109
Imagem 13 - Inauguração das novas avenidas	110
Imagem 14 - Grupo de alunos que terminaram o curso primário	110
Imagem 15 - Pelotão da bandeira	111
Imagem 16 - Dr. Mário de Assis	122

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Classificações por cor encontradas na Casa de São José	70
Tabela 2 - Inconsistências no Registro de Cor	80
Tabela 3 - Cruzamento dos Registros de Matrículas e Certidões	81
Tabela 4 - Tratamento dos Nomes nos Registros de Matrícula	92
Tabela 5 - Circulação de Alunos com Inconsistências no Registro de Cor	112
Tabela 6 - Desligamentos para Trabalho Infantil	115
Tabela 7 - Transferências para Ginásio Nacional	118

## Lista de gráficos

Gráfico 1 - Evolução das matrículas da Casa de São José	69
Gráfico 2 - Perfil Racial da Casa de São José em 1888	71
Gráfico 3 - Perfil Racial da Casa de São José em 1915	71
Gráfico 4 - Perfil Racial da Casa de São José em 1909	73
Gráfico 5 - Transferências e Desligamentos da Casa de São José (1888 – 1916)	93
Gráfico 6 - Desligamentos da Casa de São José (1888 – 1916)	94
Gráfico 7 - Desligamentos por Mau Comportamento (1888 a 1916)	94
Gráfico 8 - Perfil Racial Casa de São José (1888 a 1916)	95
Gráfico 9 - Perfil Racial Terceiro e Quarto Livros (1898 a 1911)	96
Gráfico 10 - Registros de Bom Comportamento (Terceiro e Quarto Livros)	96
Gráfico 11 - Registros de Mau Comportamento (Terceiro e Quarto Livros)	97
Gráfico 12 - Relatórios de Nanette Worms e Maria Boaz: Mau Comportamento por Registro de Cor	101
Gráfico 13 - Relatórios de Nanette Worms e Maria Boaz: Quadro de Honra por Registro de Cor	101
Gráfico 14 - Perfil Racial Primeiro Livro (1888 a 1892)	104
Gráfico 15 - Primeira Fase de Transferências Disciplinares (1888 a 1892): Asilo de São Bento e Instituições Militares	104
Gráfico 16 - Perfil Racial da Casa de São José (1888 a 1916)	105
Gráfico 17 - Total Geral de Transferências Disciplinares (1888 a 1916) Asilo de São Bento e Instituições Militares	106
Gráfico 18 - Primeira Fase de Evasões (1888 – 1892)	113
Gráfico 19 - Desligamentos para Trabalho Infantil	114
Gráfico 20 - Transferências da Casa de São José (1888 – 1916)	117
Gráfico 21 - Transferências para Asilo de Meninos Desvalidos (1888 – 1916)	117

# 1 Introdução

O estudo sobre registros das experiências escolares de crianças negras se assume como ferramenta para construção de um ideário de relações mais igualitárias, na medida em que investir nas reflexões sobre um “campo” investigativo em expansão, que é o da história da educação dos negros, significa admitir que essa história por tanto tempo esquecida e deformada pertence a todos. Por isso precisa ser discutida para a compreensão do *abismo racial*<sup>1</sup> vivido nas escolas de hoje. Pensar na produção de conhecimentos como um campo de disputas foi determinante para compreender o motivo pelo qual a representação da população negra nos livros didáticos e nas tendências historiográficas sofreu com os silenciamentos ou reducionismos, movimento que está a se transformar seja por meio das pressões dos movimentos sociais ou das novas tendências de pesquisa.

A partir de Munanga (1999), Quijano (2005) e Gomes (2012), o conceito *raça* foi apropriado de maneira a problematizar a construção histórica que o originou. Dessa forma, o presente trabalho contesta a significação biológica feita por abordagens racialistas que afirmavam a supremacia de um grupo de sujeitos em detrimento de outros. Ao mesmo tempo, busca definir a centralidade dessa ideologia nas construções mentais que ainda respondem a uma lógica colonial, baseada numa racionalidade eurocêntrica que impacta negativamente em determinados grupos sociais e étnicos.

Nesse momento, importa dizer que o termo *etnia* carrega consigo significação incomparável, uma vez que, remete à ideia de pertencimento ancestral e compartilhamento de atributos culturais. Quando o termo é expandido para *étnico-racial* passa a conjugar também as características fenotípicas compartilhadas. Assim, a opção pelo conceito *raça* enquanto categoria central desta análise não significou a exclusão da *etnia* para compreensão das questões que envolvem a população negra, mas tão somente serviu para visibilizar as desigualdades educacionais pautadas no racismo. Portanto, a ideia de *grupos raciais* foi utilizada para evidenciar que apesar das populações negras e brancas compartilharem no território brasileiro diversas características culturais, as

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por MUNANGA e GOMES, 2010, 172, para evidenciar a desigualdade de oportunidades baseada em relações de poder que privilegiam padrões eurocêntricos.

relações foram e ainda o são, permeadas por uma hierarquização social baseada nas concepções racialistas. Com isso, foi necessário delimitar que a população negra tratada no trabalho está inserida na sociedade fluminense do final do século XIX, portanto, as designações utilizadas para referir-se a este grupo surgiram em alguns momentos conforme a linguagem vigente.

É importante dizer que, a aproximação com o tema se deu ainda enquanto estudante, quando as implicações do racismo na escola ficaram evidentes através de situações que mostravam como a cor da pele afetava a forma com que as pessoas eram percebidas pelo mundo. Ao analisar minha trajetória escolar como aluna de uma determinada escola pública estadual, pude observar que, na minha turma de origem, que me acompanhou até o fim do ensino fundamental, os alunos negros ficaram pelo caminho, poucas exceções seguiram comigo para o ensino médio.

Outras experiências se somaram. Como professora recém-chegada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro fui designada para um projeto de correção da distorção idade/série, cujo objetivo era alfabetizar os alunos que chegaram ao 5º ano sem conseguir autonomia nos processos de leitura e escrita. Nesse momento, já sabedora de que as desigualdades de oportunidades educacionais afetavam com mais intensidade um determinado grupo racial, pude observar que na turma os alunos nos níveis mais iniciais de alfabetização eram negros.

E ainda, por ocasião de uma pesquisa que investigava fatores que influenciavam a trajetória escolar de alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, tive contato com a seguinte situação: ao responder uma pergunta do questionário socioeconômico, uma aluna indicou no item relativo à cor de sua pele a alternativa branca. Aluna negra, 3ª série (atual 4º ano), escola pública, com características evidentes de sua ascendência, se declarou prontamente branca. Todas essas experiências carregam em comum o aspecto da desigualdade vivenciada dentro do ambiente escolar por alunos negros.

Assim, se faz necessário superar a ideia insustentável de uma unidade cultural que tenta normatizar e uniformizar as experiências dos sujeitos. Um caminho possível envolve o questionamento sobre a abordagem que afirma uma identidade mestiça brasileira, na qual a miscigenação teria ajudado a estabelecer

uma *democracia racial*<sup>2</sup> (Munanga, 2015). Desse modo, o autor denuncia o apagamento e a deformação da memória dos descendentes de africanos pela historiografia oficial, que evitou tratar de assuntos como o trabalho forçado, a violência e a pobreza a que foram submetidas à população negra. Por este ângulo é que se buscou problematizar o papel da escola na perpetuação desse universalismo criticado pelo autor.

Dessa forma, a compreensão da *cultura escolar* como objeto histórico torna-se relevante. Associadas às variações do tempo e contexto nas quais se inserem, as práticas particulares desse espaço são produzidas a partir de um conjunto de normas, conhecimentos e condutas a serem transmitidas (Julia, 2001). O autor atenta para o fato de se expandir a compreensão para além dos muros da escola, localizando o produto dessa cultura no interior da própria sociedade, já que essa coletividade atribui à escola prioritariamente o papel legítimo de intermediar a aquisição de habilidades e conhecimentos por processos de escolarização formais. Os próprios conceitos da sociologia como instrumento de análise histórica da cultura escolar mantiveram um foco restrito de identificação dos mecanismos de exclusão social desferidos pela escola, o que proporcionou uma lacuna relativa às evidências concretas pelas quais se deu essa discriminação no interior das instituições.

O presente trabalho busca contribuir com o encurtamento dessa lacuna, na medida em que analisa a relação entre o projeto de sociedade estabelecido e seu impacto em determinado contexto escolar, explorando como hipótese a influência dos padrões hegemônicos no processo de “branqueamento” do público atendido, bem como a apropriação de mecanismos de desconstrução desse caráter universal.

A associação entre desigualdade de oportunidades educacionais e o processo histórico que constituiu as relações raciais nas escolas brasileiras, só foi possível pela participação em grupo de pesquisa da professora Ana Waleska P. Campos Mendonça, através do qual foram apresentados referenciais teóricos que permitiram o entendimento da *cultura escolar* como objeto histórico. Posteriormente, o contato com alguns documentos do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana, onde atuo como Pedagoga desde 2014,

---

<sup>2</sup> Conceito criado por Gilberto Freyre para argumentar a favor da existência de uma dupla mestiçagem, biológica e cultural, através da qual supôs a convivência harmoniosa entre os sujeitos de diferentes grupos raciais e sociais.

me instigou a investigar os registros que indicavam a cor dos alunos, na tentativa de verificar elementos da cultura escolar que ajudassem a construir uma narrativa sobre as experiências escolares das crianças negras dessa instituição (à época Casa de São José) no contexto pós-Abolição. Então, a minha integração à linha de pesquisa “Ideias e instituições educacionais” possibilitou a consolidação de pressupostos para interpretação e inserção da experiência da instituição investigada como parte integrante de um processo histórico inserido num projeto maior de sociedade.

A relevância do tema se justifica pelo fato de que números significativos revelam um abismo racial dentro das escolas brasileiras. Pesquisas mostram que o fator raça/cor está presente na atual discussão sobre desigualdades de oportunidades educacionais, uma vez que, quando comparados os desempenhos de alunos brancos, negros e indígenas, os primeiros têm melhores resultados que os demais (Alves e Soares, 2013).

A superação das desigualdades construídas ao longo da formação histórica, social, política e cultural do país, passa pela compreensão do processo de constituição da diversidade que forma as identidades do povo brasileiro. Estabelecer relação entre desigualdade e diversidade torna-se fundamental para o enfrentamento real das práticas que inferiorizam determinadas parcelas da população em detrimento de outras.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/IBGE/2016), a universalização da escolarização ocorreu em algumas etapas de ensino. A frequência líquida<sup>3</sup> no caso da população negra é de 94,3% no ensino fundamental nas redes pública e particular, enquanto que é de 95% para população branca. Então, não existem diferenças significativas nesta etapa no tocante ao acesso, muito embora a permanência seja incidida por mais contrariedades para um segmento em especial. A proporção de estudantes de 15 a 17 anos de idade com distorção idade-série é maior para os alunos negros que representam 31,4% contra 18,9% referente aos alunos brancos. E ainda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 10,6% para a população negra e 4,9% para população branca. Quando se observa a frequência líquida para o

---

<sup>3</sup> Taxa de frequência escolar líquida indica a proporção de pessoas que frequentam escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária, a saber: 6 a 14 anos fundamental, 15 a 17 anos médio, 18 a 24 anos superior.

ensino médio, a diferença é substancial, 67,8% para população branca e 53,7% para população negra. A situação se agrava no ensino superior, a população branca tem pouco mais que o dobro da frequência líquida da população negra, respectivamente 26,5% e 12,8%<sup>4</sup>.

Outros fatores que justificam a escolha da escolarização de crianças negras na Casa de São José<sup>5</sup> como objeto se relacionam à trajetória da instituição, que foi criada meses após a abolição da escravidão, mais precisamente em 9 de agosto de 1888, para abrigar, educar e profissionalizar meninos pobres de seis a doze anos. Esse é o marco inicial da pesquisa que se estende até 1916, período em que passou a ser um espaço misto e sua denominação original foi substituída por Instituto Ferreira Viana. Portanto, além da possibilidade de localizar fontes de diferentes períodos organizadas no próprio arquivo histórico da escola, outro aspecto deve ser considerado: a contribuição da instituição na formação da população pobre para o trabalho.

Dito isso, compreender a configuração do quadro de alunos se constitui como uma das questões que formam o meu problema de pesquisa, justamente por tentar diagnosticar o perfil desse público a ser profissionalizado. Quem eram as crianças matriculadas na Casa de São José? De que forma se dava a permanência dos alunos negros? Qual era o olhar construído sobre esses alunos pelos profissionais da escola? Como se dava a busca pela escolarização por parte das famílias e alunos negros da instituição? De que maneira a instituição influenciou o destino desses alunos? Dessa forma, tais indagações foram as mobilizadoras para o desenrolar do processo.

O objetivo da pesquisa é investigar a inserção de meninos negros na Casa de São José, espaço de acolhimento e profissionalização do Rio de Janeiro, nos anos finais do século XIX e início do XX. Nesse sentido, o caminho para alcançar esse intento maior se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (1) Localizar o objeto de estudo no campo das transformações históricas do período de transição Império-República no Brasil; (2) Identificar se houve reflexo das teorias

---

<sup>4</sup> Fonte: Tabelas 4.3, 4.8 e 4.15 da última publicação da Síntese de Indicadores Sociais, realizada em 2016 com base em dados coletados no ano de 2015, através da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/IBGE).

<sup>5</sup> Atual Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (ETEFV), vinculada à Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC), que faz parte da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT), oferece cursos técnicos de nível médio nas áreas de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Telecomunicações.

racialistas no interior da instituição; (3) Verificar a movimentação de matrículas das crianças negras ao longo do período estudado; (4) Analisar a permanência e a circulação dos alunos negros.

Para tanto, a análise documental se manteve como método fundamental para compreensão e organização das fontes encontradas no Centro de Memória da ETEFV, nos diversos periódicos da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, nas posturas e correspondências do acervo físico e virtual do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, na Coleção de Leis do Império e da República do portal da Câmara dos Deputados e nos relatórios provinciais<sup>6</sup> do Rio de Janeiro.

Neste ponto, cabe ressaltar que a maior parte das fontes físicas consultadas pertencem ao arquivo histórico da própria escola investigada. Torna-se relevante evidenciar o tamanho do desafio ao coletar informações em grande quantidade de documentos e que estavam em estado de conservação tão delicado. Por conta da longa permanência dos documentos em locais inadequados e guarda precária, uma parte do acervo encontra-se em condições bastante frágeis. Então, o uso da fotografia foi recurso necessário para evitar constantes manuseios dos documentos mais atingidos. A amostra selecionada está alocada no fundo “Casa de São José”, mais especificamente nas séries “Administrativo Discente”, “Pedagógico Docente”, “Pedagógico Discente”, “Correspondências” e “Legislação e Normas”.

Foram consultados relatórios dos professores e inspetores, em especial os que tratavam de assuntos como programas de ensino, aproveitamento nos estudos e perfil comportamental dos alunos; certidões de nascimento, atestados de óbito, certidões de batismo que apresentaram dados importantes sobre a origem familiar e características físicas e sociais dos alunos e familiares; comunicados e ofícios que tratavam sobre a movimentação dos alunos e assuntos da rotina escolar; decretos e documentos normativos (como o regulamento interno) que estabeleciam a estrutura e regras de funcionamento; e finalmente, 5 livros de matrículas<sup>7</sup>, todos em estado crítico de conservação, com registros de 2.266 alunos de 1888 até 1916.

---

<sup>6</sup> Assim chamada a coleção de mensagens enviadas pelos presidentes das províncias/estados à Assembleia Legislativa, disponibilizadas na plataforma “Provincial Presidential Reports (1830-1930): Rio de Janeiro”.

<sup>7</sup> O primeiro livro registra 300 matrículas de 9 de agosto de 1888 a 28 de junho de 1892, porém 160 matrículas se repetem no segundo livro, isso foi levado em consideração no processo de tabulação. O segundo de 9 de agosto de 1888 a 9 de dezembro de 1897, com 544 matrículas. O terceiro registra 785 matrículas de 1 de fevereiro 1898 a 31 de dezembro de 1907, conforme a

Localizar em grande parte dos livros de matrícula o registro da cor dos alunos que acessavam a Casa de São José, significa ir na contramão dos obstáculos encontrados por diversos pesquisadores que trabalham com o tema. Mattos (2013) sinaliza o “sumiço do registro da cor” em fontes históricas do período pós-Abolição, chega a colocar o título “A cor inexistente” em capítulo do livro “Das cores do silêncio”. Fonseca (2005) relata a escassez de fontes documentais que apresentam a condição racial dos alunos. Leal (2016) ressalta a impossibilidade de constatação da cor a partir dos livros de matrícula da Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo, Petrópolis-Rio de Janeiro. Cruz (2005) evidencia que a carência de fontes que tratam das trajetórias educacionais dos negros está relacionada com a destruição de tais registros nos processos de dominação. Barros (2016) analisa as justificativas para a ausência da discussão sobre a população negra que perdurou por muito tempo na história da educação, a partir disso aponta que o argumento da falta de fontes foi superado, o campo em expansão exige dos pesquisadores a contestação das antigas afirmações e o investimento em análises que explorem os motivos ou a veracidade de tais limitações. De certa forma, todos esses olhares apontam para a necessidade de fortalecimento do campo investigativo da história da educação dos negros.

Torna-se relevante identificar a multiplicidade de informações contidas nestes livros, que vão além do registro de cor. Dados como filiação, naturalidade, vacinação, data e condições em que se deu a matrícula, data de saída/transferência/desligamento, instituição escolar posterior, motivos dos desligamentos e, em alguns casos, local de moradia do familiar ou responsável pela matrícula. Essas informações possibilitaram a construção de algumas hipóteses, como a penetração no interior da escola de uma ideologia de inculcação da ordem pelo trabalho, a partir da posterior transferência de grande parte dos alunos para um instituto de profissionalização. Outras inferências tomaram forma, na medida em que o cruzamento dos registros de cor e motivos de desligamento demonstrou um promissor campo de exploração. Assim como, a diferença de tratamento no que se refere ao registro da filiação e a evolução das matrículas pelo

---

folha de encerramento, porém cabe ressaltar que a última matrícula se refere a maio de 1907, de onde se conclui que não houve matrículas de maio a dezembro de 1907. O quarto livro se inicia na matrícula 1470, exatamente como previsto no encerramento do terceiro, e registra 345 matrículas de 26 de março de 1908 a 29 de maio de 1911. O quinto registra 452 matrículas de 29 de maio de 1911 a 4 de julho de 1916, consiste no último livro sob nome Casa de São José, o próximo já se refere ao período do Instituto Ferreira Vianna.

perfil racial sinalizaram indícios de conflitos provenientes da hierarquização racial herdada do sistema escravista. Os relatórios de inspetores e professores da instituição trouxeram um olhar mais aprofundado sobre como essas relações se estabeleciam no cotidiano escolar.

Por conta do grande volume de informações provenientes dos livros de matrícula, os dados foram registrados em quadros de coleta<sup>8</sup> que serviram para a construção de gráficos e tabelas, de modo a permitir uma análise quantitativa, da evolução do índice de matrícula por cor do aluno, bem como uma interpretação qualitativa das evidências, através de uma leitura geral dos motivos de desligamento. Com isso, tornou-se possível montar um sistema interpretativo que serviu para construir uma narrativa sobre a experiência escolar dos alunos negros da instituição.

Investir no levantamento quantitativo desses dados foi bastante relevante, uma vez que, há uma lacuna de estudos que tratam numericamente de informações sobre a frequência escolar de alunos negros nas primeiras décadas do período republicano, a escassez se estende também ao período imperial, com exceção do trabalho de Marcus Vinícius Fonseca (Greive, 2016).

A análise documental se desenvolveu a partir da concepção de *documento monumento* que o assume como resultante da sociedade que o produziu e o interpreta a partir das relações de poder do contexto ao qual estavam inseridos. Assim, documento é monumento na medida em que é produto do esforço de uma sociedade que quer perpetuar uma imagem de si para o futuro; cabe ao historiador desmontar esta imagem, de acordo com o entendimento do documento como um centro de poder, e que, portanto, precisa “ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder” (Le Goff, 1990, p.473).

Nesse sentido, a leitura do registro da cor dos alunos nos documentos oficiais da Casa de São José esteve acompanhada da interpretação dos aspectos que discutem as estratégias de defesa criadas pela população negra para afastamento dos estigmas da escravidão. Para tanto, a utilização de imagens e dos indícios de identificação da ascendência dos alunos foi estratégia para confrontar tais informações, conforme a noção ampliada de documento trazida pela escola

---

<sup>8</sup> As seguintes informações constaram no quadro de coleta: ano, nº da folha, matrícula, cor, filiação, instituição para a qual o aluno foi transferido e motivos de desligamento.

dos Annales no movimento de *renovação da história*, que considerava útil tudo o que permitisse a descoberta das condições de produção histórica e da intencionalidade inconsciente, fosse a “semântica histórica” ou a “foto- interpretação” (Le Goff, 1990, p. 473). Através dessas perspectivas tornou-se possível superar a forma tradicional de fazer história, após a renovação, documento passou a ser tudo o que “pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”(Le Goff, 1990, p.466). Com isso, documentos que guardam registros escolares como relatórios de professores, planos de aula, programas de ensino ou livros de matrículas são incorporados como elementos para interpretação de um problema histórico.

Com o movimento da *Nova História*<sup>9</sup> o interesse não foi mais o de se concentrar sobre os “grandes homens”, mas o de conservar a memória de todos os homens. Dito isso, se faz necessário elucidar qual perspectiva historiográfica será norteadora da investigação. Hunt (2001) analisa este movimento da nova geração de historiadores que utilizou técnicas e abordagens literárias para o desenvolvimento de novos materiais e métodos de análise. Para tanto, discorre sobre os modelos de história cultural, dentre eles a *nova abordagem cultural da história social*, movimento proposto por historiadores sociais da década de 70, que ampliaram suas pesquisas para além de uma teoria explicativa baseada em fatores socioeconômicos, tentando explorar os fatores culturais como campo de análise.

A autora afirma que até mesmo alguns historiadores com inspiração marxista estavam interessados nos aspectos culturais, como E. P. Thompson que contestou a interpretação meramente econômica da revolução dos operários ingleses. Esta abordagem deslocou o foco do ponto de vista do poder instituído para perspectiva popular, tomando como base uma análise cultural sobre a violência das massas, onde comportamentos e atitudes eram elementos centrais para interpretação do fenômeno, o que ficou conhecido como *História Vista de Baixo*.

---

<sup>9</sup> Movimento teórico-historiográfico criado por membros da Escola dos Annales para promover uma renovação no campo. Dentre outras coisas, buscou mudar o foco da construção da memória coletiva, antes projetada nos “grandes homens”, passou a considerar como centro de interesse “todos os homens”, expressões culturais das elites e também das classes populares poderiam ser consideradas como objeto.

Do mesmo modo, a intenção aqui foi a de conservar a memória do homem comum, dos “de baixo”, tendo em vista que, a cultura escolar foi explorada a partir da busca pela escolarização por parte das famílias e alunos negros e das tentativas de penetração em espaços que originalmente não lhes eram destinados – como os casos dos alunos transferidos para o Ginásio Nacional, atual Colégio Pedro II. Nesse sentido, Schueler (2014), em trabalho que analisa as contribuições de Thompson para a história da educação, reflete sobre as investigações em *história social da educação*, campo que pode se beneficiar da apropriação dos pressupostos e métodos do historiador, uma vez que, incorporaria a leitura da cultura escolar como resultante das tensões entre os projetos educacionais oficiais e as experiências individuais dos atores nesse espaço.

Logo, a procura foi por lentes teóricas que problematizassem a hegemonia de classes como reguladora de atitudes e comportamentos, com o intuito de assimilar os *padrões rituais*<sup>10</sup> de ajuste dos protagonistas ao contexto simbólico por eles vivenciado, de forma a questionar a existência de um consenso paralisante que anulasse a possibilidade de lutas e transformações.

Sob esta perspectiva, a contribuição dos pensamentos *decoloniais* deixou marcas ao longo de todo trabalho, desde a escolha de autores que, intencionalmente ou não, se aproximaram da essência de suas elaborações, até a apropriação de suas leituras sobre modernidade, raça, hegemonia e consciências.

Os autores *decoloniais* (Quijano, 2005; Mignolo, 2005; Lander, 2005) partem do princípio que o fim do colonialismo nas sociedades exploradas pelo imperialismo [descolonização], não significou o fim da *colonialidade*, que seria a continuidade dos padrões eurocentrados de dominação. A *matriz colonial* de poder não foi rompida, o que conhecemos como modernidade, se desenvolveu numa estrutura de controle nos mais diversos níveis, “controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento” (Mignolo apud Ballestrin, 2013, p.100). Apesar da *colonialidade* ter se reproduzido em múltiplas dimensões, do *poder*, do *saber* e do *ser*, a centralidade do *projeto de decolonização* se baseia por um lado, no reconhecimento de um discurso hegemônico na modernidade, por outro na

---

<sup>10</sup> Em estudo sobre as violências das massas, E.P. Thompson investigou as ações coletivas rebeldes de sujeitos que buscavam uma reparação de seus direitos violados, explorando-as como expressões culturais teatralizadas e ritualizadas das camadas populares.

afirmação da existência de tensão entre minorias e majorias, de forma a valorizar a sensibilidade popular como geradora de resistências.

Em consonância com tal projeto, o presente trabalho tem em sua estrutura esses dois pontos de decolonialidade, que superficialmente podem sugerir contradição. Se a proposta é desconstruir o discurso hegemônico de modelo civilizatório, por que estudar experiências de branqueamento que confirmam a conformação excludente e desigual do mundo “moderno”? A resposta vem de uma das alternativas ao pensamento colonial eurocêntrico propostas por Lander (2005): para mobilizar a consciência num movimento de “desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo” (p.15).

Então, analisar os mecanismos de exclusão desferidos pela escola significa assumir que, historicamente ela se constituiu como um dos instrumentos de legitimação das hierarquias sociais. Ao mesmo tempo, esse reconhecimento não anula as tensões entre tais práticas universalistas e as experiências da população negra frente a este modelo hegemônico civilizatório.

Assim, o capítulo 2 contém em sua essência uma análise crítica sobre esse projeto civilizador que se pretendeu homogeneizador, mas se concretizou hegemônico. A cultura escolar da Casa de São José foi localizada no contexto das transformações históricas próximas a sua criação, que demandavam formulações das teorias racialistas e dos ideais de construção de uma identidade nacional. Através dos discursos de progresso e ordenamento social, buscou-se o controle dos corpos e mentes dos sujeitos, a inculcação da ordem pelo trabalho se constituiu como um desses instrumentos de controle, designando à escola papel fundamental para operacionalização deste projeto.

Para tanto, Schueler e Magaldi (2008), Schueler (1999) e Greive (2007, 2010, 2016), Fonseca (2007) e Souza (1998) foram as principais referências para problematizar a Abolição da Escravidão e a Proclamação da República como marcos de análise, uma vez que, não trouxeram mudanças profundas no sistema escolar brasileiro. A partir dessas perspectivas, a instrução pública elementar foi compreendida como uma “invenção imperial”, que carregava a tarefa de regular as ações da população em busca da coesão social, sob o argumento liberal de regeneração dos hábitos viciosos do povo, idealizado em primeira mão pela monarquia, mas intensificado pela República, que fez dele sua tradição mais duradoura, através do qual afirmava a ideia da inferioridade do povo com base nas

teorias evolucionistas e racialistas. Tais teorias foram compreendidas também por meio dos autores que a formularam como Nina Rodrigues (1957) e Oliveira Viana (1956). Desse modo, a fundação da Casa de São José foi compreendida dentro desse conjunto de normas e valores ao qual estava inserida.

Outras referências integrantes do capítulo 2 foram: Khulman (2009), que apesar de não tratar especificamente de escolarização, forneceu pistas para a análise sobre a relação educação/trabalho para menores órfãos pobres e “desvalidos”, como parte de um projeto de controle ideológico e adequação a nova ordem social presente no discurso hegemônico do período da abolição. Dantas (2008) refletiu sobre as produções intelectuais, em especial as que circulavam no Rio de Janeiro, que serviam de base para a incorporação dos ex-escravizados no processo de formação da uma “identidade” de nação. Greive (2008) abordou questões relativas ao projeto da instrução pública do século XIX, no qual se associava escolarização e inculcação de ideais civilizadores da pobreza, que era direcionado especialmente às crianças negras e mestiças. Schueller, Rizzini e Marques (2015) contribuíram para a compreensão do projeto educacional destinado aos pobres, em especial libertos e livres, no contexto da cidade do Rio de Janeiro, no período pós-abolição, levando em conta a complexidade do contexto, ao mesmo tempo em que localiza a transição dos regimes monárquico e republicano, onde o conflito entre questões raciais, sociais e de gênero se faziam presentes, inclusive nos anseios por escolarização.

O capítulo 3 discute a constituição do perfil racial da Casa de São de São José, problematizando o processo de “branqueamento” que se desenvolveu por dois caminhos: mecanismos sutis de discriminação, nos termos de Barros (2005); estratégias de resistência aos estigmas da escravidão, como o clareamento da cor, nos termos de Mattos (2013) e Müller (2003). Assim, a contribuição de Mattos (2013) desempenhou papel central na análise, na medida em que explorou os significados da liberdade e da cidadania para os libertos no contexto do fim da escravidão, redimensionando o debate sobre a racialização e o protagonismo desses atores na redefinição de seus papéis sociais, mesmo que para isso tivessem que lançar mão do mecanismo de silenciamento ou clareamento da cor.

Mas tal estratégia de distanciamento dos estigmas da escravidão não poderia significar que a construção mental do sujeito estava submetida aos moldes de *colonialidade*? Ou foi estratégia para superar obstáculos impostos pela

*colonialidade?* Para Mattos (2013) assumir esses mecanismos não significava atribuir uma perspectiva valorativa do branqueamento, buscavam superar essas identidades forjadas pelo sistema escravista, aspiravam por integração como cidadãos, não mais como ex-escravizados ou libertos, “a ética do silêncio, representava muito mais um tributo à racialização e ao racismo da sociedade brasileira do período do que sua possível negação” (p.368). A colonialidade estaria na perpetuação do racismo. Ao utilizar essas estratégias, a população negra não estava demandando ação civilizatória ou reconhecendo ser portadora de uma cultura inferior/primitiva, apenas procuravam garantir a existência de identidades não associadas à dominação, ou nos termos de Lander (2005), um espaço que permitisse suas “outras formas de ser”<sup>11</sup>.

Müller (2003) também refletiu sobre o clareamento da cor, ao estudar a presença de professoras negras no magistério público municipal do Rio de Janeiro na primeira república. O estudo evidenciou a história de um branqueamento, na medida em que descobriu a criação de estratégias não anunciadas que impediam o acesso de pessoas que não correspondiam aos padrões físicos desejados. A principal forma de impedimento ocorria através de reformas, leis e regulamentos que dificultavam o acesso e a permanência das alunas negras nos cursos de formação de professores, como a extinção do curso normal noturno, que permitia às moças pobres trabalhar e estudar concomitantemente. Em paralelo, a autora discutiu a ideologia de branqueamento e revelou os sinais que denunciavam a ascendência dos candidatos ao magistério municipal, como a ausência ou presença de determinados sobrenomes. A partir disso, foi possível considerar algumas dessas hipóteses para o contexto da Casa de São José.

Fonseca (2007, 2016) em estudos que trataram sobre a crescente inserção da população negra nas investigações da história da educação, evidenciou a necessidade de mudança no que se refere aos modelos interpretativos, que em geral, negaram os negros como sujeitos e centraram em análises sob a perspectiva da subalternização. Através de pesquisa sobre o perfil racial das escolas mineiras do período imperial, analisou o acesso a escolarização e as estratégias de

---

<sup>11</sup> Lander (2005, p.14) critica o metarrelato universal que predomina na constituição histórica das disciplinas científicas, no qual categoriza culturas e povos do primitivo ao moderno. Nessa proposição haveria uma forma moderna de ser para todos os povos do planeta, as outras formas de ser, de organizar sociedades ou de construir conhecimentos seriam arcaicas, primitivas, inferiores. Segundo o autor, há perspectivas que fazem a leitura de que essas culturas demandam uma ação civilizatória para evoluírem de seu primitivismo.

enfretamento desses atores diante do universo excludente no qual estavam inseridos, constatando um predomínio absoluto de alunos negros matriculados na instrução pública, o que refutou a historiografia tradicional, ao revelar o protagonismo da população negra livre que utilizava a educação como elemento de formação e afirmação no espaço social. Ao mesmo tempo, explora as diferentes terminologias (pretos, pardos, crioulos) que indicavam proximidades e distanciamentos com a experiência da escravidão, de onde claramente buscou inspiração em Mattos (2013). Tais contribuições auxiliaram na definição da abordagem quantitativa adotada no trabalho, em especial nos capítulos 3 e 4, bem como no padrão interpretativo dos dados apurados.

Através de Munanga (1999, 2010,2015), Gomes (2010,2012), Quijano e Mignolo (2005), foram definidas chaves de leitura para compreensão do processo de identificação racial, em especial nas formulações dos capítulos 3 e 4, onde o conceito raça foi utilizado para reconhecer a existência de diferenças entre os grupos humanos, contudo sem assumir caráter valorativo. Assim, a diferenciação serviu ao propósito de refletir sobre a identidade própria de cada um deles e de questionar os significados dessa construção mental para a classificação dos lugares sociais na *modernidade colonial*, que se constituiu a partir de três bases: raça, gênero e trabalho, conforme Quijano (2005).

Com esse entendimento, a análise problematizou o eurocentrismo que pautou os padrões de poder e compreendeu a “complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado” (Mignolo, 2005, p.37-38) que formam o imaginário do mundo moderno. Então, o conceito de *colonialidade* possibilitou um olhar mais profundo acerca da lógica hegemônica que perpetua padrões etnocêntricos de pensamento, bem como inseriu uma nova forma de contrapor esse movimento, não negando o protagonismo de todos os agentes, mas reconhecendo que as forças incidem de forma desigual nessa balança da modernidade colonial.

Diante da constatação da mudança de perfil racial da Casa de São José, o capítulo 4 analisa a permanência e circulação das infâncias negras, investigando a existência de tensões no cotidiano dessas relações, a partir de uma diferenciação que se desenvolveu desde o acesso e se estendeu para outros momentos da escolarização, afetando a forma com que se dava a permanência dos alunos negros e o destino destes como egressos desse sistema. Através de Fonseca (2005)

detectou-se diferenciação nas formas de tratamento registradas para os alunos e seus pais, expressões que remetiam a uma demonstração de respeito foram utilizadas geralmente para famílias brancas, enquanto que designações associadas as condições jurídicas da ordem escravista fixaram lugares sociais para famílias negras. A partir de estudo sobre distribuição e circulação das infâncias na capital federal nas décadas de 1900 e 1910, de Rizzini e Marques (2012), observou-se o desenvolvimento de *campos de negociação* para compreensão das estratégias de familiares, protetores, tutores e alunos para conseguir desligamentos ou transferências. Ao mesmo tempo, perspectivas como as de Arantes (2016) e Kassar (2011) foram consideradas, na medida em que a implantação de parâmetros e estratégias homogeneizadoras acabou por restringir explicitamente parte específica da população, afetando os que não se enquadravam nos padrões adequados, sejam eles físicos ou de costumes.

A seguir, desenvolveu-se a revisão de literatura, a partir da discussão acerca da configuração do “campo” da história da educação dos negros, com um duplo intuito: localizar a contribuição do presente trabalho em meio à crescente procura por investigações acerca do tema; diagnosticar o período em que predominou o silêncio relativo às pesquisas cujo objeto fosse a situação educacional da população negra. Sem esquecer que este silenciamento esteve associado ao “metarrelato universal” (Lander, 2005) que elegeu determinada história como válida e relegou as demais narrativas históricas dos povos à lugares secundários.

## 1.1

### **A história da educação dos negros: expansão do campo ou campo em construção?**

Em primeiro lugar, é importante enfatizar a polêmica gerada ao tratar o aumento de pesquisas sobre a história da educação dos negros como instituição de um campo investigativo independente. Cruz (2005) argumenta em favor da consolidação de um campo, formado por pesquisadores *afro-brasileiros*<sup>12</sup> que se especializariam no assunto, justificado pelo fato de que a produção científica é tanto marcada por uma objetividade de procedimentos e métodos para a produção

---

<sup>12</sup> A autora utiliza no trabalho os termos afro-descendente e negro como sinônimos, apesar de reconhecer as diferenças teóricas que os justificam, assim o faz por considerar que ambos são notoriamente reconhecidos como referência ao mesmo segmento étnico (CRUZ, 2005, p.22).

de um conhecimento, quanto por uma subjetividade que é intrínseca ao pesquisador, e que, portanto, demarcaria o seu lugar de fala. Por outro lado, Fonseca (2007) considera que se o tratamento de questões relativas aos negros ficasse restrito a este âmbito especializado da história, investigações com foco em outros temas ficariam isentas de eleger o fator raça como categoria de análise.

No entanto, não se pode deixar de considerar que é inerente a esta reivindicação o risco da história da educação do negro ser tomada como um adendo da história da educação. Assim, não caberia aos historiadores uma atenção com o papel desempenhado pela questão racial no processo de constituição da sociedade brasileira e suas manifestações na educação, mas sim, apoiar o surgimento de uma dimensão específica da história que em nada comprometeria a forma convencional de se construir as abordagens em história da educação. (Fonseca, 2007, p.45)

As duas perspectivas apresentam argumentos consistentes, muito embora discordantes no tocante das condições de produção do conhecimento, convergem no que se refere à problematização do lugar secundário ocupado pela população negra na história. No entanto, assim como Romão (2005), minha preocupação revela-se pela urgência de ações que concretizem o combate ao racismo dentro das escolas, assumindo a produção de conhecimentos como mecanismo de promoção da igualdade. A autora, acadêmica e militante do movimento negro, organizou o livro intitulado *História da Educação do Negro e outras histórias*, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). A publicação contou com a contribuição de pesquisadores negros e brancos, o que relativiza o argumento desenvolvido por Cruz (2005).

Nesse mesmo caminho, cabe ressaltar a contribuição de Gomes (2012), que analisou o papel do movimento negro na intensificação de lutas para promoção da igualdade no campo educacional. Como resultado dessas lutas houve a consolidação de políticas de ações afirmativas e da lei 10.639/2003<sup>13</sup>, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da qual posteriormente foi ministra, e no plano acadêmico, a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que dentre outras coisas, “surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra” (p. 740).

---

<sup>13</sup> Lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Posteriormente modificada pela Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Incorporar perspectivas que estimulam pesquisadores, independente do segmento étnico ao qual pertença, a investir em objetos de estudo que enfoquem a população negra, não significa negar a existência de privilégios dirigidos a população branca, num movimento contrário, significa transformar *branquidade* em *branquitude*.

À luz de Piza (2005), a branquidade é uma expressão social e cultural hegemônica, que se impõe às identidades de brancos e negros, através da qual perpetua uma ideologia racializada da supremacia branca, afirma o pertencimento do branco aos níveis mais altos de uma hierarquia social e resiste às mudanças que favoreçam a superação dessa lógica. Enquanto que, branquitude é o movimento de negação desse comportamento hegemônico, através do reconhecimento das desigualdades reforçadas pela racialização, do questionamento consciente da discriminação e do preconceito, da concretização de práticas antirracistas.

Assim, assumir a branquitude é sobretudo contestar a branquidade, traduzindo em ações aquilo que potencializa a construção de uma *identidade racial negra positiva*, “uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade” (Piza, 2005, p.6).

Dessa forma, a importância de evitar que o presente objeto de estudo ficasse dormente aguardando ser investigado por um *pesquisador especializado*, segue no sentido de contestar as barreiras impostas a construção dessa *identidade negra positiva*. De todas as produções que versam sobre a história da instituição, foram localizados oito trabalhos acadêmicos, dentre monografias, dissertações e teses, onze trabalhos apresentados em congressos e seminários acadêmicos, onze produções dentre livros e artigos foram desenvolvidos, desse total o único que tratava da história da educação dos negros, não se debruçou propriamente sobre as experiências escolares da instituição, utilizou a Casa de São José de forma secundária, apenas como espaço que permitia acesso a outro instituto de profissionalização.

Na década de 1980 havia uma denúncia de que o tema não estava sendo abordado nos estudos relativos à história da educação. Pinto (1987), em parceria com Negrão e Rosenberg, desenvolveram trabalho referente ao diagnóstico sobre a situação educacional de negros no Estado de São Paulo, e apontaram para essa

lacuna ao sinalizarem que apenas estudos mais gerais eram privilegiados sem o enfoque educacional.

A partir da década de 1990 houve um movimento de renovação na História da Educação onde pode ser percebida a exploração do potencial de pesquisa advindo dessa lacuna. A inserção da população negra como sujeitos de pesquisa passou a ser campo de investigação. Barros (2012) apresenta resultados obtidos em pesquisa acerca do “Estado da Arte sobre História da Educação da População Negra no Brasil”, em que evidencia o significativo crescimento, em especial na primeira década de 2000, de pesquisas que estudam a relação entre população negra e cultura escolar nos diferentes períodos da história, inclusive, contemplando a diversidade regional brasileira.

Fonseca (2007) reconhece que houve um crescimento de pesquisas sobre a educação da população negra, porém atenta para o fato de que as produções ainda não transcenderam à uma categoria restritiva de análise sobre o tema. O padrão de narrativa continua a desconsiderar o negro como sujeito, condicionando-o ao lugar ocupado nas perspectivas historiográficas tradicionais.

Para o autor, a historiografia tradicional não abordou a questão da educação dos negros, no sentido de que sua imagem foi geralmente vinculada ao trabalho e que, portanto, antecipadamente a suposição era a da simples exclusão dessa população dos processos de escolarização; sob influência da abordagem marxista houve uma transformação nos procedimentos de análise, novas fontes e objetos de pesquisa passaram a ser valorizados. Nesta perspectiva, o tema foi subordinado aos conflitos de classe, sendo tratado como questões da classe dominada, mais uma vez aos negros foi destinada uma categoria de interpretação relativa à escravidão e ao trabalho, limitando-se a teoria “escravo-coisa” e desconsiderando-se as práticas culturais autônomas desses sujeitos. Com a renovação no campo da história da educação, impulsionada pela perspectiva da nova história cultural, houve aumento no que se refere ao número de pesquisas sobre o tema, entretanto, à sombra do obstáculo da categoria de análise dominador/dominado.

Com o intuito de verificar o diagnóstico traçado anteriormente e de investigar o estado de produções que se referem ao tema, à região e ao período estudado, foram realizadas buscas nos principais sites de difusão de conhecimento, como Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Periódicos da

CAPES, Scielo, Google Acadêmico. Dessa forma, apesar de verificar a presença de estudos que versem sobre a educação da população negra, muitos tratavam do tema educação sem contanto focar nos espaços escolares. Das *seis*<sup>14</sup> produções dentre teses e dissertações localizadas, apenas *duas* tratavam propriamente de processos de escolarização, por sua vez, não apresentavam o mesmo enfoque: escolarização de crianças negras em instituição situada no Rio de Janeiro no período pós-Abolição, através de análise qualitativa e quantitativa sob a perspectiva da Nova História.

Adiante, após a constatação da mudança no diagnóstico do silêncio, o processo de desenvolvimento desse “metarrelato universal” será analisado. Como diferencia Quijano (2005), nenhum padrão de poder implica erradicação da heterogeneidade histórico-estrutural, o que ele implica é apenas “um piso básico de práticas sociais comuns para todo mundo” (p.124). Nesse sentido, o capítulo seguinte problematizará o projeto civilizador que buscava homogeneização, mas na tentativa de se concretizar, tornou-se hegemônico.

---

<sup>14</sup> O debate a respeito da educação dos ingênuos na Bahia (1871-1889), de Monica Cristina da Fonseca; Pela instrução dos filhos do povo?: Escolarização e cultura escolar na Salvador do pós-abolição, 1888-1906, de Ian Andrade Cavalcante; Educação no pós-abolição: a escolarização de afrodescendentes em Florianópolis – SC (1888 – 1930), de Virginia Ferreira Boff; A (in) existência de um projeto educacional para os negros Quilombolas no Paraná: do Império a República, de Lucia Mara De Lima Padilha; Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890), de Mary Diana da Silva Miranda; Processos de escolarização na escola primária pública no interior fluminense (1880-1905): uma análise das instituições escolares e seus sujeitos, de Ilzani Valeira Dos Santos.

## 2

### Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana: Um trajeto quase esquecido

Que critérios definem a história que ficará conservada para o futuro? Quem decide a imagem de sociedade que deverá ser transmitida a outras gerações? Os processos de dominação caminharam paralelamente a uma tentativa de anulação do que não era hegemônico, por esse motivo críticas como as de Cruz (2005) aparecem para revelar a intencionalidade por trás da destruição de fontes históricas.

Para tanto, o exercício deste capítulo foi o de refletir sobre *intencionalidades*<sup>15</sup>, seja a que reflete tendências que afirmaram a possibilidade de existência de uma unidade cultural; seja a que reflete perspectivas de rompimento da lógica hegemônica, como o caso da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (ETEFV), instituição que historicamente serviu à instrução das classes desfavorecidas, e atualmente através de seu Centro de Memória, tenta garantir a preservação de documentos que guardam experiências das camadas populares.

A ETEFV oferece cursos técnicos de nível médio nas áreas de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Telecomunicações e está vinculada à Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC), que faz parte da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (SECT).

Esta rede de ensino fundou em 2002<sup>16</sup> um setor da autarquia central cuja proposta é promover a cultura de preservação do patrimônio escolar, o Centro de Memória da FAETEC (CEMEF). É importante dizer que o próprio setor também passa por seus desafios, como a intermitência de seu funcionamento, apesar da data de sua fundação ser anterior à criação do Centro de Memória da ETEFV (a saber, 2007<sup>17</sup>), foi desativado em 2007<sup>18</sup> e sua reativação se deu somente em

---

<sup>15</sup> Apropriado conforme conceito da *intencionalidade inconsciente* de Le Goff (1990), quando fala sobre a procura pelas condições de produção histórica de um documento.

<sup>16</sup> Conforme Portaria FAETEC nº 100 de 15/05/2002.

<sup>17</sup> Informação constante em artigo de Mariana Ferreira de Melo e Vânia Maria Guimarães Félix da Silva, “Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana: História e Memória de uma instituição de ensino”, 2017.

<sup>18</sup> Informação constante em artigo de Aderaldo Pereira dos Santos, “Fotografia e memória da escolarização de estudantes negros na FUNABEM de Quintino”, 2017.

2011<sup>19</sup>. O CEMEF é responsável por traçar diretrizes gerais para o funcionamento dos centros de memória de cada unidade, ao mesmo tempo em que garante a atuação autônoma desses espaços, promovendo a integração das atividades de ao menos dez escolas, incluída a ETEFV, que estão envolvidas em práticas de preservação, como Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena<sup>20</sup>.

O interesse regionalizado em construir a identidade única de cada uma dessas escolas, demonstra que em cada microuniverso há pessoas que reagem ao que é estabelecido por forças externas e formulam maneiras próprias para operacionalizar estratégias que permitam a conservação adequada de seus registros históricos. Aqui em especial os da ETEFV, que se envolveram na preservação do patrimônio histórico a partir de atividades como: guarda dos documentos quando ainda não existiam leis que os protegessem; conquista de espaço físico voltado exclusivamente ao acervo; organização da sala para que tivessem condições básicas de higiene; aquisição de mobiliários e materiais diversos para o início da organização dos documentos; alocação de profissionais para garantir o funcionamento do espaço; apropriação de conhecimentos técnicos para assegurar ao acervo as exigências mínimas de arquivamento e de conservação; construção do Laboratório de Conservação de Documentos<sup>21</sup>; iniciação científica de alunos da própria escola que fazem parte do Programa Jovens Talentos<sup>22</sup>; desenvolvimento de parceria com a Escola de Projetos<sup>23</sup> da ETEFV.

Ferreira e Silva (2014) lembram em artigo que os documentos da ETEFV estiveram em diferentes espaços da escola, ficando sob a responsabilidade da

---

<sup>19</sup> Informação constante em Dissertação de Mestrado de Isabella Paula Gaze “Orlando Corrêa Lopes: a gestão de um anarquista na Escola Profissional Visconde de Mauá (1916-1927)”, UNIRIO, 2013.

<sup>20</sup> Além das citadas anteriormente fazem parte também a E.T.E. Adolpho Bloch, E.T.E. Visconde de Mauá, E.T.E. Santa Cruz, E.T.E. República, E.T.E. Henrique Lage, E.T.E. Juscelino Kubitschek, Escola Técnica de Transportes Engenheiro Silva Freire.

<sup>21</sup> Atualmente tenho sob minha responsabilidade o funcionamento desse novo espaço, inaugurado em 2015, a partir de parceria para aquisição de conhecimentos técnicos para conservação de documentos com o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) e do apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

<sup>22</sup> Programa para iniciação científica de alunos do ensino médio financiado pela FAPERJ.

<sup>23</sup> Setor responsável por incentivar e desenvolver projetos que visam a iniciação científica dos alunos da escola. Diversas parcerias foram estabelecidas pelo setor, uma delas com o Centro de Memória da ETEFV, através da qual tornou possível a existência do laboratório de conservação, seja pela intervenção direta para reforma do espaço, ou ainda, pela divulgação de editais para aquisição dos equipamentos e materiais de consumo, bem como para alocação de alunos bolsistas do Programa Jovens Talentos.

biblioteca na década de 1970, onde permaneceram até 2006, quando foram transferidos para o Centro de Memória. As autoras apontam ainda, a importante contribuição de pesquisadores do Programa de Estudos e Documentação, Educação e Sociedade (PROEDES) da Faculdade de Educação da UFRJ, que iniciaram em 2010 a catalogação dos diferentes suportes documentais do Centro de Memória, sob a orientação de Irma Rizzini, que em relatório do projeto “Documentação Histórica Centro de Memória Ferreira Vianna: documentação, ensino e infância trabalhadora no Rio de Janeiro (1888-1942)”, analisa com detalhes o estado em que se encontrava o acervo:

A equipe, ao iniciar o trabalho no Centro de Memória Ferreira Viana, encontrou documentos empilhados em várias estantes e arquivos; **alguns rasgados, amassados e amontoados, dentro de sacos plásticos de lixo**; uma banheira "cheia", contendo vários registros dos alunos; ambiente inadequado para conservação, empoeirados, cheios de fungos; vários utensílios da escola - parte da cultura material -, tais como, caleidoscópio, ferramentas, balanças e vários instrumentos de medição; tudo isso misturados com vassouras, baldes de limpeza, caixas de papelão, retratos antigos da instituição etc. A sala que um dia foi o Centro de Memória da escola servia de depósito de documentos e de material de limpeza. A despeito das dificuldades da Escola em manter o acervo, destaca-se a sua **importância para a história da educação** na cidade do Rio de Janeiro e os esforços da instituição em mantê-lo ao longo destes 120 anos de sua história.

É muito simbólico encontrar essa história no “lixo”, ou pelo menos em condições que a remetem à um lugar de menor importância. O esquecimento proveniente da ausência dos registros físicos das memórias da instituição foi possibilidade bem real. Talvez isso se explique pela *hegemonia da forma escolar*, que de maneira geral, revela em sua estrutura um caráter essencial de “produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes” (Lahire, Vincent, Thin, 2001, p. 38).

Então, se o esforço das sociedades for o de perpetuar as expressões culturais apenas dos que detém o poder, a escola com seus padrões hegemônicos seria agente dessas forças. Entretanto, como nos lembram Julia (2001) e Schueler (2014), como objeto histórico a cultura escolar permite uma flexibilização desse conjunto de normas e valores que se pretendem universais, justamente por estar sujeita as variações do contexto na qual se insere, uma vez que é resultante das tensões entre os projetos educacionais oficiais e as experiências individuais dos atores nesse espaço. A contestação do monopólio da forma escolar, dentre outras

coisas, por não se “abrir” às práticas socializadoras das famílias populares, subverte a própria ideia de hegemonia, visto que nem sempre ocorre adesão às normas dominantes. Da possibilidade de subversão nascem brechas, como a que permitiu a conservação das memórias dos “homens comuns” que passaram pela ETEFV nesses 129 anos de existência.

Nesse sentido, num movimento de *decolonialidade* do pensamento, cabe problematizar a quem se dirige esse esquecimento. Dados da última Síntese de Indicadores Sociais (SIS/IBGE) mostram que, 85,3% da população que frequenta o ensino fundamental o faz na rede pública de ensino, taxa que chega a 88% quando se trata do ensino médio<sup>24</sup>. Com isso, não é impreciso concluir que boa parte da história que se produz nessa realidade reflete as realizações das classes populares. Conforme visto em momento anterior, a universalização do ensino atingiu algumas etapas do ensino, já se sabe que não há diferença substancial entre negros e brancos no que se refere à frequência no ensino fundamental. Assim, torna-se fundamental o reconhecimento da inexistência de análises absolutas, tendo em vista o fortalecimento de manifestações culturais de diferentes segmentos da população, na tentativa de rejeitar o universalismo que elegeu uma única história como válida. Por muito tempo a historiografia privilegiou as “histórias contadas de um só lado”, “escutando” a versão das potências europeias e “apagando” as contribuições dos povos colonizados, a partir dessas “memórias fraturadas” o imaginário do mundo moderno se construiu, ainda impregnado da consciência colonial (Mignolo, 2005).

Na contramão desse imaginário, perspectivas de desnaturalização das versões absolutas tomaram lugar. Fonseca (2007), mesmo diante da escassez do registro de cor nas fontes que pesquisou, traçou o perfil racial dos alunos que frequentavam as aulas públicas e particulares nas escolas elementares da Província de Minas Gerais no período imperial. Com isso demonstrou que o público era majoritariamente negro, acompanhando a própria distribuição populacional da região. À época, o trabalho do autor foi bastante significativo, pois a história da educação dos negros ainda era um campo investigativo pouco explorado, o próprio teceu críticas nesse sentido, além de ter ressaltado os

---

<sup>24</sup> Fonte: Tabela 4.5 da última publicação da SIS, que foi em 2016 e refere-se aos dados coletados no ano de 2015, através da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/IBGE).

equivocos da historiografia tradicional através dos quais afirmavam a simples exclusão dos negros nos espaços escolares do século XIX.

Logo no início do trabalho evoquei a ideia de pertencimento coletivo ao problematizar esse esquecimento como ausência ou forma estereotipada de representação da população negra na história. Trata-se de perspectiva de Munanga e Gomes (2010), que analisam o processo de privação das memórias ancestrais vivido por brasileiros de ascendência africana, de forma a demarcar que processo similar não aconteceu para brasileiros com outras ascendências como europeia, judia, asiática, dentre outras.

Por isso, a reparação feita por meio da lei 10.639/2003, mesmo diante do recente retrocesso trazido pela reforma do ensino médio<sup>25</sup>, foi importante não apenas para a população negra, mas para todos os brasileiros, no sentido de que o acesso a esse conhecimento deveria ser instrumento para o reconhecimento da contribuição africana na cultura e história do nosso país. A destruição de fontes históricas fez parte de um processo de dominação, que buscou configurar o povo europeu como sujeito absoluto das narrativas históricas, “elevaram ao status de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como diferentes” (Cruz, 2005, p.25).

Portanto, é importante ressaltar que, mesmo diante de um padrão de poder hegemônico, o campo legislativo está sujeito a outras interferências (Schueler, 2014), conforme mostra o estabelecimento da lei 10.639, que foi resultado de intenso trabalho do movimento negro. Todas essas considerações suscitam a análise de que as condições de produção são resignificadas pelos atores, e aqui revelam uma dupla necessidade: a de melhor conservar as fontes remanescentes como estratégia de preservação das possíveis narrativas que tais registros possam construir; a de engrossar a tendência de pesquisa que investiga as vivências escolares dos negros, aqui especificamente, as inseridas no contexto da Casa de São José, criada diante de transformações históricas, como o fim do regime escravista e a proximidade da instauração da república.

---

<sup>25</sup> Lei 13.415/2017 que, dentre outras coisas, torna obrigatório somente o ensino da Matemática, Português e Língua Inglesa, e os estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia obrigatórias. Física, Biologia, Química, História e Geografia tornaram-se optativas.

## 2.1

### A Casa de São José no contexto de transformações históricas

A Abolição da Escravidão e o Advento da República não foram assumidos como marcos iniciais de análise, até mesmo porque, diversos estudos como os de Schueler e Magaldi (2008), Greive (2007, 2008, 2016) demonstraram que esses acontecimentos não trouxeram mudanças profundas no sistema escolar brasileiro, como veremos mais adiante. Entretanto, consistiram em elementos de problematização, diante da proximidade entre estes eventos e a criação da instituição investigada, que ocorreu aproximadamente três meses após assinatura da lei Áurea.

A Casa de São José foi criada em 9 de agosto de 1888 por Antônio Ferreira Viana<sup>26</sup>, que fundou a instituição na mesma ocasião em que exercia o cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império e da Justiça<sup>27</sup> e mesmo ano em que chancelou a lei Áurea. Uma vez problematizada a hegemonia como força reguladora, torna-se importante localizar a influência política de Viana e dissecar as *intencionalidades* no ato de criação desse espaço. Fernandes (2008) ressaltou que o abolicionismo era defendido por membros de diferentes partidos, como conservador e republicano, Viana, um conservador “evoluído” que se convertera tardiamente à causa, conquistou apoio da confederação abolicionista, que preteriu o republicano Quintino Bocaiúva nas eleições para o senado em 1888, republicanos como José do Patrocínio apoiaram Viana. Chama atenção o fato de que anteriormente era convicto opositor das medidas emancipacionistas, inclusive, contrário a Lei dos Sexagenários.

As contradições evidentes entre escravismo e liberalismo se impunham desde a independência, e revelavam as incoerências de conceder garantias constitucionais da cidadania que não se estendiam a todos os brasileiros, como o princípio basilar da liberdade. Entretanto, segundo Andrews (1998), somente na segunda metade do século XIX, uma parte da elite e da classe média se mobilizou mais fortemente para “resolver” essa contradição, principalmente por ser encarada como empecilho para o progresso e civilização tal qual vivido na Europa. Embora

---

<sup>26</sup> Em homenagem, o espaço ganhou seu nome no ano de 1916.

<sup>27</sup> Conforme aponta relatórios do Ministério da Justiça de 1887, publicado em 1888, e do Ministério do Império de 1888, publicado em 1889, que estão disponíveis na plataforma “Provincial Presidential Reports (1830-1930): Rio de Janeiro”.

haja concordância com Patto (1999), no tocante da falsa pretensão humanitária do movimento abolicionista, essencialmente promovido por brancos que queriam se livrar do fardo da escravidão, os pontos de vista divergem no que se refere ao papel de coisificação atribuído aos negros, na medida em que analisa a participação destes como mera cooptação de forças por parte da elite branca, desconsiderando as ações autônomas desses sujeitos e lhes condiciona a um papel inoperante.

Por outro lado, perspectivas como a de Andrews (1998) analisam o protagonismo dos escravizados, que não só tinham consciência da contradição representada pela existência da escravidão num país cujos ideais liberais fizeram parte do processo de independência, como também elaboravam formas próprias de reagir. Trabalhavam incansavelmente para comprar a liberdade sua e dos seus, buscavam melhorar suas condições de vida através de plantios que lhes garantissem uma alimentação mais digna, fugiam do cativeiro, matavam os senhores ou a si mesmos, rebelavam-se em levantes que agregavam também os negros livres.

O autor menciona algumas rebeliões, dentre elas o levante republicano de 1817 e 1821, onde desempenharam papel ativo por acreditarem nas ideias do republicanismo liberal, usando-as como arma na luta em favor da liberdade e igualdade, princípios garantidos aos brancos, muito embora frustradas as expectativas. Outras formas de luta foram incorporadas, como a insistência em fazer cumprir a lei anti-tráfico de escravos de 1831, negligenciada até a década de 1840, mas a partir de 1850 os tribunais passaram a conceder liberdade aos escravizados que tinham comprovação de que sua chegada ocorrera posteriormente a criação da lei. Por esta via, o advogado abolicionista negro Luís Gama, conquistou a liberdade de centenas de clientes.

Nesse sentido, Chalhoub (2012), ao analisar a manifestação popular liderada por negros livres contra os decretos do recenseamento e da obrigatoriedade do registro civil em 1852<sup>28</sup>, claramente influenciado pelas ideias de E. P. Thompson, contesta o condicionamento das ações às forças estruturantes da sociedade. Os conservadores acusavam a oposição liberal de “inocular veneno” na mente do “povo rude”, que por sua vez, interpretou o estabelecimento dos

---

<sup>28</sup> Conhecida como Revolta do Ronco da Abelha.

decretos como forma de reescravizar os negros livres. Entretanto, o autor revela os rituais de ajuste desses sujeitos para enfrentamento do que consideravam uma ameaça à liberdade conquistada. Os amotinados tocavam viola em marchas, enviavam grandes quantidades de correspondências ao ministério da justiça, rasgavam ou retiravam os registros das mãos das autoridades, organizavam confrontos armados, dentre outras estratégias que permitiram a revogação dos decretos. Isso os coloca como “atores da própria rebeldia, no sentido de que se engajavam numa espécie de teatro ou representação do mundo em que as hierarquias sociais ficavam em suspenso ou às avessas” (Chalhoub, 2012, p. 27).

Essas perspectivas analisam o processo de emancipação a partir dos movimentos das massas, na medida em que, flexibilizam o poder da hegemonia de classes como reguladora de atitudes e comportamentos. Ao assimilar os padrões rituais de ajuste dos protagonistas ao contexto simbólico por eles vivenciado, questiona a própria existência de um consenso paralisante que anularia a possibilidade de lutas e transformações.

Nesse viés, a expressão emancipação assume o sentido de uma coisa que foi tomada e não dada. É claro, que a demora em ver decretada a Lei Áurea, mostra o quanto foi difícil arrancar das forças hegemônicas uma vitória. Andrews (1998) sinalizou que os fazendeiros não tinham interesse real no bem-estar dos escravizados, mas foram forçados a aceitar o inevitável, diante das estratégias de resistência. Porém, mesmo que a sucessão dos fatos tenha mostrado que o contexto vivenciado pelos recém-libertos os deixou vulneráveis a antiga lógica escravista, ainda assim, não anulou toda participação popular que tentara subverter as hierarquias sociais, mesmo que a *memória fraturada*<sup>29</sup> pelas histórias contadas de um lado só tenha tentado silenciar.

Por mais que o 13 de maio não tenha significado uma abolição material, nos termos de Munanga (2015), é preciso ressaltar o impacto da abolição jurídica na vida dos que ainda viviam a experiência do cativo. Ao mesmo tempo, redefinir a versão oficial da abolição, que buscou colocar ênfase na ação dos abolicionistas e silenciar as resistências dos escravizados, desconsiderando a realidade social dos negros depois da lei, por exemplo, no tocante a educação, que permaneceu submetida ao eurocentrismo e universalismo.

---

<sup>29</sup> Expressão usada na perspectiva decolonial por Mignolo (2005).

Mattos (2005) destaca a importância de cada privilégio conquistado pelos cativos ainda no Brasil monárquico, para a construção do significado de cidadania, que se consolidou com a extensão de direitos civis a todos os brasileiros após a emancipação. O fim do tráfico, o direito à família, a liberdade dos descendentes, a proibição do açoite, todas essas medidas legais tinham impacto na força moral dos senhores, mas sobretudo era fundamental para o fortalecimento das estratégias de luta dos cativos. Com a emancipação, os privilégios tornaram-se direitos, mesmo com as limitações impostas pela hierarquização racial. Nos termos da experiência histórica da escravidão, a conquista dos direitos de ir e vir, de controlar o próprio corpo e de regular com autonomia a sua família tiveram papel imensurável.

Com isso, o que se busca reafirmar é que para estes sujeitos, a luta pelas liberdades clássicas esteve intrinsecamente ligada a noção de cidadania, por mais limitados que fossem os direitos civis e políticos mesmo na Constituição de 1891. Carvalho (1987) se concentra no aspecto da participação política para constatar a restrita expansão de direitos trazidos pela República. Sua análise mostra que a reforma eleitoral de 1881 reduziu de 10% para menos de 1% a população votante. Com a República houve um tímido aumento para 2%, evidência da distinção entre sociedade política e sociedade civil, deixando de fora do exercício do voto a grande maioria da população. Para tanto, propõe a *estadania*, uma visão de “cidadania” limitada às regulações do Estado em resposta às pressões dos que se consideravam excluídos do sistema. Muito embora coloque em foco as resistências populares no desempenho de tais negociações, atribui as reações ao pragmatismo, por estarem dependentes da máquina governamental e desassociadas de uma organização ideológica desses interesses.

Longe de divergir, Mattos (2013) expande a noção de cidadania no contexto dos libertos e escravizados, mas o faz sob o ponto de vista social e cultural, indo além das perspectivas que priorizam os aspectos político e econômico como as análises feitas até década de 1990, que tendiam a se concentrar na acepção política do termo. Através desse movimento foi possível a interpretação da autora acerca da apropriação de mecanismos de enfrentamento aos estigmas da escravidão, como a ressignificação do conceito *pardo*, que será melhor explorado em momento posterior.

A **ação dos libertos** fez-se pautada por uma noção muito clara de **liberdade** que, nos quadros da sociedade imperial, confundiu-se com o próprio direito de **cidadania**. Não a cidadania política, mas uma noção de liberdade (e cidadania) civil, que deitava raízes na tradição imperial... A cidadania reclamada para os libertos por lideranças abolicionistas era mais que um exercício de retórica nos últimos anos do Império. Era mesmo uma questão já antiga, que acompanhara a política de emancipação. Os libertos ficavam sujeitos a uma legislação de exceção, especialmente no que se refere à obrigatoriedade de tomar contrato de trabalho, que continuava a distingui-los dos nascidos livres. O que fazer com a **condição civil do liberto**? (Mattos, 2013, p.286-287)

Os ex-senhores tentaram ter a tutela da liberdade, buscavam criação de leis que garantissem que os libertos fossem obrigados a firmar contratos de trabalho, mas frustradas as expectativas de intervenção direta nas relações de trabalho, acharam nos projetos de repressão a vadiagem o caminho para regular os lugares sociais. Mattos (2005) identifica que, nesse contexto, o processo de definição dos direitos de cidadania esteve associado a produção social de novas identidades, hierarquias e categorias raciais, uma vez que, as bases de dominação construídas no mundo escravista foram dissolvidas.

O código de posturas da cidade do Rio de Janeiro<sup>30</sup> de 1889 mostra a quem se dirigia o qualificativo vadio. Os títulos da seção quatro e cinco anunciam as práticas de hierarquização. Expressões como *injúria, vadios, atos contra a moral, batuques e zungús*<sup>31</sup> são colocados na mesma categoria. Uma série de proibições foi construída, desde “vagar pelas ruas e estradas, sem ocupação”, “tirar esmolas”, até “o brinquedo denominado batuque, com toques de tambor, cantorias e danças”, “as casas de zungús”, sob pena de multa e prisão aos envolvidos. O texto do decreto nº 847 de 1890 expressa quais hábitos e valores deveriam ser rejeitados e punidos, destinando um capítulo inteiro para o título “vadios e capoeiras”.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão celular por dois a seis meses.

Em caso de reincidência do “crime”, o capoeira ficava submetido à pena de recolhimento, por um a três anos, nas colônias penais. A Colônia Correccional

<sup>30</sup> Disponível no acervo virtual do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>31</sup> O angu era alimento essencial dos escravos, muitas vezes servido nas ruas por mulheres negras, que posteriormente transformaram seus negócios improvisados em Casas de Angu, no centro do Rio de Janeiro. Esses espaços se constituíram como pólos de resistência negra, onde havia batuques, danças e práticas religiosas.

dos Dois Rios era uma dessas instituições, o seu regulamento interno<sup>32</sup> de 1903 não deixa dúvidas sobre a intenção de ajustar lugares sociais a determinados indivíduos. Ao definir quem eram os “internandos”, os capoeiras, mais uma vez, são agrupados na categoria *vadios, vagabundos, mendigos válidos, ébrios habituais, jogadores, ladrões, praticantes de lenocínio*<sup>33</sup>.

Diante disso, a instrução pública buscava consolidar um papel de regulação social, pretendido desde o Império. A escola pública elementar para os cidadãos brasileiros, exceto os escravizados impedidos legalmente, foi uma invenção imperial, ainda com a constituição de 1824, criada para instruir e civilizar o povo (Greive, 2008). De acordo com a autora, essa invenção era destinada essencialmente a crianças pobres, negras e mestiças, já que famílias brancas com recursos buscavam outras formas de educar seus filhos. Assim, a presença de alunos negros na escola não aconteceu em decorrência da Abolição ou da República. Com o intuito de civilizar aqueles que “precisavam” de civilização, o objetivo primeiro da escola foi construir uma coesão social, mesmo que as condições precárias não tenham permitido.

Poucas escolas, professores leigos<sup>34</sup>, baixos salários, salas improvisadas, materiais didáticos e mobiliários insuficientes, essas eram as condições do ensino público por todo Império durante o século XIX. De certa forma, com a República houve a tentativa de estruturação de um sistema estatal de ensino, através da configuração de uma organização pedagógica que permitisse a difusão da escolarização de massa (Souza, 1998).

Para tanto, algumas medidas foram oficializadas. De acordo com Souza (1998), o ensino simultâneo<sup>35</sup> se estabeleceu no lugar do método individual, tendo em vista a necessidade de universalizar a educação; o método tradicional deu lugar ao método intuitivo<sup>36</sup> e a classificação homogênea dos alunos em classes

---

<sup>32</sup> Estabelecido através do decreto 4753 de 28 de janeiro de 1903.

<sup>33</sup> Aquele que favorece ou pratica a prostituição.

<sup>34</sup> Termo empregado aos que não tinham formação institucionalizada nas escolas normais para o exercício da docência.

<sup>35</sup> Idealizado para atender um grande número de alunos divididos em grupos de acordo com o desenvolvimento. Segundo Villela (2011), um dos maiores entraves do método era a dificuldade de livros didáticos e as condições de espaço, já que a divisão de classes demandava espaço para acolher a seriação, diante desse quadro os professores faziam adaptações e daí surgiu o método misto.

<sup>36</sup> Villela (2011) ressalta que o método intuitivo chegou a Escola Normal de Niterói ainda em 1868. Entretanto, oficializado através do parágrafo 2º do artigo 3º da Reforma Benjamin Constant, Decreto 981 de 8 de novembro de 1890. De acordo com Souza (1998), consistia na abordagem de

seriadas instituiu-se como organização, marcando a fundação dos Grupos Escolares. A Instrução Pública se estruturou da seguinte forma: instrução primária, dividida nas categorias 1º grau (curso elementar, curso médio e curso superior, para alunos de 7 a 13 anos) e 2º grau (subdividida em 3 classes, para alunos de 13 a 15 anos); instrução secundária, dividida em 7 anos<sup>37</sup>. Todavia, segundo Schueler e Magaldi (2008), a democratização do ensino se mostrou como uma realidade bastante limitada nas primeiras décadas do século XX, que ainda tinha como problema fundamental o analfabetismo.

A Abolição não definiu um grande marco diferencial da função social da escola, uma vez que, num contexto onde 82,6%<sup>38</sup> da população brasileira era analfabeta, o que impulsionou a ampliação dos debates sobre escola e cidadania foi a reforma eleitoral, que estabelecia como exigência ao voto a alfabetização. A partir de então foram desenvolvidas reformas educacionais que culminaram na criação dos Grupos Escolares, por mais que a concretização do que se pretendia para a instrução tenha sido pequena (Greive, 2016). Entretanto, o impacto da abolição no campo educacional afetou o seu caráter discursivo, houve um ajuste ao contexto, a escola passou a operar como um mecanismo para responder a urgência de regulação do sujeito ao trabalho, para o qual a condição jurídica de escravizado deixou de existir como fator condicionante.

No processo gradual da Abolição, que se iniciou em meados do século XIX, a educação assumiu um caráter estratégico, transcendeu ao mundo privado e passou a considerar as questões da transição para a sociedade livre, ao menos do ponto de vista discursivo, já que o impacto foi reduzido na evolução prática. Como consenso nas elites, de senhores de escravos à políticos, o discurso era o de que a educação serviria ao intuito de enquadrar os ex-escravizados e descendentes nas novas relações de trabalho que estariam por vir na sociedade livre, revelando “o papel disciplinar assumido pela educação, que passou a ser concebida como um importante instrumento na continuidade da hierarquia racial e social construída ao longo do escravismo” (Fonseca, 2007, p.30).

A educação também era uma das reivindicações prioritárias da população negra, intensificada após Abolição, que a percebia como caminho para inserção

---

ensino que partia do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, popularizado como Lições de Coisas.

<sup>37</sup> Através da Reforma Benjamin Constant, Decreto 981 de 8 de novembro de 1890.

<sup>38</sup> Conforme Ferraro (2002).

profissional e reconhecimento da igualdade de direitos, como analisam alguns autores (Gomes, 2012; Fonseca, 2007). O indicativo de que havia um predomínio absoluto de alunos negros nas escolas de primeiras letras de Minas Gerais no período imperial, conforme Fonseca (2007), revelou a importância atribuída a escola, utilizada como elemento de formação e afirmação no espaço social. Entretanto, como concluiu o autor, mesmo que o perfil racial das escolas mineiras tenha revelado um número expressivo de alunos negros, isso não o traduziu como um espaço de caráter democrático e ausente de preconceitos.

Os debates sobre a instrução popular além de refletirem as questões do fim do sistema escravista, como controle social e ordenação do trabalho, também projetava a construção de uma imagem positiva de nação, onde os que não se enquadravam eram vistos como transgressores, *refratários ao trabalho, inúteis para a coletividade social, parasitas erráticos, exemplos de preguiça e insubordinação*<sup>39</sup>. Para Almeida e Sanchez (2016), a lei do Ventre Livre suscitou discussões e ações políticas que refletiam o destino das primeiras crianças nascidas sob sua vigência, os discursos eram embasados na necessidade de civilização, a partir da educação moral, religiosa e profissional. Dessa forma, houve estímulo à criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias e asilos, assumidos como forma de combater os *hábitos viciosos, a inexistência de cultura moral e a falta de instrução*<sup>40</sup> aos quais eram atribuídos a população escravizada.

Nesse contexto, em 1871, Ferreira Vianna, que ocupava o cargo de Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, criou a Associação Protetora da Instrução à Infância Desvalida, cujo objetivo era garantir a frequência das crianças livres e libertas nas escolas públicas da cidade. As famílias pobres recebiam gratuitamente o vestuário e o material escolar, assim como atendimento médico e remédios, uma vez que, de acordo com os associados, epidemias e doenças eram fatores que tendiam a afastar as crianças de famílias pobres das escolas (Schueler, 1999). De acordo com a autora, a ideia de criação de uma instituição nesses moldes não era nova, em 1854 a proposta havia sido

---

<sup>39</sup> Expressões retiradas do Relatório Provincial do Rio de Janeiro de 1902, p. 133.

<sup>40</sup> Expressões retiradas do Relatório Provincial do Rio de Janeiro de 1902, p. 130.

estabelecida, porém apenas em 1874 o Asilo de Meninos Desvalidos<sup>41</sup> foi concretizado, por conta da efervescência de debates que envolviam a emancipação dos escravos.

Se em qualquer dos distritos vagarem menores de 12 anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivam em mendicância, o Governo os fará recolher a uma das casas de asilo que devem ser criadas para este fim com um Regulamento especial. (Reforma Couto Ferraz do ensino primário e secundário, art. 62, decreto 1331 de 17 de fevereiro de 1854)

Logo, percebe-se que o papel da escola como reguladora de condutas não surgiu com o 13 de maio, o processo de emancipação contribuiu essencialmente para a concretização de iniciativas há muito idealizadas. Segundo Schueler (1999), ao longo da década de 1870 o número de escolas públicas na Corte passou de 45 para 95. Portanto, o empenho de Viana na criação da Casa de São José, nos mesmos moldes do Asilo de Meninos Desvalidos, meses após a lei Áurea precisa ser compreendido no conjunto de intenções inseridas naquele contexto.

Melo e Silva (2017), em artigo que reflete sobre os anos iniciais da instituição, descrevem a mobilização em torno da criação do espaço, que contou com doações de diferentes naturezas, material e humana, uma vez que, serviços voluntários foram oferecidos por médicos, professores e outros. Por outro, lado analisam a preocupação dos fundadores em associar duas intenções: o auxílio às crianças pobres e o papel civilizador da instrução; para tanto, recorrem ao discurso de Viana no evento de inauguração da instituição:

Estão salvas as crianças; em vez de trapos da miséria, a vestidura limpa da caridade; em vez da fome, o pão de cada dia... Os gritos dos loucos, os horrores da miséria, as abominações do vício, substituído pelos cânticos sagrados, a alegria da vida e a lição da virtude... Os desterrados na mendicância serão os habitantes das prisões, a ameaça da ordem pública, a inquietação da polícia e os condenados da Justiça. Recolhidos a este asilo são os salvos da caridade, os pregoeiros da nossa glória e a esperança do futuro. (Melo e Silva, 2017, p.193)

Essa imagem vincula-se à instituição em diferentes registros, como no jornal *O Paiz*<sup>42</sup>, foi retratada como “casa de fins civilizadores” para acolher os “pobrezinhos, pequeninos desprotegidos, vítima de todas as misérias morais e fisiológicas de seus progenitores”. A matéria reflete o projeto idealizado de

---

<sup>41</sup> Posteriormente Instituto Profissional Masculino, Instituto João Alfredo, atual Colégio Estadual João Alfredo.

<sup>42</sup> Notícia publicada na edição nº 3.820 do dia 17 de outubro de 1982 em primeira página.

“formação de homens sãos, educados, aptos e hábeis para operarem no progresso de uma nacionalidade”. Da mesma forma manifestam-se os textos das posturas municipais do período<sup>43</sup>, que revelam a imagem geralmente atribuída à pobreza e associa a instrução à salvação das degradações morais, tendo em vista que a Casa de São José “resgatou um grande número de menores dos vícios que lhes contaminavam a existência”.

Assim, a instituição incorporou o papel de agente do projeto civilizador da nação, o que ficou cada mais evidente com a transferência de sua administração, até então realizada por irmãs de caridade, para a competência do estado. Nos primeiros meses de funcionamento o custeio provinha de doações da população, ainda em janeiro de 1889 os impostos municipais passaram a ser a fonte dos recursos<sup>44</sup>, até por fim passar oficialmente à esfera pública, a partir do decreto nº 439 de maio de 1890. O primeiro regulamento foi estabelecido em agosto de 1890 e definiu no primeiro artigo a finalidade e o público a ser atendido.

A Casa de S. José é um internato destinado, na conformidade do decreto n. 439 de 31 de maio último, que estabeleceu as bases para a organização da Assistência à Infância Desvalida, a receber, manter e educar menores desvalidos do sexo masculino, de **6 a 12 anos** incompletos de idade, aos quais ministrará, o ensino primário elementar.

Cabe ressaltar que, com exceção da transferência de administração que passou dos representantes da Igreja para esfera do Estado, a transição do regime monárquico para o republicano não trouxe mudanças profundas para instituição no que se refere à organização e funções do ensino. O novo regime tentava apagar as experiências do Império (Schueler e Magaldi, 2008), os aspectos que representassem a deformação de seus princípios, como o poder da igreja no ideário monárquico, eram vistos como pontos a serem superados. Entretanto, de acordo com Greive (2007), o argumento liberal de regeneração dos hábitos viciosos do povo, via instrução escolar, foi forjado pela monarquia, mas intensificado pela República, que fez dele sua tradição mais duradoura, através do qual afirmava a ideia da inferioridade do povo com base nas teorias evolucionistas e racialistas.

---

<sup>43</sup> Trecho retirado das posturas do Arquivo Geral da Cidade, período de 1904 a 1906, pasta relativa aos estabelecimentos civis de assistência, folha 851.

<sup>44</sup> Fonte: Idem.

## 2.2

### A influência das teorias racialistas no projeto de unidade nacional

No contexto do fim do sistema escravista e do início da República, a construção de uma identidade nacional se tornava ponto central. Porém, de que forma a população negra, se integraria a esse projeto em que a unidade anulava a diversidade étnica? As teorias racialistas formuladas na Europa penetravam no Brasil [ainda no período imperial e permaneceu na primeira república] e forjavam o ideal de progresso atrelado a uma nação branca, aos negros era atribuída uma imagem degenerada, que afastava a nação dessa identidade pretendida.

As ideias deterministas do diplomata e filósofo francês Joseph Arthur de Gobineau foram acolhidas por intelectuais brasileiros, os quais disseminavam a inferioridade das raças não brancas e a degeneração dos mestiços. Cabe aqui ressaltar que, a proximidade com o Imperador era notória<sup>45</sup>, tanto através das cartas e encontros no exterior, como por sua visita ao Rio de Janeiro em missão diplomática no ano de 1869. Após observar a realidade do Brasil, avaliou que a permanência da escravidão era uma forma de controle da mestiçagem, uma vez que, o cruzamento da raça superior [branca] com outras inferiores resultaria na degradação física e cultural da sociedade brasileira. Percebia a abolição como uma potencial ameaça, na medida em que ampliava a possibilidade de relações inter-raciais, chegou até mesmo a antever a eliminação do sangue branco que estaria a se diluir na mestiçagem.

O médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues foi influenciado pela obra de Gobineau, o que fica evidente em “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”, livro publicado em 1894 que reflete as principais convicções do diplomata francês. Nesta publicação, Rodrigues distingue na população brasileira “uma maioria de mestiços de variados cruzamentos e uma minoria de elementos antropológicos puros não cruzados” (p.89), estes últimos compreendem a raça superior branca e as raças inferiores negra e indígena. O principal ponto de diálogo entre estes intelectuais referia-se a supremacia dos brancos em detrimento dos não brancos [na classificação de Gobineau este grupo era composto por orientais e negroides], mas o temor do desaparecimento da raça branca também

---

<sup>45</sup> Nesse sentido consultar artigo de TAMANO (2011).

era compartilhado por Nina Rodrigues, “não vejo razão para se acreditar que o futuro há de pertencer aqui ao branco e não ao mulato” (p.98).

Em certos estados, as raças puras ameaçam desaparecer ou diluir-se no mestiçamento... a consequência é que num futuro mais ou menos remoto se terão elas diluído de todo no cruzamento mestiço... Não acredito na unidade ou quase unidade étnica, presente ou futura, da população brasileira, admitida pelo **Dr. Sylvio Romero**... considero pouco provável que a raça branca consiga fazer predominar o seu tipo em toda a população brasileira. (Rodrigues, 1957, p.94-96)

Romero e Rodrigues tinham acordo na ideia da superioridade da raça branca, no entanto discordavam quanto à questão da mestiçagem. Para o primeiro a imigração alemã, por exemplo, era um caminho possível para fazer com que o mestiço ficasse “diante do branco puro” e como resultado teríamos a “genuína formação histórica brasileira”. Através de pressupostos evolucionistas Romero argumentava que a seleção natural faria prevalecer o tipo branco. Com isso apostava em uma “unidade étnica”<sup>46</sup>, teoria bastante refutada por Rodrigues, que era contrário a tais cruzamentos por acreditar que os “selvagens americanos, os negros africanos e os seus mestiços”<sup>47</sup> pertenciam as raças inferiores não civilizadas e sem desenvolvimento psíquico suficiente.

O verniz de civilização, já de si tão frágil, que nas raças superiores cobre e domina a organização automática e instintiva, fica reduzido a nada nos mestiços, se além do seu desequilíbrio de organização sempre possível, deve o médico atender a possibilidade destas transmissões atávicas transitórias... Acredito e afirmo que a criminalidade no mestiço brasileiro é, como todas as outras manifestações congêneres, sejam biológicas e sociológicas, de fundo degenerativo e ligada as más condições antropológicas do mestiçamento no Brasil. (Rodrigues, 1957, p. 165-166)

Diante do conflito gerado entre a diversidade étnica do Brasil e a impossibilidade de apropriação dos pressupostos que se mostravam contrários à mestiçagem, alguns intelectuais buscaram ajustar posições que afirmassem a supremacia branca, ao mesmo tempo em que assimilassem o pensamento da integração das raças.

Por este caminho, tal adaptação permitiria a construção de uma identidade nacional. Dantas (2008), analisa a atuação de diversos intelectuais no enaltecimento da mestiçagem como estratégia de assimilação dos “grupos

<sup>46</sup> Nina Rodrigues cita o Dr Sylvio Romero ao longo do livro já nomeado, as expressões destacadas podem ser encontradas nas páginas 96-97.

<sup>47</sup> Ibid., p. 112.

inferiores” ao projeto de unidade da nação brasileira. Além de Sylvio Romero, nomes como Joaquim Nabuco, Graça Aranha, Gonzaga Duque, Olavo Bilac e outros.

Segundo a autora, trabalhos do cronista Gil mostram a defesa de um modelo homogêneo baseado no “abrandamento da raça negra” através da mestiçagem. Já Manoel Bomfim contesta o determinismo racial, afirma a mestiçagem como potencializadora da mistura de qualidades morais e intelectuais, e ainda, argumenta que esse processo permitiu a ausência do preconceito de cor, na medida em que os mestiços brasileiros ocupavam áreas de destaque como medicina, pintura, música – nota-se aqui o contorno da ideia de uma “democracia racial”, posteriormente desenvolvida.

É importante destacar que essas convicções se manifestaram ainda na primeira década do século XX e, muito embora atribuísse ao mestiço uma leitura diferente da proposta por Gobineau e Nina Rodrigues, também disseminava a superioridade branca como chave para a construção de uma imagem positiva do Brasil para o exterior.

O desenvolvimento da ideia de uma identidade nacional foi explorado por intelectuais de camadas oligárquicas decadentes, como Gilberto Freyre, que concebeu o conceito de democracia racial para refletir uma forma nacional de solidariedade e uma pretensa igualdade civil.

Para Guimarães (2011), a idealização de uma miscigenação biológica e cultural que teria permitido a convivência harmoniosa entre os sujeitos de diferentes grupos raciais e sociais, seria resultado de uma apropriação de Freyre acerca das antigas aspirações por igualdade e fraternidade da população negra. Como porta-vozes de um sentimento popular ideologicamente mais próximo das camadas negro-mestiças, os intelectuais negros ressignificaram a liberdade para além da autonomia individual dos sujeitos, a busca por respeito e igualdade de tratamento desencadeou um anseio pela pertença a um grupo nacional, onde a cor não fosse critério para restrição de direitos, tratamento e oportunidades. Nesse entendimento, as noções de igualdade e fraternidade se fundiam numa única aspiração, a de romper os estigmas da escravidão para conquistar a experiência da cidadania como simplesmente brasileiros, e não mais em identidades fixas hierarquizantes que os designava crioulos, pardos, pretos, mestiços ou qualquer outra classificação racializada.

O censo de 1890 constituiu-se como estratégia de manipulação da identidade nacional à serviço da ideologia de branqueamento. Como descreve Camargo (2009), a racialização estatística foi utilizada como forma de mediação simbólica e construção de uma “homogeneização étnica”. Logo após a proclamação da República foi ordenado por decreto a realização de um censo em caráter de urgência. Alguns artifícios foram desenvolvidos nas matrizes estatísticas com vistas a comprovação da tese de redução da população negra e aumento da população branca sob o argumento do clareamento gerado pela miscigenação.

De acordo com o autor, a condição de *mestiço* foi incluída como categoria nos instrumentos estatísticos, dessa forma apenas seriam classificados como *pretos* os que se enquadrassem numa concepção pura – habitantes africanos ou filhos gerados por uniões de pais de mesma ascendência – o que demonstra a verdadeira explicação para a diminuição do quantitativos de negros nessa versão do censo. Por outro lado, Camargo denuncia que os comentários dos produtores de dados sobre os efeitos da miscigenação atribuíram um rápido impacto desse processo na regeneração do sangue branco, fenômeno que não teria levado tão pouco tempo para se consolidar. Com isso, a classificação de um indivíduo como *branco* se deu a partir de uma necessidade de explicá-lo como produto da mestiçagem.

Dessa forma, a ciência demográfica foi utilizada para projetar os desejos dos dirigentes políticos e da elite intelectual. A “Evolução do povo brasileiro”, do jurista e sociólogo fluminense Oliveira Viana, foi concebido como introdução aos volumes do recenseamento de 1920<sup>48</sup>, publicado como livro somente em 1922. Os dados estatísticos são apropriados como base de sua tese, na qual analisa a suposta “arianização” da população através do progressivo “caldeamento étnico”, que por meio do movimento imigratório europeu estaria a elevar o coeficiente da raça branca no sangue da população brasileira.

Para Viana seriam três as raças originárias: a branca e duas raças bárbaras, a negra e a vermelha (indígena); ao tipo antropológico branco se atribuiu a superioridade por conta do sangue ariano com aptidão ascensional elevada. Por

---

<sup>48</sup> Apesar da sistematização das ideias ter se dado em 1920, é coerente afirmar a ocorrência da circulação de seus pressupostos anteriormente a esta data, uma vez que, Viana nasceu em 1883. A compreensão de sua obra torna-se importante para o período pesquisado, pois teve grande notoriedade no círculo de intelectuais brasileiros.

sua vez, o caldeamento com essa raça explicaria a existência dos mestiços superiores, retratado como um “cruzamento feliz, se porventura, pelo jogo das influências hereditárias, preponderar nesse cruzado o eugenismo do tipo branco” (p.159).

O tipo antropológico do brasileiro só poderá, pois, surgir com a sua definitiva caracterização depois de uma **lenta elaboração histórica**, quando o trabalho de fusão das três raças originárias se tiver completado e as **seleções étnicas e naturais** tiverem ultimado a sua obra simplificadora e unificadora. Por enquanto, os tipos cruzados estão ainda muito próximos das suas origens. (Viana, 1956, p. 169)

Para além do teor racista, resta agora refletir sobre a fragilidade retórica de suas ideias. É interessante observar os conflitos de sua obra, ao mesmo tempo em que sustenta a rápida arianização, apropriando-se inclusive do censo de 1890 para tal comprovação, e celebra o poder destrutivo das seleções étnicas e patológicas, também lamenta a lentidão do processo de elaboração histórica que tornará possível a unificação ariana do povo brasileiro. E ainda, ao mesmo tempo em que afirma “não há raças inferiores”, também diz “qualquer raça posta em contato com uma outra mais rica em eugenismo, torna-se inferior” (p. 153).

Sodré (1961), atenta para o fato da ausência da aplicação de métodos científicos para o desenvolvimento da obra de Oliveira Viana. Entretanto, as suas teses foram aceitas como ciência. O livro “Evolução do povo brasileiro” sobreviveu a seis edições, o que pode ser explicado pela necessidade de representação dos interesses de uma classe. Portanto, há que ser ressaltado a elogiosa recepção das ideias por Humberto de Campos, Miguel Couto e outros.

Logo, a confiabilidade da produção de Viana não foi colocada em questão, mesmo estando em conflito com as inovações no campo da antropologia, uma vez que, o relativismo cultural havia contrariado a pseudociência racista. Munanga (1999) chama atenção para o fato de que as contribuições de Franz Boas representavam um progresso para os estudos da área, mas o que prevaleceu foi a opção pelas abordagens superadas na época. Por meio do darwinismo social legitimava as desigualdades com o argumento da eugenia entre as raças, desse modo haveria uma prevalência do potencial de ascensão concentrada no tipo antropológico branco. Através desse argumento, Viana afirmava uma igualdade de oportunidade no plano socioeconômico, a diferença não estaria justificada no plano político, mas no biológico. Embora a ideia da “democracia racial” tenha se

consolidado posteriormente com Gilberto Freyre, o teórico racista já fazia circular as bases desse pensamento<sup>49</sup>.

É importante ressaltar que, a compreensão das teorias raciais que predominavam no período está intimamente ligada com o entendimento que se busca acerca do contexto escolar vivenciado por alunos negros. Com o avanço do modelo civilizatório nas sociedades, instrumentos de naturalização e legitimação de determinada ordem social foram desenvolvidos em nome de um universalismo que pretendia a neutralização de outras formas de organização diferentes da disseminada pelas potências europeias (Lander, 2005). Por mais que, a perspectiva decolonial mostre a impossibilidade da homogeneização da modalidade civilizatória eurocêntrica, uma vez que reconhece a resistência à sua imposição, assume sua eficácia como discurso hegemônico.

Deste ponto de vista, afirmar que a cultura escolar é resultante de rupturas e permanências, não anula o reconhecimento de que, ao longo da história, o modelo escolar buscou *formas canônicas*<sup>50</sup> de construir o mundo. Ter a clareza de que a escola não é um organismo isolado, de que é uma estrutura influenciada por fatores externos que impactam diretamente no seu funcionamento e organização e de que desde sua origem se mantém alinhada aos modelos culturais hegemônicos, auxilia na interpretação dos fenômenos sociais que pautaram suas práticas, aqui em especial, o movimento de ascensão do racismo científico.

Nesse sentido, cabe problematizar o uso de adjetivos como “incorrigível” ou “insubordinado” para justificar alguns desligamentos de alunos negros da Casa de São José. Pode-se inferir que neste contexto, a criança que se distanciava física, social ou culturalmente do modelo hegemônico da forma escolar, estaria sujeita a reações de repulsa pelos representantes oficiais desse conjunto de valores.

A leitura de tais documentos remete ao pensamento de Nina Rodrigues sobre a relação das raças inferiores com a educação. Na sua visão, teriam uma estrutura mental “atrasada” o que tornaria a assimilação diferente de um ariano. Então, “o negro crioulo tem escolas por toda parte: ele as frequenta com uma emulação louvável, porque ouviu repetir que a instrução abria as portas as

---

<sup>49</sup> Nesse sentido ver Munanga, 2006, p.70-72.

<sup>50</sup> Expressão utilizada por Lander (2005) para refletir sobre alternativas ao pensamento colonial eurocêntrico, a partir da desnaturalização das formas hegemônicas de aprender, construir e ser.

carreiras mais honrosas”(p.123), porém, limitado por sua anatomia não compreenderia e não absorveria de modo a regenerar suas capacidades fisiológicas. O que se percebe no ideário da época é que quanto mais distante dos padrões que demarcavam a noção de civilização, mais próximo o sujeito estaria de uma “degeneração” que lhe qualificasse como incapaz, incorrigível ou insubordinado.

Por outro lado, examinar a influência do higienismo no campo educacional torna-se essencial. Esse movimento buscou aliar as teorias médicas aos interesses da elite agrária desde o século XIX, associando ciência às intenções políticas civilizadoras. A Junta de Higiene Pública foi criada em 1850 para propor medidas sanitárias que dessem conta de reverter as condições insalubres das cidades, de forma a influenciar a consolidação de posturas municipais que traduzissem os debates médico-científicos<sup>51</sup>. Pereira Passos, enquanto presidente da Junta, é aconselhado a incorporar medidas enérgicas para combater as alarmantes condições da capital imperial, que vivia sucessivas epidemias, o que fica evidente em carta escrita por Conselheiro do Império, José Bento da Cunha Figueiredo, no ano de 1876, que toma por base os princípios de saneamento de outros países como França e Inglaterra.

Sobre o projeto de Posturas tenho a fazer algumas considerações. Medidas antes administrativas do que técnicas, a formação das comissões chamadas das habitações insalubres, armar os poderes públicos e dar-lhes atribuições consideráveis em relação à propriedade privada, tanto para penetrar no seio das habitações como para melhorá-las e demoli-las em caso de necessidade. (AGC, Coleção Particular Pereira Passos, 1876)

Embora o conselho tenha se concretizado na gestão de Pereira Passos como prefeito, o importante aqui foi analisar a circulação das ideias, cujas raízes se perpetuaram através do tempo. No auge do movimento a expectativa era de combater as degenerescências através de intervenções reformadoras dos hábitos civilizados, alinhadas às ideias eugenistas as soluções para regenerar o povo viriam da aproximação com a moralidade e a ordem.

Assim, o obstáculo seria representado pela parcela que violava tais requisitos, aos negros e mestiços atribuiu-se a imagem da doença e da ignorância. Greive e Faria (1999) analisam a ligação entre o movimento higienista e a

---

<sup>51</sup> Sobre o assunto verificar o *Mapa da Memória da Administração Pública Brasileira* do Arquivo Nacional e o verbete de Pereira Passos no *Atlas Histórico do Brasil* da Fundação Getúlio Vargas.

formação das práticas educativas. Nessa perspectiva, a escola passa a ser vista como forma de ajuste social dos diferentes, algumas iniciativas são desenvolvidas. Em São Paulo há a instalação do Laboratório de Pedagogia Experimental. No Rio de Janeiro a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental. Cabe aqui transcrever uma citação dos autores sobre o trabalho do médico Clemente Ferreira acerca da higiene escolar.

A deterioração física, o **abastardamento da raça** é um fato assinalado nos diversos países europeus e que entre nós se impõe pela sua evidência. A infância, na idade escolar, que é a fase da evolução, sofre o agravamento das **taras hereditárias** e adquire **defeitos, atitudes e imperfeições corporais**, que muito importa combater, atenuar e prevenir. (Greive e Faria, 1999, p.38-39)

A conexão entre higienismo e racialização era evidente e atingia os mais diferentes níveis da sociedade, a política imigratória esteve envolvida no ideal de branqueamento. Para além de viabilizar uma nova força de trabalho com o término da escravidão, a entrada expressiva de europeus no Brasil se justificava também como medida de saneamento das *taras hereditárias* e das *imperfeições corporais*. Queiroz (2008) percebe o alinhamento político ao ideal higienista, que se faz presente no discurso do presidente Rodrigues Alves, “aos interesses da imigração, dos quais depende em máxima parte o nosso desenvolvimento econômico, prende-se a necessidade do saneamento desta capital” (p.60).

De acordo com Schueler, Rizzini e Marques (2015), sob comando de Pereira Passos, o projeto de urbanização e sanitarismo de Rodrigues Alves foi concretizado, focado principalmente no centro da cidade, região com forte presença da população negra. Com o intuito de ver representado os hábitos, a estrutura e os padrões europeus, uma intensa reforma urbana foi realizada. Demolições e desalojamento da população pobre e negra fizeram parte do plano de “regeneração” da cidade, nome atribuído pela imprensa. Entretanto, na perspectiva do povo, o “bota-abaixo” era uma representação mais adequada às intenções travestidas de modernização.

As manifestações populares se intensificavam, uma vez que, o cenário era de recessão. Com o aumento do custo de vida trazido por uma política inflacionária que favorecia os cafeicultores de São Paulo, os baixos salários, o crescimento da criminalidade, a destruição das habitações populares, tudo isso

somado à regulamentação da vacina obrigatória, culminou num intenso movimento de resistência que os fez *atores da própria rebeldia*<sup>52</sup>.

A imprensa registrou a Revolta da Vacina como “a mais terrível das revoltas populares da República”<sup>53</sup>. A cidade sofria com epidemias devastadoras, como a febre amarela, a peste bubônica e a varíola, levando à uma medida encaminhada de forma autoritária por parte do governo: a obrigatoriedade da vacinação contra a varíola. Aos agentes sanitários foi permitido o uso de estratégias controversas como invasão da residência e aplicação à força da vacina. Assim, o engajamento da população precisa ser compreendido como fruto de suas próprias insatisfações com as condições que lhes era imposta, e não como manipulação dos opositores políticos ao governo ou como resistência ao progresso. Líderes populares como José Horácio da Silva, o Prata-Preta, estivador e capoeirista, foi preso por comandar a revolta no bairro da Saúde<sup>54</sup>.

Recomeçam os conflitos no Centro, quando cerca de 3 mil pessoas se aglutinam em frente ao Centro das Classes Operárias, na Rua do Espírito Santo, onde se realiza nova sessão da Liga Contra a Vacina Obrigatória. A multidão se dirige para o Palácio do Catete. Há tiroteio e morre um civil. Por toda a parte, ouve-se o grito de guerra: “Abaixo a vacina!” O governo reage trazendo tropas de fora, de Niterói e até de São João del Rei. Batalhões da polícia protegem o palácio. (Cadernos da Comunicação, 2006, p.37)

Em 1904, o Rio de Janeiro era palco de conflitos gerados pelas ideias higienistas e as reformas urbanísticas realizadas por Pereira Passos afetaram diretamente a população mais pobre. Com a proposta de saneamento e ordenamento da cidade houve a demolição de centenas de habitações consideradas como produtos da degradação. A regulamentação da vacina foi mais uma das medidas sanitaristas propostas pela administração municipal, exigida inclusive para matrículas nas escolas, conforme artigo 2º do projeto de regulamento apresentado aos representantes do congresso federal<sup>55</sup>.

Dito isso, por meio de diferentes mecanismos, se observou a concretização do combate às imperfeições e degenerações. O reflexo desse contexto pôde ser observado no interior da Casa de São José, nesse ano não foram admitidas

---

<sup>52</sup> Expressão de Chalhoub (2012).

<sup>53</sup> De acordo com a série *Memória* publicada pela Prefeitura do Rio de Janeiro através dos *Cadernos da Comunicação*, 2006, p.35.

<sup>54</sup> Informação constante na p.44 da supracitada publicação.

<sup>55</sup> Texto completo do projeto constante na série *Memória* publicada pela Prefeitura do Rio de Janeiro através dos *Cadernos da Comunicação*, 2006, p.95.

matrículas de crianças negras. O discurso sobre o “desvalimento” da infância e a urgência de sua “civilização” se estabeleceu como parte integrante desse projeto, e sua associação com a instituição estudada será examinada a seguir.

### 2.3 Infância desvalida e profissionalização

O primeiro regulamento da Casa de São José, estabelecido em 1890, faz uso do termo “menor desvalido” em referência ao público atendido. Para além do indicativo da condição financeira de empobrecimento, o imaginário coletivo acionava outras construções sociais para compreendê-lo. De acordo com Kuhlmann (2009), a situação financeira de uma família era utilizada de maneira generalizada para identificar a orfandade de determinadas crianças. Com esse entendimento órfão passou a se referir não apenas ao menor cujos pais tivessem falecido, mas também aquele cuja família não tinha recursos para provê-lo, somado a isso o vínculo entre pauperização e marginalidade se fez cada mais presente na concepção de pobreza.

Os periódicos da época revelam essa preocupação e enxergam nas instituições de assistência o caminho para o ordenamento social. Sob o título “Farofa e mulambo: crianças desvalidas”, o jornal *A Noite*<sup>56</sup> cita a Casa de São José, o Asilo dos Meninos Desvalidos e a Escola Premonitória Quinze de Novembro como meio de salvação, uma vez que, “debaixo dos Arcos, sob as ruínas das casas, por todos os cantos, menores abandonados, aos magotes, amontoados, dormindo em repouso, depois de um dia de desamparo, de miséria, de caminho do crime”.

A expressão *mulambo* significa farrapo e sua origem é angolana, passou a ser empregada de forma pejorativa para se referir a uma pessoa suja e mal vestida. É usada no título da notícia em letras aumentadas e acrescida da expressão *desvalida*, como mecanismo de reforço da pobreza como degradação, ao longo do artigo o conteúdo evolui para criminalização.

---

<sup>56</sup> Jornal *A Noite*, edição 2.006, 18 de julho de 1917.

Imagem 1 – Farofa e Mulambo



Fonte: Jornal *A Noite*, 18 de julho de 1917

Aliadas aos recursos textuais, as imagens também oferecem apoio ao discurso. Em uma delas as crianças foram registradas com roupas notadamente folgadas para seus corpos pequenos e descalços. Em outra um grande grupo de meninos aparece em posição de descanso e, muito embora não revele o espaço em que estavam, a postura despreocupada contrasta com a da última imagem, em que as poses e as vestimentas denotam uma organização, como se fosse o antes e o depois de serem institucionalizados nos espaços citados no artigo, cujas fachadas foram também registradas.

O discurso de desqualificação dos pobres na primeira república foi analisado por Patto (1999), que o classificou como eficiente artifício ideológico para domesticação do imaginário coletivo, associado aos discursos científicos do período foi responsável por naturalizar a exploração de uma classe com base em sua condição social. Diante da falta de argumentos que justificasse a contradição

entre desigualdade e princípios de igualdade e democracia liberais, as teorias racialistas passaram a explicar cientificamente a dominação de “civilizados” sobre “primitivos”, dos brancos sobre os não-brancos. A autora evidenciou que tais teorias pertenciam mais à política que a ciência. Os documentos oficiais, a imprensa, os relatórios e pareceres dos especialistas se apropriaram da ideologia, na construção do discurso forjaram termos que imputassem imagem negativa à pobreza, de insubordinado a imoral, qualquer característica, hábito ou reação que subvertia a lógica eurocêntrica recebia o estigma da doença, do vício, do crime.

Constituindo um vasto rol de termos infamantes para designar os pobres: degenerados, anormais, selvagens, ignorantes, incivilizados, feios, desordeiros, rudes, grevistas, incapazes, preguiçosos, boêmios, anarquistas, brutos, irresponsáveis, desregrados, perniciosos, bêbados, farristas, decaídos, nocivos, arruaceiros, desocupados, marginais, deletérios, animais, simiescos, medíocres, sujos, libertinos, trapaceiros, parasitas, vadios, viciados, ladrões, criminosos. A ciência afirmava que os vícios, tal como as doenças do corpo, encontravam terreno mais propício em certas nacionalidades e em determinadas raças, tidas como biologicamente inferiores. (Patto, 1999, p.184)

Nesse contexto, a Diretoria Geral de Estatística (DGE) foi um dos órgãos de análise e difusão de informações que reforçou algumas dessas ideias. Estudos sobre dados censitários brasileiros do século XIX mostram que o primeiro censo de 1872, apesar de apreender uma classificação racial que serviu de base para o estabelecimento de novas diferenças entre os grupos sociais, ainda não assumia visões poligenistas e hierarquizantes. Tais perspectivas foram assumidas no censo de 1890, que apresentou a construção de uma nova hierarquia social demandada pela nova ordem de trabalho trazida pela abolição. Figuras ilustres da DGE traçaram apontamentos relacionados à Instrução Pública como estratégia de ordenamento e garantia de uma transição controlada do regime escravista para o assalariado (Camargo, 2009).

A relação entre dados demográficos e o plano educacional para o contexto pós-emancipação se consolidava como estratégia de sensibilização do governo, que buscava medidas que dessem conta da readequação dos indivíduos numa nova ordem de trabalho. Instituições que atendiam ao objetivo de profissionalizar serviriam a esse fim, como a Casa de São José.

Sem ser uma escola profissional, a **escola primária** deve preparar o menino para a **prática de um ofício**, de uma profissão. Porém, esta preparação não deve ser mais que um incentivo... É evidente que os maiores progressos que acaso

alcancemos pelo ensino secundário e superior não serão eficazes si a **massa da população** permanecer mergulhada nas **trevas da ignorância**. E esta é mais ou menos a situação em que se encontram todas as Repúblicas **Sul-Americanas**. Referindo-se a esta condição da **inferioridade da nossa raça**, a qual se manifesta em maior ou menor escala, no seio de todas as nações de origem latina, pondera um observador ilustrado: “Um bom capitão não pode salvar o seu navio se a tripulação é ignorante e incapaz de executar as manobras ordenadas. Por assim o terem compreendido os povos de **origem saxônia** não necessitam ser governados por homens de gênio afim de levarem a termo feliz suas empresas. A sua grandeza é uma colossal pirâmide que assenta sobre ampla e granítica base: a força **física** e intelectual do povo. Pelo contrário, os povos latinos deveram sempre a sua fugaz **superioridade** ao gênio dos seus homens – heróis. É a pirâmide elevada sobre o vértice. Há de faltar-lhe forçosamente o equilíbrio e, portanto, a sua queda é uma consequência lógica e natural. (Relatório provincial, 1902, p.16-17, grifos meus)

Esse trecho da mensagem relatada por Quintino Bocaiúva, Presidente<sup>57</sup> do Estado do Rio de Janeiro em 1902, consta na parte referente à Instrução Pública, de onde se destacam dois aspectos em essencial. Em primeiro lugar, a penetração das ideias racialistas no campo educacional, através das quais a “inferioridade” da nossa “raça” latina foi atribuída implicitamente à mestiçagem, uma vez atestada por comparativo com os povos saxões, que seriam os portadores da “superioridade” física e intelectual. Em segundo lugar, o papel da escola como redentora da nação, na medida em que resgataria o povo das “trevas da ignorância” através do incentivo à profissionalização, cumprindo assim a função de ajustamento das novas relações de trabalho.

O recenseamento de 1890 procurou estabelecer o que chamou de “estado intelectual da população do Rio de Janeiro”, a partir dos índices de alfabetização, considerada como “termômetro convencional da civilização”. De acordo com esta versão do censo 48% da população do Rio de Janeiro era analfabeta<sup>58</sup>, o que contrasta com 82,6%<sup>59</sup> da taxa nacional de analfabetismo.

Schueler, Rizzini, Marques (2015) ressaltam que a capital do país apresentava um alto índice de alfabetização quando comparado com os dados nacionais. As regiões centrais concentravam o maior número de matrículas nas escolas e contavam com os mais altos índices de alfabetização, sendo importante destacar que houve um interesse por parte do estado em intervir nos processos de

<sup>57</sup> No referido período os Estados eram governados por presidentes.

<sup>58</sup> Informação constante na p.35 do Recenseamento de 1890. De um total de 522.651 habitantes do Rio de Janeiro, 250.633 eram analfabetos, ou seja, 48%.

<sup>59</sup> Informação constante em estudo de Ferraro (2002) sobre analfabetismo e níveis de letramento no Brasil.

escolarização dessas áreas. Os autores mostram que na Gamboa, distrito que pertenceu a antiga Freguesia de Santana, 51,90% dos homens e 39,36% das mulheres sabiam ler. A região era habitada por um número significativo de descendentes de escravizados e de libertos, o que leva a acreditar que essa população atribuía importância ao papel desempenhado pela escola.

Diante desse cenário, a Casa de São José além de apresentar um alinhamento às intenções civilizadoras do governo, também representava possibilidade de acesso à instrução para a parcela pobre da população, que percebia a escola como caminho para melhorar suas condições de vida.

O artigo 20 do primeiro regulamento interno<sup>60</sup> da instituição estabelece o itinerário formativo dos alunos, que contava com aulas de português, aritmética, instrução moral, geografia e história do Brasil, caligrafia, desenho, música, ginástica e trabalhos manuais. Apesar de oficialmente não ter regulamentado o seu caráter profissionalizante, a prática de ofícios já fazia parte da rotina e da imagem coletiva que se formou acerca do espaço.

Nas posturas municipais de 1904<sup>61</sup> a Casa de São José foi citada no capítulo sobre os institutos profissionais, ao lado do Asilo dos Meninos Desvalidos (Instituto Profissional Masculino), mas segundo o próprio texto a seguinte menção foi realizada: “não deixa de ser um instituto profissional em menor escala”. A ressalva “não deixa de ser” revela que apesar de estar no caminho para ser considerada como tal, na verdade ainda não era, o que fica claro em relatório<sup>62</sup> do diretor Alfredo Barcellos enviado à Diretoria Geral de Higiene e Assistência Pública em fevereiro de 1908.

Conforme observei nas minhas frequentes visitas as aulas, esmeraram-se seriamente os professores no adiantamento de seus alunos, procurando sobretudo com particular interesse inculcar-lhes o gosto pelos **estudos** ao qual, triste é dizê-lo, mostra-se **avessa** e mesmo infensa grande parte dos menores aqui existentes. Estribado na esperança que me anima de que mais cedo ou mais tarde será a Casa de São José um asilo profissional, - em obediência ao parágrafo único do art. 1 do cap. 1 do decreto 496 de 27 de agosto de 1904 que reformou o mesmo estabelecimento, - atrevo-me mais uma vez ainda a solicitar a vossa atenção, a vossa cooperação para o que possa fazer em benefício do ensino profissional neste internato... É nessas aulas que o aluno recebe os princípios que lhe educando a mão, a vista e o gosto o aparelham não só para exercer com facilidade

---

<sup>60</sup> Estabelecido pelo decreto nº 657 de 12 de agosto de 1890.

<sup>61</sup> Trecho retirado das posturas do Arquivo Geral da Cidade, período de 1904 a 1906, pasta relativa aos estabelecimentos civis de assistência, folha 847.

<sup>62</sup> Livro de Ofícios da Casa de São José de 1908 a 1906.

qualquer profissão manual, como também para tornar-se mais depressa **operário hábil e destro**.

Percebe-se no relatório um discurso de desqualificação da pobreza, ao pobre “avesso aos estudos” só restava a profissionalização para torná-lo um “operário hábil”. Entretanto, por mais que a prática das profissões não fosse desenvolvida em oficinas especializadas como desejava o diretor, e que os alunos não concluíssem o curso primário com o título de uma profissão, os asilados desenvolviam trabalhos manuais e a prática de ofícios integrava o cotidiano desde sua criação.

Conforme registrado no regulamento de 1890, em artigo 48, a quantia arrecadada com as “pequenas indústrias” desenvolvidas na instituição deveria ser guardada no cofre do estabelecimento, retirando-se 20% para utilização com melhoramentos do espaço, aumentando para 50% no segundo regulamento.

Em notas o jornalista Ernesto Sena<sup>63</sup> revelou a existência de uma oficina de chinelos e trabalhos em madeira ministrada pelo professor Olavo Freire, mas extinta por falta de local adequado para o funcionamento. E ainda, relatou que havia asilados exercendo função de cabeleireiro, outros como comandantes dos exercícios militares. As notas incluíam uma descrição detalhada da rotina dos alunos, do café ao horário de estudo que se estendia até oito da noite. A aula primária era ministrada todos os dias de onze as duas, os exercícios ginásticos e militares aconteciam as segundas e quintas e terças e sextas solfejo e canto.

Apesar de constar nos regulamentos posteriores o ensino e a prática de profissões e, muito embora tenha sido designado em 1903 professor de agronomia<sup>64</sup> para provável aplicação da aula prática de horticultura<sup>65</sup>, a estruturação das oficinas continuaram apenas como promessas futuras.

O segundo regulamento de 1895<sup>66</sup>, em artigo primeiro estabelece o ensino elementar e a “prática de algumas profissões mecânicas adequadas à idade dos asilados”. O ensino elementar compreendia as aulas de instrução primária (primeiras letras, leitura, escrita e tabuada), português, aritmética, geografia,

---

<sup>63</sup> Texto constante acervo do Centro de Memória da ETEFV, documento datado pelo repórter em 18 abril de 1891, p.38-39.

<sup>64</sup> Conforme Coleção de leis municipais, edição 13, ano 1903, p. 68.

<sup>65</sup> Prevista no artigo 7º do regulamento de 1904.

<sup>66</sup> Estabelecido pelo decreto nº 37 de 11 de dezembro de 1895.

história pátria e lições de coisas<sup>67</sup>, ginástica e exercícios militares, trabalhos manuais, música, caligrafia, desenho.

No ano de 1904<sup>68</sup> um terceiro regulamento foi estabelecido, no primeiro artigo a prática de ofícios aparece agora como “ensino de artes e ofícios”. Foram mantidos o ensino das noções mais necessárias do curso elementar de instrução primária, de desenho aplicado às artes, de trabalhos manuais e de exercícios ginásticos e militares. No detalhamento das aulas deste último regulamento, nota-se a preocupação de restringir os conteúdos, de forma a apresentar apenas os conhecimentos rudimentares de cada área, com vistas a oferecer apenas o suficiente para que o indivíduo ocupasse o seu lugar de “operário hábil” e disciplinado, qualidade forjada nos exercícios militares.

Art.7º - Haverá na Casa de São José um curso de instrução primária elementar em que seja ministrado aos asilados o ensino de: a) Língua Portuguesa, leitura e **noções gerais** de gramática prática. b) Lições de coisas, **noções gerais e muito elementares** de Geografia, especialmente do Brasil. c) Aritmética prática, problema sobre as operações **mais usuais**. d) Instrução moral e cívica, compreendendo  **fatos mais notáveis** da História do Brasil. e) Caligrafia e desenho, este com **aplicação as artes e aos ofícios**. f) Ginástica e exercícios militares. Parágrafo único: Além dessas aulas poderá também haver as que forem necessárias para o ensino prático de ofícios e artes e couberem nas forças das verbas votadas no respectivo orçamento; podendo também criar nas mesmas condições uma **aula prática de jardinagem e horticultura**.

A simplificação dos conteúdos não ficou apenas nas letras do regulamento. Um comparativo dos planos de aula de professores de 1890 e 1911, no que se refere à História do Brasil, revela uma redução de assuntos abordados. Em 1890, o professor João Antônio de Azevedo organizou o seu programa de ensino<sup>69</sup> da aula primária da seguinte forma:

1º Descobrimto do Brasil. Seus primeiros exploradores. 2º O Brasil em geral. Seu gentio. 3º Sistema de colonização e primeiros donatários de capitánias hereditárias. 4º Primeiros governadores. Fundação do Rio de Janeiro. 5º O Brasil no domínio da Espanha. Manuel Telles Barreto. D. Francisco de Sousa. D. Diogo de Menezes. Gaspar de Sousa. 6º Primeira e segunda invasão dos holandeses e

<sup>67</sup> De acordo com AURAS (2003), os manuais de lições de coisas eram considerados guias para professores do ensino elementar com o objetivo de orientar o desenvolvimento do método de ensino intuitivo, impulsionado no Brasil a partir do final do século XIX e início do século XX, abrangia os conteúdos a serem ministrados no ensino elementar e as prescrições metodológicas que deveriam ser aplicadas pelo professor. A indicação era partir “do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, da síntese para a análise, do conhecido para o desconhecido, das coisas para as palavras, numa nítida valorização do saber vinculado a resultados práticos e concretos, segundo os pressupostos da pedagogia científica” (p.3).

<sup>68</sup> Estabelecido pelo decreto nº 496 de 27 de agosto de 1904.

<sup>69</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “Pedagógico Docente”, caixa 21.

subsequente guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque. 7º Guerra holandesa desde a retirada de Mathias de Albuquerque até o tratado da paz entre Portugal e Holanda. 8º Rebelião de Bekman. Destruição dos Palmares. Guerras civis dos mascates e dos emboabas. 9º Fundação da colônia do Sacramento. Duclerc e Duguay-Trouin no Rio de Janeiro. 10º Conspiração malograda em Minas O Tiradentes. Vinda da família real para o Brasil. 11º Revolução de 1817 em Pernambuco. Revolução de 1820 em Portugal e seus efeitos no Brasil. Regresso da Corte portuguesa para Lisboa. 12º Regência do príncipe D. Pedro, sua aclamação e coroação como Imperador do Brasil. 13º Guerra da Independência. 14º Revolução de 15 de novembro de 1889. Proclamação da República do Brasil.

Quando comparado ao programa de ensino da professora Filomena Amélia de Figueiredo de 1911<sup>70</sup> fica evidente a abordagem simplificada que passou a ser desenvolvida. Aos operários bastavam as “noções mais elementares” que lhes capacitasse apenas aos ofícios e suficiente era o ensino apenas dos “fatos mais notáveis” da História do Brasil, para incutir-lhes o sentimento de pertencimento à uma nação em rumo ao progresso.

Ponto I: Descobrimento da América. Ponto II: Descobrimento do Brasil. Ponto III: As capitanias hereditárias. Ponto IV: Primeiro governador. Ponto V: Segundo governador – Duarte da Costa. Ponto VI: Terceiro Governador. Mem de Sá. Ponto VII: Tiradentes. Ponto VIII: Independência do Brasil. Pedro I. Ponto IX: D. Pedro II. Ponto X: A República, sua proclamação, data da proclamação, seus presidentes até a presente data.

Muito embora o decreto nº 844 de 1912 tenha transformado a Casa de São José em “Estabelecimento de Ensino Profissional”, no qual previa o oferecimento do curso primário e de cursos de mecânica e trabalhos manuais em papel cartão e madeira, a consolidação das oficinas ainda não havia acontecido. No auge de suas reivindicações, o diretor Alfredo Barcellos mobiliza a imprensa e publica suas insatisfações na notícia “Ecos e Novidades” de 1914<sup>71</sup>. O artigo denuncia a urgência de ver concretizada na instituição as oficinas de artes e ofícios, utilizando como argumento que os alunos já desempenhavam diversas atividades profissionais no cotidiano da instituição.

Não seria tão útil ao asilado sair dali carpinteiro, ferreiro, eletricitista, sapateiro, ou perito em qualquer arte? Todo o serviço do estabelecimento, a não ser os de cozinha e os da chácara, é feito pelos asilados. Por que, pois, não torná-los **operários** aptos e com maior habilitação para vencer na vida? A nossa cidade que já foi em tempo a **cidade dos capoeiras (superioridade** que já lhe pôde ser

<sup>70</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “Pedagógico Docente”, caixa 21.

<sup>71</sup> Jornal *A Noite* edição nº 829, notícia publicada em 14 de abril de 1914, fl2.

disputada por outras do nosso país) está sendo agora a cidade das disputas filosóficas, literárias, jornalísticas, das polêmicas verbais de toda sorte.

O alinhamento entre profissionalização e civilidade se faz presente nesses fragmentos que são *monumentos*<sup>72</sup> da imagem pretendida pelos republicanos: ordenamento e disciplina como bases para o progresso. Os exercícios ginástico-militares ocupavam lugar essencial na formação dos alunos, tanto que o próprio diretor da instituição acompanhava o planejamento e desenvolvimento das atividades. Os professores Arthur Higino e Manoel Gonçalves Corrêa remetiam os programas de ginástica para sua apreciação.

No ano 1894 o parecer<sup>73</sup> do diretor escolheu o programa de Higino como mais completo por compreender as recomendações dos compêndios mais modernos, respeitando “os fins principais da ciência e arte da ginástica”. O controle disciplinar era tão rigoroso que além das inspetoras e auxiliares de inspetora, soldados do 3º regimento de Infantaria da Força Policial do Distrito Federal eram alocados para prestar serviços “a ordem e a disciplina da Casa”<sup>74</sup>.

Nesse sentido, a lista de solicitação de materiais escolares<sup>75</sup> foi bastante reveladora, uma vez que, 150 livros de João Kopke (o segundo e o terceiro) figuravam como primeiros itens da lista, o dobro da quantidade de cartilhas de Lima e Silva solicitadas, o quádruplo de compêndios de aritmética.

De acordo com Panizzolo (2006), João Kopke foi educador e escritor brasileiro que publicou nas duas últimas décadas do século XIX livros de leituras morais e instrutivas. Em alguns deles utilizou recursos do método intuitivo, através dos quais buscavam formar valores morais e religiosos, como obediência, bondade, respeito, comportamentos de civilidade e ordenamento. A autora ressalta que a primeira lição do segundo livro “História de Meninos na Rua e na Escola” (o mesmo da lista de materiais), cujo título era “Um bom presente”, falava sobre um menino que esperava ansioso pelo seu aniversário, porque nesse dia ingressaria na escola, assumida como presente. E ainda, o terceiro livro “Histórias que a Mamãe Contava” (também da lista), contava com duas lições que tratavam sobre bondade e mansidão.

---

<sup>72</sup> Le Goff (1990).

<sup>73</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “Pedagógico Docente”, caixa 21, datado de 23 de abril de 1894.

<sup>74</sup> Conforme ofício nº 112 de 10 de novembro de 1915, subsérie “Correspondências” do acervo da ETEFV.

<sup>75</sup> Conforme ofício de 26 de maio de 1915, subsérie “Correspondências” do acervo da ETEFV.

Assim, os alunos que descumprissem os princípios de ordem ensinados nos livros de Kopke eram categorizados como incorrigíveis, insubordinados, imorais, inaptos para o estudo, indisciplinados. Expressões encontradas nos livros de registro, geralmente para justificar desligamentos ou transferências para instituições militares, como a Companhia de Aprendizes Marinheiros ou a Escola de Sargentos de Realengo, ou ainda, para instituições como o Asilo de São Bento no Galeão.

As instituições militares eram percebidas como instrumentos de correção daqueles alunos de “procedimento incorrigível” que necessitavam de uma “disciplina mais rigorosa”, conforme palavras dos próprios regulamentos. Por sua vez, a Colônia [ou Asilo] de São Bento foi criada em 1890 com o intuito de ser uma extensão do Hospício Nacional de alienados, antigo Hospício de Pedro II. Junto com a Colônia Conde de Mesquita formava a Assistência Médica e Legal dos alienados.

Os primeiros pacientes vinham do posto policial local e exerciam atividades laborais agrícolas como forma de tratamento<sup>76</sup>. No entanto, refletir sobre os parâmetros definidores de alienação tornou-se essencial. O decreto<sup>77</sup> de criação desses espaços estabeleceu que deveriam ser admitidas “todas as pessoas que, por alienação mental adquirida ou congênita, perturbarem a tranquilidade pública, ofenderem a moral e os bons costumes”, abrindo precedentes para classificar como loucura atitudes que subvertiam a ordem idealizada.

Dessa forma, os próprios textos legais perpetuam a associação entre alienação e subversão, destinando aos manicômios os transgressores rotulados como “alienados delinquentes” e “condenados alienados”<sup>78</sup>. Dito isso, a tabulação do primeiro livro de registros de matrículas da Casa de São José revelou que 68% das transferências realizadas para as instituições militares e o Asilo de São Bento se referiam aos alunos negros.

Mais uma vez a conexão entre higienismo e racialização pode ser percebida. Como produto das ideias higienistas essas instituições buscavam combater e atenuar as taras hereditárias e os defeitos comportamentais associados à degenerescência da raça.

---

<sup>76</sup> De acordo com informações do Centro Cultural do Ministério da Saúde (CCMS), seção “Mostra Virtual Hospício de Pedro II - da construção à desconstrução”.

<sup>77</sup> Decreto nº 206-A, de 15 de fevereiro de 1890, artigo 13.

<sup>78</sup> Decreto nº 1.132, de 22 de dezembro de 1903, artigo 11.

As imagens seguintes sugerem adesão a estes princípios. O isolamento e o trabalho eram estratégias “terapêuticas” de tratamento condicionado especificamente aos pobres, principalmente aos negros. O desembarque na Colônia de São Bento, Ilha do Governador, remete ao afastamento necessário para evitar o “contágio” pelos maus hábitos e a parcela da população representada nas fotografias seria a própria imagem da doença.

**Imagem 2 - Desembarque na Colônia de São Bento**



Fonte: Acervo Virtual CCMS

Conforme informações do Centro Cultural do Ministério da Saúde (CCMS)<sup>79</sup>, os pacientes tratados nas instituições de assistência aos alienados eram distribuídos em classes. Os de primeira e segunda classes tinham certos privilégios como quartos individuais ou duplos, o tratamento terapêutico a eles destinado consistia em “pequenos trabalhos manuais, jogos e leitura”. Aos pacientes de terceira e quarta classes eram propostos tratamentos com base em atividades laborais, “trabalhavam na cozinha, manutenção, jardinagem e limpeza”. Estas duas últimas classes concentravam o maior número de internos, composta

<sup>79</sup> Constante em texto “Retratos da História: Aos Pobres, O Trabalho”, disponível no site <http://www.ccms.saude.gov.br/hospicio/index.php>, na seção “Memória da Loucura”.

por marinheiros de navios mercantes, indigentes, principalmente os escravizados.

**Imagem 3 - Trabalho Agrícola Feminino**



Fonte: Acervo Virtual CCMS

**Imagem 4 - Colônia de Alienados: Trabalho Agrícola**



Fonte: Acervo Virtual CCMS

Uma análise da movimentação dos alunos da Casa de São José mostrou o decréscimo no quantitativo de alunos negros no período de 1888 a 1916. Entre

matrículas, transferências e desligamentos, o que se percebeu foi aos poucos a constituição de um perfil embranquecido, que posteriormente será problematizado.

Denúncias como a realizada na notícia “Infância Desamparada”<sup>80</sup> sinalizam estratégias de seleção do público que acessava a instituição. A reportagem faz um apelo aos delegados, solicitando que os meninos recolhidos pela 19ª circunscrição policial não fossem “depositados” em casas de família. O argumento era o de que não havia lugar para enviá-los. O jornalista rebate “Tem sim: a casa de S. José” e sugere que a casa estaria preenchendo as vagas com os menores que eram melhor recomendados por pais, tutores, protetores. A partir disso diz “a única recomendação é a extrema miséria; os candidatos mais respeitáveis são os que levarem escala pelas delegacias de polícia urbanas ou suburbanas”.

Deste modo, a denúncia parece ter algum fundamento, pois apesar do requisito do desvalimento, o artigo 7 do regulamento de 1895 estabelecia que, no ato da admissão a preferência seria para filhos de funcionários municipais, de militares ou funcionários públicos em geral.

Nesse período em que não havia o impedimento legal de acesso dos alunos negros a escolarização, a depuração dos alunos de acordo com sua procedência passou a ser feita com outra roupagem. Regras, testes escolares e requisitos regulados pelas práticas científicas de organização escolar, “para a escola deixar de ser indigente foi necessário que também sua clientela fosse outra, crianças de famílias de boa procedência” (Greive, 2010, p.282).

Embora não existisse mais o impedimento, quando o período republicano chegou diferentes mecanismos de discriminação já haviam se consolidado. Com um considerável acúmulo de conhecimentos a esse respeito as estratégias internas de exclusão, que estiveram presentes ao longo da história da educação brasileira, passaram a ficar cada vez mais veladas. Portanto, o capítulo seguinte investigará o delineamento do perfil racial dos alunos da Casa de São José, desvelando os mecanismos utilizados para seleção do público e as estratégias que buscavam burlar essa depuração.

---

<sup>80</sup> Notícia publicada no jornal *O Paiz*, edição 4139, do dia 1 de fevereiro de 1896, fl. 1.

### 3

## O acesso à Casa de São José: análises sobre o perfil racial

A ideia de raça pensada como *categoria de análise*<sup>81</sup> se insere num campo mais amplo que é o das relações étnico-raciais, tendo em vista o aprofundamento das dimensões histórica, cultural, política e social que a constituiu. Reflete, portanto, sobre a centralidade das características fenotípicas na construção das relações de *colonialidade do poder* estabelecidas no Brasil. O conceito de *colonialidade do poder* é trazido por Quijano (2005), com o intuito de analisar a ordem capitalista colonial/moderna e eurocentrada que pauta os padrões de poder, problematizando a ordem fundante desse eixo que se utiliza da classificação social da população a partir da ideia de raça tal qual assumida na dominação colonial.

Compreender as desigualdades de oportunidades educacionais que se estabelecem nas escolas de hoje passa pelo entendimento de que nossas construções mentais ainda respondem à uma lógica colonial, baseada numa racionalidade eurocêntrica que impacta negativamente em determinados grupos sociais e étnicos. É importante ressaltar que, através de estratégias de dominação física e cultural, as diferenças fenotípicas entre colonizadores e colonizados foram se transformando no pilar principal para a classificação dos lugares sociais. A ideia de superioridade racial se enraizou no imaginário coletivo, como se naturalmente existissem grupos destinados aos lugares de dominação de uma hierarquia, sendo esses os preceitos das teorias racistas, como a de Nina Rodrigues e Oliveira Viana, que circulavam no país no fim do século XIX e início do XX.

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria –, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados. **O conhecimento histórico é ferramenta indispensável para o combate** aos mecanismos legais, pedagógicos, administrativos e políticos que foram e ainda são adotados pelos

---

<sup>81</sup> O conceito de raça como categoria de análise foi inspirado por Gomes (2012), que ressignifica e politiza o entendimento de raça e tece análise sobre a construção social que envolve essa ideia, o intuito é o de superar os traços inferiorizantes e interpretá-la como potência de emancipação, na medida em que rompe com as distorções inculcadas por visões eurocêtricas e questiona o mito da democracia racial.

sistemas de ensino para impedir o acesso de pessoas negras à educação regular e formal. (Cavalleiro, 2005, p.9)

Há diversos registros ao longo da história que evidenciam os obstáculos enfrentados pela população negra para acessar a educação formal, o que mostra a assimilação das teorias racistas no campo da cultura escolar. Embora alguns estudos<sup>82</sup> comprovem a presença da população negra em espaços escolares no século XIX antes mesmo da Abolição, torna-se fundamental destacar que esse movimento foi acompanhado de conflitos.

Conforme Silva e Araújo (2005), por trás de uma aparente universalização do acesso existiam mecanismos que dificultavam o ingresso e permanência desses sujeitos nas escolas. Um exemplo disso foi a Reforma Rivadavia Corrêa em 1911 que, dentre outros aspectos, estabeleceu taxas e exames para admissão, fator que gerava um distanciamento pelas condições econômicas desfavoráveis às famílias negras.

Neste mesmo caminho, os estudos de Barros (2005) apontaram que a falta de roupas consideradas adequadas, material escolar, merenda, presença de adulto para se responsabilizar pela matrícula, dentre outras, configuravam-se como *mecanismos sutis de discriminação* para manutenção das desigualdades. As tensões se revelavam também nas relações cotidianas, o que fica evidenciado em relatório trazido pela autora. Escrito no século XIX, o professor de uma escola pública de São Paulo relata que “o problema estava na proximidade desse tipo de aluno [não-brancos], que com seus hábitos indesejáveis, repletos de vícios, que se traduzem em atos e expressões torpes, só estavam na escola para corromper os bons alunos” (p.91).

Portanto, o que pode ser percebido é que no interior das escolas algumas estratégias de diferenciação entre brancos e não brancos<sup>83</sup> foram sendo construídas, principalmente após a lei da Abolição, onde outros modos de hierarquizar os lugares sociais precisaram ser pensados.

Na Casa de São José há evidências que sugerem a utilização desses mecanismos. Uma análise da evolução das matrículas de acordo com o perfil

---

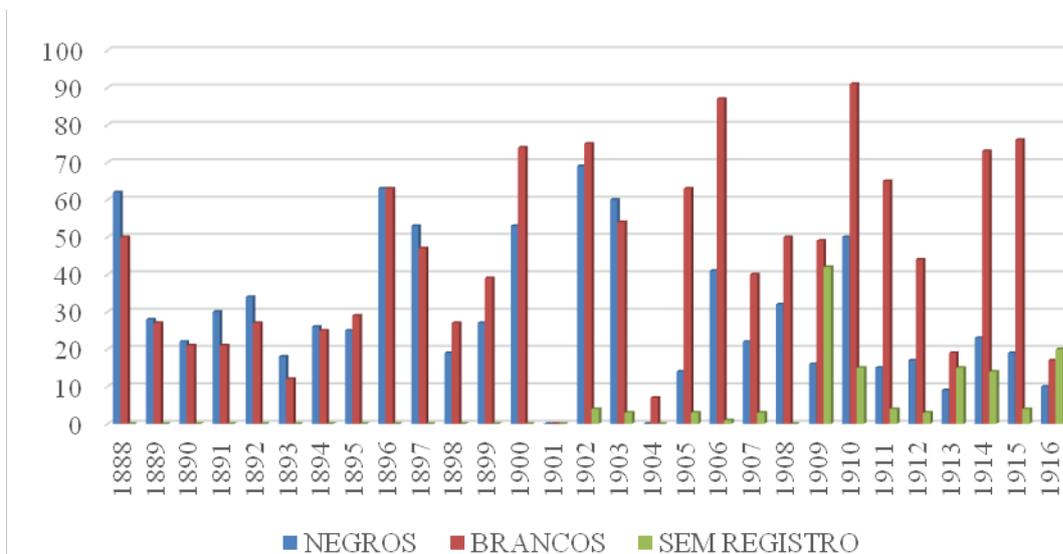
<sup>82</sup> PERES, Eliane (2002); FONSECA, Marcus Vinicius (2005); BARROS, Surya (2005); VEIGA, Cyntia Greive (2008); dentre outras referências ao longo do trabalho.

<sup>83</sup> Expressão aqui utilizada para evidenciar a centralidade da cor branca nos processos de hierarquização racial, através da qual refletia seus efeitos no interior da escola, na medida em que produzia estratégias de diferenciação de tratamento pautadas na cor.

racial dos alunos mostrou que, de maneira geral, na primeira década de funcionamento o número de alunos negros era superior ao de brancos, sugerindo que a educação era reconhecida como elemento de formação e afirmação social pela população negra, assim como analisou Fonseca (2007).

Porém a partir de 1898 houve a inversão dessa proporção, movimento que perdurou até 1916, com exceção apenas do ano de 1903. É importante ressaltar que, em 1904 não há matrículas de alunos negros, a partir daí a desproporção numérica foi se intensificando e culminou em 1915, onde se registra a maior diferença do período. Nota-se também alguns silêncios percebidos de forma evolutiva nas matrículas realizadas a partir de 1902, a ausência do registro de cor passa a figurar nos livros e chega ao seu auge em 1909, onde 39% das matrículas não são acompanhadas da declaração de cor.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas da Casa de São José



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Na construção do gráfico acima foi utilizado o entendimento de Gomes e Munanga (2010) acerca da identificação racial, onde o conceito raça ganha um significado de “reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas” (p.175). Dessa forma, a diferenciação se faz para a definição da identidade própria de cada um deles, nesse sentido, *pretos*, *pardos*, *morenos* e *mulatos* são classificações pertencentes ao segmento negro da população. Assim, matrículas cuja cor do aluno foi identificada como parda, parda clara, parda escura, morena e preta foram agrupadas na categoria negros.

De maneira geral, os critérios adotados para o registro de cor nos livros da instituição parecem ter seguido as qualificações dos censos brasileiros, que sofreram com as variações da linguagem vigente. O recenseamento de 1872 utilizava as seguintes classificações para a identificação da população: *pretos, brancos, caboclos e pardos*. As mesmas categorias são utilizadas na Casa de São José, porém a criação de uma subdivisão entre parda, parda clara e parda escura evidencia uma necessidade de graduar ainda mais as diferenças. O grupo *pardos* foi renomeado para *mestiços* no censo de 1890, mas se referia apenas aos indivíduos gerados através da união entre *pretos e brancos*.

O quesito quanto a cor designativa da raça **substituiu em 1890 a mestiça à parda**, pedida em 1872. As informações prestadas não são idênticas; mas podem aproximar-se, no **Rio de Janeiro**, apenas como grupos de população e sem induzir a erro grave, porque **o elemento caboclo, que produz outra espécie de mestiçagem, é ali de valor muito fraco** (Brasil, 1890, p. XVI)

A mudança não foi acompanhada pela instituição. Talvez pelo fato de que o critério pardo permitisse uma flexibilização maior, o que possibilitaria uma graduação em níveis conforme a necessidade de diminuir ou acentuar as marcas físicas da escravidão. Essa alternativa se mostra bem plausível de acordo com outras variações criadas. Aparentemente para dar conta das subdivisões parda clara e parda escura surge a categoria morena.

**Tabela 1 – Classificações por cor encontradas na Casa de São José**

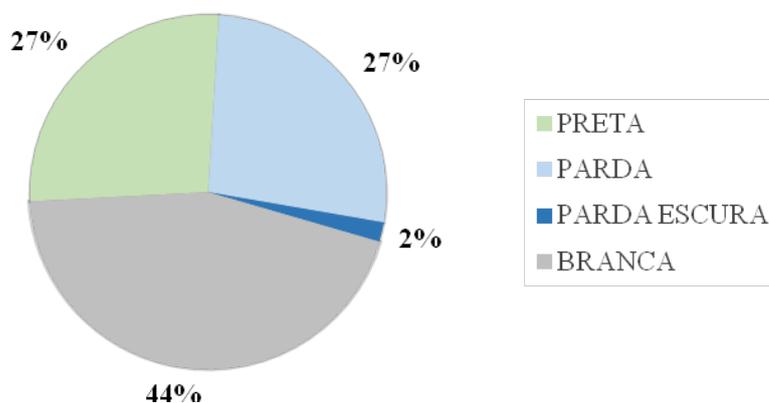
Período	1888 a 1896	1897 a 1900	1902 a 1905	1906 a 1916
Cor	Preta Parda Parda Clara Parda Escura Cabocla Branca	Preta Parda Cabocla Branca	Preta Parda Cabocla Branca Sem Registro	Preta Parda Cabocla Branca Sem Registro Morena

Fonte: Elaborada com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

É interessante observar que a falta de designação da cor em algumas matrículas se inicia pouco tempo depois das classificações parda clara e parda escura deixarem de ser utilizadas. Piza e Rosemberg (1999) estudam a cor nos censos brasileiros e revelam que não houve uniformidade nos critérios utilizados ao longo dos anos para determinar essa qualificação. A coleta de dados raciais

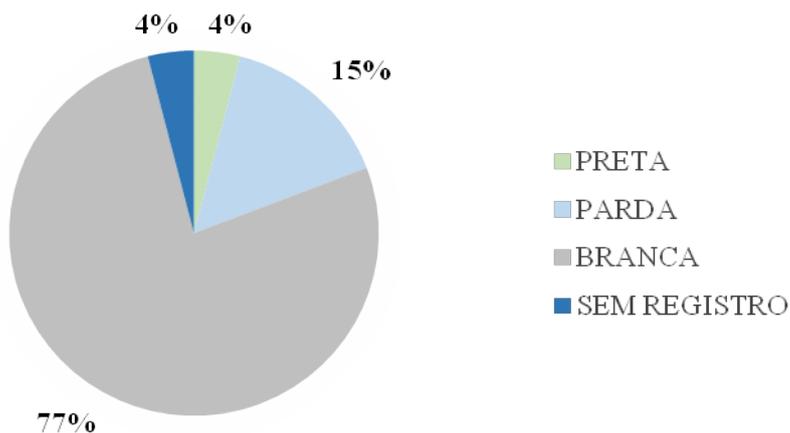
esteve presente nos censos de 1872 e 1890, porém ficou ausente até 1940. Em 1940 o conceito *mestiço* foi novamente substituído por *pardo* e passou a agrupar os que se declararam *morenos*, *índios*, *mulatos*, *caboclos* e a designação *cor não declarada* era atribuída apenas para casos de completa omissão da resposta. Então, pode-se dizer que a falta de uniformidade não foi experimentada exclusivamente pela Casa de São José.

**Gráfico 2 – Perfil Racial da Casa de São José em 1888**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

**Gráfico 3 – Perfil Racial da Casa de São José em 1915**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Os gráficos anteriores apresentam as classificações por cor utilizadas nos livros, com o intuito de evidenciar as diversas formas de diferenciar um mesmo grupo racial, e ainda, para posterior comparação com a distribuição populacional proposta nos censos.

Esses dois momentos foram selecionados por revelarem a maior diferença de matrículas entre os grupos raciais. Em 1888 a matrícula de alunos negros supera em 12% a de brancos, de um total de 112 matrículas. Em 1915 a matrícula de alunos brancos supera em 58% a de negros, de um total de 99 matrículas. Isso mostra uma mudança bastante sugestiva no perfil racial dos alunos da instituição que em menos de três décadas ficou majoritariamente branco. Seria possível que essa mudança de perfil tivesse acompanhado o próprio movimento de transformações populacionais?

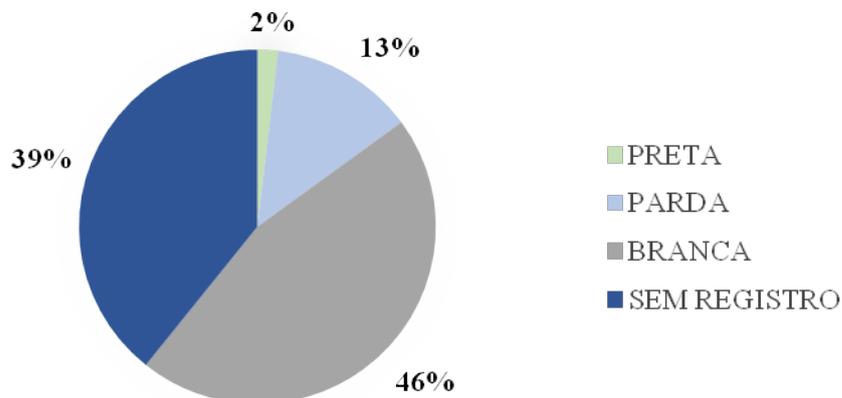
Conforme visto em momento anterior, o censo de 1890 constituiu-se como estratégia de manipulação da identidade nacional a serviço de uma ideologia de branqueamento. Essa edição do recenseamento foi colocada em questão por retratar mudanças rápidas no perfil populacional, apontando a redução da população negra e o aumento de brancos sob o argumento do clareamento gerado pela miscigenação. Os índices indicaram que a população da cidade do Rio de Janeiro contava com 522.651 habitantes, assim distribuídos pelo critério de cor: 62,7% branca, 12,8% preta, 3,4% cabocla, 21,6% mestiça<sup>84</sup>. Portanto, a desproporcionalidade que figurou na Casa de São José entre os grupos raciais estaria no compasso desse embranquecimento retratado no censo como forma de homogeneização étnica?

Para refletir sobre isso é necessário considerar a possibilidade real de um embranquecimento, até mesmo porque o ano de 1904 só registrou o acesso de alunos brancos na instituição. Entretanto, é preciso analisar o aumento de matriculados que não tiveram a designação da cor registrada, conforme retrata o ano de 1909, que somou o maior número de ausências na declaração desse quesito. De um total de 107 matrículas houve o registro de apenas 61% dos alunos.

---

<sup>84</sup> Os valores foram copiados de forma fidedigna ao que foi encontrado no volume publicado em 1895, mesmo sendo percebido que a soma dos percentuais superava 100%.

Gráfico 4 – Perfil Racial da Casa de São José em 1909



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

De acordo com Mattos (2013), há uma dificuldade bastante acentuada no Brasil de localizar fontes que registram a experiência histórica do pós-emancipação. Esse desaparecimento pode ser percebido desde metade do século XIX, até mesmo em 1889 quando a menção a cor era legalmente obrigatória. O silêncio relativo aos registros históricos desse período está relacionado a diversas questões para além de uma ideologia de branqueamento. A não declaração da cor nada tinha a ver com um processo de clareamento da população, adquiria um significado de liberdade, onde o afastamento das evidências do cativo se transformava em estratégia de aproximação aos signos da cidadania.

Tento demonstrar que a noção de ‘cor’, herdada do período colonial, não designava, preferencialmente, matrizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem, mas buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas. Dessa perspectiva, **a cor inexistente, antes de significar apenas branqueamento, era um signo de cidadania na sociedade imperial**, para a qual apenas a liberdade era pré-condição. (Mattos, 2013, p. 106)

Nesse sentido, o silêncio proveniente da falta do registro da cor, em amostragem do ano de 1909, pode sugerir adesão a uma estratégia de diferenciação social. A ausência do registro de cor sinaliza uma estratégia de distanciamento das marcas da escravidão, iniciada nas últimas décadas de escravidão e perpetuada após a Abolição. Porém, nesse novo contexto as

hierarquias criadas a partir de identidades socioculturais perderam o sentido, a liberdade pertencia a todos de antigos senhores a ex-escravizados.

Mattos (2013), revela que a partir da Abolição a noção de liberdade não servia mais à diferenciação de lugares sociais, a conquista da cidadania passa a ser o critério divisor. Entretanto, referia-se apenas a “cidadania passiva”, na medida em que aos recém-libertos eram reconhecidos somente os direitos clássicos de ir e vir, de integridade física, de liberdade de opinião, dentre outros. Diferentemente dos nascidos livres, eram forçados a aceitar contratos de trabalho, em nome da legislação de exceção a qual ficaram submetidos.

Então, nesse contexto ainda marcado pelas diferenciações, agora entre livres e libertos, o silêncio relativo à identificação da cor ainda se fez presente como mecanismo de luta para a conquista de direitos civis. A autora relata o caso de Crespo, lavrador que em 1894 procura a justiça para garantir sua dignidade frente às ofensas da vizinha que utiliza a condição de liberto para lhe dirigir qualificações pejorativas, porém ao processo não foi dado seguimento.

Negar-se como negro (liberto), nesse contexto, não implicava, assumir uma perspectiva valorativa do branqueamento. Quem não se reconhece diferente dos “brancos” não move processos por ter sido chamado de “negro”, nem manda que os brancos trabalhem no eito. Negar-se como negro (liberto) significou fundamentalmente, rejeitar que o estigma da escravidão fosse transformado em estigma racial para mantê-los “libertos”, ao invés de livres” (Mattos, 2013, p. 361)

Diante desse contexto, outra proposição para além do embranquecimento parece se consolidar. A expressiva diminuição de alunos negros, de 56% em 1888 foi para 19% em 1915, esteve mais concentrada na parcela dos alunos declarados pretos. De 27% foi para 4%, enquanto que a parcela de pardos foi de 29% para 15%. Trata-se de importante fator de análise, pois nesse cenário ser pardo significava estar mais distante do estigma da escravidão.

Dessa forma, é preciso considerar um interesse do próprio sujeito declarante (família, responsável, tutor, aluno) no registro relativo a cor. Müller (2003), em estudo sobre a diminuição da presença das professoras negras no ensino primário do Distrito Federal na primeira república, ressalta que apesar do preenchimento do item cor [ou falta deste] dependesse do escrevente, este deveria reproduzir o que fosse dito pelo declarante.

Atestados de vacinação de um mesmo requerente, dependendo do ano em que foram feitos e da pessoa que os preencheu, poderiam apresentar informações diferentes... Coaracy de Siqueira Amazonas, nascida em Niterói, constava que na **certidão original sua cor era branca**, segundo declaração de seu pai. No entanto, no **atestado de vacinação sua cor aparece como morena**. Mais tarde, em outro atestado de vacinação sua cor aparece como branca novamente... Preencher ou não preencher o dado “cor” dependia dos interesses em questão e, principalmente, da condição ou das relações sociais dos pais ou do jovem – caso dos atestados de vacinação. Dependendo desses fatores, a “cor” poderia ser clareada ou omitida. (Müller, 2003, p. 88)

Dito isso, torna-se plausível a hipótese de clareamento da cor declarada nas matrículas da Casa de São José, o que poderia explicar a diminuição dos alunos negros. No entanto, o que justificaria a concentração da retração numérica dos registrados como pretos?

Através de Mattos (2013), percebe-se que em 1872 o número de negros e mestiços livres em todo império superava enormemente o de escravizados, 4,2 milhões contra 1,5 milhão. Então, a liberdade já não era apenas atributo do branco, outras maneiras de diferenciação social precisaram se estabelecer. Assim o conceito de pardo passa a abrigar um significado que ultrapassa a cor de pele mais clara, abarca principalmente a atribuição da condição social de pessoa livre.

Fonseca (2005), amplia essa percepção ao assumir que a categoria *parda* era dirigida a um grupo social que havia conquistado prestígio na comunidade em que estava inserido, “ poder econômico, o apadrinhamento, o fato de ser pessoa de ‘boa índole’, o nível de inserção na comunidade e evidentemente o fato de enviar os filhos à escola eram características que podiam incidir na classificação de um grupo familiar como pardo” (p. 106). Ambos se referem ao período que antecede à Abolição, porém não é impossível supor que essa compreensão possa ter se enraizado a ponto de permanecer na primeira república, assim como a prática do silêncio sobre a cor.

Algumas inconsistências nos registros foram encontradas no primeiro e segundo livros de matrículas, que parecem evidenciar a estratégia da diferenciação social através da declaração de cor. Por conta de erros no registro foi verificado que um mesmo aluno poderia aparecer no primeiro e segundo livros, fator que foi levado em consideração na etapa de tabulação dos dados<sup>85</sup>. O interessante disso é

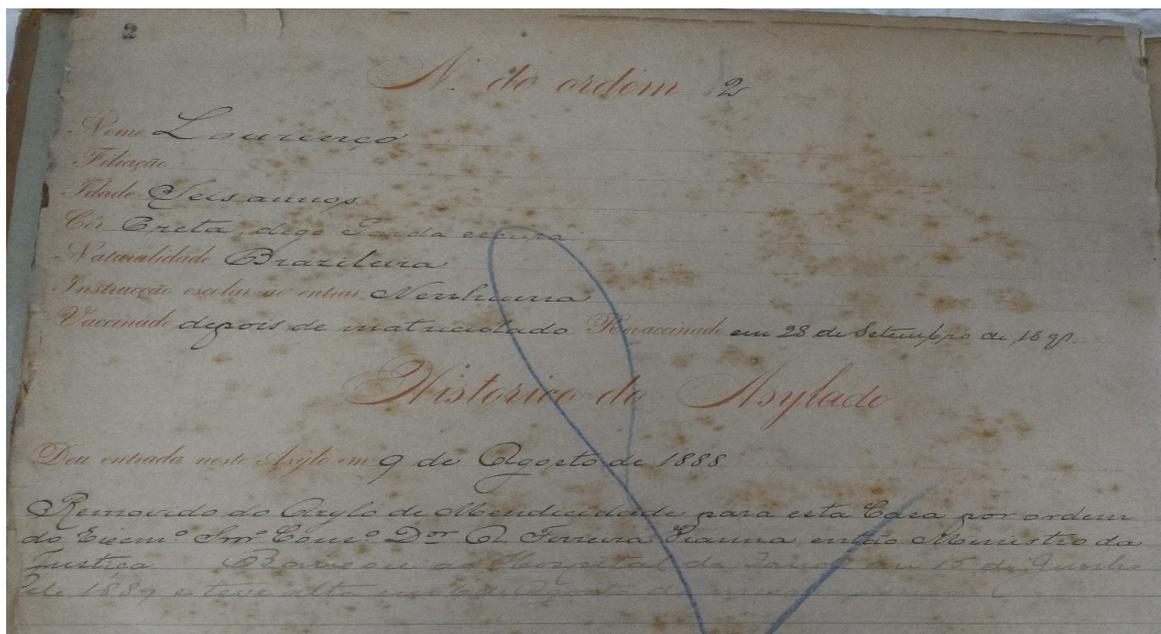
---

<sup>85</sup> De acordo com o encerramento do primeiro livro, que possui 300 registros de 9 agosto de 1888 a 28 de junho de 1892, todas as matrículas teriam sido transferidas para um segundo livro, que possui 544 registros de 9 agosto de 1888 a 9 dezembro de 1897. Porém, no encerramento do

que o mesmo aluno registrado como preto poderia receber uma outra designação de cor em momento diferente.

É o caso de Lourenço Vargas, que aparece no primeiro livro sob a matrícula nº2, o seu registro de cor diz o seguinte: “Preta”. Já no segundo livro sob a matrícula nº1 consta que sua cor era parda escura.

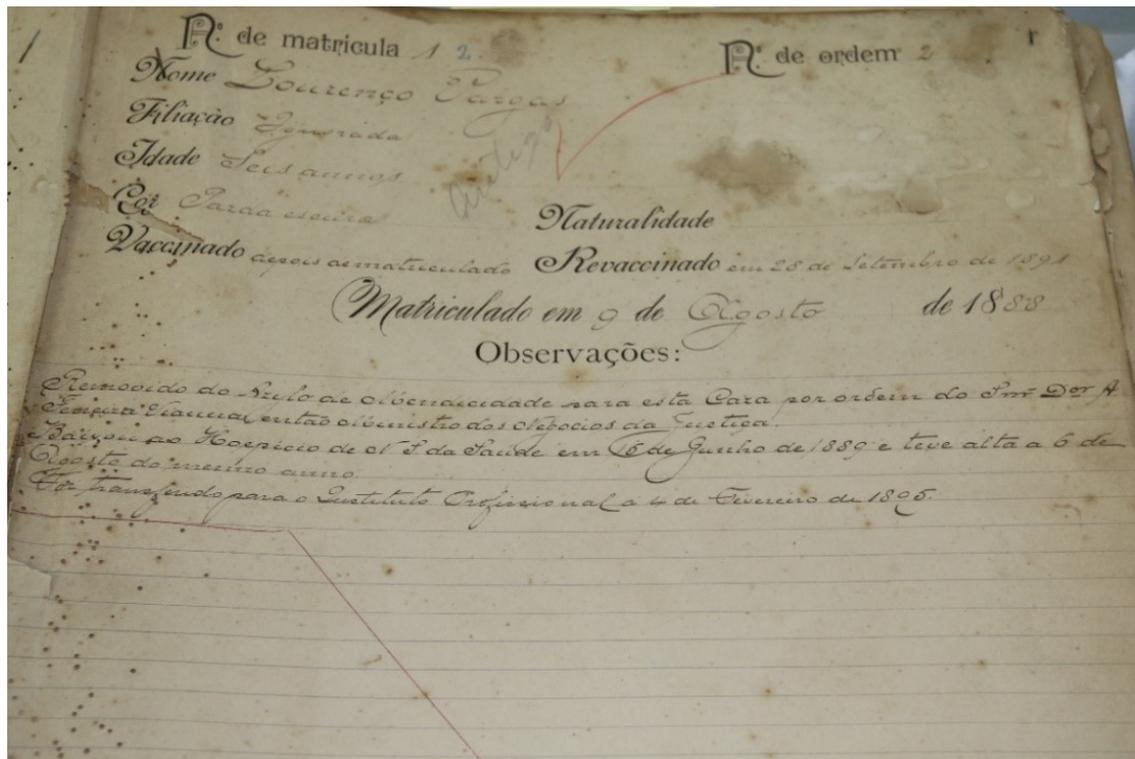
**Imagem 5 - Registro de Lourenço Vargas no 1º livro de matrículas**



Fonte: Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

terceiro livro, dizem que 140 matrículas deixaram de ser transferidas do primeiro para o segundo. Então, descobri que as matrículas já transferidas tinham um visto azul no primeiro livro, e ao contabilizar as que não tinham esse visto localizei apenas 138, porém 2 outros registros tinham um tipo de marca que os diferenciava, descobri que estes dois também não haviam sido transferidos, o que fez totalizar os 140 registros referidos no terceiro livro. Portanto, no momento da tabulação, com o intuito de não duplicar a leitura das 160 matrículas que são repetidas nos dois primeiros livros, tais matrículas foram contabilizadas como pertencentes apenas ao segundo livro, ficando o primeiro com somente 140, até mesmo porque os dados dessas 160 matrículas estavam incompletos no primeiro livro, foram detalhados apenas no segundo.

Imagem 6 - Registro de Lourenço Vargas no 2º livro de matrículas

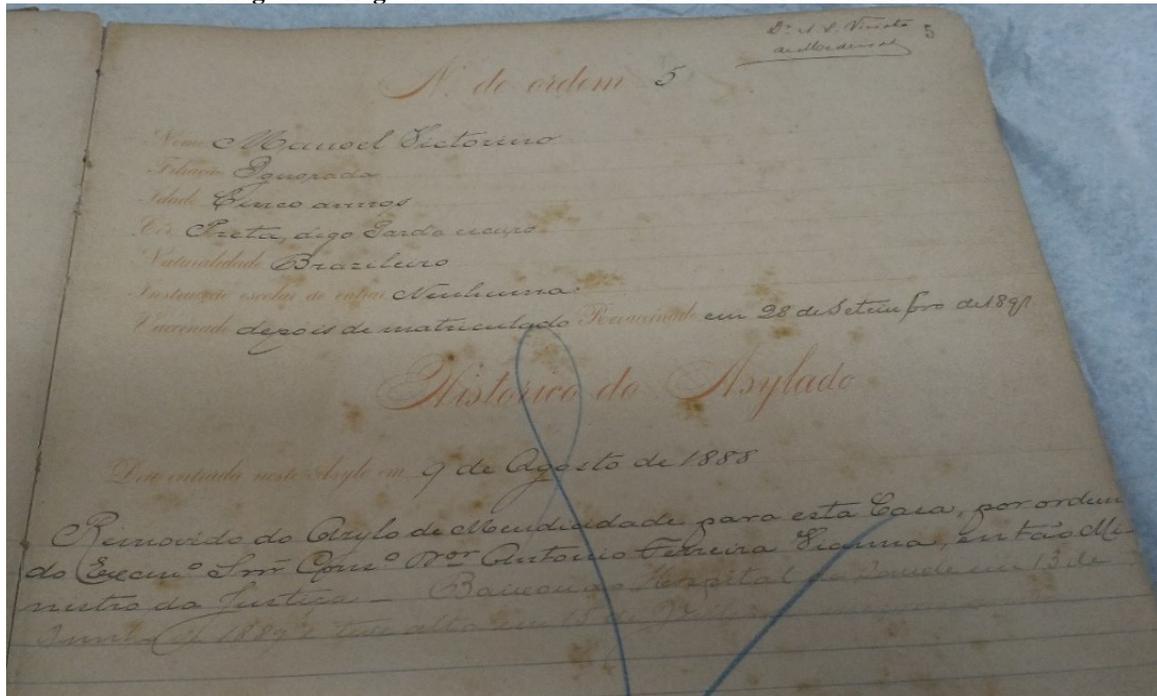


Fonte: Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Há também os casos em que a inconsistência surge logo no momento inicial, como Manoel Victorino, que aparece no primeiro livro sob a matrícula nº5, o seu registro de cor diz o seguinte: “Preta, digo Parda escura”. Já no segundo livro sob a matrícula nº2 consta que sua cor era parda escura, dessa vez sem o “erro” de atribuir-lhe a cor preta.

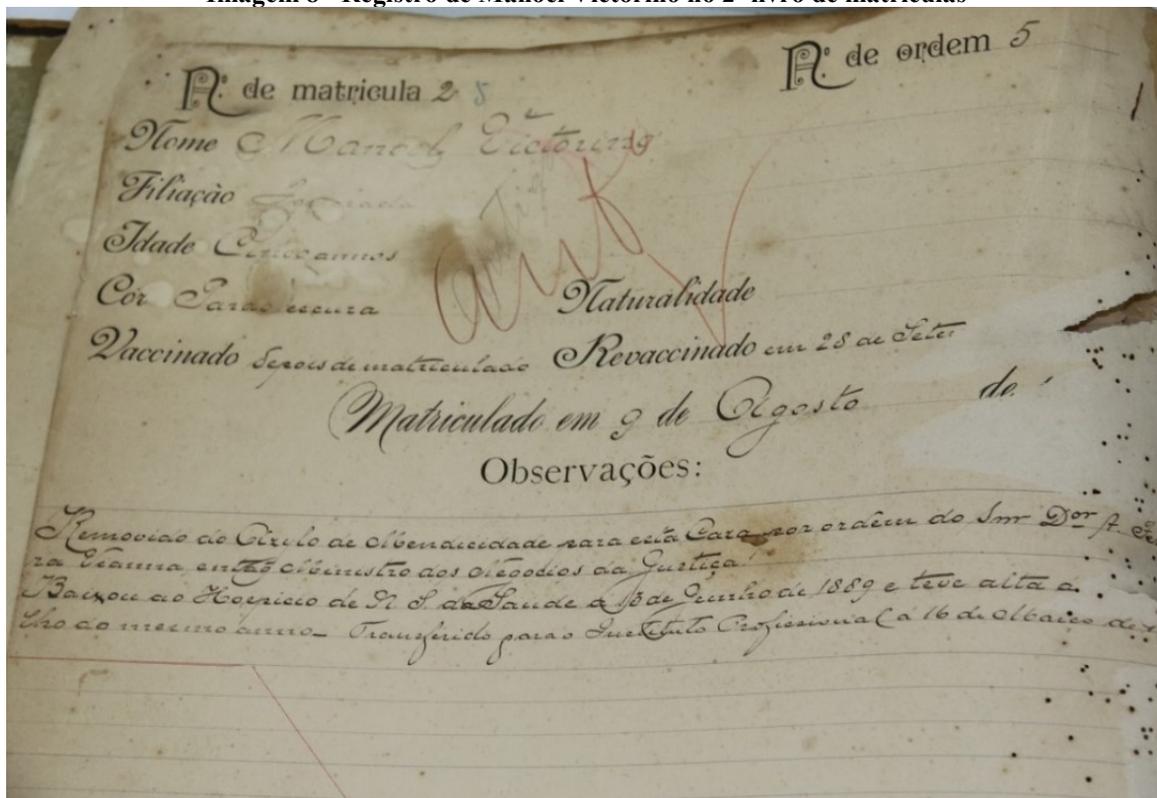
Ou ainda, o caso de Oscar Pacheco da Silva, que aparece no primeiro livro sob a matrícula nº118, o seu registro de cor diz o seguinte: “Parda, digo Branca”. Já no segundo livro sob a matrícula nº18 consta que sua cor era branca, dessa vez sem o “erro” de atribuir-lhe a cor parda.

Imagem 7 - Registro de Manoel Victorino no 1º livro de matrículas



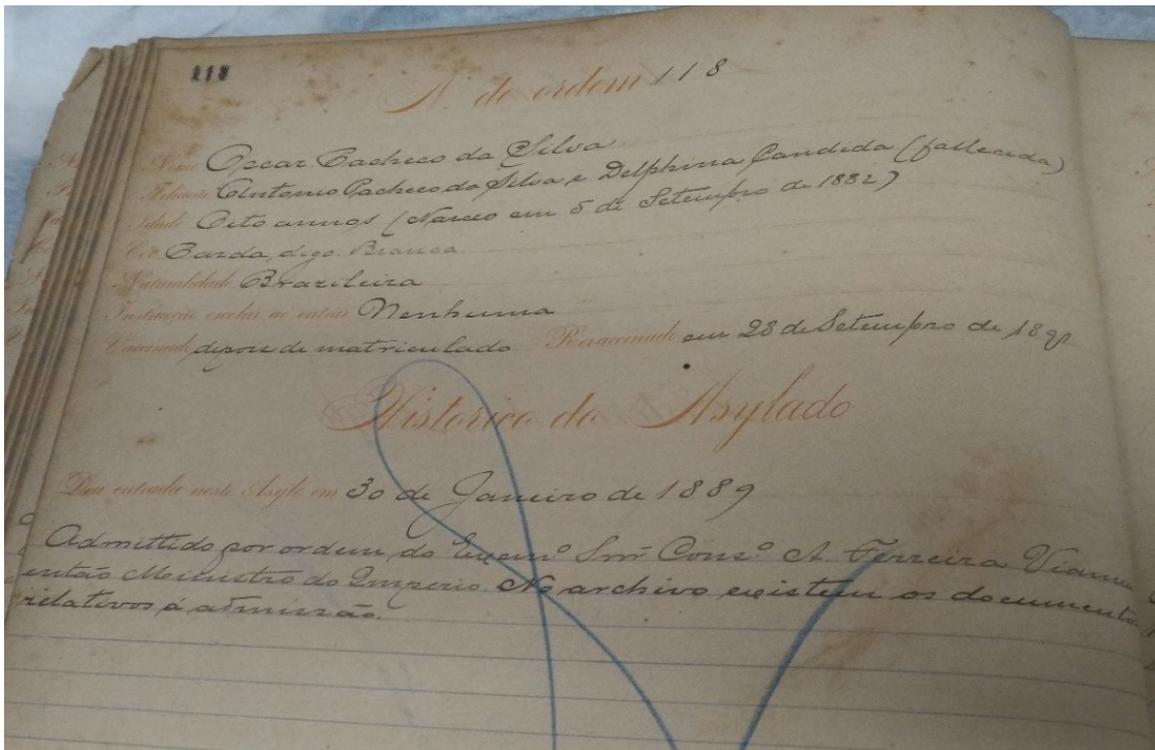
Fonte: Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Imagem 8 - Registro de Manoel Victorino no 2º livro de matrículas



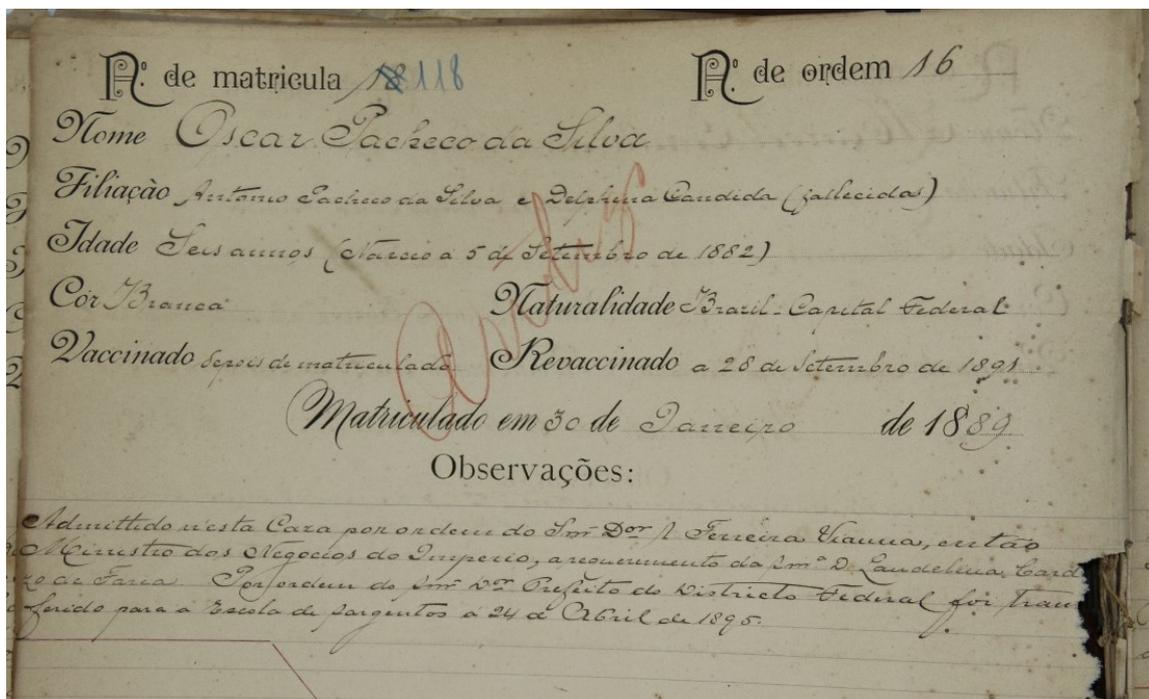
Fonte: Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Imagem 9 - Registro de Oscar Pacheco da Silva no 1º livro de matrículas



Fonte: Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Imagem 10 - Registro de Oscar Pacheco da Silva no 2º livro de matrículas



Fonte: Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Da mesma forma, registram-se inconsistências em mais nove matrículas. De maneira geral, os equívocos tendiam a clarear o aluno, conforme mostra a tabela 2. É preciso colocar em questão que estes foram os erros detectáveis, sendo possível sugerir que outras imprecisões no registro de cor podem ter acontecido sem que fossem evidenciadas por escrito. Para tanto, um cruzamento entre os livros de matrículas e as certidões dos alunos foi realizada, na tentativa de verificar outras inconsistências.

**Tabela 2 – Inconsistências no Registro de Cor**

Ano	Aluno	Cor no 1º livro	Cor no 2º livro
1888	Lourenço Vargas	Matrícula 2 Preta	Matrícula 1 Parda escura
1888	Manoel Victorino	Matrícula 5 Preta correção para parda escura	Matrícula 2 Parda escura
1888	João Evaristo	Matrícula 22 Branca correção para parda	
1889	Oscar Pacheco da Silva	Matrícula 118 Parda correção para branca	Matrícula 18 Branca
1889	Benedicto José Rodrigues	Matrícula 120 Parda correção para branca	Matrícula 20 Branca
1889	José dos Santos	Matrícula 134 Parda correção para branca	Matrícula 29 Branca
1889	Joaquim Machado de Azevedo	Matrícula 136 Parda correção para branca	Matrícula 31 Branca
1889	Joaquim Carlos Grino	Matrícula 138 Parda correção para branca	Matrícula 32 Branca
1891	Alcidio Corrêa	Matrícula 231 Parda correção para preta	
1891	Henrique dos Anjos	Matrícula 237 Parda clara	Matrícula 100 Parda
1892	Américo Vespúcio	Matrícula 283 Parda clara	Matrícula 143 Parda
1892	Abel Silva	Matrícula 284 Parda escura	Matrícula 144 Parda

Fonte: Elaborada com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Na impossibilidade de cruzar os registros dos 2.266 matriculados, seja pela ausência da cor em algumas certidões, pela dificuldade em localizar os documentos de um aluno específico ou pela inexistência da documentação de todos os alunos, optou-se pela análise por amostragem. O caso mais significativo foi o do aluno Mário de Oliveira, conforme mostra a tabela 3, nascido em 5 de janeiro de 1883, aparece registrado como pardo no segundo livro, sob matrícula nº139.

Tabela 3 – Cruzamento dos Registros de Matrículas e Certidões

Aluno	Cor no livro de matrículas	Nascimento	Pais	Descrição
Rodolpho dos Santos	Parda mat. 205 (1º livro)	29/1/1879	Rozalina Maria da Conceição	Mãe registrada como preta, escrava nas certidões de batismo e óbito
Mário de Oliveira	Parda mat. 139 (2º livro)	5/1/1883	Bebiana de Oliveira e José Bastos	Pais registrados como crioulos na certidão de batismo
Jair Machado	Parda mat. 315 (2º livro)	16/3/1886	Juliana Machado	Mãe registrada como crioula, escrava na certidão de batismo e Jair como ingênuo
José Sant'Anna	Parda mat.657 (3º livro)	22/7/1894	Anna Cornelio	Mãe registada como liberta na certidão de batismo e José como pardo
Raul da Cruz e Souza	Preta mat. 708 (3º livro)	22/2/1894	João da Cruz e Souza <sup>86</sup> e Gavita da Cruz e Souza	Certidão de nascimento o registra como pardo
Dario França Costa	Branca mat. 1756 <sup>87</sup> (4º livro)	5/8/1902	Luís França Costa e Angelica Pereira Costa	Certidão de nascimento o registra como pardo
Hernane Malaquias da Silva	Branca mat.1857 (5º livro)	30/9/1901	Blandina Maria da Conceição	Mãe registrada como parda na certidão de nascimento

Fonte: Elaborada com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Em sua certidão de batismo seus pais Bebiana de Oliveira e José Bastos aparecem sob a designação crioulos. Inicialmente atribuída aos cativos negros nascidos no Brasil a expressão *crioulo*, de acordo com Mattos (2013), era utilizada exclusivamente para identificar forros recentes e escravos brasileiros até pelo menos a metade do século XIX.

Ainda segundo a autora, o conceito pardo foi utilizado de maneira restritiva pela literatura, geralmente fazendo referência a um matiz de pele mais

<sup>86</sup> Trata-se do poeta negro que escreveu obras de destaque como a poesia “Broquéis” e a prosa “Missal”. RIGHI, Volnei (2006, p.26), analisa a vida e obra do poeta em sua dissertação “O poeta emparedado: tragédia social em Cruz e Sousa”, onde detalha a genealogia da família.

<sup>87</sup> As evidências indicam este número de matrícula.

claro, o que em muitos casos não se fazia correspondente, já que mulato era o termo mais utilizado para evidenciar a mestiçagem. Na verdade, poderia significar a condição de nascido livre, como o filho de Bebiana e José.

Então, as evidências sugerem que a identificação de Mário como pardo teve como base esse entendimento de preservação social de sua diferença enquanto nascido livre. Por mais que a liberdade já não fosse mais critério hierarquizante em 1892, ano de sua matrícula, a cor mais “clara” ainda era o signo de rejeição ao estigma racial.

Por sua vez, assim como não é possível afirmar a existência da mestiçagem apenas pelo uso do qualificativo pardo, também é impossível afirmar o contrário. Porém, a dúvida persiste, principalmente diante da análise de Mattos (2013), segundo a qual revela que grande parte dos testamentos dos pardos libertos analisados em sua pesquisa se referiam a filhos de casais africanos.

O movimento aqui é o de considerar a hipótese de que os alunos anteriormente registrados como pretos possam ter se utilizado dessa estratégia, fato que ajudaria a explicar a diminuição de matrículas mais acentuada para este grupo. Nesse sentido, vale ressaltar situações semelhantes à de Mario que aconteceram em outras famílias, como a de Rodolpho dos Santos (mãe preta escrava), Jair Machado (mãe crioula escrava e ele ingênuo) e José Sant’Anna (mãe liberta), os respectivos alunos foram registrados como pardos.

Os conflitos aparecem também de forma mais direta, como no caso de Raul da Cruz e Souza, porém aqui num movimento inverso. A certidão o reconhece como pardo, o livro de matrículas identifica-o como preto, evidenciando que nem sempre o registrado nos livros era cópia do que dizia as certidões. Ou ainda, que nem sempre as certidões revelavam a cor correspondente ao nascido.

Assim como Raul, seu irmão Guilherme também é identificado como preto no registro de matrícula, porém a certidão deste não foi localizada. A ascendência negra de seus pais, o poeta João da Cruz e Souza e Gavita da Cruz e Souza, foi evidenciada em diversos trabalhos, o que não deixa dúvidas sobre a imprecisão registrada na certidão de Raul.

Righi (2006) analisa que o auge do envolvimento do poeta com o abolicionismo foi em 1883, período que realizou conferências para discutir tais questões enquanto fazia excursão com a Companhia de Teatro Julieta dos Santos.

O que diz muito sobre a trajetória identitária do intelectual, podendo se ver refletida em 1900 na matrícula de Raul e em 1902 na de Guilherme, mesmo após sua morte. Em 1901 o livro registra a morte de Raul, anos depois no mesmo livro é registrado o desligamento de Guilherme por conta da Tuberculose, doença que tirou sua vida.

Outras imprecisões se encaminham de problematizar a própria declaração de alunos como brancos. A certidão de Dario França Costa o identifica como pardo, nascido em 1902. Seu pai Luís França Costa, aparece no quarto livro de matrículas como progenitor de Armando França (matrícula 1725) e Lincoln França (matrícula 1756), ambos registrados como brancos. O nome de Dario foi localizado em livro de registro de documentos de alunos, o que comprova a sua passagem pela instituição, porém nos livros de matrículas não consta o seu nome tal qual o da certidão, o que deixa a suspeita de ter sido registrado sob o nome de Lincoln, já que além da paternidade outro dado coincidente é o nascimento à 1902.

Há precedentes para tal erro de registro, no mesmo livro o aluno que primeiramente foi registrado como José Leoldo da Rocha, na verdade se chamava Leopoldo da Rocha (matrícula 1753). Raul Moreira era Raul Loureiro (matrícula 1650). Fora os casos em que foram suprimidos nomes, como Mario de Assis (matrícula 213) que foi registrado sem o sobrenome Alves. Assim, não parece inexato supor que Dario a priori pardo fora considerado branco.

Nesse sentido, o quadro 3 mostra o caso de Hernane Malaquias da Silva, identificado no livro como branco, filho de Blandina Maria da Conceição designada em certidão como parda, neto de Alberto Maria da Conceição. O nome Hernane da Conceição foi localizado tanto no livro de registro de documentos de alunos, como em anotação constante na certidão, sinalizando que em algum momento considerou-se o sobrenome Conceição para Hernane, prevalecendo, porém, Malaquias da Silva. Essa mudança teria sido gerada por uma menção ao pai que não é declarado no documento? Ou seria motivada pela tentativa de afastamento de sua ancestralidade?

Müller (2003) descobriu a ascendência africana de candidatos aos concursos do magistério público na Primeira República, apesar de documentos que os identificava como brancos ou que simplesmente omitiam sua cor. Tal evidência se deu através de investigação da origem familiar por cotejamento de

sobrenomes dos pais ou avós, concluindo que sobrenomes como “Silva, Jesus, Santos, Nascimento, Conceição eram atribuídos à pessoas negras” (p.89), hipótese levantada a partir da análise de dados e fotografias de habitantes centenários representados no livro do Censo Municipal de 1906.

Então, para sustentar uma similaridade com as experiências do presente trabalho, concentrei-me no levantamento quantitativo dessas informações. Na tentativa de provar que o Rio de Janeiro era o “berço dos velhos”<sup>88</sup> um total de 182 centenários cariocas foram entrevistados e alguns fotografados. Apesar da declaração da idade suscitar algumas dúvidas, o que interessou aqui foi apreciar o pertencimento racial através dos sobrenomes. Assim inferiu-se que o mais comum era *Conceição*, que foi recorrente para 36 recenseados. Destes, 58% tinham ascendência negra comprovada por foto ou pela “nacionalidade” africana e 3% nacionalidade portuguesa. Muito embora não tenha sido possível afirmar que os 39% restantes também eram negros, foi significativo perceber que muitos tinham exercido atividades em lavouras ou casas de famílias, como Anastácia Maria da Conceição, que foi ama-seca<sup>89</sup> e cozinheira (Censo, 1906, p.164).

Da mesma forma, nos livros de matrícula foi encontrada uma quantidade expressiva de famílias *Conceição*, a maioria delas de alunos pardos e pretos. Muitas optaram por não transferir aos filhos o sobrenome, foi assim para Francisca Maria da Conceição, mãe de Américo José Elias, preto, de acordo com a matrícula 946 (3º livro), na certidão de batismo aparece apenas como Américo e não há menção ao pai. Há alguns casos como o de Gregória Maria da Conceição, mãe de Júlio Maria da Conceição, preto, como registra a matrícula 529 (2º livro), pai não declarado, que garantiu a continuidade do nome através de seu filho. Porém, a grande maioria operou conforme a família de Américo.

Observou-se ainda, outras situações de alunos registrados brancos que suscitam dúvidas perante sua origem familiar. Como os exemplos de Octávio de Castro, matrícula 128 (1º livro)<sup>90</sup>, filho de Emma Conceição e João da Costa; Octacílio, matrícula 71 (1º livro)<sup>91</sup>, filho de Victória Maria da Conceição e pai não

<sup>88</sup> Expressão usada na p.147 do Censo de 1906 para exaltar a longevidade da população.

<sup>89</sup> Termo utilizado para se referir a pessoa que cuidava das crianças após desmamadas, em oposição ao termo ama-de-leite, que designava a mulher que amamentava.

<sup>90</sup> Também registrada sob matrícula 24 no 2º livro.

<sup>91</sup> Também registrada sob matrícula 7 no 2º livro.

declarado. Apesar de não ter localizado suas certidões para verificação do pertencimento racial, algumas pistas para além do nome materno surgiram.

No caso de Octávio, a filiação registrada no primeiro livro simplesmente foi ignorada no segundo, como se fosse uma espécie de apagamento de suas origens. O fato dos pais serem falecidos somado ao desaparecimento dos nomes pode remeter simbolicamente à uma negação de pertencimento, que pode ter partido do próprio declarante ou do escrevente.

Por sua vez, para Octacílio a ausência do registro de seu sobrenome pode denotar uma forma de tratamento diferenciado, como se por algum motivo fosse menos importante para esse aluno o registro de sua ancestralidade. Segundo Müller (2003) não apenas sobrenomes anunciavam a ascendência, a ausência destes também era comum quando se tratava de registros de pessoas negras, de onde se supõe que o acontecido com Octacílio não foi um mero acaso.

É evidente que paralelo a essas estratégias de diferenciação social, protagonizadas ou não pelas famílias negras, houve também uma prática concreta que buscou privilegiar o acesso de crianças brancas.

Para explicar a inexistência de matrículas na instituição no ano de 1901 (gráfico 1) foram consultados os relatórios disponíveis na plataforma “Provincial Presidential Reports (1830-1930): Rio de Janeiro”, onde foram pesquisadas as mensagens do Presidente do Estado<sup>92</sup>, do Presidente da República, do Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, bem como o código de ensino estabelecido pela reforma Eptácio Pessoa.

De fato, neste ano não houve relatório emitido pelo presidente do estado do Rio de Janeiro<sup>93</sup>, porém no ano seguinte Quintino Bocaiúva destacou nas mais de cem páginas de relatório a situação econômica precária do estado devido ao impacto da crise do café e do açúcar, “sem redução de despesas e sem severas economias será impossível vencer as dificuldades presentes” (p.21). Passado mais um ano, os efeitos da crise ainda eram justificativa para as reformas administrativas, “pela escassez de seus recursos o Estado não pode ser pontual no pagamento dos ordenados devidos aos professores” (p.10). A extinção de alguns

---

<sup>92</sup> No referido período os Estados eram governados por presidentes.

<sup>93</sup> Dos vinte estados constantes na plataforma apenas Rio de Janeiro, Sergipe, Bahia, Alagoas, Piauí e Goiás não tiveram relatório no ano de 1901. Houve relatório para Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo.

grupos escolares e a dispensa de professores revelam a influência das medidas para recuperação financeira na instrução pública do estado. A ideia de que a educação primária deveria ser encargo das municipalidades já era estabelecida na própria constituição e se esboçava também nos relatórios. Como forma de economia, a proposição era a de que o estado ficaria responsável por promover o ensino profissional “com o qual gastará menos e obterá melhores resultados para o benefício comum” (p.11).

Nesse contexto a Reforma Epitácio Pessoa colocou em evidência a organização do ensino superior e secundário da república, definindo as prioridades da educação nacional. Portanto, a ausência de oferta de vagas na Casa de São José pode se revelar como consequência desse cenário de perdas para a instrução primária.

Funcionam atualmente 408 escolas singulares primárias, sete grupos escolares, uma escola modelo, duas escolas normais oficiais e uma livre e dois estabelecimentos de ensino secundário. Estão vagas 73 escolas, para cujo provimento não foi mandado abrir concurso para não onerar o orçamento desse ramo de serviço. Devo dizer-vos que si não fossem tão precárias as condições financeiras do Estado animar-me-ia a propor-vos mais uma reforma da instrução publica... Por **falta de estatísticas** não posso oferecer-vos o quadro completo de nossa população ainda na idade escolar. (Relatório provincial, 1902, p.15)

Em 1901 a mensagem presidencial de Campos Sales apresentada ao Congresso Nacional deixa transparecer em determinado trecho que o cancelamento do recenseamento se atribuiu a deficiência do trabalho “resultante provavelmente de relutância por parte da população em fornecer os dados necessários” (p.31). Silva (2008), ressalta a impopularidade de Campos Sales nas classes populares, que estavam insatisfeitas com as medidas econômicas para recuperação financeira do estado, como a criação de novos impostos. Então, diante das dificuldades enfrentadas para a sobrevivência diária reagiam em protestos de resistência ao governo, como a revolta contra o aumento das passagens de bonde em 1901. Assim, a desconfiança acerca da “relutância da população” expressa em relatório no tocante ao censo pode ser verdadeira, uma vez que, as camadas mais empobrecidas estavam sendo atingidas diretamente pela recessão.

É claro que a falta de investimento na instrução pública revela o tratamento destinado à população economicamente desfavorecida. Fossem negros

ou brancos, a *homogeneização da pobreza*<sup>94</sup> os destinava a um lugar de inferioridade, embora as tensões raciais marcassem mais intensamente aos negros. No entanto, a falta de matrículas em 1901 aconteceu para todos, levando a crer que nesse caso específico não houve uma intenção direta da própria instituição em privilegiar determinado grupo racial.

Diferentemente, o ano de 1904 registrou apenas o acesso de crianças brancas na instituição, mais precisamente sete alunos, os quais carregavam sobrenomes diferentes daqueles que eram comumente relacionados à ascendência negra. O livro de registro das correspondências oficiais da instituição revela a justificativa do diretor para não atender às solicitações de vaga neste ano:

O requerimento em que é solicitada a admissão de um menor na Casa de S. José, não me parece devidamente documentado por não vir acompanhado da Certidão do Registro Civil do nascimento desse menor que é substituída por um certificado de batismo, que aliás nos revela uma irregularidade, pois lê-se ali que o nome da requerente, mãe do dito menor é Septembrina Josephina e não Josephina de Lemos como ela assinou-se, quer neste requerimento quer no que dirigiu ao Delegado da 5ª Delegacia. Além disso nesta Casa não há presentemente vaga que possa ser dada ao filho da requerente, porquanto o número de menores aqui existentes nesta data ainda excede a lotação fixada pelo Exmo. Dr. Prefeito.

De fato, o decreto nº 496 de 27 de agosto de 1904 que estabeleceu o novo regulamento da instituição, reduziu para 200 o número de asilados, menos 30 quando comparado ao regulamento de 1895. Mas isoladamente isso não explica uma redução tão drástica no número total de matrículas, até mesmo porque a situação se normalizou no ano seguinte como mostrou o gráfico 1. Ademais, diante da afirmação do diretor de que a lotação havia chegado ao máximo, o que sustentaria o precedente aberto para aqueles sete alunos?

A negação ao requerimento de Josephina aconteceu em 18 de outubro de 1904, mas é importante dizer que três vagas foram concedidas após essa data<sup>95</sup>. O indeferimento do pedido com base na inadequação dos documentos revela um rigor que não se apresentava tão intenso em períodos anteriores. No regulamento de 1895 eram aceitas “certidões de idade e de óbito dos pais ou documentos equivalentes”.

<sup>94</sup> Ver Greive (2016).

<sup>95</sup> O que pode ser verificado no terceiro livro de matrículas, a partir dos seguintes registros: nº 1053, Thomaz de Mello Sarradell, data de entrada 26 de outubro de 1904; nº 1054, João Climaco dos Reis, 4 de novembro de 1904; nº 1055, José Ferreira, 17 de novembro de 1904.

Cabe aqui ressaltar que o registro civil passou a ser obrigatório em 1888. Não sendo mais prerrogativa da Igreja era realizado exclusivamente em cartórios, que apesar de atenderem ao estado eram de iniciativa privada. Portanto, havia uma despesa a ser paga pelo requerente, exceto para os “notoriamente pobres”<sup>96</sup> que ficavam isentos das taxas mediante comprovação atestada por párocos, juizes de paz ou delegados da polícia.

Então, para conseguir o documento exigido pelo diretor, Josephina precisaria arcar com as despesas da emissão ou estar sujeita a demora do cumprimento da burocracia. Somado a isso teria que atender a outras exigências do novo regulamento, como apresentar atestado de vacina, requisito bastante complexo conforme visto em momento anterior. E ainda, preencher requerimento dirigido ao Prefeito e não mais ao Diretor de Higiene e Assistência Pública.

Assim como perceberam Müller (2003) e Barros (2005), as *estratégias sutis* de discriminação parecem também se revelar na instituição investigada. As mudanças dos regulamentos acompanham a transformação do perfil racial da instituição. Em 1890 o requerimento de matrícula poderia ser diretamente ao diretor do estabelecimento e as normas relativas aos documentos eram mais flexíveis. Por exemplo, a admissão de crianças que se achavam em estado de abandono era realizada a partir de declaração do subdelegado do distrito.

O recrudescimento das exigências para matrícula, manifestado no regulamento de 1904, impôs a cobrança de atestado de vacina, requisito não obrigatório nos dois primeiros regulamentos (1890 e 1895). Além de outras comprovações expressas no artigo 4º, como a declaração de cor no requerimento dirigido ao prefeito, o que sugere que esse aspecto passou a ser considerado como critério de análise para autorização da matrícula.

A declaração da cor não era uma das solicitações dos regulamentos anteriores, conforme observado nos respectivos artigos 10º e 17º. Em março de 1916 um novo regulamento foi estabelecido, através do qual instituiu além da mudança do nome para Instituto Ferreira Viana, a inclusão de meninas no internato, passando a ser uma escola mista. O artigo 4º desse documento retirou a obrigatoriedade da declaração da cor no requerimento de matrícula, o que fortalece a ideia de que, se aquele foi o único período em que tal informação foi

---

<sup>96</sup> Termo constante no artigo 44 do decreto 9886 de 7 de março de 1888 que regulamentou o registro civil.

exigida, provavelmente desempenhava alguma função na análise do acesso à instituição.

O exame médico exigido para ingresso também passou por mudanças. No primeiro regulamento, os artigos 7º e 8º estabelecem que “os menores serão inspecionados pelo médico do estabelecimento” sob a justificativa de impedir o acesso daqueles que tivessem moléstias contagiosas ou defeitos físicos que impossibilitasse ao estudo. Já o posterior, expressou no artigo 8º que os menores seriam “cuidadosamente inspecionados”, considerando-se impossibilitados ao trabalho, e não mais aos estudos, aqueles que portassem moléstias e defeitos. Finalmente, o regulamento de 1904 estabeleceu no extenso artigo 4º que o candidato, e não mais o menor, deveria ser submetido a “rigoroso exame médico”, e provada a existência de moléstia contagiosa ou incurável, ou defeito físico, seria considerado “inabilitado para o aprendizado dos ofícios ou artes ensinadas na Casa de S. José”.

Com isso, percebe-se o reflexo desse enrijecimento da inspeção médica na própria linguagem utilizada. O “cuidado” passou a ser “rigor”, o “menor” passou a ser “candidato”, sugerindo competição pela vaga. A preocupação principal passou a ser a impossibilidade para o desempenho do trabalho, do ofício, demonstrando a idealização do projeto de desenvolvimento da nação, úteis eram aqueles que, mais próximos do ideal físico, seriam os braços construtores do progresso.

Logo em seguida, pela segunda vez no mesmo artigo, após a inspeção e o cumprimento das demais condições, a declaração de cor do menor admitido aparece como requisito a constar em registro, junto com outros dados que “estabeleça a sua identidade”. Essa informação parecia desempenhar alguma função, não à toa a insistência em vê-la registrada.

Outro aspecto relevante refere-se a análise da possível ascendência negra de Josephina. A ausência de sobrenome<sup>97</sup> e a divergência entre a assinatura da requerente e o nome constante na certidão de batismo remetem ao tratamento dado ao registro de pessoas expostas a escravidão. Como o caso de Rosalina Maria da Conceição que aparece no quadro 3. Na certidão de batismo do filho foi registrada apenas como “Rosa, escrava de Achilles de Macedo Friburgo”, depois

---

<sup>97</sup> Septembrina Josephina remete a um nome composto.

quando passou a ser liberta surge na certidão de óbito como Rosalina Maria da Conceição. Processo igual aconteceu para Theodora Maria da Conceição, mãe do aluno Theodoro, aparece no documento do filho como “Theodora de tal” e somente no atestado de óbito surge a versão final de seu nome, dentre outros.

Os dois caminhos parecem ajudar a explicar o que ocorreu na Casa de São José: o que analisa a redução de alunos negros pela via das estratégias de impedimento do acesso e permanência; e o que se aprofunda nos mecanismos de defesa que são criados para enfrentamento dos estigmas raciais. Na medida em que, o contexto recente do pós-abolição abriu espaço para o desenvolvimento de ambos os fenômenos, é possível admitir que não são excludentes.

De uma forma ou outra, o que se percebe nas matrículas dos alunos negros da instituição é um movimento inverso ao qual passava a instrução pública do Rio de Janeiro. Os relatórios “provinciais”<sup>98</sup> dos anos 1904 a 1907<sup>99</sup> registram um crescimento das matrículas nas escolas públicas. Em 1903 foram 7.640, nos demais anos encontra-se respectivamente a seguinte distribuição: 9.183, 15.657, 17.964 e 19.550. Enquanto que fora da instituição o movimento era ascendente, ao menos no que se refere ao total de alunos matriculados, a escola experimentava um declínio na proporção de alunos negros, seja por conta das declarações de cor imprecisas ou por diminuição concreta da representação.

---

<sup>98</sup> Assim chamada a coleção de mensagens enviadas pelos presidentes das províncias/estados à Assembleia Legislativa, disponibilizadas na plataforma “Provincial Presidential Reports (1830-1930):Rio de Janeiro”.

<sup>99</sup> Esse intervalo foi escolhido por ter sido o início das maiores desproporções entre as matrículas de alunos negros e brancos.

## 4

### **Permanência e circulação das infâncias: experiências dos alunos negros da Casa de São José**

Conforme visto anteriormente, a análise da mudança de perfil racial da Casa de São José sinalizou a existência de tensões no cotidiano dessas relações, sugerindo uma diferenciação que se desenvolvia desde o acesso e, provavelmente, se estendia para outros momentos da escolarização, afetando a forma com que se dava a permanência dos alunos negros e o destino destes como egressos desse sistema. As diferenças de tratamento foram percebidas em primeira mão, nos registros dos nomes dos alunos e familiares e, posteriormente, nos documentos que relatavam o comportamento e o aproveitamento nos estudos.

Em análise dos livros de registro de matrículas ficou evidente que a forma de tratamento *Dona* era dirigido geralmente às mães de alunos declarados brancos. Este era um título que precedia os nomes próprios de mulheres que pertenciam às famílias nobres, como demonstração de honra, estendeu-se a “todas” as mulheres casadas, viúvas, religiosas, como forma de respeito. Assim como, houve recorrência do registro apenas do primeiro nome de alunos e mães de ascendência negra.

A tabela adiante mostra alguns casos, como o de Balbino e Veriano, irmãos, declarados pardos, registrados sem sobrenomes no primeiro livro de matrículas. Consta que sua mãe era Ricarda, além de seu sobrenome não ser mencionado no registro, a informação “ex-escrava” aparece ao lado. A referência à condição jurídica do extinto sistema escravista se fez presente em diversos outros casos, como o de Roza, mãe de Américo Vespúcio, declarado pardo, foi registrada como liberta. Há situações em que até mesmo o antigo “proprietário” foi mencionado, como Lucia, mãe de Daniel da Silva Lucio, declarado preto, que aparece como ex-escrava de José Thomas Fernandes. Então, os nomes de Ricarda, Roza e Lucia não foram precedidos pelo tratamento *Dona*, ao invés disso, diferentemente dessa demonstração de respeito, a utilização de expressões que remetiam as condições jurídicas vividas num passado recente, pareciam assumir uma função de hierarquização, buscando designar lugares sociais a elas e seus filhos sem sobrenomes.

De acordo com Fonseca (2005), a designação *Dona* era atribuída, em sua maioria, às mulheres brancas, ao mesmo tempo em que nenhuma mulher fora deste grupo era classificada desta forma. Mulheres pardas poderiam até desfrutar de certo destaque, porém seu nome nunca era precedido pelo título *Dona*, uma vez que, esse era um privilégio “exclusivo das mulheres do grupo racial representado pelos brancos [...] Muitas delas eram ainda crianças, com 7 ou 8 anos, e já recebiam o termo *Dona* em acréscimo ao nome” (Fonseca, 2005, p.103).

**Tabela 4 – Tratamento dos Nomes nos Registros de Matrícula**

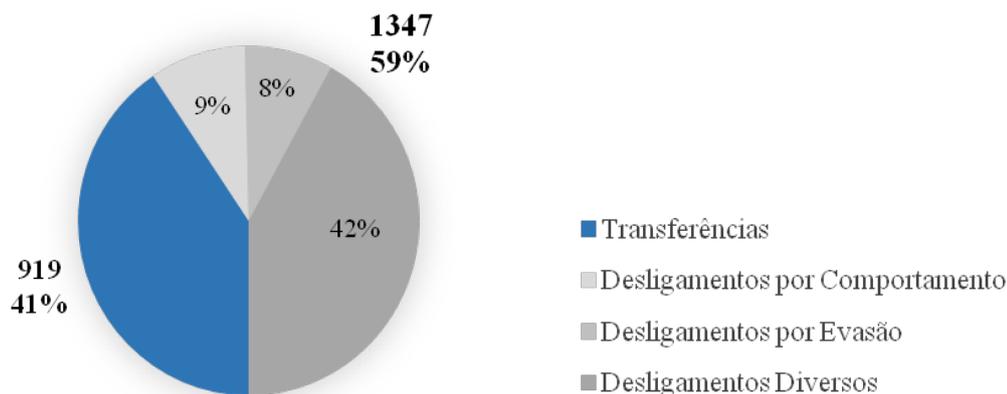
Ano	Aluno	Cor	Filiação
1888	Lourenço	Preta	Sem registro
1888	Manoel	Preta	Sem registro
1888	Ozorio	Preta	Sem registro
1889	Ramiro	Parda	Filho de Maria Salomé
1890	Benedicto Breves	Preta	Filho de Camilla ex-escrava Avó Umbelina Maria da Conceição
1890	Veriano	Parda	Filho de Ricarda ex-escrava
1890	Balbino	Parda	Filho de Ricarda ex-escrava
1892	Américo Vespúcio	Parda	Filho de Roza liberta
1894	João Feliciano	Preta	Filho de Maria ex-escrava de Francisco Pereira Liberato
1894	Daniel da Silva Lucio	Preta	Filho de Lucia ex-escrava de José Thomas Fernandes
1894	Horacio Moniz	Preta	Filho de Maria ex-escrava de Jose Pereira de Magalhães
1897	Braz de Souza	Parda	Filho de Malvina ex-escrava do Comendador Romualdo Jose Monteiro Barros
1892	Euclides Franklin de Souza	Parda	Filho de Maria ex-escrava de Brigida Emilia Coutinho Santos
1892	Abel da Silva	Parda escura	Filho de Damazia
1892	Oscar Romano	Parda	Filho de Romana
1891	Acacio da Silva	Parda	Filho de Camila
1892	Alfredo Antonio Borges	Parda	Filho de Antonia
1892	Hypolito de Souza	Parda	Filho de Marianna
1892	Trajano Francisco Maia	Parda	Filho de Faustina

Fonte: Elaborada com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

A prática da diferenciação entre os grupos raciais não ficou restrita aos registros dos nomes, os livros de matrícula trazem outros sinais da forma com que a racialização permeava os processos escolares. Uma leitura geral dos dados mostrou que, 59% dos alunos sofreram desligamentos justificados por uma infinidade de motivos, dentre eles comportamento e evasão (17%), superando

expressivamente os 41% de alunos transferidos para outras instituições, em muitos casos, transferências com intuítos disciplinadores como será visto mais adiante.

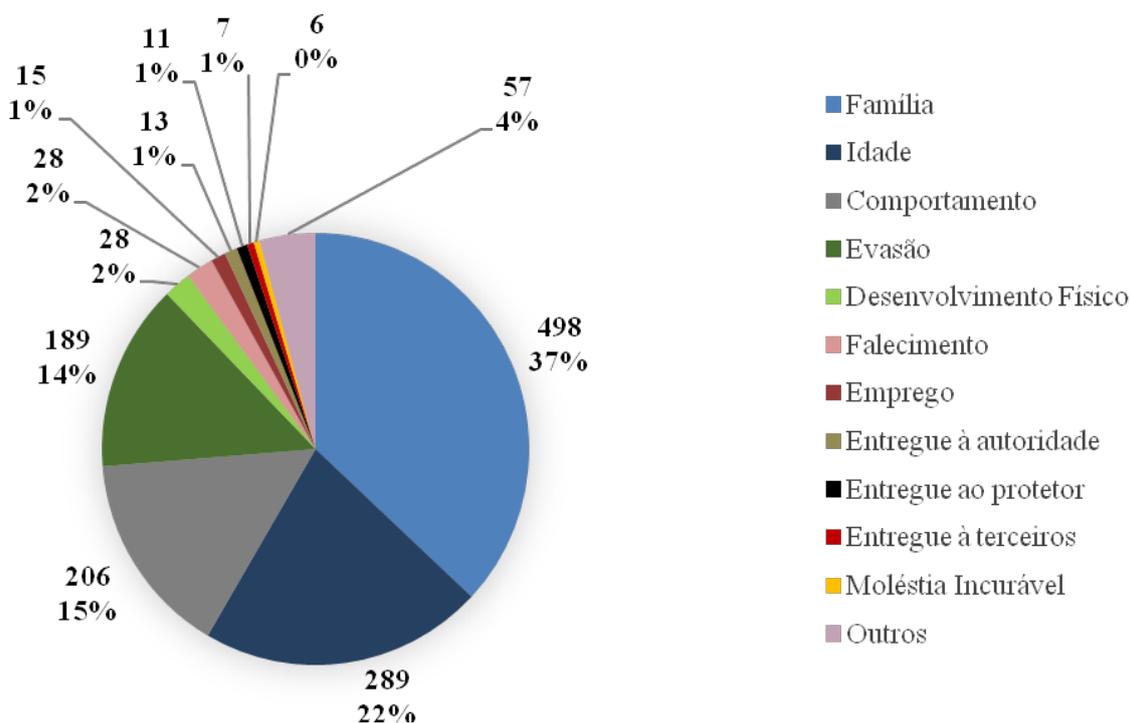
**Gráfico 5 – Transferências e Desligamentos da Casa de São José (1888 – 1916)**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Para tanto, foram perscrutados os índices que auxiliaram na compreensão da mudança do perfil racial, na medida em que alguns desligamentos e transferências sinalizaram o preterimento de determinados alunos. O gráfico 6 registrou todas as justificativas utilizadas para desligamentos e, apesar das mais recorrentes serem o alcance da idade máxima regulamentar (22%) e a retirada do aluno para o convívio da família (37% - a pedido da mesma ou a critério da instituição), tais aspectos não se mostraram profícuos para o entendimento do fenômeno. Entretanto, outros indicativos foram bastante relevantes na análise, o mais expressivo foi o que se referiu ao comportamento dos alunos. Como ponto de partida a percepção que, de maneira geral, os desligamentos por mau comportamento se dava com mais intensidade para os alunos negros, conforme evidenciou o comparativo dos gráficos 7 e 8, bem como as análises posteriores, que foram mais detalhadas por período e exploradas sob uma perspectiva qualitativa, a partir da análise do discurso de professores e inspetores.

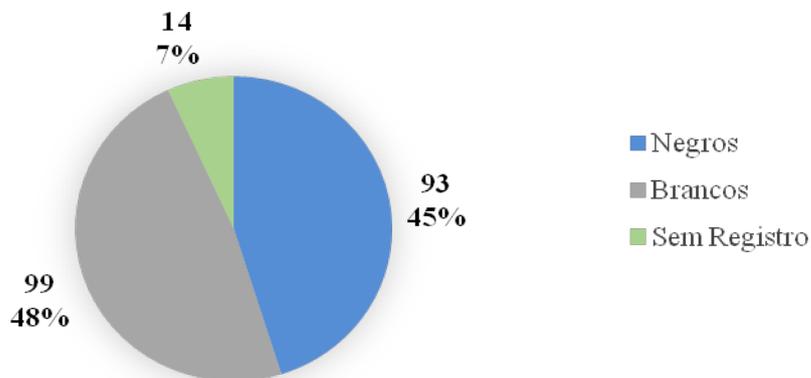
**Gráfico 6 – Desligamentos da Casa de São José (1888 – 1916)**



- Outros
- Inabilitado Instituto Profissional
  - Autorizado por autoridade
  - Diferentes Comunicados Oficiais
  - Sem Justificativa
  - Concluiu Curso
  - Defeito Físico
  - Ordem Prefeito

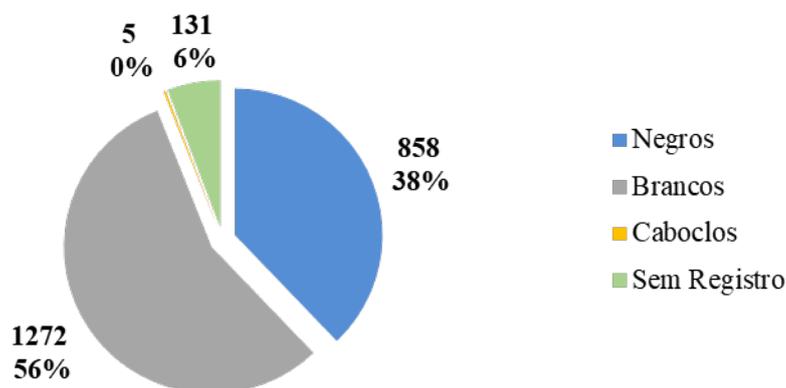
Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

**Gráfico 7 – Desligamentos por Mau Comportamento (1888 a 1916)**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Gráfico 8 – Perfil Racial Casa de São José (1888 a 1916)



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

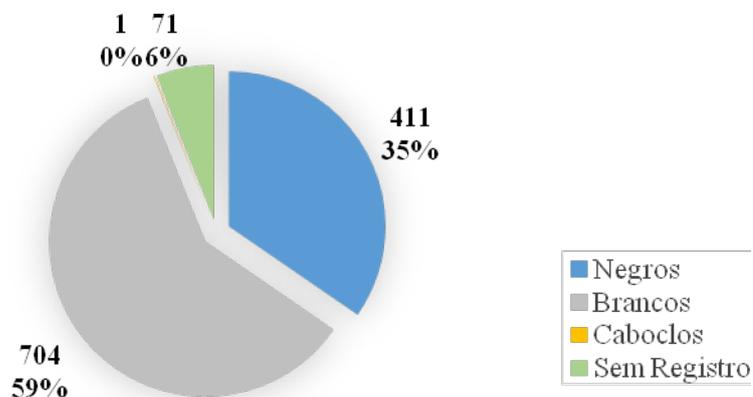
Uma leitura superficial do gráfico 7 poderia levar ao equívoco da afirmação de que os alunos brancos eram mais atingidos pelo critério do comportamento, uma vez que, o panorama geral do período indicou 48% contra 45% de desligamentos dos alunos negros. Entretanto, para tal comparativo foi necessário considerar a distribuição do perfil racial do período (gráfico 8), assim foi possível perceber que a proporção de 45% de desligamentos de alunos negros superou a própria representação de seu grupo racial que registrou 38%. Em contrapartida, a proporção de 48% de desligamentos de alunos brancos ficou abaixo da representação de seu grupo racial que registrou 56%.

Dessa forma, se fez necessário a investigação mais pontual do período específico em que começou a se dar a mudança do perfil racial, conforme mostram adiante os gráficos 9 ao 11. Das vinte e uma anotações de bom comportamento que foram encontradas no terceiro e quarto livros, dezessete estavam acompanhadas do registro de cor, sendo que 71% e 29% foram atribuídas respectivamente aos alunos declarados brancos e negros.

Tal fato não se explica pela simples proporcionalidade de alunos, dos mil cento e oitenta e sete matriculados nesses dois livros (1898 a 1911), 59% eram de alunos declarados brancos e 35% negros. Dessa forma, o movimento esperado seria o da atribuição por bom comportamento acompanhar a proporção dos grupos. Ao invés disso, esse número foi transcendido quando referido aos brancos, ficando implícito um olhar positivo sobre a postura disciplinar dos alunos brancos. Movimento diferente aconteceu na análise das cento e setenta e cinco anotações de mau comportamento acompanhadas do registro de cor. A proporção

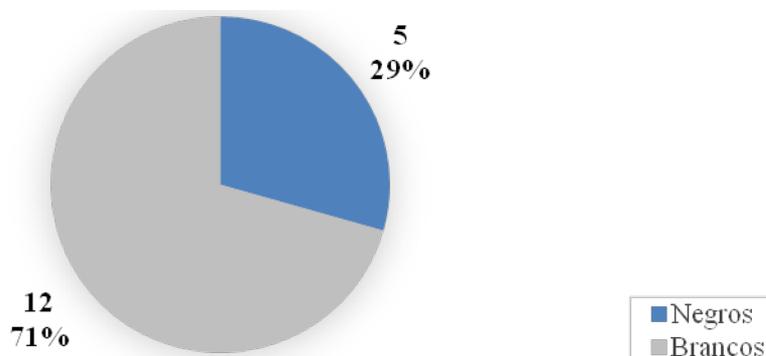
ficou igualmente distribuída entre brancos e negros, ambos com 50%, o que levaria a supor que não havia diferenciação, não fosse a representação dos grupos raciais. De forma distinta ao que aconteceu para os casos de bom comportamento, o quantitativo de anotações negativas (50%) para os alunos negros superou a respectiva distribuição de matrículas (35%), enquanto que para os alunos brancos o índice de mau comportamento (50%) foi menor que a proporção de suas matrículas (59%). Assim, aparecendo menos nas referências disciplinares positivas e excedendo a própria representação de seu grupo racial nas anotações negativas, uma imagem desfavorável foi se construindo acerca dos alunos negros.

**Gráfico 9 – Perfil Racial Terceiro e Quarto Livros (1898 a 1911)**



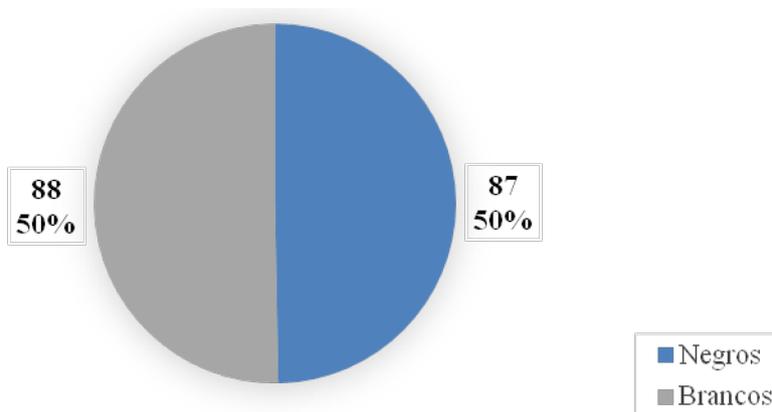
Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

**Gráfico 10 – Registros de Bom Comportamento (Terceiro e Quarto Livros)**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Gráfico 11 – Registros de Mau Comportamento (Terceiro e Quarto Livros)



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Diante de tudo o que foi dito no capítulo anterior, fica evidente a impossibilidade de afirmar que os números dos declarados brancos fossem fidedignos à real cor da pele dos alunos. Ainda assim, mesmo partindo da hipótese do clareamento, a análise por comparação não fica invalidada, ao contrário torna-se bastante fértil, tanto no caso da adesão ao branqueamento ter partido dos próprios escreventes da instituição, como nos casos em que houve protagonismo das famílias e alunos, uma vez que, sugere uma certa premeditação ao vislumbrar essa estratégia como caminho para reconhecimento de suas aspirações de *igualdade e fraternidade*, nos termos discutidos em momento anterior<sup>100</sup>. Soma-se a isso a inegável autenticidade das declarações de cor dos alunos negros, o que gerou a necessidade de demarcar tais representações nesse universo, na medida em que, houve alguma intencionalidade na manutenção da identificação dessa ascendência.

Algumas expressões foram recorrentemente encontradas em relatórios de inspetores e professores que versavam sobre o aproveitamento nos estudos e a postura disciplinar dos alunos, bem como nas justificativas de desligamentos registradas nos livros de matrículas: “insubordinado”, “incorrigível”, “imoral”, “inaptidão aos estudos”, “inaptidão completa e confirmada para os estudos”,

<sup>100</sup> Guimarães (2011) diferencia as origens dessas aspirações do conceito de democracia racial, posteriormente, apropriada por Freyre como forma nacional de solidariedade e de uma pretensa igualdade civil. Como porta-vozes de um sentimento popular ideologicamente mais próximos das camadas negro-mestiças, os intelectuais negros resignificaram a liberdade para além da autonomia individual dos sujeitos, a busca por respeito e igualdade de tratamento desencadeou um anseio pela pertença a um grupo nacional, onde a cor não fosse critério para restrição de direitos, tratamento e oportunidades. Nesse entendimento, as noções de igualdade e fraternidade se fundiam numa única aspiração para a população negra brasileira.

“negação absoluta aos estudos”, “mau procedimento”, “sofrível comportamento”, “má conduta”, “péssima aplicação”, “não revelou aptidão e aproveitamento”, “não se sujeita a disciplina”.

Tais registros fazem menção ao olhar que se lançava aqueles que não correspondiam às expectativas disciplinares, de ordenamento e dos ideais de progresso, transformando em indesejáveis até mesmo os alunos que, em suas palavras, “tinham o hábito vicioso de urinar na cama”. Esta foi a motivação para o desligamento de Manoel Ignácio Xavier, matrícula 797, Arthur Thomaz de Oliveira, matrícula 983, Justo Cesar de Oliveira, matrícula 951, únicos desligamentos do terceiro livro de matrículas baseados nessa justificativa, chamou atenção o fato de serem todos alunos negros.

Rizzini e Marques (2012) analisaram a distribuição e circulação das infâncias na capital federal nas décadas de 1900 e 1910, como base utilizaram as experiências de três institutos profissionais, Instituto Profissional Masculino, Escola Premunitória Quinze de Novembro e Casa de S. José. Os autores evidenciaram que, para além do projeto educacional e da distribuição imposta pelo poder público, os familiares, protetores, tutores e os próprios alunos construía *campos de negociação*. Com o objetivo de obter matrícula ou desligamento das instituições lançavam mão de estratégias, desde o acionamento das *redes de sociabilidade* até a evasão, a insubordinação, a conquista das honrarias, a submissão, dentre outras.

No entanto, apesar de terem investigado mais profundamente o Instituto Profissional Masculino, uma vez que, se debruçaram somente nos requerimentos e dossiês dos alunos desta instituição para análise das estratégias de negociação, ressaltam que a “circulação empreendida pelos alunos na Casa de São José, possibilitava uma quantidade reduzida de arranjos e negociações” (Rizzini e Marques, 2012, p.25), cujas idades não permitiriam maiores investimentos. Embora a questão racial não tenha sido categoria de análise no trabalho dos autores, incorporou-se a compreensão do significado do termo incorrigível como uma construção social inserida nas tensões entre as classes populares e as forças hegemônicas.

Nesta perspectiva, o branqueamento do perfil racial e a atribuição de qualificativos negativos às crianças que não atendiam as expectativas foram interpretadas através desse jogo de negociações, sem, contudo, deixar de

considerar que o poder de decisão se concentrava em determinado polo dessas relações. O elevado índice de desligamentos por evasão (189) ou comportamento (206), aproximadamente 17% do total de desligamentos e transferências, sinaliza a possibilidade de não ter sido tão reduzida assim a quantidade de arranjos e negociações, conforme apontado por Rizzini e Marques (2012).

Por mais que a insubordinação dos alunos da Casa de S. José possa se assumir como estratégia de resistência dos meninos para conseguir desligamento, transferência para instituições militares ou recusa ao conjunto de normas e valores que não lhes representava, a pressão exercida pelos agentes ideológicos também precisou ser considerada como forma de problematizar os parâmetros definidores de atitudes rebeldes e transgressoras. Urinar na cama seria uma dessas atitudes ou apenas um reflexo biológico não intencional?

O parecer de ótimo comportamento<sup>101</sup> do aluno Adolpho Furtado de Figueiredo, branco, matrícula 1266<sup>102</sup>, contrasta com as interpretações acerca dos perfis dos alunos<sup>103</sup> Carlos Alves Rodrigues, pardo, matrícula 824, Octávio Trindade, pardo, matrícula 621, Aurélio da Motta, pardo, matrícula 821. Em uma página inteira foram dirigidas boas referências à Adolpho, que segundo o documento, sempre figurava nos quadros de honra, nem tanto por suas notas, mas por sua conduta considerada “corretíssima” pelas inspetoras, adjuntas e professores, “podendo por isso ser apresentado como modelo digno de imitação de seus companheiros”. Consta nos registros que Adolpho foi desligado por atingir a idade máxima regulamentar e entregue à família, sugerindo que a construção de uma imagem positiva se deu mais pelo comportamento que por suas notas, que não foram suficientes para lhe garantir transferência para o Instituto Profissional Masculino.

O comportamento também foi o critério definidor do desligamento de Octávio, cujo registro apontou “não se querer sujeitar à disciplina deste estabelecimento”. Assim, a disciplina aparecia como elemento principal para construção da imagem do aluno, ao lado é claro, do aproveitamento nos estudos, critério utilizado para os desligamentos de Carlos e Aurélio. Se para Adolpho as notas não foram o ponto forte para estabelecimento de sua boa imagem, para

---

<sup>101</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “Pedagógico Docente”, caixa 21, ano 1910.

<sup>102</sup> Registro do aluno consta no 3º livro de matrículas.

<sup>103</sup> Registros dos alunos constam no 3º livro de matrículas.

Carlos e Aurélio foram fundamentais para estabelecer a inadequação de suas capacidades. O registro de um indica a “inaptidão completa e confirmada para os estudos”, do outro que “não revelou aproveitamento e aptidão”. Com isso, os parâmetros pareciam moldáveis a conveniência da situação, ora a disciplina, ora nota, ou simplesmente o fato de urinar na cama.

A análise dos relatórios<sup>104</sup> da adjunta Nanette Worms e da professora Maria da G. Boaz foram bastante significativos, neles foram apresentadas listas de alunos privados de visitas por terem “mau comportamento, péssima aplicação, média má”, bem como listas dos considerados “dignos de figurar nos quadros de honra”. Como nos documentos não havia o registro da cor, a localização da informação se deu por meio da busca pelos vinte e três nomes nos livros de matrícula.

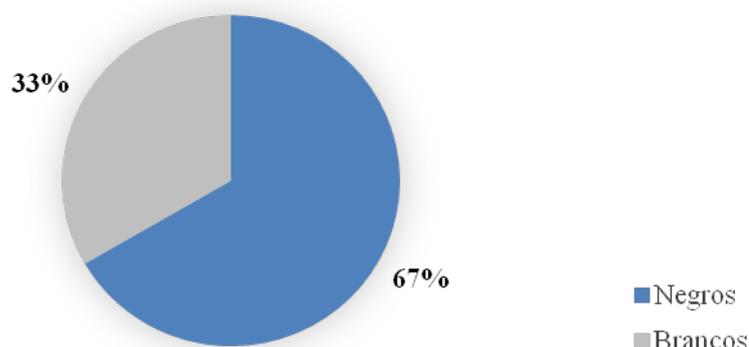
Assim foi possível evidenciar que 67% dos alunos dignos do quadro de honra eram declarados brancos. Já a relação dos que tinham comportamentos indesejáveis indicava que 67% era de alunos declarados negros. Destes, 38% foram desligados por medidas disciplinares, como João Avelino, matrícula 1703, considerado insubordinado e retirado da instituição apenas um ano após o parecer da professora. E ainda, 62% foram desligados por atingirem a idade máxima regulamentar ou por desenvolvimento físico, como Octávio Barbosa, matrícula 1645, nascido em 30 de maio de 1899 no estado do Pará, tinha 12 anos na época em que foi entregue a família.

O regulamento vigente estabelecia que não poderia conservar alunos com mais de 14 anos, mas algum atributo físico de Octávio parecia não estar de acordo com os padrões esperados. Após dois anos de frequência o aluno não foi transferido para o Instituto Profissional Masculino, nem ao menos para alguma instituição militar, como faziam com os indisciplinados. A anotação do livro não fazia menção aos episódios de comportamento, apenas registrava como justificativa “desligado por desenvolvimento físico”.

---

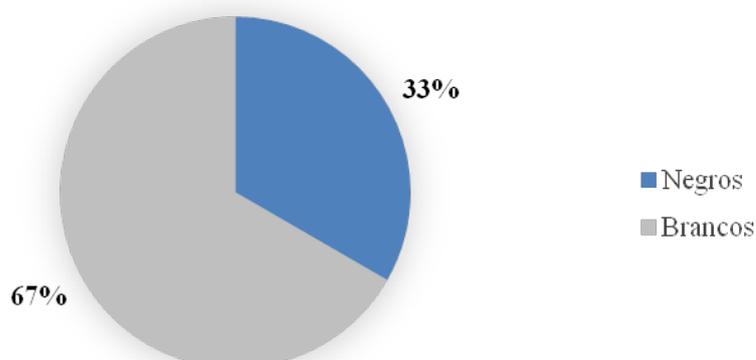
<sup>104</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “Pedagógico Docente”, caixa 21, ano 1911.

**Gráfico 12 – Relatórios de Nanette Worms e Maria Boaz  
Mau Comportamento por Registro de Cor**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

**Gráfico 13 – Relatórios de Nanette Worms e Maria Boaz  
Quadro de Honra por Registro de Cor**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Arantes (2016) analisou a racialização que figurou nas escolas primárias pernambucanas nas primeiras décadas do século XX, essas ideias eram transmitidas através de discursos médicos que se ocupavam tanto dos aspectos higienistas como das questões eugênicas. Desses campos foram transplantados os processos de mensuração física e mental dos alunos, procedimentos que buscavam estabelecer medidas físicas, psicológicas ou biológicas para classificar e homogeneizar as classes sob o pretexto de facilitar a aprendizagem, “higienizar as escolas incluía a exclusão das crianças com moléstias contagiosas, e também dos

ditos anormais, como sujeito decisivo no cenário educacional a figura do médico escolar” (p.371).

Conforme analisado em capítulo anterior, uma rigorosa inspeção médica era realizada nos candidatos que desejavam acessar a Casa de S. José, com o objetivo de impedir o acesso daqueles que tivessem moléstias contagiosas ou defeitos físicos que impossibilitassem o aprendizado dos ofícios. Após admitidos os alunos continuavam a se submeter a constantes inspeções, relatórios internos<sup>105</sup> revelam a intensa movimentação dos gabinetes médico e dentário da instituição, demonstrando que a preocupação não se restringia a etapa da admissão. Cabe ressaltar que, no período de 1888 a 1916, dos seis desligamentos com justificativa de moléstia incurável cinco (83%) se referiram a alunos declarados negros.

Dessa forma, a presença da publicação de 1913 “Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência”, escrita por Basílio de Magalhães, no arquivo histórico da escola sugeriu a preocupação com o estabelecimento de critérios de compreensão das “anormalidades” da infância. Aieta (2014) investigou a influência dessa publicação na construção da categoria anormal, classificação utilizada para se referir a alguns alunos do Instituto Ferreira Viana nos de 1924-1925.

Aieta (2014), apesar de não inserir a racialização na problematização, refletiu sobre a construção em torno do conceito *anormal*, evidenciando que o emprego da expressão era estabelecido em múltiplas situações, geralmente atribuída aos que causaram mais incômodo para professores e diretores. A autora analisou as categorizações de Basílio, que questionou as nomenclaturas da época e estabeleceu a divisão em dois grupos: as crianças que eram educáveis através de escolas especiais chamadas de *anormais incompletos*; as incuráveis que sofriam de algum mal permanente, ineducáveis que necessitavam de tratamentos médicos chamadas de *anormais completas*. E ainda, outras categorias mais gerais como “os viciosos e ‘viciados, imorais e amorais’, as vítimas conscientes ou inconscientes de anomalias do sentimento” (p.58).

O único desligamento do quinto livro com base na prática de “atos imorais” foi o do aluno Francisco Veríssimo de Sá, matrícula 1914, pardo, nascido em 3 de dezembro de 1905. O aluno tinha 10 anos quando foi expulso em

<sup>105</sup> Relatórios clínicos e dentários do Drº Mario Ferreira e do dentista Trajano Menezes, alocados na série “Casa de São José”, subsérie “Administrativo Discente”, caixa 17, ano 1913.

janeiro de 1916. A utilização da palavra “expulso”, até então inédita nos registros de matrícula, ao invés de “desligado”, que era o habitualmente usado, parece denotar uma transgressão de maior intensidade. Num contexto em que batuques, cantorias e danças remetidas as práticas culturais africanas eram criminalizadas como atos contra a moral, persiste a dúvida sobre quais ações praticadas por Francisco atentaram contra a “moralidade” da época. Apenas mais dois desligamentos pelo mesmo motivo foram localizados em outros livros, mais especificamente no terceiro, Theobaldo Silva Leite, matrícula 945, pardo e Virgílio Nogueira, matrícula 1216, branco.

Kassar (2011) também refletiu sobre a definição de “anormalidade” no início da República. De acordo com a autora, as obras de Clemente Quaglio e Basílio de Magalhães se viram refletidas nas legislações que normatizaram a educação especializada. A categorização de um grupo de “anormais” compreendia desde os considerados “delinquentes” aos “surdos-mudos” e “débeis mentais”, servindo tanto ao propósito de seu impedimento de frequência à escola, como para a necessidade de estabelecimentos com atendimento especializado. Segundo Kassar, a implantação de parâmetros e estratégias homogeneizadoras acabaram por restringir explicitamente parte específica da população, o que afetou não somente as crianças com deficiências, mas as que não se enquadravam nos padrões adequados de vestimentas ou de costumes.

Dito isso, no dia 5 de abril de 1904, ano em que houve apenas matrículas de alunos declarados brancos, uma correspondência<sup>106</sup> endereçada ao diretor da Casa S. José do Comando da Escola de Aprendizes Marinheiros chama atenção. O texto revela a transferência de alguns alunos para a instituição militar: Armando Loff, matrícula 907, pardo, Júlio Paiva, matrícula 714, preto e Raul Braga, matrícula 833, branco. Considerados posteriormente inválidos para o serviço da armada foram devolvidos, sendo imediatamente desligados por mau procedimento e negação absoluta aos estudos.

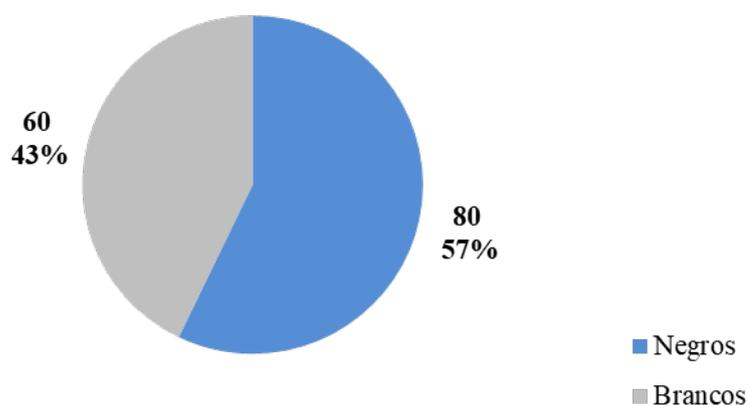
Através desse documento surgiu a desconfiança de que os alunos negros eram maioria nessas transferências disciplinares, o que se confirmou com a análise do primeiro livro de matrículas, conforme mostram os gráficos 14 e 15. Mesmo considerando que à época a proporção de alunos negros matriculados

---

<sup>106</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “Correspondências”, caixa 3, ano 1904.

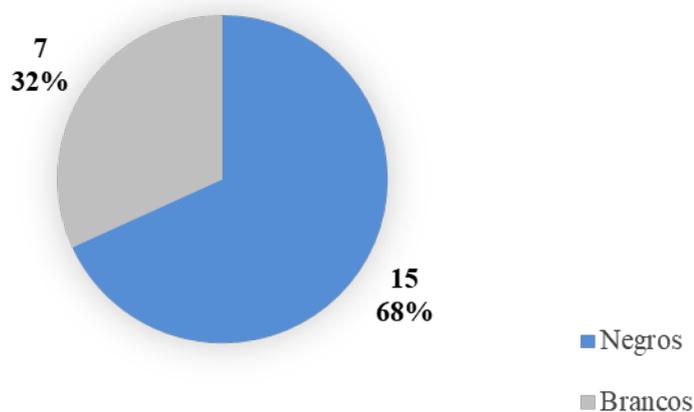
(57%) superava a de brancos (43%), ainda assim o quantitativo de transferências disciplinares desse grupo racial era expressivamente maior. A primeira fase de circulação da infância da instituição evidenciou que 68% dos alunos transferidos para Escola de Sargentos de Realengo, Escola de Aprendizes Marinheiros e Asilo de São Bento (colônia psiquiátrica), era de alunos declarados negros, mais que o dobro quando comparados com os 32% dos alunos brancos transferidos.

**Gráfico 14 – Perfil Racial Primeiro Livro (1888 a 1892)<sup>107</sup>**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

**Gráfico 15 – Primeira Fase de Transferências Disciplinares (1888 a 1892)  
Asilo de São Bento e Instituições Militares**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

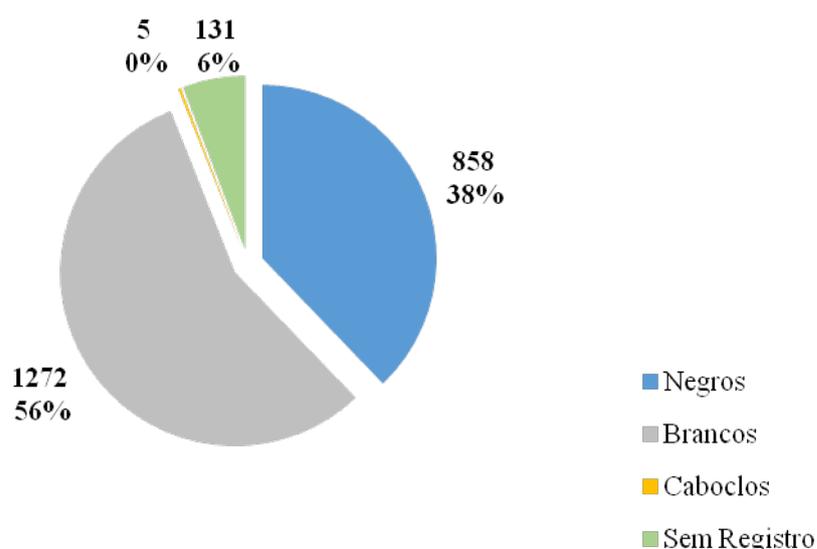
<sup>107</sup> Nesse livro não foram localizadas as classificações cabocla ou sem registro.

Os gráficos 16 e 17 apresentam uma análise mais ampla, que incluiu o total de transferências disciplinares da Casa de São José no período de 1888 a 1916. Mesmo considerando a mudança drástica do perfil racial da instituição, onde a proporção de alunos brancos matriculados (56%) passou a superar a de alunos negros (38%), a dinâmica de transferências disciplinares alterou muito timidamente para os brancos e continuou bastante acentuada para os negros.

Tal fato pôde ser percebido estabelecendo-se uma comparação entre a proporção de alunos brancos matriculados (56%) e o quantitativo de suas respectivas transferências disciplinares (43%), ou seja, as transferências continuaram menores que a própria representação de seu grupo.

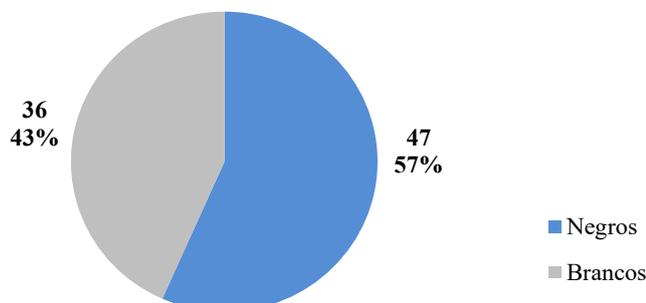
Com relação ao comparativo entre a proporção de alunos negros matriculados (38%) e o quantitativo de transferências disciplinares (57%), o que se percebeu foi que as transferências continuaram maiores (19%) que a representação de seu grupo racial. Na primeira fase essa diferença era menor (11%), de onde se evidencia, então, que houve, na verdade, um aumento considerável da disparidade de 11% para 19%.

**Gráfico 16 – Perfil Racial da Casa de São José (1888 a 1916)**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

**Gráfico 17 – Total Geral de Transferências Disciplinares (1888 a 1916)  
Asilo de São Bento e Instituições Militares**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Uma mensagem dirigida à Assembleia Legislativa por Quintino Bocaiúva em 1902, enquanto presidente<sup>108</sup> do estado do Rio de Janeiro, revelou a importância atribuída ao serviço militar no controle dos “excessos da vagabundagem” e na construção da “paz e progresso social”. No documento lamenta não mais poder impor o trabalho obrigatório nas forças armadas por conta da lei da Abolição, de onde concluiu um exagero do princípio da liberdade e uma falsa noção de democracia.

Corrompidos desde a infância tornam-se mais tarde corruptores; focos ambulantes de infecção; elementos deletérios propagadores dos vícios adquiridos, tornando-se eventualmente criminosos pela própria inconsciência da sua responsabilidade, constituindo, enfim uma ameaça permanente e um perigo ocasional, que só pela força pode ser ou removido ou domado. Socialmente esse elemento pervertido torna-se um fator de desordens. Economicamente torna-se um consumidor improdutivo, um parasita importuno. Outrora a ameaça do recrutamento, a imposição do serviço militar obrigatório servia de freios aos excessos da vagabundagem, porque os vadios acostumados a folgança e a preguiça, arreceavam-se das durezas do trabalho forçado e das exigências rigorosas da disciplina. Hoje não temos mais esse recurso, porque a Lei Fundamental da República o aboliu, tanto em honra das classes armadas quanto em homenagem ao princípio da liberdade. [...] Hoje com a segurança de que o cidadão não pode ser obrigado ao trabalho e que é livre de empregar o seu tempo e de dispor da sua pessoa, como bem lhe aprouver, exagerou-se o princípio da liberdade [...] Essa falsa noção de democracia, devemos reconhecê-lo, está generalizada no nosso país. (Relatório Provincial, 1902, p.131-132)

<sup>108</sup> No referido período os Estados eram governados por presidentes.

Nesse contexto, onde ex-senhores tentaram ter a tutela da liberdade e buscavam a criação de leis que garantissem que os libertos fossem obrigados a firmar contratos de trabalho, as expectativas de intervenção direta nas relações de trabalho foram frustradas, acharam nos projetos de repressão a vadiagem o caminho para regular os lugares sociais. Assim, as transferências disciplinares dos alunos imorais e insubordinados para as instituições militares cumpriam uma dupla função: o serviço obrigatório disfarçado de medida disciplinar; a “dureza do trabalho forçado” como prevenção das perversões morais.

Desde o primeiro regulamento de 1890, a Casa de São José buscou se alinhar à essas ideias. O artigo 47 estabelecia que o aluno de “irregular procedimento que exija uma disciplina mais rigorosa será transferido para Companhia de Aprendizes Marinheiros”. Já o regulamento de 1895 ampliou o entendimento, apresentando no artigo 14 que os incorrigíveis deveriam ser direcionados para qualquer estabelecimento militar. Apenas com o regulamento de 1904 essa prática foi modificada, de acordo com o artigo 5, o aluno de procedimento irregular, incorrigível, deveria ser desligado e entregue a família ou pretor.

Portanto, diante desses elementos foram fortes os indícios de que as transferências disciplinares para instituições militares e colônias psiquiátricas aconteciam em maior intensidade para os alunos negros da Casa de São José. Essa inferência vai ao encontro da descoberta de Arantes (2016) acerca do perfil racial das colônias psiquiátricas pernambucanas da primeira república, a análise indicou o dobro de “doentes mentais” negros quando comparado com outros grupos raciais.

De acordo com a autora, no período as desordens mentais eram frequentemente associadas a estes sujeitos, que eram isolados para não prejudicar o desenvolvimento das crianças “normais”. Para tanto, foram criadas fichas escolares que auxiliavam os professores a classificar racialmente e antropometricamente os alunos. Esses instrumentos foram implementados nas escolas de Pernambuco a partir das ideias de Carneiro Leão, intelectual eugenista que conduziu duas reformas educacionais, a de Pernambuco e a Reforma Educacional Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926). Esta reforma inseriu a educação física nas escolas elementares, com o intuito de combater vícios e doenças para aprimoramento da raça. E ainda, introduziu no cotidiano das escolas

o pelotão da saúde, cujos integrantes eram os próprios alunos escolhidos para inspecionar a saúde dos colegas.

É importante ressaltar que a reforma foi estabelecida quando a Casa de São José já havia se tornado Instituto Ferreira Viana, mas não aconteceu de forma estanque e repentina. Antes de ser consolidada, diversos aspectos se faziam presentes no cotidiano escolar, o que pôde ser percebido na própria Casa de São José, que utilizava os exercícios ginásticos e militares para controle e ordenamento com vistas ao progresso da nação, precedendo a inauguração da educação física. Mas é notório que a reforma trouxe a intensificação da perspectiva higienista.

O combate aos vícios e doenças também esteve presente desde o início da instituição. Além dos regulamentos que restringiam o acesso aos que tivessem defeitos ou moléstias, fichas com detalhamento da condição física dos alunos eram requeridas pela Diretoria Geral de Estatística, conforme correspondência<sup>109</sup> datada de onze de maio de 1909. Dentre outras informações, as fichas sondavam o quantitativo de alunos “válidos” e “inválidos”, o número de “idiotas”, “cegos”, “surdos-mudos”, “aleijados” e, embora não houvesse indagação explícita sobre a cor, a nacionalidade dos alunos e de seus pais era questionada, o que remete a uma busca pela ascendência.

E ainda, como analisado em capítulo anterior, a escolha de alunos para desempenhar atividades do cotidiano era prática da instituição antes da consolidação dos “pelotões” anunciados pela reforma. Muito embora a intenção tenha sido sofisticada com os anos de experiência, culminando em 1934 na construção de uma “Miniatura de Governo”, onde cumpriam papéis de chefe de polícia e prefeito.

---

<sup>109</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “Correspondências”, caixa 5, ano 1909.

### Imagem 11 – Miniatura de Governo



Fonte: Jornal A Noite Ilustrada, 16 de junho de 1934

A notícia<sup>110</sup> “Miniatura de Governo no Instituto Ferreira Viana” exaltou a aplicação das práticas modernas da pedagogia na instituição e narrou com elogios a organização de um governo infantil dentro da escola “com todas as regalias naturais a um governo de gente grande”. É interessante observar que as “altas figuras do governo” cumpriam as funções de prefeito, vice-prefeito, secretário e chefe de polícia. Dentre as responsabilidades dos eleitos: garantir a postura disciplinar. Fator que também mereceu atenção foi a representação majoritariamente branca na hora do lanche no refeitório, imagem a seguir.

### Imagem 12 – Miniatura de Governo – Hora do Lanche



Fonte: Jornal A Noite Ilustrada, 16 de junho de 1934

<sup>110</sup> Jornal A Noite Ilustrada, edição 225, 16 de junho de 1934.

**Imagem 13 – Inauguração das novas avenidas**

Fonte: Jornal O Tico-Tico, 6 de agosto de 1919

A foto do refeitório remete a um recorte levemente diferente do que foi retratado na notícia<sup>111</sup> do jornal *O Tico-Tico*, ocasião em que os alunos participaram da inauguração das novas avenidas da Capital Federal. Apenas quinze anos distanciam os dois eventos, mas percebe-se uma transformação do perfil da infância que se viu registrada nesses veículos. A imagem de 1919 mostrou um desequilíbrio entre as representações dos grupos raciais, muito embora fosse menos evidente do que a imagem de 1934, sugerindo algumas possibilidades como a concreta mudança do público ou a seleção da amostragem de infância que desejavam apresentar.

**Imagem 14 – Grupo de alunos que terminaram o curso primário**

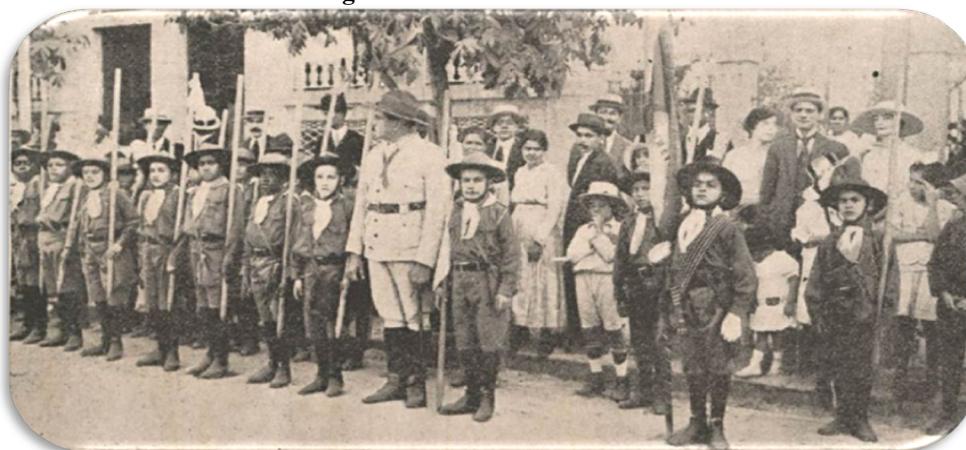
Fonte: Jornal O Malho, 29 de dezembro de 1928

<sup>111</sup> Jornal *O Tico-Tico*, edição 722, 6 de agosto de 1919.

Avançar para além do período inicialmente proposto no trabalho foi relevante para observar o delineamento de um novo perfil do alunado, a imagem publicada no jornal *O Malho* de 1928<sup>112</sup>, fortalece a dedução acerca de tal mudança, com base no quantitativo reduzido de crianças negras que concluíram o curso primário na instituição.

Ao mesmo tempo, admitiu-se mais de um mecanismo de branqueamento, conforme analisado em momento anterior. A exploração da hipótese do clareamento da cor como forma de resistência aos estereótipos racialistas foi colocada como parte integrante desse processo de “embranquecimento”. A imagem<sup>113</sup> a seguir mostrou que, dos onze alunos identificáveis no pelotão da bandeira, ao menos quatro eram negros (36%), o que ajuda a problematizar os perfis raciais evidenciados pelos livros de matrícula, principalmente nos anos em que o desequilíbrio racial se mostrou mais intenso<sup>114</sup>, como em 1915, cuja proporção de alunos negros era de apenas 19%. Então, apesar da evidente disparidade de representação, ainda não se mostrava como nas imagens dos anos posteriores.

**Imagem 15 – Pelotão da bandeira**



Fonte: Jornal *O Tico-Tico*, 13 de agosto de 1919

Nesse sentido, cabe lembrar alguns casos de inconsistência no registro de cor narrados no capítulo anterior (tabela 2), como o de Oscar Pacheco Silva. Inicialmente identificado como pardo, depois como branco, foi transferido para

<sup>112</sup> Jornal *O Malho*, edição 1372, 29 de dezembro de 1928.

<sup>113</sup> Notícia sobre a inauguração das novas avenidas da Capital Federal, publicada na coluna *Pelas Escolas* do Jornal *O Tico-Tico*, edição 723, 13 de agosto de 1919.

<sup>114</sup> Os maiores desequilíbrios raciais foram nos seguintes anos, seguidos da proporção de alunos negros matriculados: 1909 (15%), 1911 (20%), 1914 (20%), 1915 (19%), 1916 (23%).

Escola de Sargentos de Realengo, sem, contudo, constar anotações de mau comportamento que justificasse a transferência.

**Tabela 5 – Circulação de Alunos com Inconsistências no Registro de Cor**

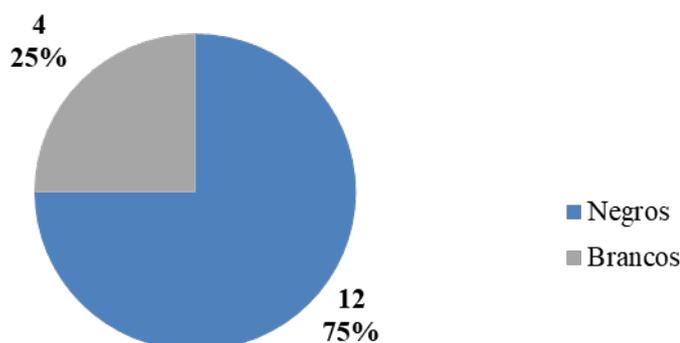
Aluno	Registro de Cor	Circulação
Abel Silva	Parda escura correção para parda	Instituto Profissional - 1894
Alcídio Corrêa	Parda correção para preta	Asilo de Meninos Desvalidos - 1892
Américo Vespúcio	Parda clara correção para parda	Instituto Profissional - 1896
Benedicto José Rodrigues	Parda correção para branca	Escola de Sargentos de Realengo - 1894
Dario França Costa	Branca, mas na certidão de nascimento aparece como parda	Evasão - 1914
Henrique dos Anjos	Parda clara correção para parda	Instituto Profissional - 1897
Hernane Malaquias da Silva	Branca, mas ascendência dos pais negra	Retirado pela família - 1914
Jair Machado	Parda, mas ascendência dos pais negra	Evasão - 1899
João Evaristo	Branca correção para parda	Asilo de Meninos Desvalidos - 1892
Joaquim Carlos Grino	Parda correção para branca	Escola de Sargentos de Realengo - 1895
Joaquim Machado de Azevedo	Parda correção para branca	Escola de Sargentos de Realengo - 1895
José dos Santos	Parda correção para branca	Instituto Profissional - 1895
José Sant'Anna	Parda, mas ascendência dos pais negra	Entregue ao Ilmº Dr Adriano Bustamante Fortes - 1903
Lourenço Vargas	Preta correção para parda escura	Instituto Profissional - 1895
Manoel Victorino	Preta correção para parda escura	Instituto Profissional - 1896
Mário de Oliveira	Parda, mas ascendência dos pais negra	Evasão - 1895
Oscar Pacheco da Silva	Parda correção para branca	Escola de Sargentos de Realengo - 1895
Raul da Cruz e Souza	Preta, mas na certidão de nascimento aparece como parda	Faleceu - 1901
Rodolpho dos Santos	Parda, mas ascendência dos pais negra	Asilo de Meninos Desvalidos - 1892

Fonte: Elaborada com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

A tabela 5 revelou que, assim como Oscar, os casos de Benedicto José Rodrigues, Joaquim Machado de Azevedo e Joaquim Carlos Grino também mostram um clareamento da cor seguido de transferência para instituição militar. Tal indício fortalece a ideia da estratégia do branqueamento como forma de resistência aos estereótipos, mas não impossibilita o branqueamento concreto, uma vez que, ainda assim esses alunos foram retirados da Casa de São José.

Houve ainda os casos em que a ascendência divergia da declaração de cor registrada na matrícula (tabela 3), como os de José Sant’Anna, Jair Machado e Mário Oliveira, registrados como pardos, mas com pais designados crioulos ou libertos. A tabela 5 apontou a evasão ou a entrega da tutela destes alunos para terceiros, sugerindo uma circulação que contribuiu com o embranquecimento do perfil. O gráfico 18 fortalece a hipótese, na medida que indica o índice de evasões da primeira fase da Casa de São José, revelando que 75% dos alunos evadidos eram negros.

Gráfico 18 – Primeira Fase de Evasões (1888 – 1892)



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

A entrega da tutela de alunos para terceiros não aconteceu apenas para José Sant’Anna. Antes de ser remetido à 11ª Pretoria em 1904, o aluno Eugenio José<sup>115</sup>, preto, matrícula 397, foi entregue a Dona Pacífica de Abreu em 1903 e devolvido a Casa de São José em 1904. Nas suas anotações consta uma caderneta na Caixa Econômica, o que remeteu ao caso noticiado<sup>116</sup> no *Jornal do Brasil* sob o título “É de Pasmal!”.

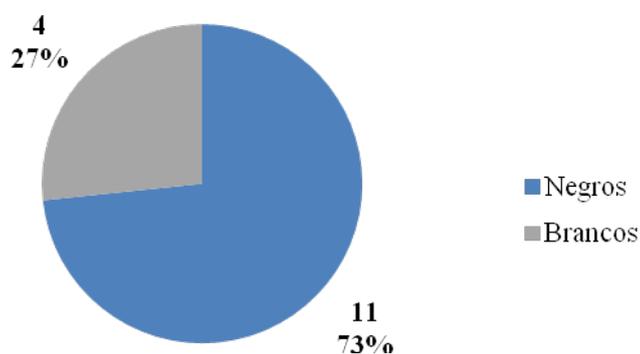
<sup>115</sup> Informações do aluno contam no 2º livro de matrículas.

<sup>116</sup> *Jornal do Brasil* edições 161 e 165, dos dias 9 e 13 de junho de 1904.

A matéria denuncia que Trajano Rodrigues<sup>117</sup> foi “dado de presente” aos onze anos, em 1903, pelo Dr. Barcellos, diretor da instituição, à secretária Dona Ignacia Fonseca. Por sua vez, a tutora “alugou” Trajano à padaria de Manuel Baptista Ramos, mediante pagamento mensal feito diretamente a ela, que justificou ser uma parte dos honorários para caderneta na Caixa Econômica e a outra para roupas de Trajano. Uma correspondência<sup>118</sup> remetida pela prefeitura ao diretor da instituição solicita esclarecimentos sobre a notícia. O destino de Trajano foi a casa da madrinha que, ao menos até o dia 13 de junho de 1904, ainda não tinha em seu poder a caderneta com os honorários depositados.

Mattos (2005) ressaltou que um traço comum do pós-emancipação nas Américas foi a apropriação do trabalho infantil e das mulheres para a esfera doméstica, o que em parte foi observado em experiências das crianças da Casa de São José. O próprio Quintino Bocaiúva, republicano abolicionista, empregou em sua casa no ano de 1888 o aluno Antonio José Martins, treze anos, matrícula 36, branco (tabela 6). Dessa forma, foi bastante expressivo o resultado da análise acerca dos desligamentos sob a justificativa de empregar alunos em casas de família, 73% referia-se a alunos negros (gráfico 19). Casos assim foram recorrentemente encontrados no primeiro livro de matrículas, aparentemente nos livros posteriores passaram a ser tratados como tutela a terceiros, conforme narrado acima.

**Gráfico 19 – Desligamentos para Trabalho Infantil**



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

<sup>117</sup> Informações do aluno contam no 3º livro, matrícula 847, branco.

<sup>118</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “correspondências”, caixa 3, datado de 11 de junho de 1904.

**Tabela 6 – Desligamentos para Trabalho Infantil**

Aluno	Mat.	Cor	Circulação
Alberto Ferreira Lima	50	Preta	Empregou-se na casa de Madame Françoise Montandon – 1889
Antonio de Oliveira Magalhães	29	Preta	Empregou-se na casa da Exm <sup>a</sup> Sra D. Deolinda Maria da Cruz Almeida – 1889
Antonio José	16	Parda	Empregou-se na casa do Dr Diogo Rodrigues de Carvalho – 1889
Antonio José Martins	36	Branca	Empregou-se na casa Ilm <sup>o</sup> Quintino Bocayuva – 1889
Bartholomeo Angelo Savolde	59	Branca	Empregou-se na casa do Dr <sup>o</sup> Paula Fonseca – 1889
Carlos de São José	33	Preta	Empregou-se na casa do Dr <sup>o</sup> Brissay– 1889
Custodio dos Santos	58	Parda	Empregou-se na casa do Ilm <sup>o</sup> Dr <sup>o</sup> Schreiner – 1889
Florencio Braz Teixeira	35	Preta	Empregou-se na casa da Sr Luiza– 1889
Frederico Thomaz da Silva	39	Parda	Empregou-se na Fábrica de pregos – 1889
Hilario da Fonseca	108	Branca	Entregue ao patrão que o reclamou – 1889
Joaquim Emílio de Souza*	279	Parda	Empregou-se nos serviços da Casa de São José – 1903
Julio Miguel das Neves	55	Preta	Empregou-se na casa do Ilm <sup>o</sup> João Diogo de Araujo – 1889
Ozorio (apenas)	52	Preta	Empregou-se na casa Ilm <sup>o</sup> Dr <sup>o</sup> Anjo Coutinho – 1889
Roberto Joaquim Ribeiro de Aragão	57	Parda	Empregou-se na casa do Ilm <sup>o</sup> Coelho – 1889
Rufino Marques de Paula	84	Branca	Empregou-se na casa de Madame Françoise Montandon – 1889

\*Único registro encontrado no 2º livro

\*\* Fonte: Elaborada com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

De acordo com Silva (2015), havia uma preferência pela utilização dos serviços dos “menores de cor” no período após a Abolição, interpretação que marca as permanências herdadas da escravidão, isso porque o adulto seria menos suscetível à submissão a um patrão, por ter vivenciado ou acompanhado muito de perto a experiência do cativo, então, desse ponto de vista, uma criança seria submetida mais facilmente ao controle do trabalho. Assim, aparecem os contornos das ideias consolidadas por Quintino Bocaiúva em 1902, na sua mensagem enquanto presidente do estado do Rio de Janeiro, através das quais o trabalho servia como prevenção das perversões morais.

Kuhlmann e Bastos (2009) investigaram a tutela de órfãos no contexto de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, constatando que apenas no

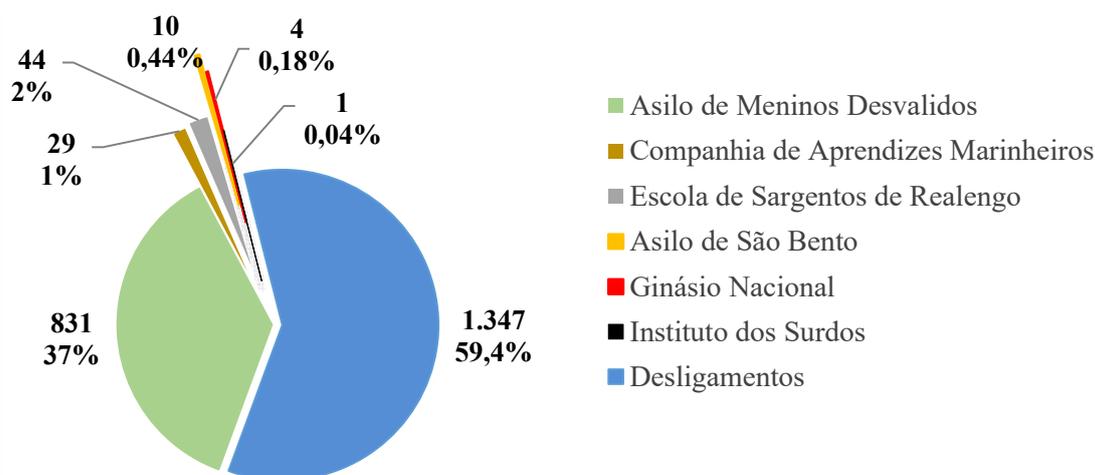
final do século XIX houve a disputa pelos órfãos pobres, exclusivamente pelo interesse na exploração de sua mão de obra. A utilização do contrato de soldada, valor estipulado por juiz em troca dos serviços prestados pelos órfãos, foi mecanismo que acompanhou a concessão de tutelas. Essa prática se configurou como forma de controle sobre os libertos e de redefinição das relações sociais, uma vez que era significativo o número de filhos de ex-escravizados que se encontravam nessas condições.

Os autores verificaram ainda que, em muitos casos, as crianças em estado de abandono não encontravam acolhimento em instituições asilares, sendo encaminhadas pelo Pretor (delegado) ao Juiz de órfão, que determinava os contratos dos menores. Havia um progressivo interesse de tutores que se aproveitavam da mão de obra barata ou gratuita, sendo recorrente a falta de depósito nas cadernetas por parte dos contratantes, conforme o caso de Trajano Rodrigues e, provavelmente, outros oriundos da Casa de São José.

Até o momento, as estratégias sutis de discriminação foram analisadas, evidenciando a depuração do alunado da instituição. Entretanto, na contramão desse processo, as aspirações de inserção social e profissional marcou a trajetória de uma parcela desses alunos. Ao todo 37% das transferências foram realizadas para o Asilo de Meninos Desvalidos (Instituto Profissional Masculino/Instituto João Alfredo), conforme gráfico 20. Tal fato leva a supor alguma forma de diálogo entre os alunos/famílias e o projeto de profissionalização da infância pobre imposto pelo poder público.

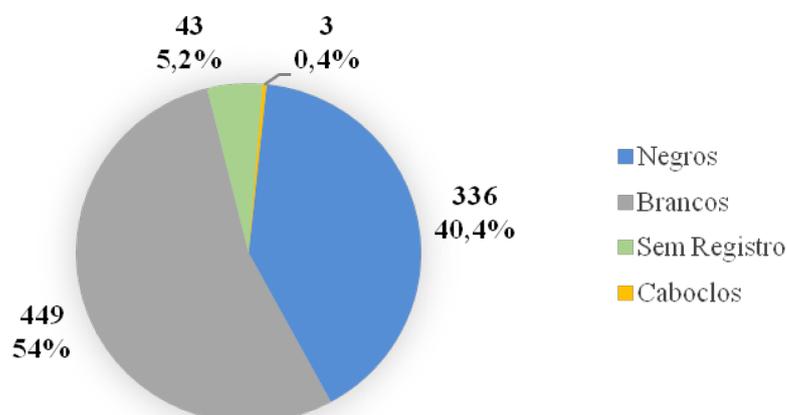
Dessa forma, tendo em vista que 40% destas transferências se referiu aos alunos negros (gráfico 21), não seria incorreto concordar com Gomes (2012) sobre os anseios da população negra por educação pública. O analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais configuravam-se como principal problema enfrentado para inserção profissional, fazendo com que fosse reivindicação prioritária no período pós-Abolição, “deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época” (Gomes, 2012, p.736).

Gráfico 20 - Transferências da Casa de São José (1888 – 1916)



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Gráfico 21 - Transferências para Asilo de Meninos Desvalidos (1888 – 1916)



Fonte: Elaborado com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Por outro lado, embora em menor número, houve também alguns casos de famílias que se apropriaram das regras e reorientaram surpreendentemente os campos de negociação, transcendendo aos lugares que originalmente lhes foram destinados.

Os regulamentos abriram brechas de transferências para o Instituto Nacional de Instrução Secundária/Ginásio Nacional (atual Colégio Pedro II), colégio mantido pelo Governo Federal destinado à formação da elite brasileira, que previa o pagamento de mensalidades, mas que vez ou outra admitia alunos

gratuitos. De acordo com o artigo 16 do regulamento de 1890: “o asilado de exemplar procedimento, que revelar grande aptidão para as letras, será recomendado a admissão no Internato do Instituto Nacional de Instrução Secundária”. A mesma regra foi mantida no artigo 12 do regulamento de 1895, que apenas atualizou o nome do colégio para Ginásio Nacional.

O procedimento só foi revisto no regulamento de 1904, que excluiu a possibilidade de transferência para tal instituição, conforme artigo 5. A partir daí só seriam verificadas as aptidões aos ofícios e a única transferência admitida seria ao então Instituto Profissional Masculino (Asilo de Meninos Desvalidos/Instituto João Alfredo), espaço que recebia alunos da Casa de São José desde sua criação.

**Tabela 7 – Transferências para Ginásio Nacional**

Aluno	Mat.	Cor	Filiação	Circulação
Cezar da Gama de Souza Franco	15	Parda	Ignorada	Ginásio Nacional Abril de 1896
Mário de Assis	213	Branca	João Leite de Assis Aurea Alves de Assis	Ginásio Nacional Abril de 1901
Custódio Ennes Belchior	711	Parda	Christina Pereira dos Santos	Ginásio Nacional Março de 1902
Padrelías Souto	1116	Branca	Jose João Ferreira Souto Leonor de S. A. Souto	Ginásio Nacional Maio de 1910

\* Únicas transferências localizadas (2º e 3º livros de matrículas)

\*\* Fonte: Elaborada com base no Acervo da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

Para além do número reduzido, um aspecto que chamou atenção na tabela 7 foi que nenhum aluno declarado preto foi transferido para o Ginásio Nacional. As palavras de Mello e Souza (1958) ajudam a entender o contexto. Ex-aluno do colégio nos anos iniciais do século XX e, posteriormente, professor da Cátedra de História Geral e do Brasil, o autor fez a seguinte afirmação desses tempos, “nas turmas de primeira série uns garotinhos quase analfabetos que obtinham ingresso no colégio não se sabe como, e que por isso mesmo não dariam conta do recado” (p.65). É importante ressaltar que, Mário de Assis (tabela 7), ex-aluno da Casa de São José foi contemporâneo de Mello e Souza no Ginásio Nacional, participou de uma comissão de alunos do colégio<sup>119</sup> em 1906 junto com o colega Enoch da Rocha Lima, muito citado na obra de Souza (1958). Portanto, não foi difícil inferir

<sup>119</sup> Informação constante na coluna “Reuniões de Estudantes”, publicada na edição 213 do Jornal do Brasil de 1 de agosto de 1906.

que comungou de uma cultura escolar permeada por perspectivas similares à expressa acima.

Mello e Souza foi aluno de Silvio Romero, professor de Filosofia do Ginásio Nacional e teórico racialista que propagava a supremacia da raça branca através dos pressupostos evolucionistas, tendo frequentado a casa de seu mestre, por quem tinha profunda admiração pelo “acendrado patriotismo e solidez de seus argumentos” (Souza, 1958, p. 186).

Em diferentes passagens de seu livro deixou os vestígios de sua formação, nascido de família proprietária de escravos, fervoroso defensor da política do presidente Rodrigues Alves, contrário a revolta da vacina criticava os opositores ao governo classificando-os como “bandos de vagabundos pela cidade queimando bondes” (p. 206). Esse era o perfil do contemporâneo de Mário de Assis, que por um lado disse não analisar a psicologia dos personagens de seu livro através de preceitos “lombrosianos, portadores de taras e chagas morais sem remédio” (p.19), mas por outro tem marcado em seus valores morais o conselho do pai “junte-se aos bons, e evite os maus, infelizmente, há insubordinados, indolentes, de mau caráter e péssimos costumes” (p.20).

Dito isso, o desligamento de Cezar da Gama de Souza Franco em 1898, apenas dois anos após a sua transferência (tabela 7), sugere que o aluno não atendeu aos padrões do Ginásio Nacional. Em março de 1899 foi matriculado no Instituto Profissional. Exames prestados por Cezar para ingresso no Internato do Ginásio Nacional indicam controvérsias à suspeita de que teria sido um aluno fraco. Segundo correspondência<sup>120</sup> assinada por Antônio Alves Corrêa Carneiro, secretário do internato do Ginásio Nacional, foi aprovado com “distinção em geografia, plenamente em português e simplesmente em aritmética”, sendo em francês sua única reprovação, porém teria uma nova oportunidade após preparar-se em aulas no próprio Ginásio. O resultado dos exames do Instituto Profissional<sup>121</sup> de 1900 demonstrou que o aluno venceu o obstáculo da língua, uma vez que, conseguiu aprovação plena na prova de francês e distinção em história natural e higiene profissional.

---

<sup>120</sup> Documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “pedagógico discente”, caixa 20, ano 1896.

<sup>121</sup> Informação publicada na edição 327 do Jornal do Comércio de 24 de novembro de 1900.

De tal maneira, a trajetória escolar de Cezar sinalizou que se tratava de um bom aluno, ainda assim não houve indícios de continuidade da vida acadêmica. Em 1902 empregou-se como inspetor de alunos<sup>122</sup> no próprio Instituto Profissional. No ano seguinte se inscreveu em concurso de auxiliar de escrita da Estrada de Ferro Central do Brasil e, apesar de obter sucessivas classificações<sup>123</sup>, a função máxima que aparenta ter ocupado na empresa foi a de auxiliar de suplente da 3ª divisão, cargo que abandonou em julho de 1905<sup>124</sup>. A partir de então, seu nome não foi localizado em mais nenhum periódico da época.

Em contrapartida, Custódio Ennes Belchior (tabela 7) ingressou na Faculdade de Medicina<sup>125</sup>, apesar de não ter concluído o curso. A convocação para exames orais<sup>126</sup> das turmas de primeiro ano do Internato do Ginásio Nacional indicou uma coincidência, o nome de Custódio foi localizado junto ao de Enoch da Rocha Lima, citado anteriormente como contemporâneo de Mário de Assis. Porém, muito embora tenham sido colegas, apenas Enoch foi mencionado nas memórias publicadas por Mello e Souza, talvez por sua origem familiar proeminente, sugerindo que os ex-alunos da Casa de São José não comungavam do mesmo círculo de amizade. Posteriormente, Enoch e Souza se tornaram professores catedráticos do próprio colégio, mas esse fato parece não explicar a seleção de seu nome pelo critério do destaque profissional, já que as crônicas narradas no livro foram baseadas nas publicações de “A Vida de Hoje”, escrito por Mello e Souza enquanto ainda era estudante e redator-chefe do jornal clandestino. Isso reforça a ideia de filiação entre os pares pertencentes a mesma condição social.

Alguns indícios mostraram que Custódio buscou uma vida social próxima às famílias consideradas da alta classe. Frequentou festas da família Hermes da Fonseca<sup>127</sup>, esteve associado aos protestos dos estudantes das escolas superiores do Rio de Janeiro, tendo assinado manifesto acadêmico<sup>128</sup> junto a Heitor Beltrão, Quintino do Valle, Lemgruber Filho, Roberto Trompowsky Junior, dentre outros. Entretanto, as tentativas de inserção num universo social diferente de sua origem

<sup>122</sup> Informação publicada na edição 106 do *Jornal do Brasil* de 16 de abril de 1902.

<sup>123</sup> Informações publicadas na edição 58 do *Jornal do Comércio* de 27 de fevereiro de 1903 e na edição 58 do *Jornal do Brasil* de 27 de fevereiro de 1904.

<sup>124</sup> Informação publicada na edição 200 da *Gazeta de Notícias* de 19 de julho de 1905.

<sup>125</sup> Conforme publicação do *Jornal A Imprensa* de 10 de dezembro de 1911.

<sup>126</sup> Conforme publicação do *Jornal A Notícia* de 17 de dezembro de 1902.

<sup>127</sup> Conforme publicações do *Jornal O Paiz* de 1 de novembro de 1908 e 3 de setembro de 1910.

<sup>128</sup> Conforme publicação do *Jornal A Imprensa* de 26 de maio de 1909.

não garantiram a ascensão esperada, a ausência ou reprovação nos exames orais de microbiologia do 3º ano da Faculdade de Medicina<sup>129</sup> em 1913 e a convocação para as provas orais do concurso de praticante de 2ª classe da Diretoria Geral dos Correios<sup>130</sup> em 1914, indicam que não deu continuidade a carreira médica. Custódio ocupou o cargo de 3º escriturário da 5ª divisão da Estrada de Ferro Oeste de Minas<sup>131</sup> até pelo menos 30 maio de 1921, data em que foi publicada sua licença, tendo falecido aos 32 anos<sup>132</sup>, em 21 de junho de 1922.

Da mesma forma, Mário de Assis também ingressou na faculdade<sup>133</sup>, o título de doutor acrescentado ao nome sugere que concluiu a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, muito embora pareça não ter prosseguido na carreira. A vida acadêmica e social no Internato do Ginásio Nacional parece ter sido ativa, tendo múltiplas indicações aos bancos de honra registrados em boletim do colégio<sup>134</sup> e participações em comissões de homenagens<sup>135</sup> do colégio. Dedicou-se a carreira docente, atuando em diversas cadeiras, começou como professor de Português no Liceu de Artes e Ofícios<sup>136</sup>, após ocupou as cadeiras de Álgebra, Geometria, Física e Química no Colégio Aldridge, Colégio Ottati e no próprio Liceu<sup>137</sup>. A seguir, Mário aparece em formatura de alunos que concluíram o curso ginásial no Colégio Ottati.

Assim como Mário de Assis, Padrelías Souto teve uma inserção profissional que o distanciou dos ofícios nas empresas ferroviárias, diferentemente de seus colegas Cezar e Custódio. Dos quatro alunos transferidos para o Ginásio Nacional foi o único que conseguiu acesso por intermédio de sua família, acionando as redes de sociabilidade, e não pela via escolar, até mesmo porque no ano de sua transferência as regras regulamentares já não previam o Ginásio como opção para os que se destacavam pelo bom desempenho. Atuou principalmente nas áreas de comércio e lavoura, tendo participação na delegação do Convênio dos

<sup>129</sup> Conforme publicação do Jornal *O Paiz* de 28 de novembro de 1913.

<sup>130</sup> Conforme publicação do Jornal *O Paiz* de 07 de outubro de 1914.

<sup>131</sup> Informação publicada na edição 710 do periódico *O Jornal* de 30 de maio de 1921.

<sup>132</sup> Conforme publicação do Jornal *O Paiz* de 22 de junho de 1922.

<sup>133</sup> Conforme a edição 28 do *Jornal do Brasil* de 28 de janeiro de 1914.

<sup>134</sup> Conforme documento alocado na série “Casa de São José”, subsérie “pedagógico discente”, caixa 20, ano 1901.

<sup>135</sup> Conforme publicações do *Jornal do Brasil* de 1 de agosto de 1908 e do *O Século* de 31 de agosto de 1906.

<sup>136</sup> Conforme publicação do Jornal *A Imprensa* do dia 17 de julho de 1910.

<sup>137</sup> Conforme publicações do Jornal *A Razão* de 14 de fevereiro de 1920, do *Revista da Semana* de 24 de janeiro de 1925 e do *Diário Carioca* de 24 de fevereiro de 1931.

Estados Cafeeiros<sup>138</sup>, presidido pelo Ministro da Fazenda Costa e Souza, e em duas empresas como acionista conselheiro da Companhia Predial Iracema<sup>139</sup> e acionista diretor da Sociedade Anônima Fábrica Santa Margarida<sup>140</sup>.

Imagem 16 – Dr. Mario de Assis



Fonte: Jornal Beira-Mar, 24 de novembro de 1929

Embora tenham virado o campo de negociações a seu favor e conquistado formação e afirmação social, nem todos os alunos transferidos para o Ginásio Nacional conseguiram transcender expressivamente seus lugares sociais de origem. O interessante a observar foi que Cezar e Custódio, declarados como pardos nos registros da Casa de São José, se aproximaram de atividades em estradas de ferro, setor geralmente associado ao ensino de ofícios, destinado a população pobre (Cunha, 2000).

A *matriz da colonialidade* pode ser observada nessa pequena trajetória dos alunos que foram para o Ginásio. Não há como enxergar despreensão no único desligamento dos egressos da Casa de São José ser de um aluno pardo. Assim como, ter sido um aluno branco a vivenciar a mudança mais palpável, ao menos em termos financeiros, de asilado a sócio de empresas. O padrão de poder eurocentrado, construído aos poucos pelos colonizadores e perpetuado mesmo após a descolonização, era exercido em nome da tentativa de homogeneização cultural, histórica, social, política, econômica, através de estruturas de controle que utilizaram a raça como base de classificação. Essa estrutura que se desdobra

<sup>138</sup> Conforme publicação do O Jornal de 21 de maio de 1943.

<sup>139</sup> Conforme publicação no Jornal *Diário Carioca* de 10 de abril de 1942.

<sup>140</sup> Conforme publicação do Jornal *O Paiz* de 15 de maio de 1924.

em diferentes esferas da vida em sociedade, produz oportunidades desiguais para os que, de acordo com suas bases de classificação, ocupam os lugares inferiores dessa hierarquia. De certa forma, as trajetórias desses egressos para o Ginásio, assim como, as evasões, as insubordinações, os desligamentos disciplinares, as transferências interinstitucionais têm em comum o tensionamento entre o universalismo naturalizado pela escola e as diversidades culturais dos sujeitos.

Sem correr riscos de anacronismos, é possível afirmar que a escola de hoje ainda manifesta resistências identitárias à determinadas matrizes culturais (Munanga, 2015), o que fica evidenciado nos dados dos principais instrumentos de coleta acerca da realidade escolar do Brasil. A *colonialidade do poder, do ser, do saber* se manifesta, dentre outras coisas, na perpetuação do racismo. Daí a importância do projeto *decolonial*, a mudança dos padrões de pensamento da *modernidade colonial*, através de dois movimentos essenciais: reconhecimento das bases do pensamento “moderno” e insubordinação a seus domínios. Por isso, a revisão histórica da experiência escolar de alunos negros se coloca com relevância, na tentativa de identificar os mecanismos de exclusão social desferidos pela escola, desconstruir a ideia de saberes e formas de ser que são universais e desnaturalizar a hierarquização de lugares sociais.

## 5 Considerações Finais

A pesquisa demonstrou que o perfil racial de origem da Casa de São José contava com uma representação significativa de alunos negros, que chegou a 56% do total de matrículas no ano de 1888. Para os termos questionáveis do recenseamento de 1890, em que a população negra representava 34,4% da população do Rio de Janeiro, significaria uma superação expressiva da própria proporção do grupo. Contudo, diante da desconfiança dos dados censitários, o cotejamento dessas informações serviu para ressaltar que a presença negra na escola no século XIX não era nula ou inexpressiva, como afirmou a historiografia tradicional da educação.

Isso evidenciou, sobretudo, que a população negra projetava na escola a possibilidade de mudança, para que, finalmente, pudesse desfrutar da igualdade que por tanto tempo aspirou. O estudo se debruçou somente na particularidade da Casa de São José, mas não é impossível supor uma generalização dessa afirmação para o contexto do Rio de Janeiro, tendo em vista o precedente dos estudos mineiros sobre essa questão, embora, é claro, sejam necessárias outras investigações.

Entretanto, como percebido ao longo do trabalho, apesar do acesso, na prática esse espaço não se traduziu como democrático e ausente de preconceitos. Esta representação se manteve equilibrada na primeira década de funcionamento da instituição, quando em 1898 a movimentação de matrículas indicou um processo de decréscimo dos alunos negros da instituição. Como resultado, em 1915 a proporção foi reduzida à apenas 19%.

A mudança do perfil racial dos alunos foi explorada por meio de dois movimentos distintos, o *clareamento* e o *branqueamento*. Os registros denunciaram o *clareamento* da cor de alguns alunos, a mesma criança declarada primeiramente como *preta*, em momentos posteriores poderia aparecer como *parda*. Por vezes, o silêncio sobre a cor também se estabeleceu. Tanto o *clareamento* como a ausência do registro de cor sinalizaram uma estratégia de distanciamento dos estigmas do cativo, iniciada nas últimas décadas de escravidão e perpetuada após a Abolição, como formas protagonizadas pela população negra para demarcar uma diferenciação social. O *branqueamento* como

forma concreta de depuração também se revelou, na medida em que o acesso e a permanência dos alunos negros foram marcados por *mecanismos sutis de discriminação*, como transferências disciplinares para instituições militares ou colônias psiquiátricas, desligamentos por insubordinação ou indeferimentos de matrículas.

Essas práticas universalistas foram analisadas com base nos pensamentos *decoloniais*, tendo em vista que o padrão de poder eurocentrado era exercido em nome da tentativa de homogeneização cultural, histórica, social, política, econômica, através de estruturas de controle que utilizaram a raça como base de classificação. Assim, as evidências sugeriram o alinhamento da Casa de São José aos modelos culturais hegemônicos. As teorias racialistas que predominavam no período influenciaram o contexto escolar vivenciado por alunos negros. Com o avanço do modelo civilizatório nas sociedades, instrumentos de naturalização e legitimação de determinada ordem social foram desenvolvidos em nome de um universalismo que pretendia a neutralização de outras formas de organização diferentes das disseminadas pela Europa.

Portanto, ao identificar a maneira pela qual a instituição concretizou os mecanismos de exclusão, significou admitir que ela se constituiu como um dos instrumentos de legitimação das hierarquias sociais. Ao mesmo tempo, esse reconhecimento não anulou as tensões entre as práticas universalistas e as experiências da população negra frente a este modelo hegemônico civilizatório, a exemplo das transferências para o Ginásio Nacional, Instituto Profissional Masculino e na insistência em ver garantido o acesso na Casa de São José, que se constituíram como mecanismos de resistência e afirmação social através da educação.

A superação das desigualdades construídas ao longo da formação histórica, social, política e cultural do país, passa pela compreensão do processo de constituição da diversidade que forma as identidades do povo brasileiro. Então, a importância do presente trabalho, integrado a linha de pesquisa “Ideias e instituições educacionais”, se justificou justamente por problematizar o papel da escola na perpetuação desse universalismo e por investigar como a cultura escolar da Casa de São José incorporou práticas discriminatórias de seu contexto externo. Pensar na produção de conhecimentos como um campo de disputas foi determinante para compreender o motivo pelo qual a representação da população

negra nos livros didáticos e nas tendências historiográficas sofreu com os silenciamentos ou reducionismos.

Conforme evidenciado ao longo do trabalho, investir no levantamento quantitativo desses dados foi bastante relevante, uma vez que, existe uma lacuna de estudos que tratam numericamente de informações sobre a frequência escolar de alunos negros nas primeiras décadas do período republicano, a escassez se estende também ao período imperial. A relevância do tema se explica pelo fato de que números significativos revelam um abismo racial dentro das escolas brasileiras de hoje, quando comparados os desempenhos de alunos brancos, negros e indígenas, os primeiros têm melhores resultados que os demais. Estabelecer relação entre desigualdade e diversidade torna-se fundamental para o enfrentamento real das práticas que inferiorizam determinadas parcelas da população em detrimento de outras.

De maneira geral, as questões propostas inicialmente foram exploradas de forma integrada no decorrer dos capítulos, embora um aprofundamento no que se refere à trajetória de uma amostragem desses alunos como egressos da instituição necessite de maiores investimentos que extrapolem as formas oficiais de registro. Por meio da história oral, por exemplo, um outro caminho possível será o de construir uma investigação dos descendentes desses sujeitos para exploração de outras dimensões que desvelem um olhar ampliado acerca de suas aspirações.

Outra questão que poderá ser considerada em pesquisas futuras, à exemplo dos estudos mineiros, seria a ampliação da investigação para traçar o perfil racial das escolas da Província/Estado do Rio de Janeiro, com o intuito de verificar, dentre outras possibilidades, a de generalização ou a particularização da experiência da Casa de São José.

## 6

### Referências bibliográficas

#### Documentos consultados:

#### Acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Ferreira Viana

##### Fundo Casa de São José

- Série Administrativo Discente – Primeiro Livro de Matrículas com registros de 9 agosto de 1888 a 28 de junho de 1892.
- Série Administrativo Discente – Segundo Livro de Matrículas com registros de 9 agosto de 1888 a 9 de dezembro de 1897.
- Série Administrativo Discente – Terceiro Livro de Matrículas com registros de 1 de fevereiro de 1898 a 28 de junho de 1907.
- Série Administrativo Discente – Quarto Livro de Matrículas com registros de 26 de março de 1908 a 29 de maio de 1911.
- Série Administrativo Discente – Quinto Livro de Matrículas com registros de 29 de maio de 1911 a 4 de julho de 1916.
- Série Administrativo Discente – Relatórios clínicos e dentários do Drº Mario Ferreira e do Dentista Trajano Menezes, 5 e 29 de setembro de 1913 e 5 de outubro de 1913.
- Série Legislação e Normas - Decreto nº 439 de maio de 1890.
- Série Legislação e Normas – Decreto nº 657 de 12 de agosto de 1890 (Primeiro Regulamento da CSJ).
- Série Legislação e Normas – Decreto nº 496 de 27 de agosto de 1904 (Terceiro Regulamento da CSJ).
- Série Legislação e Normas – Decreto nº 1061 de 14 de março de 1916 (Quarto Regulamento da CSJ).
- Série Correspondências – Ofício nº 282, 5 de abril de 1904.
- Série Correspondências – Ofício nº 951, 11 de junho de 1904.
- Série Correspondências – Livro de Correspondências Oficiais de 1904 a 1907.

- Série Correspondências – Ofício da Diretoria Geral de Estatística, 11 de maio de 1909.
- Série Correspondências - Livro de Ofícios da Casa de São José de 1906 a 1908.
- Série Correspondências – Ofício nº 112 de alocação de soldados do 3º regimento de Infantaria da Força Policial do Distrito Federal na Casa de São José, 10 de novembro de 1915.
- Série Correspondências – Ofício de solicitação de material escolar, 26 de maio de 1915.
- Série Pedagógico Docente – Programa de Ensino 1890.
- Série Pedagógico Docente – Parecer de Comportamento de aluno 1910.
- Série Pedagógico Docente – Relatórios de Comportamento de alunos 1911.
- Série Pedagógico Docente – Programa de Ensino 1911.
- Série Pedagógico Docente – Parecer do Diretor sobre os Programas de Ginástica do ano de 1894.
- Série Pedagógico Discente – Parecer de aluno, 1896.
- Série Pedagógico Discente – Boletim de aluno transferido para Ginásio Nacional, 1901.

### **Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**

Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/arquivogeral>>

#### **Acervo Virtual**

- Código de Posturas da cidade do Rio de Janeiro de 1889.
- Decreto nº 4753 de 28 de janeiro de 1903.
- Posturas do período de 1904 a 1906, pasta Estabelecimentos Civis de Assistência, folha 851.

#### **Acervo físico**

- Carta escrita por Conselheiro do Império, José Bento da Cunha Figueiredo, à Pereira Passos no ano de 1876 – Coleção Particular Pereira Passos – Caixa 7 – Pasta 2.

## **Biblioteca do IBGE**

Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br>>

- Recenseamento do Rio de Janeiro (Distrito Federal) realizado em 31 de dezembro de 1890.
- Recenseamento do Rio de Janeiro (Distrito Federal) realizado em 20 de setembro de 1906.

## **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**

Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>>

### **Leis**

- Coleção de Leis Municipais e Vetos 1897 a 1931 - edição 13, ano 1903.
- Coleção de Leis Municipais e Vetos 1897 a 1931 - Decreto nº 37 de 11 de dezembro de 1895 (Segundo Regulamento da CSJ).

### **Periódicos e Jornais**

- *A Imprensa*, 26 de maio de 1909, 17 de julho de 1910 e 10 de dezembro de 1911.
- *A Noite*, 14 de abril de 1914 e 18 de julho de 1917.
- *A Noite Ilustrada*, 16 de junho de 1934.
- *A Notícia*, 17 de dezembro de 1902.
- *A Razão*, 14 de fevereiro de 1920.
- *Diário Carioca*, 24 de fevereiro de 1931 e 10 de abril de 1942.
- *Gazeta de Notícias*, 19 de julho de 1905.
- *Jornal do Brasil*, 16 de abril de 1902, 27 de fevereiro de 1904, 9 e 13 de junho de 1904, 1 de agosto de 1906, 1 de agosto de 1908 e 28 de janeiro de 1914.
- *Jornal do Comércio*, 24 de novembro de 1900 e 27 de fevereiro de 1903.
- *O Paiz*, 17 de outubro de 1892, 1 de fevereiro de 1896, 1 de novembro de 1908, 3 de setembro de 1910, 28 de novembro de 1913, 7 de outubro de 1914, 22 de junho de 1922 e 15 de maio de 1924.
- *O Tico-Tico*, 6 de agosto de 1919 e 13 de agosto de 1919.

- *O Malho*, 29 de dezembro de 1928.
- *O Jornal*, 30 de maio de 1921 e 21 de maio de 1943.
- *O Século*, 31 de agosto de 1906.
- *Revista da Semana*, 24 de janeiro de 1925.

### **Coleção de Leis do Império e da República**

Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>

- Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854 – Reforma Couto Ferraz.
- Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – Reforma Leôncio de Carvalho.
- Decreto nº 9.886, de 7 de março de 1888.
- Decreto nº 206-A, de 15 de fevereiro de 1890.
- Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890.
- Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 – Reforma Benjamin Constant.
- Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 – Reforma Epiácio Pessoa.
- Decreto nº 1.132, de 22 de dezembro de 1903.
- Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 – Reforma Rivadavia Correia.
- Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 – Reforma Carlos Maximiliano.

### **Relatórios Provinciais – Plataforma Provincial Presidential Reports (1830-1930): Rio de Janeiro**

Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial>>

- Mensagem do Presidente da República, Campos Sales, 1901.
- Mensagem do Presidente da República, Rodrigues Alves, 1904.
- Mensagem do Presidente do Estado, Alberto de Seixas Martins Torres, 1900.
- Mensagem do Presidente do Estado, Quintino Bocaiuva, 1902.
- Mensagem do Presidente do Estado, Quintino Bocaiuva, 1903.
- Mensagem do Presidente do Estado, Nilo Peçanha, 1904.
- Mensagem do Presidente do Estado, Nilo Peçanha, 1905.
- Mensagem do Presidente do Estado, Nilo Peçanha, 1906.

- Mensagem do Presidente do Estado, Alfredo A. G. Backer, 1907.
- Mensagem do Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Sabino Barroso Junior, 1901-1902.
- Mensagem do Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, J.J. Seabra, 1903-1904.
- Mensagem do Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, J.J. Seabra, 1904-1905.

### **Centro Cultural do Ministério da Saúde (CCMS)**

Disponível em: < <http://www.ccms.saude.gov.br/hospicio/index.php>>

- Mostra Virtual “Hospício de Pedro II - da construção à desconstrução”, Seção “As Colônias”.
- Mostra Virtual “Memória da Loucura”, Seção “Retratos da História: Aos Pobres, O Trabalho”.
- Mostra Virtual “Memória da Loucura”, Seção “Módulos Fotográficos”.

**Bibliografia:**

AIETA, Viviane de Oliveira. **Basílio de Magalhães e as crianças ditas “anormais” do Instituto Ferreira Viana (1924-1925)** / orientação Jucinato de Sequeira Marques. Rio de Janeiro: s/n, 2014.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. São Paulo: EDUSC, 1998.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A História da Educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2016.

AURAS, Gladys Mary Teive. Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. **Revista Educar**, n. 21, p. 311-314, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, mai-ago, p. 89-117, 2013.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. “**Estado da Arte da Produção sobre História da Educação**”: O Negro Como Sujeito na História da Educação Brasileira. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A História da Educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2016.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Mensuração racial e campo estatístico nos censos brasileiros (1872-1940): uma abordagem convergente. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Cienc. Hum., Belém, v. 4, n. 3, p. 361-385, set.- dez. 2009.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O Estado Novo e a formação da força de trabalho. In: **O ensino de ofícios na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DANTAS, Carolina Vianna. O Brasil café com leite. Debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. **Revista Tempo**, v.13, n.26, Niterói, 2008.

FERNANDES, Maria Fernanda Lombardi. Os republicanos e a abolição. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n.27, p. 181-195, nov. 2006.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA, Jacira de França; SILVA, Vânia Guimarães Félix da; MACHADO, Vilma Alves. Entre a “ordem” e a “salvação da nação”: a Casa de São José. In: MIGNOT, Ana Chrystina V; SILVA, Alexandra Lima da; SILVA, Marcelo Gomes da. **Outros Tempos. Outras escolas**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.13, jan./abr. 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX** / orientação Marta Maria Chagas de Carvalho. São Paulo: s.n., 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A História da Educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2016.

GAZE, Isabella Paula. **Orlando Corrêa Lopes**: a gestão de um anarquista na Escola Profissional Visconde de Mauá (1916-1927). Dissertação de Mestrado em Educação. UNIRIO, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n.120, p. 687-693, jul/set, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, p. 727-744, n.120,jul/set, 2012b.

GREIVE, Cynthia Veiga; FARIA, Luciano Mendes. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GREIVE, Cynthia Veiga. Representações da educação no debate político partidário Republicano de Minas Gerais (1889-1906). In: **IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais**. Juiz de Fora: UFMG, v.1. p. 1-15. 2007.

GREIVE, Cynthia Veiga. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, set/dez, 2008.

GREIVE, Cynthia Veiga. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**, v.26, n.01, p.263-286, abr., 2010.

GREIVE, Cynthia Veiga. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A História da Educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). **Contemporânea**, n.2, p. 17-36, Jul-Dez, 2011.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.17, p.41-58, Maio-Ago, 2011.

KUHLMANN, Moysés Jr; BASTOS, Ana Cristina Do Canto Lopes. Órfãos Tutelados Nas Malhas Do Judiciário (Bragança-Sp, 1871-1900). **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p.41-68, jan./abr. 2009.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278, 2005.

LAHIRE, Bernard; VICENT, Guy; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**, n. 33, jun, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

LEAL, Luciana. **Escolarização de Meninas Negras na Primeira República (1889 – 1910)**. 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional e Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Vitória: ES, 2016.

MATTOS, Hebe. **Resgate: uma janela para o oitocentos**. Rio de Janeiro: TopBooks, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2ª ed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Das cores do silêncio: Os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil, séc. XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

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

MELO, Mariana Ferreira de; SILVA, Vânia Maria Guimarães Félix da. Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana: História e memória de uma instituição de ensino. In: **História e memória da educação profissional no Rio de Janeiro**. CEMEF FAETEC (org). Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

MESSINA, Ágata; DUQUE, Helena; KAZ, Leonel; BRAGA, Regina Stela. 1904 - **Revolta da Vacina:** A maior batalha do Rio. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2006.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278. 2005.

MÜLLER, Maria Lúcia R. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação:** novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUNANGA, Kabelenge. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabelenge; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2010.

PANIZZOLO, Cláudia. **João Kopke e a escola republicana:** criador de leituras, escritor da modernidade / orientação Mirian Jorge Warde. São Paulo: s/n, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, v.13, n.35, 1999.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Caderno de Pesquisa**, n. 62, ago, 1987.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **REVISTA USP**, São Paulo, n.40, p. 122-137, dez.-fev., 1998-99.

\_\_\_\_\_. **Adolescência e racismo**: uma breve reflexão. Simpósio Internacional do adolescente, ano 1, mai., 2005.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIROZ, Eneida Quadros. **Justiça sanitária**: cidadãos e judiciário nas reformas urbanas e sanitária. Dissertação. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278. 2005.

RIGHI, Volnei José. **O poeta emparedado**: tragédia social em Cruz e Sousa. Dissertação. Brasília: UnB, 2006.

RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de S. Os incorrigíveis da cidade: um estudo sobre a distribuição e circulação das infâncias na Capital Federal nas décadas de 1900 e 1910. In: LOPES, Sonia; CHAVES, Miriam (org.). **A História da Educação em Debate**: Estudos comparados, profissão docente, infâncias, família e igreja. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2012.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1957.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANTOS, Aderaldo Pereira dos. Fotografia e memória da escolarização de estudantes negros na FUNABEM de Quintino. In: **História e memória da educação profissional no Rio de Janeiro**. CEMEF FAETEC (org). Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

SCHUELER, Alessandra F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para República. **Revista Brasileira de História**, v.19, n.37, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação, experiência e emancipação: contribuições de E. P. Thompson para a história da educação. **Trabalho Necessário**, ano 12, n.18, 2014.

SCHUELER, Alessandra F. M. de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, v.13, n.26, 2008.

SCHUELER, Alessandra F. M. de; RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de Serqueira. Felismina e libertina vão à escola: notas sobre a escolarização nas freguesias de Santa Rita e Santana (Rio de Janeiro, 1888-1906). **Revista História da Educação**, v.19, n.46, p.145-165, mai/ago, 2015.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Eleomar Candido Gonçalves. **Cotidiano, política e protesto popular no Rio de Janeiro: 1880–1901** / orientação Anita Leocádia Prestes. Rio de Janeiro: s/n, 2008.

SILVA, Murilo Borges. Articulado gênero, raça e educação: a menina negra que não vimos. **Fato & Versões**, v. 7, p. 01, 2015.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A ideologia do colonialismo**. Rio de Janeiro: ISEB, 1961.

SOUZA, J.B. Mello. **Estudantes do meu tempo**. Rio de Janeiro: Pedro II, 1958.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares (org). **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

TAMANO, Luana Tiekko Omena et al. O cientificismo das teorias raciais em O cortiço e Canaã. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.3, jul.-set. 2011, p.757-773.

VIANA, Francisco de Oliveira. **Evolução do Povo Brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

VILLELA, Heloisa de O. S. Meio século de formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no Brasil do século XIX In: CORREA, Rosa Lydia Teixeira, MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

## 7 Anexos

**ANEXO 1** – Quadro de matrículas por registro de cor dos alunos da Casa de São José, elaborado com base nos livros de matrícula do acervo do Centro de Memória da ETE Ferreira Viana do período de 1888 a 1916.

ANO/COR	PRETA	PARDA	PARDA ESCURA	MORENA	CABOCLA	BRANCA	SEM REGISTRO	INCOMPLETO	TOTAL
1888	30	30	2	0	0	50	0	0	112
1889	9	19	0	0	0	27	0	0	55
1890	8	14	0	0	0	21	0	0	43
1891	7	23	0	0	0	21	0	0	51
1892	1	33	0	0	0	27	0	0	61
1893	2	16	0	0	0	12	0	0	30
1894	7	19	0	0	1	25	0	0	52
1895	5	20	0	0	0	29	0	0	54
1896	12	49	2	0	0	63	0	0	126
1897	10	43	0	0	0	47	0	0	100
1898	3	16	0	0	0	27	0	0	46
1899	6	21	0	0	0	39	0	0	66
1900	9	44	0	0	0	74	0	0	127
1901	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1902	11	58	0	0	0	75	4	0	148
1903	9	51	0	0	0	54	3	0	117
1904	0	0	0	0	0	7	0	0	7
1905	2	12	0	0	0	63	3	0	80
1906	13	23	0	5	0	87	1	0	129
1907	3	19	0	0	0	40	3	0	65
1908	9	22	0	1	0	50	0	0	82
1909	2	14	0	0	0	49	42	0	107
1910	12	38	0	0	0	91	15	0	156
1911	7	8	0	0	1	65	4	0	85
1912	3	14	0	0	0	44	3	0	64
1913	0	9	0	0	0	19	15	0	43
1914	9	14	0	0	3	73	14	0	113
1915	4	15	0	0	0	76	4	0	99
1916	5	5	0	0	0	17	20	1	48
<b>TOTAL</b>	<b>198</b>	<b>649</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1272</b>	<b>131</b>	<b>1</b>	<b>2266</b>

Obs.: A classificação de cor *Parda Clara* também foi encontrada no primeiro livro, porém, houve duplicação de 160 matrículas nos dois primeiros livros. Assim, para evitar incorreção, os dados considerados foram os do segundo livro, porque estavam mais completos. Com isso, as matrículas cujo registro de cor estavam como *Parda Clara* foram contabilizadas na tabela como *Parda* conforme aparecem no segundo livro. A categoria *incompleto* foi estabelecida para designar as menções a cor que constavam apenas da letra *p* ou *pa*, podendo corresponder a cor preta ou parda.

**ANEXO 2** – Quadro de transferências e desligamentos dos alunos da Casa de São José, elaborado com base nos livros de matrícula do acervo do Centro de Memória da ETE Ferreira Viana do período de 1888 a 1916.

TRANSFERÊNCIAS PARA OUTRAS INSTITUIÇÕES								
INSTITUIÇÃO	PRETA	PARDA*	MORENA	CABOCLA	BRANCA	S/R**	INCOMP***	TOTAL
IPJA	68	267	1	3	449	43	0	831
MAR	8	7	0	0	14	0	0	29
ESR	6	20	0	0	18	0	0	44
GN	0	2	0	0	2	0	0	4
ASB	3	3	0	0	4	0	0	10
IS	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>300</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>487</b>	<b>43</b>	<b>0</b>	<b>919</b>

IPJA* – Instituto Profissional João Alfredo	GN – Ginásio Nacional
MAR – Companhia de Aprendizes Marinheiros	ASB – Asilo de São Bento
ESR – Escola de Sargentos de Realengo	IS – Instituto dos Surdos
*Instituto Profissional Masculino/Asilo de Meninos Desvalidos	

DESLIGAMENTOS								
MOTIVO	PRETA	PARDA*	MORENA	CABOCLA	BRANCA	S/R**	INCOMP***	TOTAL
COMP	19	70	1	0	99	14	3	206
FAM	31	121	2	0	317	27	0	498
EMP	6	5	0	0	4	0	0	15
EVA	19	55	0	1	102	12	0	189
O.P.	2	2	0	0	2	0	0	6
M.I.	1	4	0	0	1	0	0	6
S.J.	0	2	1	0	3	0	0	6
D.F.	2	7	0	1	18	0	0	28
FAL	6	6	0	0	16	0	0	28
E.T.	0	4	0	0	3	0	0	7
ID	21	64	0	0	174	30	0	289
E.P.	3	2	0	0	5	1	0	11
E.A.	2	3	0	0	8	0	0	13
A.A.	0	4	0	0	10	0	0	14
DF.F.	0	0	0	0	2	0	0	2
D.O.	0	0	0	0	9	0	1	10
C.C.	0	2	0	0	0	0	0	2
I.I.	1	2	1	0	12	1	0	17
<b>TOTAL</b>	<b>113</b>	<b>353</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>785</b>	<b>85</b>	<b>4</b>	<b>1.347</b>

COMP – Comportamento	SJ – Sem Justificativa	EA – Entregue à autoridade
FAM – Família	DF – Desenvolvimento Físico	AA – Autorizado por autoridade
EMP – Emprego	FAL – Falecimento	DFF – Defeito Físico
EVA – Evasão	ET – Entregue à terceiros	DO – Diferentes Comunicados Oficiais
OP – Ordem Prefeito	ID - Idade	CC – Concluiu Curso
MI – Moléstia Incurável	EP – Entregue ao protetor	II – Inabilitado Instituto Profissional

\* INCLUINDO PARDA ESCURA

\*\* SEM REGISTRO DE COR

\*\*\* INCOMPLETA - CONSTAVA SÓ A LETRA P ou Pa, PODENDO CORRESPONDER A COR PRETA OU PARDA

**ANEXO 3** – Relatórios da Adjunta Nanette Worms e da Professora Maria da G. Boaz, do acervo do Centro de Memória da ETE Ferreira Viana, que versam sobre comportamento dos alunos da Casa de São José.

Sr. Sr. Director da Casa  
 de S. José.

Acham-se privados de visita  
 por motivo de mau comportamento  
 e pessima applicação os alumnos  
 seguintes.

Pedro Ferreira	22
Nelson Godinho	328
Joaquim Silveira	164
Samuel Costa	112
Ant. Pinto	406

São dignos de figurar no Quadro  
 de Honra os membros.

Hygino dos Anjos	168
Otávio Pereira	367

A adjuncta  
 Nanette Worms.  
 30 de Setembro de 1911

M<sup>me</sup> Sr<sup>te</sup> Dr. Director da casa de  
S. José

Os alumnos João Borges, Antonio  
Meras, Manoel Marques, Adhemar  
Rodrigues, Domingos Tavares e Arnan-  
do Sobrinho, devida as boas notas que  
tiveram na applicação e no compor-  
tamento durante o mez, merecem ser  
mencionados no Louvao de Honra -

Os que tiveram medias má e  
pessima na applicação, ficam pri-  
vados da visita.

São os seguintes:

Américo dos Santos  
Alberto Silva  
Ostario Barboza  
Paulo de Oliveira  
Waldemar Candido  
Manoel dos Reis

José de Mello  
João Evelino da Silva  
Galileu do Nascimento  
Paulo Loureiro

30 - 9 - 1911

Do professor  
Abreu da G. Berg

**ANEXO 4** – Quadro de localização da cor dos alunos citados por comportamento, elaborado com base nos relatórios de Nanette Worms e de Maria da G. Boaz e nos livros de matrículas do acervo do Centro de Memória da ETE Ferreira Viana.

Relatório de Nanette Worms			
Quadro de Honra	Hygino dos Anjos	4º livro	Matrícula 1551, branca
Quadro de Honra	Octavio Bezerra	4º livro	Matrícula 1743, sem registro
Mau Comportamento	Pedro Ferreira	4º livro	Matrícula 1560, sem registro
Mau Comportamento	Nelson Godinho	4º livro	Matrícula 1705, parda
Mau Comportamento	Joaquim Silveira	4º livro	Matrícula 1841, branca
Mau Comportamento	Durval Costa	4º livro	Matrícula 1865, preta
Mau Comportamento	Ary Pinto	4º livro	Matrícula 1782, parda
Relatório de Maria da G. Boaz			
Quadro de Honra	João Borges	4º livro	Matrícula 1619, branca
Quadro de Honra	Antonio Moraes	4º livro	Matrícula 1718, parda
Quadro de Honra	Manoel Marques	3º livro	Matrícula 1297, branca
Quadro de Honra	Adhemar Rodrigues	4º livro	Matrícula 1617, parda
Quadro de Honra	Domingos Tavares	4º livro	Matrícula 1734, branca
Quadro de Honra	Armando Almeida	4º livro	Matrícula 1660, sem registro
Mau Comportamento	Americo dos Santos	4º livro	Matrícula 1558, sem registro
Mau Comportamento	Alberto Silva	4º livro	Matrícula 1592, sem registro
Mau Comportamento	Octavio Barbosa	4º livro	Matrícula 1645, parda
Mau Comportamento	Paulo de Oliveira	4º livro	Matrícula 1515, parda
Mau Comportamento	Waldemar Candido	4º livro	Matrícula 1615, parda
Mau Comportamento	Manoel dos Reis	4º livro	Matrícula 1557, preta
Mau Comportamento	José de Mello	4º livro	Matrícula 1520, branca
Mau Comportamento	João Avelino da Silva	4º livro	Matrícula 1703, parda
Mau Comportamento	Galileu do Nascimento	4º livro	Matrícula 1511, branca
Mau Comportamento	Raul Loureiro	4º livro	Matrícula 1650, branca

ANEXO 5 – Relatórios com movimentação dos atendimentos clínicos e dentários do Drº Mario Ferreira e do Dentista Trajano Menezes.



CASA DE S. JOSÉ  
N.º \_\_\_\_\_

Prefeitura do Districto Federal

Em 5 de Setembro de 1903

Exmo Sr. Dr. Director da Casa de S. José.

Passo ás vossas mãos a inclusa relação dos trabalhos effectuados por mim, durante o mez de Agosto p. p. no Gabinete cirurgico-dentario deste Estabelecimento, contendo os nomes e numero dos menores operados, nos quaes foram os mesmos executados

O Cirurgião-Dentista  
Trajano Menezes.

Nome	Numero	Armadaz	Extra	Alfama	Praya	Alvaroz
Virgilio Oliveira		1	1			
José de Castro	69	1				
Antônio Rodrigues	86	3				
Julio Rangel	58	2	1			
Alvaro de Souza	97		1			
Waldemar Oliveira	53	2				
Waldemar Batista	91	1				
Antônio Francisco	71					Bossa com perfume catô.
Antônio Moraes	342	8				
José de Souza	132					Perfume
Luiz J. de Oliveira	04	1				
José Rodolfo Oliveira	67	1				
Francisco	92	1				
Luiz de Souza	79					Perfume
Luiz de Souza	152	1				
Raul de Souza	70					Perfume
José Rodrigues	82	1	1			
Amalio Luiz	54	2				
Amalio de Souza	124					Perfume
Marcos Soares	126	2				
Waldemar de Souza	137	1				
Amalio Soares	148	1				
Waldemar de Souza	188	1				
Alvaro de Souza	331					1
Antônio Francisco	103	3				
Amalio de Souza	120	1				
José Soares	119	1				
Alvaro de Souza	105	3				
Rosario de Souza	139	1				
Alvaro Baptista	147	1				
Raul de Souza	116	2				
Alvaro Amador	441	2				

Nome	Numero	Armadaz	Extra	Alfama	Praya	Alvaroz
Alvaro Batista Oliveira	3	2				
Alvaro Batista Oliveira	5	1				
Manoel de Souza	8	3	1			
Amalio	9					1
Waldemar Amador	10	2	1			
Antônio Soares	11					Bossa com perfume catô.
Amalio Amador	12	2				
José de Souza	13	3				
Antônio Soares	16	1				
Luiz de Souza	27	1				
José Soares	23	2				
Manoel de Souza	24	1				
Raul de Souza	25					Bossa com perfume catô.
Amalio de Souza	29	2				
Waldemar de Souza	31	1				
Luiz de Souza	36	3				
Amalio Soares	271	1				
José de Souza	73					Perfume
Manoel de Souza	37	2				
Amalio de Souza	41	1				
Alvaro Amador	6	4				
Amalio de Souza	4	1				
Waldemar Soares	43	2				
Manoel de Souza	280	9				
Amalio Soares	267	7				
Manoel Soares	155	7				
José de Souza	184	1				
Alvaro Soares	89					Batimento de perfume
Amalio Soares	27	2				
Alvaro de Souza	55	2				
Amalio de Souza Soares	70	2				
Alvaro de Souza	60	1				

Nome	Numero	Armadaz	Extra	Alfama	Praya	Alvaroz
Carlos de Souza	117	3				
Raul de Souza	100	2				
Amalio Soares	153					Batô de bossa perfume.
Alvaro Soares	149					Bossa com perfume catô.
Amalio de Souza	270					Perfume
Luiz de Souza	279	2				
Waldemar Soares	114	2				
Amalio Baptista	157	2				
Waldemar de Souza	110	2				
Alvaro de Souza	145	2				
Manoel de Souza	184	1				
Antônio de Souza	198	1				
Waldemar Soares	166	3				
José de Souza	175	1				
Alvaro Amador	179	1				
Amalio Soares	180	1				
Raul de Souza	152					Bossa com perfume catô.
Manoel de Souza	179	1				
Alvaro de Souza	170	1				
José de Souza	164	1				
Alvaro de Souza	191	3				
Alvaro de Souza	174	3				
Alvaro de Souza	163	2				
Amalio Soares	177	3				
Raul de Souza	155	1				
José de Souza	169					1
Alvaro de Souza	105	3				
Raul de Souza	157	1				
Christiano Amador	168	1				
José de Souza	175					Qual
José de Souza	193	1				

Nome	Numero	Armadaz	Extra	Alfama	Praya	Alvaroz
Luiz de Souza	306	1				
Manoel de Souza	337					Perfume catô de bossa.
Waldemar de Souza	303	1				
Raul de Souza	409					1
Luiz de Souza	343					Qual
Amalio de Souza	309	2				
Antônio Soares	150	1				
Alvaro de Souza	379	3				
José Soares	285	2				
Manoel de Souza	424	1				
Alvaro Soares	352	1				
José Soares	436					Perfume
Manoel de Souza	442	1				
Alvaro de Souza	437	1				
José de Souza	371	1				
Manoel de Souza	414	2				
Luiz de Souza						3

Alvaroz de Souza  
Luiz de Souza



CASA DE S. JOSÉ

N.º \_\_\_\_\_

Prefeitura do Distrito Federal

Em 29 de Setembro de 1913

Se Director

O Sr. Dr. Neves da Rocha no exame a' que, hoje, procedeu em varios exames, encontrou a Conjunctivite granulosa nos seguintes:

Alexandre Peisoto - 60 v

José da Costa — 69 v

Pedro Castello Branco - 3 v

Agonora Faria de Almeida - 346 - Casa

Antonio Martins — 71 v

Pedro Monteiro — 80 v (1º amor)

Ararao Bandeira 131 - Duli - 1912 - v

José Francisco da Silva 313 v

Jaysme da Silva - 27 - 13 anos v

e que por este meio levo as vossas excell.

attos

Mario Rufus Ferreira

### Molestias de olhos

Estão isolados, à espera de exame:

- 13 - Antonio Gomes Pinheiro
- 65 - Alberto Silva
- 134 - Carlos Gomes
- 147 - Olavo Baptista
- 225 - Erygdio Correição
- 244 - Octavio Cintra
- 251 - Levy Rodrigues
- 273 - Luiz Pereira
- 292 - Galdino Ribeiro Costa
- 300 - Armando Santos Bastos
- 406 - Ary Pinto
- 414 - Agostinho Passos

Estão em tratamento de conjunctivitis simples:

- 145 - Alvaro Silva
- 223 - José Prado
- 299 - Arnaldo Correição
- 96 - Luiz Agostinho Reis - está na Enfermaria
- 401 - Juvenal Pinheiro
- 31 - Waldemar Ferreira - está na Enfermaria
- 20 - Iberê Malheiros - está na Enfermaria
- 117 - Carlos Avila
- 358 - Joaquim Machado
- 116 - Paul Bittar
- 434 - Carlos de Oliveira
- 364 - David Silva
- 171 - Fabricio Souza
- 274 - Francisco Neves
- 6 - Valgario Gomes

(continua)

363 - Ismael Sant'anna  
170 - Guaberto Lisboa

sem blepharite  
110 - Francisco Azeiro

sem keratite  
152 - Paulo Vasconcelos - está na Professoaria

Em 5 outubro 1913  
Manoel Afonso Ferreira