

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICARDO COSTA DE SOUSA

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO MUNICÍPIO DE
ALCÂNTARA - MA**

PORTO ALEGRE

2014

RICARDO COSTA DE SOUSA

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO MUNICÍPIO DE
ALCÂNTARA - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Alceu Ravello Ferraro

Linha de pesquisa: História, Memória e Educação

PORTO ALEGRE

2014

CIP - Catalogação na Publicação

COSTA DE SOUSA, RICARDO
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO
MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA - MA / RICARDO COSTA DE
SOUSA. -- 2014.
152 f.

Orientador: ALCEU RAVANELLO FERRARO .

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. ALCÂNTARA . 2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3.
EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA . 4. ANALFABETISMO. 5.
DESIGUALDADES RACIAIS EM EDUCAÇÃO. I. RAVANELLO
FERRARO , ALCEU, orient. II. Título.

RICARDO COSTA DE SOUSA

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO MUNICÍPIO DE
ALCÂNTARA - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: 11/11/2014

Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro – Orientador

Profa. Dra. Doris Bittencourt Almeida – UFRGS

Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes – UFPel

Prof. Dr. José Antônio dos Santos – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grato ao Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFRGS pela acolhida, especialmente ao orientador prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro que disponibilizou grande parte das referências bibliográficas aqui utilizadas e que indiscutivelmente esteve presente no processo de elaboração desta dissertação.

À Professora Herli de Sousa Carvalho coordenadora do grupo de pesquisa “Reescrevendo a história das comunidades quilombolas em Alcântara”, no qual tive a oportunidade de conhecer e conviver com os quilombolas.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM que contribuíram na leitura e na seleção das fontes.

À Secretária de Estado Extraordinária da Igualdade Racial – SEIR e ao Centro de Cultura Negra Negro Cosme – CCNNC.

Aos colegas do mestrado que disponibilizaram materiais e momentos para leitura deste trabalho.

À toda minha família pelo apoio e compreensão na escolha de fazer o mestrado.

À profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes e Dra. Maria Aparecida Bergamach, convidadas a comporem a banca de qualificação desta dissertação.

Agradeço ainda a profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida, Dra. Georgina Helena Lima Nunes e o prof. Dr. José Antonio dos Santos por fazerem parte da banca de defesa desta dissertação.

A primeira vez que vi Alcântara
Não vi Alcântara
Mas ela me viu
Sentir que me viu
E me fez também preso
Pelo crime.

José Chagas (1994, p. 71).

RESUMO

A presente dissertação está inserida no campo da História da Educação, abordando a história da educação da população negra no município de Alcântara, no Estado do Maranhão. Através de uma abordagem histórica, são apresentadas, inicialmente, as teorias raciais de cunho biológico, antropológico e sociológico, com o propósito de mostrar como estas colaboraram decisivamente para as desigualdades educacionais entre brancos e negros (pretos mais pardos) no Brasil e, em particular, em Alcântara. A parte seguinte versa sobre a história de Alcântara, evidenciando formas de resistência e luta dos quilombolas, inclusive pelo acesso à instrução pública nesse município. Para realizar esse trabalho dissertativo, foram pesquisadas fontes documentais, impressas e manuscritas, tais como ofícios, códices e leis provinciais localizadas no Arquivo público do Maranhão - APEM. Recorreu-se também aos documentos estatísticos dos censos demográficos, desde o primeiro, de 1872, até o de 2010, todos eles disponibilizados no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O trabalho aponta que, mesmo sendo vetado o acesso da população negra às escolas públicas, há fortes indícios de que alunos negros frequentaram aulas de primeiras letras em Alcântara já nas últimas décadas do século XIX. Ainda antes da abolição da escravatura, no Recenseamento de 1872, no Império, a população escrava foi toda classificada como analfabeta; contudo, a análise de um conjunto de fontes documentais pesquisadas sinaliza que esta população não ficou totalmente alheia às diferentes formas de apropriação de leitura e escrita. O estudo destaca ainda o estado educacional atual (censos 2000 e 2010), na perspectiva das relações raciais, sinalizando para um grande quantitativo de pessoas ainda analfabetas em Alcântara, particularmente de pessoas de cor preta ou parda (negras), desagregação esta, por cor ou raça, inexistente, em nível municipal, nos censos anteriores.

Palavras-chave: Alcântara. História da educação. Educação da população negra. Analfabetismo. Desigualdades raciais em educação.

ABSTRACT

The present dissertation is inserted in the field of Education, addressing the history of the black population education in the municipality of Alcântara, Maranhão state. Through an historic approach, are presented, initially, the racial theories of biological content, anthropological and sociological, with a propose of showing how they collaborated decisively to the for the educational inequalities between white and black (grayer blacks) in Brazil and, particularly, in Alcântara. The next part treats about the history of Alcântara, showing up the forms of resistance and struggle of quilombolas, including the access to the public education in this city. To carry out this work, there were investigated documentary sources, printed and handwritten, such as trades, codices and provincial laws located in the public Archive of the Maranhão - APEM. It was resorted also the statistical documents of the demographic censuses, from the first one, from 1872, to the one of 2010, all available they in the site of the Brazilian Institute of Geography and Statistic – IBGE. The work showed that, even when interposed the access of the black population to the public schools, are strong signs of that black students frequented classrooms of first letters in Alcântara already in the last decades of the century XIX. Before the abolition of the slavery, in the Census of 1872, in the Empire, the slave population was all of classified like illiterate; nevertheless, the analysis of a set of documentary investigated fountains signals that this population was not totally foreign to the different forms of appropriation of reading and writing. The study still detaches the current educational state (censuses 2000 and 2010), in the perspective of the racial relations, signaling for a great quantitative of persons still illiterate in Alcântara, particularly of persons (black women) of black or gray color, this separation, for color or race, non-existent, in municipal level, in the previous censuses.

Key words: Alcântara. History of Education. Education of black population. Illiteracy. Racial inequalities in education.

LISTA DE FIGURAS

Tabela – 3.2.1	População do Município de Alcântara, segundo a raça. 1872....	99
Tabela – 3.2.2	Analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais segundo a raça e a condição de livre ou escravo. 1872.....	101
Tabela –3.2.3	População escolar de 6 a 15 anos de idade no município de Alcântara. 1872.....	102
Tabela – 4.1	Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais a partir do Censo de 1872.....	111
Gráfico – 4.1	Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais a partir do Censo de 1872.....	113
Tabela – 4.2	Pessoas de 5 anos ou mais, segundo a alfabetização/analfabetismo, por cor ou raça. 2000 e 2010.....	115
Tabela – 4.3	Pessoas de 10 anos ou mais, segundo o nível de instrução, por cor ou raça. 2010.....	117
Gráfico – 4.3	Pessoas de 10 anos ou mais, segundo o nível de instrução, por cor ou raça. 2010.....	118

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	INFLUÊNCIAS DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL	19
1.1	O RACISMO NA PERSPECTIVA BIOLÓGICA.....	19
1.2	O RACISMO NA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA E SOCIOLÓGICA.....	25
1.3	AS DESIGUALDADES RACIAIS EM EDUCAÇÃO.....	37
1.4	CONCEITOS BÁSICOS	47
2	HISTÓRIA DE ALCÂNTARA	50
2.1	ASPECTOS GEOGRÁFICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DE ALCÂNTARA.....	51
2.2	O CENTRO DE LANÇAMENTO (FOGUETES) DE ALCÂNTARA: impacto sobre a população do município.....	59
2.3	QUILOMBOS DE ALCÂNTARA	66
3	A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO ALCANTARENSE	75
3.1	A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM ALCÂNTARA ATÉ O FINAL DO IMPÉRIO	75
3.2	A ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS EM ALCÂNTARA.....	94
4	ESTADO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO DE ALCÂNTARA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS	107
4.1	TRAJETÓRIAS DAS TAXAS DE ANALFABETISMO SEGUNDO OS CENSOS 1872 – 2010.....	108
4.2	TAXAS DE ANALFABETISMO POR COR OU RAÇA NOS CENSOS DE 2000 E 2010.....	114
4.3	PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS POR COR OU RAÇA	117
4.4	DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA.	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	131
	ANEXOS	143
	ANEXO A – ESTRUTURA DOS MAPAS	144
	ANEXO B – REFERÊNCIA AOS ALUNOS POBRE	145
	ANEXO C – REFERÊNCIA AOS CONHECIMENTOS QUE TRAZEM	146
	ANEXO D – REFERÊNCIA À ALUNA SEM SOBRENOME	148
	ANEXO E – REFERÊNCIA ÀS ALUNAS SEM SOBRENOME	149
	ANEXO F – REFERÊNCIA À POPULAÇÃO DE ALCÂNTARA 1870	150
	ANEXO G – REFERÊNCIA AO 1º RECENSEAMENTO DE ALCÂNTARA 1872	151
	ANEXO H – MAPA DO ESTADO DO MARANHÃO/ ALCÂNTARA	152

INTRODUÇÃO

Como já anunciado no título, a pesquisa desenvolvida para esta dissertação de mestrado voltou-se para a história da educação da população negra no Município de Alcântara, no Estado do Maranhão.

A temática em questão tornou-se uma inquietude quando fui convidado a participar do Projeto ALMA – (Re)Escrevendo as Histórias das Comunidades Quilombolas em Alcântara – Maranhão, uma vez que, na condição de pesquisador, e desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão, pude conhecer um pouco das singularidades de algumas Comunidades Remanescentes de Quilombos.

Foi como Militante do Centro de Cultura Negra Negro Cosme – CCNNC, movimento negro da cidade de Imperatriz, que, ao ingressar no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Santa Teresinha – FEST –, tencionava escrever o trabalho final abordando o tema: “A implementação da Lei 10.639/2003 no Centro de Ensino de Jovens e Adultos – CEJA”. Ao longo do estágio docente no mesmo CEJA, tive a oportunidade de acompanhar atividades que tratavam da questão racial.

O trabalho acima titulado e defendido como requisito para graduação em Pedagogia foi um importante instrumento para análise e reflexão sobre a comunidade escolar, visando a promover e implementar um currículo que discuta História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do CEJA.

Ao longo do Curso de Pedagogia, trabalhei nas Redes Públicas - Municipal e Estadual - de Ensino como Professor e Assessor Pedagógico, buscando em cada oportunidade discutir sobre a questão racial, tema ainda melindroso para grande parte dos colegas de profissão, visto que a discriminação e o preconceito racial estão ainda presentes no processo de escolarização de diversos alunos negros por todo o país.

Outro fator de extrema importância para a produção do presente trabalho foram todas as discussões das quais participei no Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - COPENE. Desde então, esses encontros me têm possibilitado um olhar mais atento às diferentes formas como o preconceito racial está presente em grande parte da sociedade brasileira, especialmente na educação. Os encontros do COPENE são grandes eventos que arregimentam personalidades negras de todo o território nacional e internacional, para apresentar, discutir e fomentar políticas de reconhecimento e valorização do povo negro.

Por ter tido a oportunidade de discutir sobre as questões raciais no ensino superior, fui motivado a fazer uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, escrevendo sobre “A Disciplina de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST. Logo depois, fiz outra especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, sobre o tema “A Contribuição do Currículo Escolar para o Fortalecimento de Identidade na Comunidade Quilombola de Itamatatua em Alcântara – MA”. Concluindo esta especialização, fruto das atividades de pesquisas e extensão, senti a necessidade de dar um retorno maior para a população negra do Município de Alcântara, retorno este que é dado através desta pesquisa de mestrado.

Assim sendo, escolhi como *locus* da pesquisa o Município de Alcântara, que integra a Região Metropolitana de São Luis, no Estado do Maranhão. Alcântara é uma cidade histórica, que preserva em seus traços arquitetônicos os grandes casebres do período colonial. A cidade cresceu com a mão de obra escrava em produções ligadas ao cultivo de arroz, cana-de-açúcar e algodão.

No final do século XIX, em virtude da evolução das técnicas agrícolas, da exploração excessiva do solo, do fim da Companhia Geral de Comércio, da Independência do Brasil e, principalmente, da abolição da escravatura, Alcântara entra em uma profunda estagnação.

Em relação à educação, acreditou-se que a República expandiria os direitos políticos imediatamente após sua proclamação. Contudo, a República não expandiu os direitos políticos nem garantiu o acesso de todos à educação. Agravou-se muito a situação dos negros, que, após a Lei Áurea, foram lançados à própria sorte. Sabe-se que essa situação de penúria e abandono da população negra não se deu somente em Alcântara, mas também em muitas outras cidades históricas do Brasil.

Em termos de cor/raça, a população de Alcântara é assim composta: branca - 14%, preta - 24%, parda - 61% e amarela - 1%. Somando-se cor/raça preta e parda, prática frequente de diversos pesquisadores das Ciências Humanas, tem-se 85% da população alcantareense composta de negros/as.

Esses são alguns dos motivos que me levaram a escolher Alcântara como objeto de pesquisa. Cabe ainda esclarecer que esta dissertação está inserida dentro do projeto do professor orientador, intitulado “*Da construção social do analfabetismo como problema nacional (1878 a 1881), aos desafios ainda postos à escolarização e*

alfabetização no Brasil (1990 a 2010)”, em desenvolvimento no período de março/2010 a fevereiro/ 2015, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Bolsa de produtividade em pesquisa).

Passo, agora, a indicar os caminhos que tomei para a construção desta dissertação. Destaco a problemática inicial: construir a história da educação da população negra no Município de Alcântara, no Maranhão. Utilizo aqui a afirmativa de Ferraro (2012, 143), quando diz que “é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação”.

A investigação proposta orientou-se no sentido de Construir a história de Alcântara, com atenção especial para três aspectos: a) para as formas de resistência e luta da população negra; b) para o acesso da população negra à instrução pública e c) para o estado educacional atual, no referido município, na perspectiva das relações raciais.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, inclusive documental-estatístico, sendo consultados livros e periódicos, assim como documentos fornecidos pelo MEC e documentos estatísticos obtidos do IBGE.

Pelo caminhar desta produção, o materialismo histórico foi a perspectiva teórica que melhor se adequou aos três objetivos propostos, haja vista que esse enfoque possibilitou pensar as contradições da realidade, assim como compreender a dinamicidade das desigualdades educacionais no Município de Alcântara.

Segundo Gamboa (2007, p. 91),

As pesquisas diacrônicas se articulam com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de “mundo inacabado” e “universo em construção” e entendem a importância de perceber os fenômenos educativos em seu devir e em seu processo histórico, utilizando categorias fundadas na lógica dialética e no movimento e conflitos de contrários.

Nesse sentido, a dialética possibilita perceber o fenômeno com outro olhar, corroborando o entendimento das contradições, dos conflitos e dos processos históricos que marcaram e marcam as desigualdades educacionais no Brasil.

Apreender um fenômeno, portanto, é compreendê-lo dentro de um contexto, favorecendo a intervenção nessa realidade em constante movimento. Sob essa ótica, Lowy (1985, p. 14) entende que:

A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada

fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história.

É importante compreender que o enfoque dialético não está distante do pensar o fenômeno social. Os dados demográficos de 2010 apontam para as desigualdades educacionais, que me permitiram traçar um retrato dessa realidade que deve ser considerada dentro de uma temporalidade e de um contexto histórico em constante transformação.

A partir do enfoque escolhido, trabalhei com as abordagens quantitativas e qualitativas de forma interdependente. Meu objeto de estudo se mostrou dependente das duas abordagens de forma inseparável, ou, melhor dizendo, como uma *unidade*, na qual uma não substitui a outra, pois as duas articulam-se na compreensão da problemática apresentada no início desta construção.

Sobre essas duas abordagens, Gramsci (1989, p. 50) diz: “Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vive-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contrassenso”.

A partir desse excerto, posiciono-me a favor da inseparabilidade entre as abordagens, a quantitativa e a qualitativa, entendendo que a oposição entre ambas seria uma perda para a compreensão das desigualdades educacionais. Desse modo, quem melhor exemplifica as abordagens é Ferraro, ao dizer que:

Na perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles (as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. (2012, p. 144)

Em síntese, Ferraro apresenta de forma clara sua intenção de destacar as abordagens quantitativas e qualitativas enquanto unidade, não como complementaridade; como unidade, que é algo mais que a soma das partes. Ainda

nessa compreensão, trabalho, aqui, as abordagens quantitativas e qualitativas na mesma perspectiva de Ferraro, como *unidade*.

Dessa forma, meu objeto de estudo afastou-se da compreensão das abordagens quantitativa e qualitativa de forma separada, oposta e dicotômica, mesmo tendo em vista as inúmeras produções que não acompanham esse entendimento. Retomo o ponto de vista de Ferraro (2012, 143), quando diz que “é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação”.

Por ocasião da Sessão de Qualificação do Projeto de Pesquisa, as professoras Dra. Georgina Helena Lima Nunes e Dra. Maria Aparecida Bergamaschi fizeram importantes considerações para a construção da presente dissertação. Mesmo mantendo a problemática inicial como delineada no projeto, as considerações feitas pela banca foram importantes para alguns reordenamentos nos rumos da pesquisa. Considerei profícua à ideia de potencializar algumas questões, tais como: recuperar a historicidade dos processos de escolarização e interdição; não me deter somente nas ausências de informação sobre a educação em Alcântara, mas escrever a partir das fontes disponíveis - bibliográficas, documentais, manuscritas e outras.

Na versão final, procurei incorporar também as recomendações e sugestões da Banca de Defesa da Dissertação. Assim revista, a dissertação está organizada em quatro capítulos.

No Capítulo I trato sobre *as influências das teorias raciais no Brasil*, sob a perspectiva biológica, antropológica e sociológica. Capítulo este, que apresentei para qualificação do projeto de pesquisa, onde faço uma revisão acerca dos discursos de raça. Realizei algumas alterações e supressões a partir das considerações realizadas pela banca. A intenção com esse capítulo é discorrer sobre as influências das teorias raciais e sobre como elas operaram para construção das desigualdades educacionais. Este acentuado investimento foi de extrema relevância, pois o mesmo atravessa os demais capítulos.

Discorro, primeiramente, sobre o racismo na perspectiva biológica, que trata das teses poligenistas e monogenistas, das medidas eugênicas, das teses da incapacidade e inferioridade dos negros e mestiços. Depois, ainda no primeiro capítulo, trato do racismo na perspectiva antropológica e sociológica, com atenção para a desconstrução do termo “cultura” e sua substituição por “raça”, não no sentido biologizado, mas de construção social, como empregado na sociologia.

Abordo também o tema da miscigenação, que era vista, em grande parte, por alguns teóricos que advogavam essa causa, como um fator de perda de capacidades físicas e intelectuais por parte da raça (degenerescência).

Trato ainda do mito da “democracia racial”, que pregava a convivência pacífica e harmoniosa entre negros, brancos e mestiços. Apresento como exemplo desse mito o romance “O Mulato”, de Aluizio de Azevedo¹, que conta a história de um mestiço que teve a oportunidade de uma educação que era ofertada particularmente à população branca. Por fim, destaco que as desigualdades educacionais entre brancos e negros também são evidentes nas pesquisas realizadas por Hasenbalg, Ferraro, Jaccoud e Beghon e, principalmente, pelo movimento negro, que denuncia o descaso para com a população negra.

No Capítulo II, busco *construir a história de Alcântara, com atenção especial para uma história de resistência e luta*. Abordo a importância de se reconhecer que, se a Alcântara do passado remoto era *uma*, aquela de um passado próspero, a partir de certo momento nos defrontamos com *duas* Alcântaras: uma, que guarda em suas ruínas os mistérios desse passado; a outra, que sinaliza para o futuro, com o Centro de Lançamento de Foguetes de Alcântara – CLA a partir da década de 80.

Menos de dez quilômetros separam o Centro Histórico de Alcântara do CLA. A partir da instalação do CLA, a população Quilombola de Alcântara convive em meio a um futuro incerto, podendo ser remanejada, a qualquer momento, para as chamadas Agrovilas. Contudo, as Comunidades Quilombolas continuam lutando pelo seu território. Nesse cenário, se mesclam de forma evidente passado e futuro, especialmente por Alcântara ser considerada uma cidade monumento, tombada em 1948 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

Aponto dados fornecidos pelo IBGE (2010), que afirmam que não se pode precisar a fundação de Alcântara, mas o certo é que em 1612 já havia um aglomerado de aldeias. O último Censo Demográfico indica que Alcântara tinha, em

¹ O *Mulato* é um romance que retrata a vida interiorana no Maranhão, escrito por Aluizio de Tancredo Gonçalves de Azevedo, nascido em São Luís em 14 de abril de 1857 e falecido em Buenos Aires, Argentina, em 1913. Da infância à adolescência, Aluizio demonstrava afinidades com a leitura, a escrita e as artes, o que certamente o auxiliou na aquisição da técnica que empregou para caracterizar seus personagens. O lançamento do romance *O Mulato* causou grande escândalo na sociedade maranhense, não só pela crua linguagem naturalista, mas, sobretudo, pelo assunto de que tratava: o preconceito racial. Desse modo, essa obra literária apresenta algumas particularidades, como a riqueza de detalhes, coisa que não se encontra na literatura científica.

2010, 21.851 habitantes, sendo que 70,7% residiam em áreas rurais, chamadas também de Comunidades Quilombolas, e 29,3% na área urbana.

Enfim, para escrever a história de Alcântara, busquei informações nas obras de Ribeiro do Amaral, César Castro e Jerônimo de Viveiros, mesmo tendo em vista as repetições entre os autores. Contudo, essas obras foram importantes instrumentos para reescrever a história dessa cidade, tomando também por base documentos oficiais mantidos sob custódia do Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

Afirmo que os quilombos constituíram estratégias de oposição à estrutura escravocrata, especialmente em Alcântara. Quilombos não eram apenas lugares de refúgio de escravos rebeldes fugitivos, mas também uma organização social livre, de população africana e/ou de descendência africana, que se recusava a viver sob o regime de escravidão. As suas manifestações culturais e religiosas foram formas encontradas de manter viva a memória de seus antepassados.

No Capítulo III escrevo sobre *a instrução pública no Município de Alcântara*, buscando, em meio aos indícios nacionais e locais, formais e informais, como esta se constituiu. Desse modo, a documentação acondicionada no Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM contribui fortemente para a construção histórica da instrução neste município.

Cabe também dizer que utilizo referenciais teóricos que tiveram contato direto com fontes primárias e outras fontes que tratam dos processos de escolarização, em espaços formais e não formais, da população negra alcantareense e dos mecanismos utilizados para apropriação da leitura e escrita.

Trabalho também com dados do recenseamento de 1872, digitalizados e disponibilizados hoje pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. São duas as informações ali disponíveis: a taxa de analfabetos entre homens e mulheres livres e entre brancos, pretos, pardos e caboclos e com a taxa de frequência à escola para homens e mulheres de 6 a 15 anos. Tais dados permitem dizer que a população negra não ficou alheia sobre a importância da alfabetização.

Por fim, no Capítulo IV, procuro *realizar um estudo do estado educacional em Alcântara na perspectiva das relações raciais*, apresentando o atual debate em torno desigualdade educacional, mostrando que este é, na verdade, um problema tanto nacional como regional, tanto do passado como do presente. Aqui, o interesse volta-se preferencialmente para a utilização das estatísticas oficiais sobre o analfabetismo

para o conjunto populacional de Alcântara entre os anos de 1872 e 2010, e entre os anos de 2000 e 2010 o analfabetismo na perspectiva das relações raciais.

Nesta parte, considero também alguns estudos teóricos que dialoguem com os indicadores de analfabetismo. Apresento ainda, neste capítulo, uma breve discussão em torno dos desafios postos hoje, em especial, à Educação Escolar Quilombola, visto que Alcântara tem um dos maiores quantitativos de Comunidades Quilombolas no Maranhão.

1 INFLUÊNCIAS DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL

As teorias raciais tiveram no Brasil, como em todas as províncias do Império e República, uma larga influência, mesmo tendo em vista as dificuldades de comunicação neste período. Essas teorias raciais influenciaram decisivamente no rumo de nossa história, sentindo-se seus efeitos até hoje e, principalmente na educação.

Veiga (2008, p. 09) adverte que:

Sem dúvida a influência das teorias raciais nos registros documentais é abundante para o final do século XIX e particularmente o para período republicano, mas também há de se destacar que os relatos de viajantes, desde o início do século XIX, faziam referência indiscriminada de negros como escravos; além do mais, tais relatos foram tomados como fonte documental por diferentes pesquisadores.

É sabido que as desigualdades educacionais verificadas entre brancos e negros no Brasil foram explicadas e legitimadas pelas teorias raciais em suas diferentes modalidades - biológica, antropológica e sociológica.

1.1 O RACISMO NA PERSPECTIVA BIOLÓGICA

O conceito de raça, tal como o conhecemos, é carregado de ideologias. A persistência da ideia de raça se valeu da biologia para justificar as teorias de hierarquização racial. Compartilha deste entendimento Clóvis Moura (1990), onde aponta a existência de uma biologização da história, através de teorias que se diziam científicas, criadas para justificarem a aventura colonialista, e todas elas, na hierarquização das raças, colocavam o negro no último patamar da escala racial. Neste sentido, esta raça era vista como um ser inferior, como fator de atraso no desenvolvimento social e de retardamento no processo civilizatório (MOURA, 1990).

O processo biologizante representa a pretensa seleção natural ao exemplificar que os mais aptos de uma espécie sobreviveriam e passariam adiante a sua informação genética, enquanto os mais fracos seriam eliminados. Dessa forma, a hierarquização racial legitimou, a partir da perspectiva biológica, a ideia de inferioridade, incapacidade e degenerescência da raça pelo mestiçamento.

Sobre as teorias raciais europeias em finais do Século XIX e suas influências no Brasil, Schwarcz (2006), constrói sua escrita baseada principalmente no evolucionismo e darwinismo social para explicar o homem. De acordo com a autora o evolucionismo buscava um sentido único para o desenvolvimento do homem. Contudo, este passava por inúmeras fases de desenvolvimento de acordo com a localização geográfica. Por esse caminho, o homem passaria por estágios evolutivos até chegar a um nível de progresso.

Na nova terra, a América, os europeus chegaram a ter dúvidas da humanidade dos “povos” primitivos, os indígenas que aqui habitavam: o canibalismo, a poligamia e a nudez escandalizavam as elites pensantes europeias (SCHWARCZ, 2006, p. 14). Como reflexo do pensar o outro como diferente de si mesmo, os europeus tenderam a naturalizar e apresentar esse outro, no seu imaginário, como *bárbaro e primitivo*.

Santos (2002), escrevendo sobre o racismo, salienta o ideário de submissão e inferioridade em que viveu ao longo dos cinco séculos e ainda vive a população negra. Trata também da complexa dificuldade de estabelecer critérios que possam definir o “ser negro”, tendo em vista um Brasil mestiço.

Antes de problematizar a questão do racismo e da inferioridade, Santos (2002, p. 25) diz que “Para os iluministas, o homem não se separa da natureza e deve ser pensado e questionado segundo o mesmo método que estuda os demais seres presentes nela”. Deve ser observado e descrito, detalhadamente. Dessa maneira, buscando compreender esse homem, observa-se:

Ele considera que homem é um ser que sente, reflete, pensa, que passeia livremente pelo planeta. Também é mencionado que o homem parece estar à cabeça e dominar os outros animais, que o ser humano vive em sociedade e inventou as artes, as ciências e as leis e, além disso, teria uma bondade que lhe seria própria. (DIDEROT apud SANTOS, 2002, p. 25).

Pode-se, assim, entender certas ideias negativas que circulavam sobre os homens do novo mundo. Tomo como exemplo a observação de Schwarcz (2006) que, ao se referir à viagem do conde de Buffon à América, diz que este lançava a tese sobre a “debilidade” ou “imaturidade” do continente, onde não se encontravam animais de grande porte e os homens tinham aspecto imberbe. Segundo a mesma autora (SCHWARCZ, 2006, p. 16), o abade Cornelle de Pauw, ao retomar as ideias de Buffon, porém, radicalizava-as. Esse autor introduziu um novo termo ao utilizar a

noção de “degeneração” para designar o novo continente e suas gentes. Assim, ambos pensavam em selecionar, a partir do controle reprodutivo, as melhores espécies. Assim, de acordo com Schwarcz (2006), “a partir do século XIX afirma-se os discursos da inferioridade do novo continente e dos seus habitantes”.

É importante destacar duas teorias que contribuíram para o entendimento da origem do termo raça: o poligenismo e monogenismo. Se, no século XVIII, poligenistas e monogenistas divergiam sobre a origem das diferentes raças, essa discussão amplia-se no século XIX: a descoberta do novo continente acabou pondo um grande golpe às teorias bíblicas do monogenismo, ou seja, à tese da descendência única da humanidade desde Adão e da dispersão das linhagens dos descendentes de Noé (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Os defensores das teses poligenistas segundo Schwarcz (2006, p. 17), “advogavam a existência de diversos centros de origem que, por sua vez, teriam levado a cisões fundamentais da humanidade”. De igual modo, Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 30) dizem que “o poligenismo, afastando-se das justificativas religiosas, provoca a divisão desigual da humanidade, ao propor origens distintas dos diversos povos, com base nas classificações por tipo de aparência, que eram os critérios adotados pela biologia então nascente”.

É oportuno citar o que dizem, a esse respeito, Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 30):

O debate entre poligenismo e monogenismo dividiu os filósofos iluministas. O constrangimento dos filósofos e naturalistas mais religiosos em negar o monogenismo redundou nas teorias sobre a hierarquização biológica dos diferentes grupos humanos a partir da diferenciação geográfica, do isolamento de grupos raciais ou do aperfeiçoamento de alguns grupos e não de outros ao longo do tempo.

Segundo os iluministas, não existiam desigualdades sociais, mas, sim, diferenças raciais. É dessa divisão da humanidade em raças diferentes que resultava a hierarquização segunda a raça.

O marco para a criação da teoria da evolução por meio da seleção natural e sexual que se transformou em paradigma na explicação de fenômenos biológicos e que inspirou teorias sociais foi à obra a origem das espécies, do naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882) (DEL CONT, 2008).

Schwarcz (2006, p. 17) destaca que “[...] C. Darwin, colocava-se um ponto final na disputa entre monogenistas e poligenistas, além de estabelecer as bases

para a afirmação de uma espécie de paradigma de época, com a imposição da noção de evolução”. A teoria da evolução formulada Darwin buscava explicar o desenvolvimento das espécies por meio da seleção natural, ou seja, da herança genética e do processo adaptativo ao meio ambiente.

Contudo, Darwin evitou fazer qualquer consideração que sugerisse que o ser humano também estaria sujeito aos mesmos princípios da seleção natural. Foi Herbert Spencer que cunhou a ideia de *sobrevivência do mais forte*. Ele defendia, também, a ideia de que o progresso humano tem como base a hierarquia racial, sem misturas (DEL CONT, 2008).

No que tange ao temor da mistura das raças, a ideia-chave desse pensamento é a do conde francês Arthur de Gobineau (1816-1882), que por um tempo morou no Brasil e foi amigo do Imperador Dom Pedro II. Em 1855, ele publicou seu *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas* que, posteriormente, seria uma das principais obras na divulgação das teorias racistas e do racismo científico por todo o mundo (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Arthur de Gobineau e os adeptos de sua teoria estavam certos da futura dominância da raça branca sobre o resto do mundo. Contudo, viam a miscigenação como inevitável, o que levaria a raça humana aos maiores graus de degenerescência, tanto física quanto intelectual. E é no sentido de defender a retomada da raça ariana, do seu passado puro, que ele se torna o símbolo e proclamador do racismo biológico.

Del Cont (2008) aborda as propostas eugênicas como posições racistas e preconceituosas. Galton, fundador da eugenia, procura apresentar as bases teóricas para compreender os mecanismos da transmissão dos caracteres entre gerações, mas também contribuir para melhorar as características das pessoas a partir da seleção das melhores espécies, com o propósito de impedir a proliferação de características consideradas degenerativas. Neste sentido, o termo “eugenia” ou “bem nascido” tem como princípio estimular a reprodução das melhores espécies (DEL CONT, 2008).

Assim, em termos conceituais, Schwarcz (2006, p. 20) complementa dizendo que, com os avanços do darwinismo social (eugenia - *eu*: boa; *genus*: geração), surge como um ideal “político”, um diagnóstico sobre a submissão ou possível eliminação das “raças inferiores”.

Tendo em vista que a sociedade poderia aumentar em comportamentos degenerados, a possibilidade era difundir o projeto galtoniano de uma ciência da hereditariedade em que os dotes pessoais seriam transmitidos e conservados inalterados de uma geração á outra.

Referindo-se aos comportamentos degenerados, Del Cont, (2008) aponta a prostituição, a delinquência, a insanidade e todo tipo de distúrbio social. A pretensão seria identificar comportamentos desviantes que pudessem ser facilmente rastreados no histórico familiar em gerações consecutivas, o que permitiria o controle reprodutivo desses indivíduos. Partindo dessa premissa, as medidas eugênicas seriam inibidoras da criminalidade e, também, da delinquência.

Nesse sentido, Schwarcz (2006, p. 20) cita Cesare Lombroso, principal expoente na área da antropologia criminal, que acreditava poder capturar os criminosos antes que cometessem o delito, detectar o desviante antes que praticasse o ato. Com esse argumento o autor defendia a implantação de medidas preventivas ao crime, entre as quais, medidas eugênicas que pudessem assegurar a reprodução das melhores espécies.

Vai nessa linha o posicionamento de Dona Quitéria, no romance *O Mulato*, escrito em 1881 pelo maranhense Aluizio de Azevedo (1881, p. 45): “Sra. D. Quitéria Inocência de Freitas Santiago, viúva, brasileira rica, de muita religião e escrúpulos de sangue, e para quem um escravo não era um homem, e o fato de não ser branco, constituía só por si um crime”.

No que tange ao melhoramento genético, José Luis Petrucelli (1996) contribui de forma significativa ao discutir as “Doutrinas Francesas e o pensamento racial brasileiro, 1870-1930”, que destaca a posição dos intelectuais inspirados pela noção europeia da desigualdade.

A desigualdade e a heterogeneidade racial eram vistas como um problema que, para ser sanado, requereria que fossem adotadas medidas de embranquecimento da população e de incentivo à imigração europeia, o que resultaria em uma população mestiça.

Arthur de Gobineau *apud* Petrucelli (1996, p. 135), referindo-se a qualquer tipo de população mestiça, comenta que:

Uma tal população constituía, para ele, um povo degenerado “desde que não conserva, nas suas veias, o mesmo sangue original que sucessivas

misturas fizeram, gradualmente, modificar seu valor; em outras palavras... não tem conservado a mesma raça que seus fundadores”.

Nesse excerto, fica clara a importância de se manter a pureza do sangue, isto é, manter a originalidade vitimada pela miscigenação. Em torno desse argumento, a eugenia poderia contribuir ao afirmar que as sucessivas misturas antagônicas favoreceriam o crescimento de raça degenerada, inferior e dotada de incapacidade intelectual.

A solução encontrada foi estimular os casamentos dos melhores membros da sociedade entre si, ou seja, casamentos entre linhagens consideradas eugenicamente qualificadas, nas quais passariam de geração a geração as melhores características físicas, comportamentais, assim como as habilidades intelectuais.

Contudo, Alphonse de Candolle (*apud* DEL CONT, 2008), destaca que a educação e o ambiente social eram, de fato, os fatores que contribuiriam fundamentalmente para o desenvolvimento das capacidades científicas ou intelectuais dos indivíduos. Dessa forma, entendo que não somente as heranças compõem o ser humano, mas que ele se constrói também pelo meio social.

Contrariando esse pensamento, Petruccelli (1996, p. 142) afirma que “[...] não é o nível de inteligência ou de uma civilização que perpetua uma raça, mas a capacidade para sobreviver e se propagar”. Aqui, Petruccelli desconstrói a posição defendida por Del Cont a respeito da hereditariedade, na qual dons inatos seriam transmitidos de geração a geração sem serem alterados.

A esse respeito, Munanga (2000, p. 21) contribui dizendo que:

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças.

A hierarquização das raças aparece claramente nas palavras de Maria Bárbara quanto ao pedido de casamento de sua filha Mariana com Manoel Pedro, comerciante na capital: “Bem! Ao menos tenho a certeza de que é branco!” (AZEVEDO, 1881, p. 21). O mesmo aparece nesta outra passagem, em que, em relação ao casamento de Ana Rosa e Raimundo [O mulato], Maria Bárbara diz: “[...]”

se tivesse de assistir ao teu casamento com um cabra juro-te, por esta luz que está nos iluminando, que te preferia uma boa morte, minha neta! Porque seria a primeira que na família sujava o sangue” (AZEVEDO, 1881, p. 185).

Em relação aos casamentos de mulatos e brancos, o romance descreve que a família maranhense, como também toda a sociedade, era muito escrupulosa. Neste sentido, é possível compreender que casamento entre brancos e negros nunca fora visto com bons olhos pela sociedade maranhense, fazendo-se de tudo para impedi-los, na tentativa de manter a pureza do sangue. Cabe ainda dizer que não somente na sociedade maranhense, mas também nas demais províncias do país, as pessoas eram conhecedoras das teorias europeias que circulavam e afirmavam sobre a inferioridade dos negros e mestiços, a degenerescência da raça, e tantos outros discursos.

Ainda assim, são inúmeras tentativas de se eliminar o racismo de cunho biológico, conforme aqui exposto. Contudo, o racismo é um fenômeno de longa duração, que passa também pela perspectiva antropológica e sociológica, quer dizer, é um forte indicador na construção das desigualdades educacionais.

1.2 O RACISMO NA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA E SOCIOLÓGICA

Os estudos antropológicos e sociológicos corroboram de forma significativa o entendimento dos discursos racistas disseminados e carregados de ideologias preconceituosas que segregam, excluem e inferiorizam a população negra. Dessa forma, colabora com este estudo, Munanga (2000, p. 22) ao dizer que:

O conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.

Partindo desse entendimento, pretendo tratar brevemente da construção e desconstrução de conceitos e discursos empregados pela Antropologia Cultural e, posteriormente, apontar o termo raça como uma construção sociológica.

Segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2010), cada sociedade tinha formas próprias de organização e formava um sistema único e coerente em si mesmo, que

abria caminho para uma concepção de cultura como um todo articulado, focando nas diferenças. Essa afirmativa das autoras só foi possível a partir do método etnográfico utilizado pelos antropólogos Franz Boas e Malinowski.

Destaco, ainda, o termo cultura, defendido pelos antropólogos em contraposição ao termo raça. A desconstrução do termo raça pela ideia de cultura é o principal discurso abordado pela Antropologia. Foi o que fez Gilberto Freyre ao retomar a temática racial até então considerada como chave não apenas para a compreensão do Brasil, mas também para a discussão em torno da questão da identidade nacional. Porém, ele desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de raça para o conceito de cultura (MUNANGA, 1999, p. 78).

Dessa forma, Heilborn, Araújo e Barreto (2010) dizem que Franz Boas, buscando outra compreensão para o termo raça, defende a ausência de um “determinismo racial”. Nesse sentido, os antropólogos tentaram refinar o conceito de cultura por duas vertentes assim definidas pelas autoras (2010, p. 53):

Uma na direção da cultura como totalidade, como expressão de uma dada sociedade em todas as suas esferas (econômica, material, religiosa, organizacional, artística, cosmológica). Outra, na cultura como produto histórico, cujo desenvolvimento depende das trocas e relações internas ao grupo e entre grupos num dado meio geográfico.

Afastando-se do conceito de raça no estudo das sociedades, passou-se a discutir o conceito de cultura na perspectiva antropológica, tido como objeto de estudo nas supostas “sociedades primitivas”. Nesse sentido, de acordo com o conceito cunhado pelas Ciências Sociais, compreendo que a Antropologia aponta a “cultura” como alternativa à ideia de raça, não biologizado. Contudo, é importante dizer que a substituição do termo raça por cultura não foi uma passagem tranquila, mas sim permeada de conflitos.

Da Matta (1987) destaca a maneira como o racismo acontece no Brasil, relacionando as “três raças” (branco, índio e negro), com o objetivo de mostrar como a perspectiva sociológica encontra resistências na sociedade brasileira.

Sobre as três raças, o autor faz uma análise das sociedades norte-americana e brasileira. Na sociedade Americana, as três raças estão esquematizadas paralelamente, estando o negro e o índio próximos e o branco distante, evitando a mistura. Já na sociedade brasileira, existe uma triangulação que coloca o negro e o índio na parte de baixo, e o branco na parte de cima da pirâmide, mostrando, assim,

uma hierarquização naturalizada. O autor ainda complementa dizendo, sobre a sociedade americana, que, não importa se o negro ou o índio tem poder econômico; eles nunca se igualarão ao branco. Já no Brasil, o negro pode se igualar ao branco desde que haja uma condição, financeira ou física, que o iguale ao branco.

Contudo, cabe ainda apresentar outro conceito que procura substituir o conceito de raça por um termo complexo e ambíguo, como o de etnia, que segundo Valente (1987, p.8):

Ele é definido como grupo biológico e culturalmente homogêneo. No entanto é muito difícil perceber a homogeneidade cultural que distinguiria, de maneira específica, um grupo dos demais. Isso porque um grupo étnico afirma sua diferença a partir de dados culturais que podem ser partilhados com outros grupos.

Abordo que o termo “étnico” foi empregado para designar diferentes realidades, criando um mal-estar teórico que contribui para aumentar, ainda mais, a proximidade do conceito de etnia com a noção de raça e que o termo etnia seria uma tentativa de fugir a uma forma de pensamento biologizante, naturalizadas nas expressões como “problemas étnicos” ou “minorias étnicas”. Nesse sentido, entendo que a identidade étnica não depende apenas da autoidentificação do grupo, mas também de ser identificado como tal por outros grupos. Além disso, a identidade étnica pode ser definida pelo sentimento de pertença a um grupo decorrente da partilha do modo de vida e de processos históricos comuns.

É importante salientar que as construções conceituais são dinâmicas e precisam ser compreendidas ao longo de um período histórico. A esse respeito, Guimarães (2003, p. 95) afirma que “[...] qualquer conceito, seja analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico”.

Considerando a importância da Sociologia para a compreensão do termo, Guimarães (2003, p. 96) conceitua raça dizendo que “São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas”. Outro discurso é a identificação de pessoas com um grupo enorme de indivíduos, podendo ser nomeado como grupo étnico. Acredito que discutir sobre a questão racial sem antes considerar a perspectiva cultural seria uma perda para a compreensão do termo raça na perspectiva sociológica.

Nessa perspectiva, Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 86) asseguravam que:

“Raça” não condenava mais a nação, uma vez que, substituída pela categoria “cultura”, a *democracia racial* afirmava a convivência pacífica e igualitária entre os grupos raciais diferentes; manifestações e elementos culturais de origem negra/africana, antes repudiados, haviam sido elevados à categoria de expressão da nação brasileira, constituída por um povo mestiço.

A expressão “democracia racial”, atribuída a Gilberto Freyre, através da obra *Casa-grande e senzala* (2006), que coloca a escravidão no Brasil como sendo composta de senhores bondosos e escravos submissos, empaticamente harmônicos, desfazendo, com isso, a possibilidade de se ver o período no qual perdurou o escravismo como cheio de contradições agudas, sendo que a primeira e mais importante e que determinava todas as outras era a que existia entre senhores e escravos.

Alguns estudos raciais sustentam que o termo raça não desapareceu totalmente do discurso científico, não apenas do discurso da biologia, como também de todos os discursos que insistem em explicar a vida social em concorrência com a sociologia. Dessa forma, entendo que o termo raça é cientificamente uma constructo social e deve ser estudado por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais.

Em relação ao conceito nativo, este é empregado pelas pessoas para se autoclassificarem, autodeclararem; dessa forma, é uma compreensão subjetiva, ou seja, é uma construção social. O conceito analítico é utilizado pela ciência para definir um valor de verdade para a compreensão da classificação e declaração da pessoa em termos raciais.

Reforço o compromisso do pesquisador na compreensão dos conceitos nativo e analítico aqui descritos de acordo com a dinamicidade das construções conceituais. Igualmente, é importante que esses conceitos sejam compreendidos dentro de uma certa temporalidade, observando os mecanismos que influenciaram na construção desse pensamento.

Influências em todos os aspectos da vida humana advêm no período Pós Segunda Guerra. Como exemplo desse momento histórico, [...] assistimos a um esforço de todos os cientistas – biólogos, sociólogos, antropólogos – para sepultar a ideia de raça [...]” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Buscando esse sepultamento,

propuseram-se a falar de “população” para se referir a grupos razoavelmente isolados ou muito próximos.

É importante, ainda, assinalar que na visão de Guimarães (2003), o racismo não existiria sem a ideia dos discursos científico e biológico, que tentaram explicar a vida social em concorrência com a Sociologia, como anteriormente abordado.

Compreendo, dessa forma, que os discursos científico e biológico alicerçaram as bases de hierarquias nas sociedades. Logo porque, segundo Teodoro (1996, p.99) “o problema do racismo não é somente brasileiro e sim global e que precisa ser combatido”. Nesta perspectiva, a prática do racismo está estreitamente ligada à defesa de interesses sociais e econômicos das elites.

Na compreensão de Francisco (2006), ao tratando do passado e futuro do Brasil e os discursos sobre miscigenação, igualdade e democracia, raça e identidade, raça e nação, diz que o Brasil necessitava de um novo corpo social, de uma nova identidade, de um Estado que buscasse o desenvolvimento econômico industrial. Aqui, percebo que as questões raciais não eram consideradas com tanta veemência quanto a questão do desenvolvimento econômico industrial, pois o Brasil pregava a harmonia racial e social.

Moore (2007) trata das dimensões históricas do racismo, fornecendo embasamento teórico para o conhecimento do mesmo, desnudando e desconstruindo os discursos acadêmicos, para, então, entender as novas bases epistemológicas do racismo.

Buscando considerar o Estado Novo, Moore (2007, p. 25) diz que “[...] nação implica a noção de unidade, mas salienta que as disparidades socioeconômicas e raciais constatadas no Brasil constroem uma nítida e cruel polarização da população”.

Com a vigência do Estado Novo, o Brasil apresenta uma nova configuração da identidade cultural: uma identidade assumida pelo sentimento de pertencimento à nação brasileira. Ademais, o pertencimento nacional ou identidade nacional é um conjunto de representações, características da cultura de um povo, que permite reconhecê-lo e diferenciá-lo dos demais. Em síntese, é um constructo social. Contudo, essa afirmação identitária muito pouco contribuiu para a superação das desigualdades raciais, em especial na educação.

Dessa forma, para Guimarães (2003, p. 97), o termo “nação” se aplica quando etnias ou raças passam a reivindicar um destino político comum, quando formam uma comunidade de origem e de destino. Só assim se tem uma nação.

Com toda a certeza, o Estado Novo, compreendido pelas décadas de 1930 e 1940, evidencia outros elementos culturais, por exemplo, os “povos negros” que foram interpretados como símbolo da nação brasileira. A integração do povo negro como símbolo nacional só foi possível, segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 86), “[...] a partir de uma espécie de negociação cultural entre elites e povo”.

Ainda no ano de 1930, em São Paulo, surgiu a Frente Negra Brasileira - FNB, movimento que tinha como objetivo combater o racismo e promover melhores condições de trabalho, educação e saúde para a população negra. Logo depois, em 1936, a FNB torna-se um partido político. Contudo, este partido e outros foram cassados, extintos e suprimidos pelo governo getulista.

Em incessante busca por afirmação identitária, o Brasil cria o imaginário de democracia racial. A Sociologia entra nessa discussão entre os anos de 1940 e 1960, ao problematizar a situação, questionando se no Brasil imperava a igualdade racial e se de fato o preconceito racial aqui existia.

Segundo Donald Pierson *apud* Guimarães (2003, p. 101), diz que “[...] a sociedade brasileira é uma sociedade multirracial de classes. O que ele quer dizer com isso é que se trata de uma sociedade na qual as raças não eram simplesmente raças, mas grupos abertos”. Dessa forma, nativamente ninguém teria raça, mas sim cor. A substituição do termo *raça* por *cor* mostra claramente uma construção subjetiva, difícil de ser considerada em termos analíticos.

Retomando a contribuição de Guimarães (2003, p. 100), há que lembrar que “[...] o modo de classificação por cor não fecha as portas para ninguém, não pesa quase nada nas oportunidades sociais, a sociedade seria uma sociedade de classes, uma sociedade aberta em que negros, índios, mestiços transitam livremente”. Igualmente, Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 89) complementam que “[...] essa seria uma sociedade de classe na qual se poderia verificar a presença de indivíduos em todos os níveis da pirâmide social”. Contudo, Azevedo (1881, p. 32) diz que “o governo devia tomar uma medida séria a este respeito! Deveria proibir aos cabras [mulatos] certos misteres!”.

Há, de fato, a presença de negros em diversos espaços sociais, assim como sua ascensão na escala econômica. Contudo, é verdade, também, que são uma

minoria os membros dessa população que estão em condições parecidas ou similares às da burguesia, e que foram obrigados a abandonar seus costumes, sua cultura e assimilar a cultura da classe dominante para poderem ser aceitos e respeitados.

A respeito dessa questão, Costa (1999), ao tratar do mito da democracia racial no Brasil, reafirma a capacidade social e intelectual do mulato e destaca que a possibilidade de mobilidade social foi severamente limitada para os negros, os quais sempre que competiam, eram discriminados. Tem-se como exemplo Raimundo, mulato de olhos azuis, instruído nas melhores escolas da Europa, que fora severamente hostilizado pela sociedade maranhense: nos olhares diferenciados, na frieza de certas famílias que visitara, nas reticências dos que falavam sobre seus antepassados, na reserva e cautela dos que, em sua presença, discutiam questões de raça e de sangue e, por último, na razão pela qual lhe fora oferecido um espelho (AZEVEDO, 1881).

Costa (1999) assinala ainda, outro personagem da história brasileira, Machado de Assis que conseguiu ascender na escala social. Na verdade, o mito da democracia racial serviu para disfarçar as formas de opressão e manter, por um lado, os discursos ideológicos e por outro, a hegemonia política, acentuando deliberadamente os conflitos raciais e sociais.

Em relação à elite brasileira, Costa (1999, p.379) observa que:

Segura de suas posições, controlando a mobilidade social, imbuída de um conceito hierárquico de organização social que santificava as desigualdades sociais e enfatizava as obrigações recíprocas, bem mais do que a liberdade pessoal e os direitos individuais -, a elite brasileira não temia a população de negros livres como faziam os norte-americanos. Os negros podiam ascender na escala social apenas quando autorizados pela elite branca.

É claro o poder político e ideológico que a classe dominante tinha de permitir ou não a ascensão social do povo negro, como também de mostrar sua extrema supremacia. A esse respeito, Francisco (2006, p. 140) analisa o *preconceito de cor* ou *de raça* e a discriminação como processos interligados à estrutura da sociedade em termos de raça e classe. Dessa maneira, a hierarquia de classe seria reproduzida em termos raciais, e o preconceito e a discriminação racial teriam a função política e ideológica de legitimar a exploração da classe e encobrir a violência vivenciada pela população negra.

No Brasil, em suas pesquisas em torno das relações entre negros e brancos, Edward Franklin Frazier *apud* Heilborn, Araújo e Barreto (2010) observou que a população soteropolitana [Salvador] era mais homogênea do ponto de vista racial e tendia a expressar-se em termos de classe, enquanto no Sudeste e Sul, pela forte imigração europeia, as tensões raciais extrapolavam de certa forma o preconceito de classe, aproximando-se do racismo. Um fato relevante apresentado pelas autoras citadas foi a tentativa de proibir a circulação da população negra na região central e elitizada de São Paulo, informando que, o que existia na capital paulista, era o preconceito racial e não de classe.

A esse respeito, Cashmore (2000) escreve que o termo preconceito vem do latim *prae*, antes, e *conceptum*, conceito, que pode ser definido como o conjunto de crenças e valores apreendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes.

Nogueira (2007) distingue entre preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, para então estabelecer as características diferenciadoras nas sociedades brasileira e norte-americana. Analiso, em seguida, somente a parte a respeito do Brasil.

Em termos conceituais, o preconceito racial é uma atitude e uma posição desfavorável, que condiciona e estigmatiza a pessoa culturalmente. Em relação ao preconceito de marca, este se refere principalmente aos traços físicos do indivíduo, à fisionomia, aos gestos e aos sotaques. Já em relação ao preconceito de origem, este se constitui fortemente nos Estados Unidos, onde, apesar de uma pessoa ser aparentemente “branca”, ela pode ser considerada negra, pois o que prepondera é a ascendência étnica (NOGUEIRA, 2007).

Na perspectiva de indicar um caminho menos tortuoso para essa compreensão Fonseca (2006), escreve sobre traços que continuam a legitimar preconceitos existentes na sociedade brasileira, ou seja, as imagens da nação brasileira construída pela elite intelectual, em especial, o mito² da democracia racial.

Vejam em *O Mulato* como fica a situação de Raimundo, filho de mãe escrava e pai português:

² Acredito ser oportuno aqui, dizer que o mito do bom senhor de Freyre foi uma tentativa sistemática e deliberadamente bem montada e inteligentemente arquitetada para interpretar as contradições estruturais do escravismo como simples episódio epidérmico, sem importância, e que não chegaram a desmentir a existência dessa harmonia entre exploradores e explorados (MOURA, 1988, p. 18).

Raimundo tinha vinte e seis anos e seria um tipo acabado de brasileiro, se não foram os grandes olhos azuis que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulatada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica da sua fisionomia eram os olhos – grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vaporoso e úmido; as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto, como a nanquim, faziam sobressair à frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz (AZEVEDO, 1881, p. 42).

No sentido de esclarecer o preconceito de marca ou de origem descrito por Nogueira, considero importante a observação de Fonseca (2006, p. 97), que diz que “A cor da pele, mesmo quando esmaecida pelo mito da harmonia racial, é sempre recorrência a um sistema de relações em que ser negro continua a ser significado por formas de despersonalização construídas pelo ideário escravocrata”.

Em síntese, Heilborn, Araújo e Barreto, (2010) escrevem que, de acordo com Oracy Nogueira, o preconceito contra negros estaria baseado em um estigma identificado em sua aparência negróide (cor da pele, textura dos cabelos, formato dos lábios e nariz), que os associariam à escravidão, justificando sua posição de subordinação.

No que tange à escravidão, Fonseca (2006, p. 93) aponta que “[...] a libertação dos antigos escravos não representou mudança significativa na estrutura de poder da sociedade, pois esse continuou sendo exercido pelas camadas dominantes”. Dessa forma, completo dizendo que existe uma ambiguidade entre o mito da democracia racial e o sistema patriarcal vivenciado e vivido pela sociedade atual.

Em outro trabalho, Guimarães (2001) procura destacar a expressão “democracia racial” e sua disseminação, termo utilizado por políticos e intelectuais para designar um ideal de convivência inter-racial e um compromisso de inclusão do negro na modernidade brasileira pós-guerra. Destaco, aqui, o mito como um elemento de análise na compreensão do racismo, pois, na perspectiva mitológica, tal democracia foi criada pela elite para forjar uma harmonia racial inexistente. Parte-se da premissa de que o mito não pode ser visto como sinônimo de falácia, mentira ou ilusão, e de que, para as populações negras, estas dimensões foram e continuam sendo elementos de resistência, vigília e preservação do território, como se verá

mais à frente; enfim, como arma para o enfrentamento às investidas de cunho etnocêntrico e capitalista.

Segundo Costa (1999, p. 371), na “Segunda Guerra Mundial, com a vitória aliada sobre os nazistas, o racismo foi “derrotado” nos campos de batalha. Assim, em poucos anos, os Estados Unidos moveram-se em direção à integração”. Os Estados Unidos tinham boas referências do Brasil como um país integrador, harmonioso e no qual existia uma democracia racial. O processo de segregação no Brasil não aconteceu tão forte como nos Estados Unidos, onde, segundo Costa (1999), qualquer descendente de uma união entre um negro e um branco era considerado negro, enquanto no Brasil, qualquer pessoa que não fosse obviamente negra era considerada branca.

Contra o processo segregacionista em que viveram os negros americanos após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos moveram-se em direção à integração dos negros na sociedade americana. Enquanto isso, no Brasil “[...] a elite opôs uma ideologia baseada na integração e na assimilação, que implicava na repressão de atitudes preconceituosas contra os negros e supunha que os mulatos estavam no meio do caminho entre os negros e os brancos” (COSTA, 1999, p. 371).

Cabe, aqui, retomar Guimarães (2001, p. 148) quando diz:

A ideia de que o Brasil seria uma sociedade sem “linha de cor” – uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais e a posição de riqueza ou prestígio – estava já bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. No Brasil moderno, tal ideia deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais.

Houve esforços empreendidos por estudiosos das relações raciais no Brasil, em desconstruir o “paraíso racial” criado e disseminado por todo o mundo, de um Brasil como país sem preconceitos ou discriminações raciais, no qual o valor e o mérito individuais não seriam barrados pela pertença racial ou pela cor da pele (GUIMARÃES, 2001). Acredito que o termo “paraíso racial” utilizado por Guimarães é pertinente, pois caracteriza de forma clara e objetiva um mundo criado e elaborado pela elite brasileira na difusão de um discurso midiático que influenciou as pessoas no seu modo de agir e pensar uma determinada sociedade. Nas palavras de Costa (1999), não se pode negar que os intelectuais brasileiros do século XIX e do começo

do século XX foram influenciados pelas ideias europeias sobre a inferioridade dos mestiços e a superioridade da raça branca.

Destaco a preocupação da elite brasileira que, não segura da pureza de seu sangue, forja sua ideologia racial, abrindo exceções para indivíduos negros e mulatos, descartando a natureza inata das diferenças raciais e a degeneração dos sangues mestiços, tornando evidente, a partir desse discurso, que os intelectuais brasileiros aceitaram abandonar certas ideologias a respeito da inferioridade dos mestiços. Assim, a miscigenação foi um importante discurso no sentido de reafirmar a democracia racial no Brasil. No entanto, esse discurso não foi mais que um mito, como se pode ver no romance de Azevedo (1881), que nos mostra muito bem o quão longe se estava do mito da democracia racial na sociedade maranhense ao impedir casamentos inter-raciais.

Em relação ao mito da democracia racial, Guimarães (2003, p. 104) diz que “[...] é um discurso sobre a origem das coisas, um discurso sobre o dia-a-dia, que não precisa ser real; ao contrário, é efetivo apenas na medida em que orienta a ação das pessoas e dá sentido às relações sociais”. Como se pode perceber, o mito apresenta-se como algo criado e elaborado pela mente humana, discurso presente no hoje e agora. Porém, na perspectiva de que no amanhã seja desconstruído por outro mito.

Dentro desse processo, Schwarcz (2006, p. 33) insiste na ideia de que “[...] o mito não oculta; ao contrário, o que ele mais faz é falar. Com efeito, o mito diz muito, diz de si e de seu conteúdo e é por isso que seu enunciado não é uma mera alegoria, mas, antes, ilumina contradições”.

Nessa mesma visão, para Costa (1999, p. 367), “Os mitos sociais, como sabemos, são constantemente criados e destruídos. São uma parte integrante da realidade social e não devem ser vistos meramente como um epifenômeno”

Em relação a mito e realidade, Moura (1988, p. 64) aborda muito claramente esse tema quando diz que:

Os mitos foram utilizados pelos não brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma dolorosa e enganadora magia cromática na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador.

A partir dessa constatação, percebo a importância do mito na vida das pessoas, o que corrobora de forma construtiva ou destrutiva no que se refere à democracia racial e suas contradições.

Diante de tal quadro, considero importante retomar a mensagem proferida pelo FNB em 1930, que salientava “[...] o abandono a que estava relegada a população negra, sua falta de instrução e seus costumes arcaicos como responsáveis pela situação de “degenerescência” dos negros” (GUIMARÃES, 2001, p. 149). Como se pode ver, o Brasil não é um “paraíso racial”, como foi disseminado pela Europa e pelos Estados Unidos.

O Teatro Experimental do Negro – TEN, criado em 1944 “no ambiente de crítica ao Estado Novo e de mobilização intelectual para a construção de uma ordem democrática mais inclusiva”, teve grande influência na vida cultural, ideológica e política nacional no Brasil (GUIMARÃES, 2001, p. 150). Neste mesmo período, viu-se nascer e morrer dezenas de movimentos negros, na tentativa de construir um novo modelo de sociedade, que garantisse e oportunizasse sua mobilidade, visto que o descaso para com a população negra ainda era evidente.

Na tentativa de confirmar tal descaso, Guimarães (2001, p 152) assevera que:

Para os movimentos negros, entretanto, a Abolição não fora completa, pois não representara a integração econômica e social do negro à nova ordem capitalista: tanto para a geração dos anos 1930 (a Frente Negra Brasileira), quanto para a dos 50 (o TEN), seria necessária uma segunda abolição.

Isso significa que, no Brasil, as contradições em torno do mito da democracia racial ainda estão presentes, pois, falar em democracia racial significa falar de um direito pleno a algo não materializado.

Guimarães (2001, p. 154), continua a pontuar que:

Em 1964, no contexto do rompimento da democracia brasileira justamente em nome da preservação dos valores e ideais democráticos, estava finalmente madura a ideia de que a “democracia racial”, mais que um ideal, era um mito – um mito racial, para usarmos as palavras de Freyre.

Em 1964, já se tentava desmascarar o mito, todavia a repressão política impediu qualquer ação organizada do Movimento Negro Unificado – MNU. Nessa conjuntura política e ideológica, somente em 1978 com a abertura política o MNU se

afirma como o propósito de abalar o discurso nacional de democracia racial, afirmando e denunciando o mito aparente na sociedade brasileira.

Ao romper com os conceitos biológicos e assumir um conceito sociológico, o MNU passa a utilizar o termo *raça*, discurso corrente, aceito e absorvido pela sociedade brasileira. O fato é que se introduz uma nova ideia de *raça*: enquanto os cientistas, biólogos, sociólogos, antropólogos tentaram sepultar a ideia de *raça*, como anteriormente evidenciado por Guimarães (2003).

O MNU foi e continua sendo um dos principais mecanismos de luta contra o mito da democracia racial. Ao desmistificar a harmonia racial na sociedade brasileira, o MNU, a FNB, o TEN culpam o preconceito e a discriminação racial como responsáveis, pelo menos em parte, pela desigualdade racial em educação no Brasil.

1.3 AS DESIGUALDADES RACIAIS EM EDUCAÇÃO

As teorias raciais supracitadas forneceram elementos que foram e continuam sendo fortes mecanismos de produções e reprodução das desigualdades em educação. No que se refere às desigualdades raciais após abolição da escravatura, o processo de industrialização e urbanização, desigualdades raciais e desigualdades educacionais entre brancos e não brancos. Hasenbalg (1979, p. 165) diz que “[...] a explicação da situação social do negro e do mulato após a abolição em termos da mudança abrupta da condição de escravo para a de homem livre tende a ocultar a concentração de desvantagens sociais no grupo dos não brancos livres”.

Infelizmente, a abolição não se materializou por completo no Brasil. Mesmo vivendo fora de um regime escravista, a população negra continuava subordinada à elite brasileira, em virtude da condição de ex-escravo.

Guimarães (2001) diz que são necessárias outras abolições. Igualmente, Nascimento (1985, p. 80) afirma que “É preciso, dessarte, talvez, uma segunda Abolição neste primeiro centenário da anterior, para eliminar, de vez, todos os resquícios escravagistas e preconceituosos de *raça* e de *cor* no país”.

É possível perceber no discurso do Movimento Negro, como também em várias produções acadêmicas de fundo teórico e empírico, que os negros foram abandonados à própria sorte, uma vez que não houve, de imediato, políticas de integração da população negra no sistema capitalista de trabalho assalariado.

Azevedo (1881, p. 164) aborda muito bem esse aspecto ao dizer que:

[...] habituados desde pequenos ao cativeiro, não tendo já quem os obrigasse a trabalhar e não querendo sair do sertão, ficaram por aí ao Deus dará, pedinchando pelas fazendas um bocado de arroz, para matar a fome, e um pedaço de chão coberto para dormir. Simples vagabundos, que não faziam mal a ninguém.

Dessa forma, não havendo nenhuma política de integração da população negra ao novo sistema de trabalho, livre e assalariado, Hasenbalg (1979, p. 166) assevera que:

O preconceito do fazendeiro contra o trabalhador nacional e sua preferência pelo trabalhador estrangeiro; as dificuldades, historicamente condicionada, do trabalhador nacional se adaptar de forma disciplinada ao sistema de trabalho assalariado; a situação da Itália, que favorecia a imigração para o Brasil; o baixo custo do transporte internacional; e, finalmente, a resistência dos grupos dominantes nordestinos à transferência de população para o Sudeste.

Tendo em vista a abolição da escravidão no Brasil e o sistema de trabalho livre e assalariado, incentivou-se a imigração. Os barões do café acreditavam que a população negra não conseguiria adaptar-se ao regime regrado do trabalho assalariado. Em virtude desse pensamento racista e hierarquizante Munanga (2000, p. 21) diz que:

Os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, considerada, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

A citação não deixa dúvidas quanto aos discursos em relação à raça negra: se, por um lado, a raça branca os minimizava enquanto seres humanos capazes e providos de capacidades intelectuais, por outro, maximizava-os com atributos para o trabalho escravo e para todas as formas de dominação.

Tal justificativa denota que os grandes barões do café atuaram de forma perversa e preconceituosa, restringindo e pondo obstáculos à integração da população negra ao regime de trabalho assalariado.

Analisando as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e não brancos, termos utilizados por Hasenbalg, compreendo que não se pode explicar tal fato pela herança do passado escravagista, mas que tais desigualdades resultam das diferenças de condições e de oportunidades.

Acreditando que o processo de industrialização e urbanização oportunizaria a participação da população não branca no mercado de trabalho, assim como nas oportunidades educacionais, Hasenbalg (1979, p. 169) assegura que:

O processo de urbanização é o liame crucial entre a participação da população de cor e o desenvolvimento econômico. Visto que a urbanização eleva o número de posições abertas no sistema educacional, ela tende a beneficiar os não brancos, tornando essas posições mais acessíveis.

Por esse excerto, pode-se perceber que Hasenbalg não deixa de reconhecer a existência do legado escravista, como, por exemplo, o analfabetismo cerrado e a concentração de ex-escravos em áreas de grande desenvolvimento urbano e industrial. Contudo, o processo de urbanização e desenvolvimento industrial oportunizou a entrada de grande parte da população não branca no sistema educacional. Dessa forma, a população não branca percebia a necessidade de qualificar-se para o mercado de trabalho, no sentido de responder às novas exigências do ramo industrial da região Sudeste.

Cabe mencionar que, atento ao processo de urbanização e industrialização na região Sudeste, Nascimento (1985, p. 79) diz que “[...] a população de cor criou seu lugar dentro da classe operária, acompanhando assim a industrialização da região, com maiores chances de mobilidade para os setores médios da hierarquia ocupacional”. Entretanto, sua entrada numa indústria não significa um espaço salubre, quero dizer, um espaço harmonioso, mas sim, um ambiente de conflitos e tensões.

Se, por um lado, na Região Sudeste houve um desenvolvimento crescente, no Nordeste, por outro, conforme Hasenbalg (1979, p. 173), “[...] as populações rurais branca e não branca permaneceram relativamente imobilizadas pelo que foi definido como um “sistema repressivo de trabalho”. Faltou ao Nordeste, também, a

atração de um mercado de trabalho urbano em expansão. Isso explica a inexistência de indústrias na região Nordeste.

A intenção deste panorama foi apresentar a importância que o crescimento urbano e industrial trouxe para a região Sudeste no que tange ao processo educacional, que visava, porém, uma mão de obra qualificada. Segundo Hasenbalg (1979, p. 181):

Embora a educação no Brasil tenha sido o principal canal para a população de cor, há boas razões para acreditar que quanto maior for o nível educacional atingido por uma pessoa de cor, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho.

Complemento dizendo que, mesmo pessoas não brancas apresentando níveis de instrução iguais e até superiores em relação à pessoa branca, os não brancos recebem salários inferiores aos que destas. Esta mesma constatação é realizada por Munanga (1996a, p. 83):

Os raros negros instruídos que escaparam dos trabalhos manuais menos remunerados e conseguiram ocupar posições reservadas aos brancos recebem salários inferiores aos colegas brancos do mesmo nível de formação. O que desmente a posição da direita liberal que pensa que, quando os negros tiverem uma boa formação e a capacidade de competitividade no mercado de trabalho, as portas do paraíso lhes serão indiscriminadamente abertas.

Nascimento (1985) e Hasenbalg (1979) são unânimes em afirmar que, além de existirem desigualdades em todos os níveis de ensino, as desigualdades de oportunidades crescem exponencialmente ao se passar para níveis de ensino mais elevados.

Percebo a cada instante o quão perverso é o sistema produtivo, que desqualifica o negro, apesar do seu potencial. Acredito que desqualificar suas habilidades era uma forma de manter a ideologia racista da incapacidade, como também, de manter os não brancos em níveis inferiores da hierarquia.

Para entrar no tema das desigualdades educacionais entre brancos e não brancos, é necessário considerar o censo demográfico de 1980 que classificou a população segundo a cor *branca, preta, parda e amarela*. A partir do censo 1991, há inclusão da categoria *indígena*, passando-se a falar de cor ou raça. Dessa forma, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE estabeleceu as seguintes categorias: *branco, preto, amarelo, pardo e indígena* (IBGE, 2013).

Recusando-se a trabalhar com as categorias *pardo* e *preto* de forma dicotômica, o Movimento Negro procurava dividir a população brasileira entre brancos e negros (GUIMARÃES, 2003) – discurso reforçado por Hasenbalg ao trabalhar sobre as desigualdades educacionais entre brancos e não brancos.

Cabe aqui incluir a pesquisa desenvolvida por Marília Carvalho (2005) no artigo “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos”, que trata do fracasso escolar de meninos e meninas, fazendo uma articulação entre gênero e cor ou raça. A pesquisa se deu entre os anos de 2002 e 2003 em uma escola Pública Municipal de São Paulo que atende alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A autora mostra que a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola é maior quando se usa a heteroatribuição (classificação de cor facilitada pela professora) do que a autoatribuição (classificação de cor realizada pelo próprio aluno). Este estudo indica uma tendência das professoras em clarearem as crianças de melhor desempenho e, simultaneamente, em avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras (CARVALHO, 2005).

No que tange a problemas escolares, Carvalho nos faz perceber que existe certa discordância entre a heteroatribuição e a autoatribuição de cor ou raça, em virtude das professoras tenderem a classificar um número muito maior de alunos como brancos do que eles mesmos o fizeram na autoatribuição de cor ou raça.

Retomando as categorias do IBGE, particularmente *branco*, *pardo* e *preto*, os entrevistados demonstram certo incômodo; mais ainda as professoras. Carvalho (2005, p. 85) pontua que, “[...] em geral, apenas pretos e pardos foram objeto de comentários, dúvidas, explicitações de critérios e mudança de opinião, enquanto as classificações como brancos ocorreram de maneira mais rápida e silenciosa”.

Dessa forma, a heteroatribuição de cor ou raça pelas professoras para classificar as crianças como pardas ou pretas parecia ser feita com desconforto. Enfim, a heteroatribuição reforça as desigualdades de cor ou raça entre brancos e negros na escola pesquisada.

Hasenbalg (1979, p. 181) traz uma reflexão interessante ao tratar sobre a desigualdade para com a pessoa de cor, dizendo que:

A limitada participação da população de cor no processo educacional formal é marcada por contradições. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional – cujos efeitos são

especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classe – a cor da pele opera com um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola.

É verdade que o Brasil enfrentou muito tardiamente o problema dos baixos índices educacionais de sua população, em especial da população de cor. Mesmo assim, a educação no Brasil continua sendo o principal meio de ascensão social para essa população, que é estigmatizada e marginalizada pela classe dominante, tanto no sistema produtivo, como no sistema escolar.

É histórico o descaso da instrução pública à população de cor ou mestiça, como se pode notar na passagem extraída de Azevedo (1881, p. 187) a qual diz que “esta raça cruzada é mais esperta de todo o Brasil! Coitadinhos dos brancos se ela pilha um pouco de instrução e resolver fazer uma chinfrinada. Então é que vai tudo pelos ares! Felizmente não lhe dão muita ganja!”. O trecho mostra que, ao mesmo tempo em que a sociedade maranhense conhecia as teorias raciais que operavam de forma a excluir os mestiços, inferiorizando suas habilidades e capacidades, existiam aqueles que percebiam ou temiam que fossem instruídos. Daí a criação de leis capazes de impedir o acesso à educação. Mais tarde, mesmo tendo driblado a barreira do acesso, ainda era necessário que eles próprios construíssem mecanismos que possibilitassem sua permanência, pois o sistema continuava a criar formas para sua exclusão tanto no espaço escolar, quanto no mercado de trabalho.

Há, portanto, na visão de Hasenbalg (1979, p. 181), “[...] boas razões para acreditar que, quanto maior for o nível educacional atingido por uma pessoa de cor, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho”.

Nessa linha de pensamento, Heilborn, Araújo e Barreto (2010, p. 139) dizem:

Estar na escola significa não somente a possibilidade de estar diante de oportunidade de aumento de capital humano, mas também, dependendo da faixa etária, significa chances de permanecer por mais tempo nos bancos escolares. Explicitando melhor: uma vez fora da escola, as chances de retorno são menores e diminuem progressivamente com a idade.

Os dados dos últimos censos demográficos revelam claramente um aumento significativo de ingressos no sistema educacional. Porém, no processo de aprendizagem a evasão se torna cada vez mais presente, em detrimento do sentimento de rejeição decorrente de um sistema educacional discriminatório, que impede a permanência da população negra no espaço escolar.

É importante considerar a pesquisa realizada por Hasenbalg no período compreendido entre 1940/50, que traz alguns elementos que favorecem o entendimento das desigualdades presenciadas no início do século XXI. Tomando como base taxas de alfabetização da população de 5 anos de idade e mais, Hasenbalg afirma:

Entre 1940 e 1950, os não brancos acompanharam a expansão do sistema educacional, elevando sua taxa de alfabetização. No entanto, tanto no Brasil como em todo o resto do país, os progressos educacionais dos não brancos foram mais lentos que os do grupo branco. A taxa de alfabetização melhorou de 5,8% para os brancos e de 3,1% para os não brancos no Brasil como um todo, e de 4,7% e 2,6% no resto do país. Somente no Sudeste conseguiu a população não branca melhorar sua taxa de alfabetização a um ritmo mais acelerado que o grupo branco. (1979, p. 183)

Isso significa dizer que a população branca no resto do país em nível de alfabetização não cresceu tanto quanto os não brancos no Sudeste, que tiveram maiores oportunidades.

Ainda a esse respeito, Hasenbalg (1979, p. 192) diz que “A raça, por sua vez, age como um dos critérios mais relevantes na regulação dos mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classe”. Tal prática é visível na sociedade em outras configurações, por exemplo, quando se destaca a escolarização da população negra e sua competência ligada a todos os campos das ciências.

No livro *História inacabada do analfabetismo no Brasil*, especificamente no capítulo sete: “Quem são os analfabetos? Cruzando as perspectivas de classe, raça, gênero e geração”, Ferraro (2009a) exterioriza a complexidade de trabalhar com esses conceitos, tendo em vista os problemas de ordem teórica e metodológica envolvidos. Contudo, tentarei, quando possível, restringir essa análise à perspectiva de cor ou raça e educação, mesmo se o autor assinala que essas três dimensões se relacionam tão estreitamente entre si que é melhor considerá-las conjuntamente, sempre que possível.

Em se tratando de cor ou raça e educação, Ferraro (2009a) faz uma investigação histórica tomando como base o censo demográfico de 2000 no Estado da Bahia e suas mudanças ao longo das décadas, apresentando as taxas de alfabetização e o cruzamento das variáveis sexo, cor ou raça e geração, no sentido de analisar essas variáveis no processo educacional.

Assim, Ferraro (2009a, p. 166) evidencia que:

Nas gerações de mais idade, nascidas até 1950, aparece uma hierarquia tanto de sexo quanto de cor/raça, com níveis de alfabetização nitidamente distintos, chegando a diferença ou distância a aproximadamente dez pontos percentuais entre níveis, na seguinte ordem decrescente: homem branco (49,13%), mulher branca (40,22%), homem negro (31,44%), mulher negra (21,54). Para essas gerações mais velhas, ser homem branco representa(va) acumular dupla vantagem – a de ser homem e a de ser branco. Em contraposição, pesa(va) sobre a mulher negra dupla desvantagem – a de ser mulher e a de ser negra.

Essa constatação revela que nas gerações nascidas até 1950, o homem branco apresentava um nível de escolarização duas vezes maior do que a mulher negra. Consequentemente, Ferraro (2009a, p. 166) assinala que:

A partir da geração nascida até 1920 até a geração nascida nas décadas de 1940/1950, tem-se um duplo movimento das taxas de alfabetização. De um lado, diminui lentamente da distância/desigualdade relativa de negros(as) em relação a brancos(as) quanto à alfabetização. De outro, diminui mais rapidamente ainda à distância/desigualdade relativa das mulheres em relação aos homens de mesma cor/raça.

Em outras palavras, a análise realizada sobre a taxa de alfabetização ainda retrata a superioridade do homem branco em relação à mulher branca, da mesma forma que a superioridade do homem negro em relação à mulher negra.

Continuando, Ferraro (2009a, p. 167) afirma que:

A partir da geração 1960/1970, a taxa de alfabetização da mulher, tanto branca como negra, teve um movimento tão intenso e diferenciado em relação ao homem de mesma cor/raça, que passou, primeiro, a se aproximar rapidamente (geração 1960/70) e, depois, a ultrapassar (gerações de 1970/80 e 1980/90) a taxa de alfabetização do homem de mesma cor/raça. A intensidade desse movimento de parte das mulheres foi tal, que a taxa de alfabetização da mulher negra chegou a igualar e até a ultrapassar a taxa de alfabetização do homem branco.

Tal constatação possibilita perceber o lento processo de alfabetização da população brasileira, que somente a partir da década de 60 teve mudanças significativas. A citação acima revela que a alfabetização em maior escala foi de mulheres brancas e negras, a mulher negra chegando a ultrapassar a taxa de alfabetização do homem branco.

Ferraro (2010) trabalha com outro indicador de desigualdade educacional - anos de estudo entre brancos e negros com base nos microdados do censo

demográfico 2000. Limito-me aqui aos resultados sobre anos de estudo de brancos e negros, entendidos estes como a soma de pretos e pardos.

O próprio Ferraro (2010, p. 512) esclarece que a “[...] desigualdade entre brancos(as) e negros(as) quanto a anos de escolarização realizados com aprovação manteve-se constante em todo o período que vai da geração até 1920 à geração 1970/1980 – cerca de 2 anos de estudo de diferença”.

Portanto, a pesquisa revelou em termos absolutos 2 anos a mais de estudo da população branca em relação à população negra. Desse modo, fica claro o grande distanciamento da população negra em anos de estudo, presentes em todas as gerações recenseadas no *Censo 2000*.

Acredito que a apresentação desses dados, como das demais pesquisas realizadas em torno da escolarização de brancos e não brancos auxilia na elaboração de Políticas Públicas para o enfrentamento das desigualdades educacionais, vivenciadas, em sua maioria, pela população negra.

No trabalho de Jaccoud e Beghin (2002), tratam da intervenção pública para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Essa pesquisa desvenda o racismo, o preconceito e discriminação racial vivenciado pela população negra, além de abordar a importância das ações afirmativas no que tange à igualdade de oportunidades. Dessa forma, as desigualdades são oriundas tanto de menores níveis de educação e de qualificação dos afro-brasileiros, quanto da discriminação racial, ou seja, há convergência do preconceito e do racismo.

Durante todo um período histórico abordado nessa pesquisa, é possível perceber a dificuldade de integração da população negra no sistema educacional, como também sua qualificação para o trabalho. Um desses condicionantes é a discriminação racial, que segrega e exclui de oportunidades.

Na tentativa de subsidiar uma reflexão mais profunda para a construção de Políticas Públicas, é necessário compreender os mecanismos de discriminação racial a partir de um marco conceitual. A propósito, Jaccoud e Beghin (2002, p. 39) registram as seguintes definições:

Considera-se racismo uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais. Preconceito racial será entendido como toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. Discriminação racial é definida como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos.

De modo geral, o estudo realizado por Jaccoud e Beghin (2002, p. 39) apresenta esses conceitos no sentido de elaborar Políticas Públicas que possibilitem minimizar as desigualdades, ou seja, diminuir as distâncias sociais entre negros e brancos, que continuam injustificáveis na sociedade atual.

Em relação às disparidades entre a população branca e não branca, Jaccoud e Beghin (2002, p. 46) apontam as ações afirmativas como sendo:

Medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Partindo dessa premissa, a ação afirmativa consiste em dar tratamento preferencial àqueles que historicamente foram marginalizados³ de sorte a colocá-los em um nível de competição similar ao daqueles que historicamente se beneficiaram com sua exclusão, tanto no trabalho, quanto na educação.

Considero importante salientar a argumentação de Guimarães (1999, p. 63), quando diz que:

A falta de políticas públicas efetivas para reverter à situação marginal dos negros na sociedade brasileira acabou por reproduzir a ordem hierárquica diferenciadora entre brancos e negros, ampliando as desigualdades sociais e nutrindo uma série de tropos sociais para a raça.

Acredito que não se trata de falta, mas sim de dar efetividade às Políticas Públicas já existentes para a população negra, de forma a minimizar as desigualdades educacionais que continuam sendo um grande entrave à realização do direito a educação, isto é, do acesso e permanência da população negra no espaço escolar.

Nesse sentido, Jaccoud e Beghin (2002, p. 46) dizem que:

³ A respeito da marginalização a que fora submetida a população negra após a abolição, ficou evidente que grande parte da literatura é unânime em assinalar o desajuste socioeconômico dos libertos, destacando o despreparo do ex-escravos para assumir papel de homem livre, notadamente na esfera de trabalho, deixando-o nas posições mais baixas da hierarquia socioeconômica. Além da falta de trabalho, receberam outro rude golpe: no Código Penal de 1889, em seu art. 399, era estabelecido o delito de “vadiagem”, crime de não exercer qualquer profissão, no qual estavam enquadrados praticamente todos os ex-escravos (NASCIMENTO, 1985, p. 59).

A desigualdade racial se alimenta de um poderoso e dissimulado fenômeno de discriminação racial que impede os negros de usufruírem das mesmas oportunidades oferecidas aos brancos. Em razão da assimetria que marca a situação de brancos e negros no país, somente uma ação focalizada na forma de ações afirmativas pode vir a promover um nível igualitário de acesso às oportunidades oferecidas a todos os cidadãos do país. Esse tipo de política permitiria tratar desiguais de forma desigual com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades hoje negada aos grupos racialmente discriminados.

Assim, reconheço que foi um passo importante o Supremo Tribunal Federal ter considerado constitucional o princípio das Ações Afirmativas, com o enunciado de que já existe a lei 12.711/2012 que garante as cotas no ensino superior por mais que a mesma tenha que ser analisada à luz da dialética quanto aos ganhos e perdas, contudo, já se caminhou no sentido de consolidar sob o ponto de vista legal, este direito.

Tratar das teorias raciais na perspectiva biológica, antropológica e sociológica, foi uma importante revisão bibliográfica na tentativa de compreender como estas influenciaram decisivamente no que hoje chamamos de desigualdades educacionais.

1.4 CONCEITOS BÁSICOS

Faz-se oportuno escrever, mesmo que de maneira sucinta, sobre os conceitos de raça, racismo, preconceito, preconceito racial, discriminação e discriminação racial em educação. Mesmo sabendo das dificuldades e das armadilhas implicadas neste trabalho, esta foi a forma que encontrei para fundamentar minhas interpretações no que tange aos discursos sobre raça, sucessivamente na perspectiva biológica, antropológica e sociológica, e, assim, compreender as desigualdades raciais em educação nesta dissertação.

Inicialmente é prudente salientar que os conceitos têm sentidos e usos diferentes com o tempo e em espaço diferentes. Segundo Munanga (2000, p. 17), “[...] o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum”.

Cashmore (2000, p. 451) complementa dizendo que “Raça é um significante mutável que significa diferentes coisas para diferentes pessoas em diferentes

lugares na história e desafia as explicações definitivas fora de contextos específicos”.

Tendo em vista a polissemia termo racismo e sua confusão conceitual, tomo as interpretações de Munanga (2000), Nascimento (1985) e Hasenbalg (1979), quando dizem que o racismo é uma crença, na existência das raças naturalmente hierarquizadas, quer dizer, um conjunto de práticas do grupo branco dominante, dirigidas à preservação do privilégio que usufrui.

É evidente que o racismo não é somente um problema da sociedade brasileira, mas sim global, pois é um sistema de opressão que marginaliza e estigmatiza a população negra. Nessa perspectiva, a opressão recai sobre grupos raciais que têm tipos físicos, ou mesmo, por serem diferentes do modelo estabelecido pelo opressor como padrão ideal.

Em relação ao preconceito, este é entendido como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele se mantém apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta. Ele sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça, religião ou a “outras raças, credos, religião etc.” (CAVALLEIRO, 2000, p. 23).

Por preconceito racial, entendo, com Jaccoud e Beghin (2002, p. 39), “[...] toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado”. Dessa forma, comungo do entendimento de que o preconceito racial consiste na visão estereotipada de características individuais ou grupais, como correspondentes a valores negativos.

Ao tratar da discriminação racial, Jaccoud e Beghin (2002, p. 39) a definem como “[...] toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos”. Compartilho o mesmo entendimento das autoras, pois a discriminação racial está fortemente presente no cotidiano da população negra brasileira, fato que pode ser facilmente constatado nos meios de comunicação e, principalmente, nas pesquisas científicas.

De acordo com Teodoro (1996) e Hasenbalg (1979) a discriminação racial pode ser evidenciada no mercado de trabalho. Os processos de seleção, em regra, discriminam negros e mestiços de forma preconceituosa por não levarem em conta o

discernimento feito através de provas e testes de qualidades e habilidades profissionais.

Partindo do entendimento de que raça não existe, alguns biólogos antirracistas chegaram a sugerir que o conceito de raça fosse excluído dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos científicos, que justificam seu uso como uma realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão, entendimento compartilhado por Guimarães (2001) e Munanga (2004). Dessa forma, tomei o termo raça não no sentido biológico, mas sim sociológico.

Encerro dizendo que tanto o conceito de raça quanto o de racismo, preconceito, preconceito racial, discriminação e discriminação racial são, hoje manipulados e interpretados de diferentes formas por diferentes autores. É esse quantitativo de conceitos em seu sentido político e ideológico que cria confusão na mente dos pesquisadores, principalmente dos iniciantes. Contudo, reafirmo meu posicionamento em tomar o conceito de raça como uma construção social.

2 HISTÓRIA DE ALCÂNTARA

Mesmo o maranhense
que nunca foi a Alcântara
está comprometida [sic] com ela
porque nasceu do ventre histórico
que a pariu em dores
e é herdeiro de destinos
desdobrados em testemunhos
de sonhos ancestrais
Todo maranhense
tem uma Alcântara enterrada
em sua carne acoplada
aos seus ossos
como uma construção de símbolos
que lhe dá cidadania
de espírito

José Chagas (1994, p.150)⁴.

Numa análise sucinta do poema de Chagas é possível acionar alguns elementos profícuos, com destaque para os aspectos históricos (nascimento do ventre histórico), geográficos (maranhense que nunca foi a Alcântara) e políticos (cidadania). Porém, ainda que de forma poética, o autor sugere certo distanciamento que parece existir entre Alcântara e o Maranhão, como se a primeira não fosse percebida pelos próprios habitantes como município do segundo, vendo a história alcantareense como que independente da história maranhense. Questão esta que talvez se deva à própria geografia de Alcântara, construída sobre uma colina de onde se avista a cidade de São Luís, tendo como principal acesso à via marítima.

A cidade de Alcântara era constituída pelas mais antigas e mais importantes famílias de descendência portuguesa, à exemplo de “Maria Bárbara que tinha o verdadeiro tipo das velhas maranhenses criadas na fazenda. Tratava muito dos avós, quase todos portugueses; muito orgulhosa; muito cheia de escrúpulos de sangue” (AZEVEDO, 1881, p. 21).

⁴ O poeta José Chagas, batizado de José Francisco das Chagas, nasceu em Piancó (PB), em 29 de outubro de 1924, vindo a falecer em maio de 2014, aos 89 anos, na cidade de São Luís do Maranhão. Membro da Academia Maranhense de Letras – AML, Chagas deixou vasta obra literária. Neste trabalho, cito sua contribuição a partir do poema “Negociação do azul ou a castração dos anjos”, na qual ele detalha sua peregrinação pela cidade de Alcântara, oferecendo elementos que nos fazem refletir sobre o passado e o presente desse município.

No romance, Maria Bárbara era a sogra de “Manoel Pedro que fora casado com uma senhora de Alcântara, chamada Mariana, muito virtuosa e, como a melhor parte das maranhenses, extremada em pontos de religião” (AZEVEDO, 1881, p. 20).

A referência feita ao romance de Azevedo foi salientar a importância de ter havido no Maranhão uma nobreza com raízes portuguesas instaladas em Alcântara, que se espalharam por todo o interior do Estado, à exemplo da capital, São Luís, na qual foi morar Mariana com seu esposo Manoel.

Dessa forma pude perceber que, “[...] com títulos de fidalguia ou sem eles, as famílias alcantarenses foram organizadas nos velhos moldes patriarcais, em que dominava o sentimento da raça lusitana” (VIVEIROS, 1999, p. 59).

2.1 ASPECTOS GEOGRÁFICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DE ALCÂNTARA

Alcântara, entre as cidades mais antigas do Maranhão, foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1948, sendo hoje uma cidade monumento. Quem vai a Alcântara percebe, ao adentrar em meio aos grandes casarões históricos, a magnitude de sua riqueza construída em outros tempos. Por esse motivo, não é permitido que qualquer reforma que não esteja dentro dos critérios estabelecidos seja feita, pois a grande missão do IPHAN é manter a originalidade e a preservação desses casarões como também das ruínas espalhadas por todo o município.

As ruínas existentes nessa cidade carregam as marcas profundas de prosperidade e, ao mesmo tempo, de esquecimento. Outrora, foi Alcântara espaço de desenvolvimento expressivo, alcançando status de “Celeiro do Maranhão” no século XVIII. Em seu contexto histórico, são apregoados a sua origem em terras indígenas, as constantes mudanças limítrofes e administrativas, a movimentação econômica e a formação do seu tecido social.

Dessa forma, as ruínas são espaços de preservação e manutenção de encontros, de festejos, de lazer e expressão religiosa, em que se misturam sagrado e profano, e também espaço onde identidades se constroem, do passado e presente.

Nessa perspectiva, somos, hoje, somente herdeiros e testemunhas das manifestações culturais e religiosas da pacata cidade de Alcântara, visitada e pesquisada por quem faz História. Visitantes e pesquisadores costumam ir a

Alcântara de lancha ou catamarã, descendo no porto do Jacaré. Outros preferem o Ferry Boot, tendo que pegar um carro, micro-ônibus, vans e percorrer 55 km até a cidade histórica, conhecida, internacionalmente, tanto por sua localização geográfica quanto por sua proximidade da Europa desde o período colonial, quando surgiu em uma aldeia indígena.

E assim, de aldeia indígena, precisamente na Aldeia de Tapuitapera, surgiu Alcântara. Tapuitapera, então, terra de tapuios, onde viviam os índios tupinambás. Elevada á vila, teve como seu primeiro donatário Jeronymo de Albuquerque de Mello Maranhão.

Enaltecendo a história dos viajantes do século XVIII em relação às capitanias de Cumã e Tapuitapera, Viveiros (1999) chama a atenção para a simpatia e preferência do padre capuchinho Ivo d'Evreux pelos tapuitaperenses e, de forma especial, pelo cacique, que “era um homem muito responsável, de boa estatura e bem feito, valente guerreiro, modesto e grave, e de poucas palavras”, comprovando que os tapuitaperenses se mostravam amigos dos franceses.

Com a expulsão dos franceses e a confirmação do domínio português, Tapuitapera e Cumã passaram a ser administradas por Matias de Albuquerque. Porém, não tardou a acontecer a resistência dos índios contra a escravidão e matança feita pela dita administração como forma de evitar as sublevações. A segurança era uma atribuição do capitão-mor, a quem cabiam, ainda, “conservação das pontes e dos aterros, e a cobrança das cotas, impostas aos moradores, para determinado serviço público” (VIVEIROS, 1999, p. 52).

Nas mais diversas pesquisas, Viveiros se deparou com a situação de penúria social nos primeiros povoados erguidos nessa colônia, sobretudo os escravos, os quais “andavam nus nas fazendas” (VIVEIROS, 1999, p. 21).

Somente por volta de 1648 Tapuitapera experimenta algum desenvolvimento com a construção dos primeiros engenhos de cana de açúcar, cuja produção começou a fazer parte do início das comunicações marítimas e terrestres com São Luís e outras regiões.

Entretanto, a produção de arroz se tornou importante e lucrativo negócio junto ao sistema escravista, rendendo aos proprietários acúmulo de riqueza no último quarto do século XVIII. Em ofício de 11 de outubro de 1773, o governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Mello e Póvoas, relata a Sua Majestade, pelo Secretário de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos, sobre o

mapa da carga do navio Nossa Senhora Madre Deus, informando que os lavradores da vila de Alcântara são os mais ricos e abundantes senhores de escravos e, por isso, são os que melhor podem se aplicar à cultura de arroz. E, por estarem desanimados pela dificuldade de transportes, providenciou-se o estabelecimento, nessa vila, de uma fábrica para descascar e conduzir o arroz (ALCÂNTARA, 1773).

Além da grande produção de arroz, havia também nas capitânicas de Tapuitapera e Cumã uma intensa produção de sal, apesar dos terrenos arenosos dessas capitânicas. Por certo que, assinala Viveiros, Alcântara, assim, tornou-se “Celeiro do Maranhão” no século XVIII. Tendo em vista o título, o reconhecimento dessas capitânicas, há quem perseguia outras formas de ganhar status, a exemplo de Francisco de Albuquerque Coelho de Carvalho, terceiro donatário de Tapuitapera, que instituiu a Câmara de Alcântara, instituição formada por um presidente, quatro vereadores, um procurador, dois almotacéis e um escrivão. Sobressaía-se disso a grande aspiração dos alcantarenses no século XVIII: ser vereador, pois, importava em ser proclamado homem bom da terra (VIVEIROS, 1999).

A capitania de Tapuitapera se deu, de início, junto aos conventos e casa dos jesuítas que ali existiam. Em 1648, foi elevada de capitania à condição de vila, mudando o nome de Tapuitapera para o atual Alcântara, homenagem dada a uma região de Portugal (MARQUES, 2008).

Deu-se início em Alcântara à construção do convento de Nossa Senhora dos Remédios, mais tarde Nossa Senhora das Mercês, reaberta pelos mercedários no ano de 1696 por ordem de Carta Régia. Entre às importantes contribuições desse convento, está a aula gratuita de leitura e escrita. Sobrevivendo até o ano de 1850, quando seu último frade faleceu, possuía duas fazendas – uma de gado e outra de cereais com 84 escravos (VIVEIROS, 1999).

Concomitante à construção desse convento, está o Convento da Ordem Carmelita somente aprovado em 1691 por Carta Régia. Já funcionando, contava com a renda advinda sobretudo de suas fazendas Piracumã, Tubarão e Suaçu ou Cumã. Com a morte do frei carmelita Caetano de Santa Rita Serejo, em 1891, do convento de São Luís, a referida Ordem foi extinta do Maranhão. E, no período do regime republicano, até onde se conservou, o convento foi demolido por ordem do Governo Federal.

Ao se estabelecer na vila de Alcântara em 1655, a Companhia de Jesus criou uma escola na aldeia indígena de Sirigipe com aulas de latim e leitura, tendo como

professor o padre Mateus Delgado que iniciou a catequese dos índios da aldeia, mas, anos depois, sugerindo a falta de indígenas, a ação dos jesuítas em terras alcantarenses termina ainda no século XVII (VIVEIROS, 1999).

No início do século XVIII, moradores da vila de Alcântara solicitaram aos jesuítas que doutrinassem os filhos da terra. Tal solicitação foi acatada pelos religiosos, que construíram suas residências ao lado da capela de Nossa Senhora do Pilar. César Marques (2008) destaca a Provisão de 12 de fevereiro de 1716, que concedia a fundação de uma casa com seis religiosos responsáveis por ensinar a ler, escrever, latim e a doutrina cristã, estabelecendo, dessa forma, o colégio sob a invocação de Nossa Senhora do Pilar. Assim, abriram na casa uma pequena livraria, aulas de ler, escrever e latim, além da pregação de sermões doutrinários como forma de catequese. Aliás, esses religiosos ainda realizam fundações de aldeias para continuar a catequese dos índios. Todas estas ações dos jesuítas seguiram até 1760, quando deixaram Alcântara.

Aos religiosos do Convento de Nossa Senhora das Mercês foi concedido pelos próprios moradores, em 1659, licença para construírem um convento para a prática da devoção e o ensino dos seus filhos. Aproximadamente quatorze anos depois, os frades começam a ensinar gratuitamente a ler e escrever (MARQUES, 2008).

Dessa forma, o prenúncio do desenvolvimento de Alcântara estava atrelado também às ações dos religiosos que, além das relações sociais estabelecidas, influenciaram a política, a economia e, marcadamente, a educação. Os religiosos também fundaram pelo menos cinco igrejas a partir do segundo quartel do século XVII: Matriz, Desterro, São Francisco, Santa Quitéria e Rosário, esta última pertencente à Irmandade de Nossa Senhora dos Pretos (MARQUES, 2008).

Cabendo aos jesuítas a educação dos filhos dos moradores de Alcântara desde os tempos de Tapuitapera, muitas famílias alcantarenses conquistaram importante prestígio. Dos nobres alcantarenses, César Marques (2008) ressalta que muitos destes se multiplicaram através do serviço público.

Todavia, entre linhagem nobre ou não, Viveiros (1999) aponta que as famílias alcantarenses foram organizadas nos velhos moldes patriarcais, enaltecendo o sentimentalismo da raça lusitana e, aos poucos, constituíram seus patrimônios através do comércio ou da terra. Realizando a pesquisa em inventários, o autor sinaliza a grande envergadura dos patrimônios acumulados, entre os quais

contavam-se os escravos índios e negros, dinheiro, vestes de seda, roças, fazendas, joias, alqueires de farinha, gado, etc. (VIVEIROS, 1999).

Com a importação avultada de braços africanos para o Maranhão durante o início do século XIX, Alcântara também aproveitou esse período de crescimento econômico e elevou as produções de algodão, açúcar, farinha, arroz, peixes e, principalmente, o sal. Tal descrição é tratada por José Ribeiro do Amaral em sua obra *O Estado do Maranhão em 1896*, ao descrever o momento de riqueza vivenciado no Maranhão.

Tal ostentação produtiva foi esvaindo-se com a Independência do Brasil em 1822. Contudo, na província do Maranhão, a adesão à Independência só aconteceu em 24 de julho de 1824, após intensas negociações políticas, visto que a independência traria prejuízos às elites agrícolas, que escoavam sua produção para a Europa, além do intenso intercâmbio intelectual que havia. Alcântara se manteve neutra em relação às posições políticas, porém, vendo-se sem saída, aderiu à guerra da Independência sendo que, a essa altura, a vila já apresentava desequilíbrio nas finanças.

Em relação ao declínio de Alcântara, Almeida (2006, p. 31) escreve que:

Semelhante derrocada econômica, [...] que desde 1850 já fazia de Alcântara uma cidade em abandono, propiciou condições para que se tornasse estável uma vasta rede social, com mais de duas centenas de povoados, que foram sendo erigidos sobre essas ruínas das fazendas, numa extensão em torno de 150.000 hectares, abrangendo, durante o período imperial, pelo menos três freguesias (São João de Cortes, Apóstolo São Matias e Santo Antonio e Almas) e criando um complexo sistema de trocas e de solidariedade, marcado por formas de ajuda mútua e reciprocidade positiva entre diferentes grupos familiares.

Todavia, ainda em face ao enriquecimento patrimonial, “[...] as famílias alcantarenses, no tocante à educação dos filhos, elevaram as suas aspirações, a que não mais satisfaziam as escolas de primeiras letras e a aula de latim da velha vila” (VIVEIROS, 1999, p. 71). E, como ventos soprados de processo civilizatório, estabeleceu-se intenso intercâmbio mental entre Alcântara e Coimbra.

Quando, no Brasil, instalou-se o curso jurídico, alguns alcantarenses passaram a estudar em Recife mas, ainda assim, buscando outros cursos, seguiam para a Europa. E de lá trouxeram influências europeias que, sobremaneira, modificavam os aspectos culturais da sociedade alcantarenses no que diz respeito à urbanização, às relações sociais, à vestimenta, à fala e a outros tantos hábitos de vila. Porém,

mesmo com a preparação educacional europeia dada aos filhos alcantarenses, os pais sobreviviam da lavoura e do comércio, de onde, inclusive, tiravam o sustento dos filhos na Europa. Nesse sentido, cabe mencionar a colocação de Viveiros (1999, p. 72):

Nesta educação, erro grave cometiam as famílias alcantarenses. Preparavam os filhos para carreiras que eles não seguiam, quando regressavam à terra natal. Formados em Filosofia, Matemática, Direito e Medicina, vinham ser fazendeiros em Alcântara. Rara as exceções.

Das exceções, entre as ilustríssimas figuras alcantarenses citadas pelo autor, estão Joaquim Franco de Sá, que seguiu a magistratura, e Silva Maia, médico que angariou fama. Ambos, juntos a tantos outros, atuaram na área em que se formaram, alcançando prestígio e renome.

E quanto aos escravos negros? Estes viviam à solta no espaço urbano, porém representavam potencial econômico para os fazendeiros. Como dito antes, Viveiros ressalta que andavam nus pelas fazendas durante a formação da vila. Os negros escravizados em Alcântara perfaziam a regra geral do sistema escravista: o mercado de negros era valoroso e enriquecia os senhores de escravos – e também se faziam numerosos na população alcantarenses. Dentre tantos apontamentos assertivos de Jomar Moraes na terceira edição do Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão/1826 – 1900, com notas e apuração textual e atualizações de Cesar Marques e outros estudiosos sobre a mesma obra (2008), destaca-se que:

Apesar de já terem conhecido melhores dias, Alcântara e sua região dispunham de alguns elementos de vida nos meados do século XIX. Na freguesia principal e nos outros municípios (São João de Cortes e Santo Antonio e Almas) trabalhavam uns sete a oito mil escravos, moviam-se 15 engenhos de açúcar, umas 120 lavouras de mandioca, arroz, fumo, algodão e outros gêneros e umas 40 fazendas de gado.

Mesmo com o início da desagregação escravista no Maranhão, a quantidade de escravos ainda era significativa e, precisamente em Alcântara, o sistema escravista abastecia a necessidade de mão de obra nos engenhos e lavouras. No primeiro recenseamento realizado no Império, ano de 1872, já existiam como distritos de Alcântara as freguesias de São João de Cortes, Apóstolo São Matias e Santo Antonio e Almas. Nessa época, a população recenseada era de 15.266 habitantes e, deste total, 10.493 eram “almas” livres, entre brancos, pardos e pretos

do sexo masculino e feminino, e 4.773 “almas” escravas, entre pardos e pretos de ambos os sexos (IBGE, 1872).

Mas a decadência, iniciada no período da Independência, continuou a passos rápidos ainda na década de 1860, concorrendo vários fatores, como os citados por Amaral (1896), Viveiros (1999) e Marques (2008): dificuldades com a produção açucareira, em virtude das terras arenosas; desavenças políticas entre conservadores e liberais; a ascensão da lavoura do café, com a abolição da escravatura, com a Lei Áurea e, por fim, o crescimento da cidade de São Luís.

Porém, além desses fatos elencados, alguns documentos produzidos na década de 1870 relatam os muitos casos de pessoas, principalmente os indigentes, acometidas de varíola, que necessitavam de tratamento. Entretanto, o tratamento dos desvalidos representava custo encarecido para os cofres públicos. Não foram poucas as vezes que certas autoridades locais reclamaram providência por parte do governo da província, alegando falta de recursos para custear o trato dos doentes pobres, como foi o caso da Câmara Municipal em 27 de julho de 1871.

Algumas providencias tem tornado es//ta Camara, á fim, não só de retirar da/ Cidade as pessoas acomettidas do mal, como providenciando o bem daqueles a/ quem faltão os meios para poder tratarse./ Mas, sendo, Ex.^{mo} Sern', muito limittados os / recrusos desta Camara para poder fall/zer face á todas as despezas com os que / vão sendo acomettidos do mal, esta Ca//Mara vem solicitar da benevolência de / V.Ex.^{ca} a quantia que for possível despôr / em beneficio daqueles que por essas cir//cusntacias merecem ser soccorridos pela caridade publica e proteção do Go//verno (Alcântara, 1871a)⁵.

No ano de 1873, a Câmara solicita novamente o auxílio do Governo da Província, relatando que muitas pessoas foram acometidas de varíola. E que a Câmara estava arcando com as despesas no tratamento dos bexigosos, porém, advertindo que os recursos estavam esgotados e que não havia recebido a verba da Coletoria. Esse quantitativo de pessoas que foram vitimadas por essa doença deixou o cofre público municipal de Alcântara com enorme escassez.

No romance de Azevedo (1881) a viúva alcantarense Maria Bárbara cheia de superstições diz ao Raimundo [O Mulato] que:

⁵ Neste trabalho dissertativo, optei por manter a escrita tal como consta nos documentos utilizados, com a intenção de preservar as características originais do texto.

“[...] hoje em dia não se acredita em coisa alguma!... Por isso é que os tempos estão como estão – cheios de febres, de bexigas, de tísicas e de paralisias, que nem mesmo os doutores de carta sabem o que aquilo é! Diz que é “beribéri” ou não sei o quê; o caso é que nunca vi em dias de minha vida semelhante diabo de moléstia, e que tal como chama está matando de repente, que nem obra do sujo, credo! Até parece castigo!”.

Essa situação se estendeu para as décadas finais do século XIX, suscitada sempre como despesas que não podiam ser custeadas pelo município em virtude da falta de verba, como também da ausência de médicos para tratar dos doentes. Em alguns casos, quando o governo atendia às solicitações, este repassava a verba para a Coletoria do município.

Outro fato significativo que está atrelado ao progressivo movimento de decadência de Alcântara pode ser observado no ofício da Câmara Municipal ao presidente da Província em 27 fevereiro de 1878, quando esta informou sobre a falta de farinha, “um dos gêneros de/ primeira e imprescindível necessidade”. Além da falta deste produto, o pouco que chegava ao município era vendido com altos preços e, dentre os que mais sofriam com a ausência e o preço da farinha estavam os mais pobres. A Câmara leva ao conhecimento do presidente esse fato, a fim de que possa ser solucionado o mal que aflige a população. Em março do mesmo ano, esta autoridade local comunica a situação em que se encontra a população de indigentes por falta do gênero, pois, “a qualquer hora/ ver-se dispersas pelas ruas mendigando/ um pouco de farinha para saciar a / fome que a devora” (ALCÂNTARA, 1878).

Diante da lamentável situação, é exposto ao governo que o município nada consegue fazer “a quem/ faleceu os meios de proporcionar melhoramentos á tão horrível situação” e, por isso, “[...] vem/ de novo, em nome dos indigentes, á pre//sença de V.Ex^a rogar que se digne de pro/videnciar de modo a evitar a continu//ação de semelhante flagelo” (ALCÂNTARA, 1878).

Contudo, por vezes, foi oficiada pela Câmara ao presidente da província a falta de verba nas contas do município, constando o esgotamento dos recursos votados, inclusive, na lei de orçamento municipal para as execuções movidas pela Câmara. Desse modo, uma das explicações da decadência de Alcântara são as dificuldades orçamentárias do município no último quartel do século XIX.

Para melhor direcionar a situação de Alcântara, Amaral (1896) traz algumas informações já na década de 1890, às quais aludo aqui resumidamente: possui 18 ruas; 4 travessas; 2 praças; diversas casas de comércio; mesmo sem oficinas

existiam alguns sapateiros, alfaiates, ferreiros, carpinteiros, funileiros e tanoeiro; coletoria; agência de correios, duas cadeiras de instrução primária pública com 80 alunos do sexo masculino e 50 do feminino; alguns templos fechados, funcionando a do Carmo, do Rosário e do Desterro; um cemitério; uma população com cerca de 30.000 'almas' e da sua produção econômica sobrevive a cultura da farinha, do milho e, principalmente, do sal com 125 salinas, pois, as demais culturas, como o algodão, o açúcar, o arroz e outras encontravam-se em baixa produção (AMARAL, 1896, p. 86).

Assim, entendo que o declínio de Alcântara foi um processo atrelado a diferentes fatores: econômicos e administrativos, inscritos no movimento histórico do Maranhão.

2.2 O CENTRO DE LANÇAMENTO (FOGUETES) DE ALCÂNTARA: impacto sobre a população do município

A velha tapuitapera
capitania de outrora
se no chão já não prospera
tem o espaço que a devora
É que ela haveria
de um dia ser o local
de outra capitania
dessa vez espacial
Alcântara foi escolhida
pela sua geografia
e não pela sua história
porque o espaço só lida
com aquilo que se esvazia
de toda e qualquer memória
ou com o que se refugia
numa razão provisória
Talvez se proclame até
com certo orgulho de vento
- nem toda cidade é
um centro de lançamento
(CHAGAS. José, 1994, p. 304)

O poema acima de José Chagas (1994) destaca, na segunda parte, a segunda queda (o espaço), onde escreve sobre a cidade que se recria no espaço, sobre as ruínas de um céu violado. Segundo o poeta, o espaço é mente, é outro lado, com uma visão cega, como um mar em suspense, o espaço é fuga para sair de si mesmo em um foguete montado em fogo, impondo um sonho tecnológico.

Como os alcantarenses até há pouco tempo apenas se limitavam a admitir a presença dos militares da Base, a partir de 2005, em um esforço governamental para envolver a sociedade alcantarenses na proposta do CLA (Centro de Lançamento de Alcântara), foi construído um Centro de Cultura Aeroespacial ⁶, que resgata a história da conquista espacial.

De acordo com Braga (2011, p. 93).

O centro surgiu com a finalidade básica de promover a conscientização da população alcantarenses sobre a importância do papel do CLA para Alcântara, talvez como elemento de consolidação de uma nova identidade, ajustada ao novo modelo de desenvolvimento.

É sabido das inúmeras subversões com a instalação do CLA; contudo, de acordo com Choairy (2000, p. 68), uma das justificativas apresentadas para a instalação da base diz que:

Entre as justificativas para a instalação do CLA em Alcântara, está sua localização próxima à Linha do Equador (2º Sul), configurado, segundo os técnicos militares do CLA, como privilegiada para lançar foguetes com maior precisão e segurança. Este argumento está ligado ao chamado efeito catapultagem, que dá maior velocidade ao veículo lançado nessa posição de proximidade com a Linha do Equador, reduzindo, assim, os custos com combustíveis e gerando, por sua vez uma economia de até 30% no lançamento.

E, ainda, segundo o Diretor do Grupo para Implantação do Centro de Lançamento de Alcântara – GICLA, outros motivos são alegados para a instalação da CLA, tais como: a posição do município em relação ao mar garantindo maior segurança às operações de voo; o clima, cuja temperatura é pouco variável, garantindo lançamentos em condições favoráveis de segurança; a baixa densidade demográfica, que garantiria um baixo custo no processo de desapropriação e a possibilidade de utilização de técnicos formados pelo antigo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET de São Luis, hoje Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA no sentido de garantir apoio logístico ao Centro de Lançamento (CHOAIRY, 2000).

Após inúmeras discussões em torno da viabilidade do projeto, o Ministério da Aeronáutica, em 1979, recomendou ao governo do Estado do Maranhão a

⁶ Centro de Cultura Aeroespacial está localizado na rua do centro urbano de Alcântara. Nesse espaço encontram-se galeria de fotos, mapas, filmes e a maquetes dos foguetes e engenhos desenvolvidos pela Aeronáutica (BRAGA, 2011, p. 93).

desapropriação da área onde está localizado o Centro de Lançamento de Alcântara. O decreto estadual de desapropriação de 12 de setembro de 1980, assinado pelo então governador João Castelo, garantia ao Ministério da Aeronáutica uma área de cinquenta e dois mil hectares para a instalação da Base Espacial, local onde viviam duzentas famílias de trabalhadores rurais de várias comunidades tradicionais (SAULE JÚNIOR, 2003, p. 15).

No que tange ao processo de desapropriação inscrito no Decreto de lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941, o Art. 2º diz que mediante declaração de utilidade pública, todos os bens poderão ser desapropriados pela União, pelos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios. Utilizando-se esse decreto, Alcântara entrava para a era espacial (BRASIL. 1941).

No dia 27 de outubro de 1980, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Maranhão que este declarava de “utilidade pública”, para fins de desapropriação, a área solicitada pela Aeronáutica. Diante desse decreto, a população alcantareense temia perder suas terras, da mesma forma que já não sabia se permaneceria no município (MEIRELLES, 1983).

Tendo em vista o processo de desapropriação, algumas comunidades quilombolas temem, hoje, ser remanejadas em virtude de novos projetos do CLA, mesmo em meio às intensas mobilizações dos quilombolas. A lentidão dos processos de titulação das terras instaura um estado de incertezas.

Em relação ao decreto para desapropriação das terras, ditas para fins de utilidade pública, Choairy (2000, p. 69) diz que esse processo vem “[...] gerando uma situação que tem se tornado comum e marcante na história dessa região: a expropriação de vasta população ocupante dessas terras e sua posterior realocação para outras áreas, com graves consequências sociais”.

O interessante é perceber a posição da Aeronáutica em adotar a costumeira tática do silêncio, muito utilizada no país quando se trata da implantação de grandes projetos que possam desencadear reações negativas, principalmente ao se tratar de desapropriação (MEIRELLES, 1983).

Nesse sentido, Choairy (2000, p. 69,) diz que:

O silêncio estabelecido pelos órgãos oficiais sobre o projeto deixou margens a uma série de especulações e suposições, em grande parte infundada, por falta de dados oficiais. Nesse campo vieram à cena técnicos, especialistas, intelectuais, jornalistas, empresários e políticos que passaram a ver no Projeto do CLA a salvação da economia e do município de Alcântara. Por

outro lado, não foram poucas as vozes de desconfiança, ou mesmo contrárias, como a algumas entidades da sociedade civil.

Cabe aqui destacar o relato do brigadeiro Hugo de Oliveira Piva, comandante do Instituto de Aeronáutica Espacial, que, “sem poder mais controlar as especulações e/ou informações sobre a Base, confirmou, no começo de julho de 1981, a instalação em Alcântara da 2ª base de lançamento de foguetes brasileiros.” (MEIRELLES, 1983, p.17).

Em relação à instalação da base, a Igreja se manteve em silêncio. Segundo Meirelles (1983 p.19):

O Reverendo Cambron, residente na paróquia, na época, prevendo a irreversibilidade do Projeto, recomendava, em agosto de 1981, já tendo em mãos o decreto, que o chefe político João Leitão poderia estabelecer alguns acordos tácitos com a aeronáutica para extrair daí benefícios para as comunidades quilombolas, tais como a criação de cooperativas agrícolas e de pesca, escolas, hospitais. Recomendava, no entanto, a organização de lavradores para que pudessem fazer valer suas reivindicações mais prementes - permanência na área, terras para cultivar, água para pescar, entre outras.

A respeito da instalação da base, em 1981, o Jornal do Brasil foi o primeiro a dar a notícia. O assunto ganhou as páginas dos jornais locais, da imprensa nacional e internacional. Nos círculos intelectuais, a primeira voz que se ergue contra tal projeto partiu do poeta Carlos Drummond de Andrade. Em sua coluna no caderno B do Jornal do Brasil, na edição de 21 de julho de 1981, Drummond sentenciava:

Qualquer pessoa que tenha um mínimo de sensibilidade em face das coisas de arte e história (os bens culturais que o governo procura não só defender como incitar a população a fazer o mesmo) arrepiava-se ao ler que será instalada em Alcântara a segunda base de lançamento de mísseis brasileiros. A área começou a ser demarcada e um fato novo, surpreendente, bole com os nervos da pacata população da pacatíssima cidade. Claro que os foguetes não serão lançados no espaço ocupado pelo acervo arquitetônico da cidade, mas a proximidade dessa assustadora engenhoca vai trazer modificações profundas no viver de sua gente, e não é de crer que os benefícios de circulação de dinheiro compensem os incômodos da militarização de vasta área agrícola em torno do conjunto tombado. Não se poderia localizar a estação de mísseis em outro ponto, sem afetar a grave e silenciosa beleza de Alcântara, com seus velhos sobrados convertidos em monumento nacional? (MEIRELLES, 1983, p.17).

Acredito que a posição apresentada por Drummond foi bastante pertinente, no sentido de alertar e até mesmo advertir a população alcantareense, como também

toda a opinião pública, dos efeitos da instalação da Base. Dessa forma, as advertências de Drummond foram fundamentais para que o assunto ganhasse maior projeção e a sociedade brasileira manifestasse, então, repúdio ou questionamentos nas cartas publicadas nos jornais.

O Ministério da Aeronáutica e o Estado do Maranhão em 1982 assinaram um Protocolo de Cooperação no qual o Ministério se comprometia a buscar fundos para adquirir, regularizar e desocupar os lotes necessários à implantação da Base. O Estado do Maranhão, por sua vez, comprometeu-se com a destinação de lotes públicos para reassentar a população afetada. O município também se comprometeu da mesma forma (SAULE JÚNIOR, 2003).

O Centro de Lançamentos de Alcântara (CLA), segundo o Decreto de nº 88.136, de 1º de março de 1983, foi criado com o único propósito de executar e apoiar atividades espaciais, testes científicos e experimentos de interesse do Ministério da Aeronáutica, relacionados, portanto, com a política nacional de desenvolvimento espacial. (BRASIL, 1983).

Aconteceu em 1983 o Encontro de Santa Maria, denominado “Operação Juntos Venceremos”, em que estiveram presentes representantes de 14 povoados, além de Sindicatos, o padre da paróquia de Alcântara e três técnicos da Cáritas brasileira, com objetivo de discutir o processo de desapropriação da área levada a cabo pela Aeronáutica (SAULE JÚNIOR, 2003).

No encontro realizado, surgiram mais perguntas do que respostas. A grande indagação era: para onde ir? A partir de respostas, mesmo evasivas, foi dito aos representantes dos povoados que eles iriam para as agrovilas, com casas, terras para cultivar e toda assistência técnica necessária (MEIRELLES, 1983).

No que se refere às agrovilas Saule Júnior (2003 p. 16) firma que são:

[...] conjuntos habitacionais construídos pelo Centro de Lançamentos de Alcântara para o remanejamento das comunidades tradicionais que viviam próximo à Base. O fato de terem sido alocadas diferentes comunidades quilombolas em uma mesma agrovila contribuiu para os conflitos internos que antes não ocorriam, pois cada uma estava em seu próprio território.

Após encontro realizado na Comunidade Quilombola de Santa Maria, em junho de 1983, foi encaminhado um Abaixo Assinado ao Ministério da Aeronáutica, solicitando às autoridades federais, eclesiásticas, políticas, à imprensa, às entidades democráticas e ao Governador do Maranhão subsídios para sua sobrevivência,

como: a) terra boa e suficiente para trabalhar; b) praia, pois a maioria da população tira da pesca parte do sustento; c) ficar junto pelo laço de parentesco e amizade que os une; d) água, que nunca falta, onde agora estamos; e) lugar para pastos de animais; f) título definitivo de propriedade desta terra. Em relação ao novo local, a população solicita: a) independência nas agrovilas; b) casa própria; c) escola, posto de saúde, boas estradas, casa de forno, igreja, cemitério, luz elétrica e tribuna para festejos e reuniões (MEIRELLES, 1983).

Algumas das reivindicações foram registradas e protocoladas em cartório. Como diz Meirelles (1983, p. 36):

Apesar da “boa vontade” da Aeronáutica em atender as reivindicações, o acordo firmado em cartório não tem valor jurídico, mas apenas moral, conforme opiniões de alguns advogados. Uma das justificativas é que o teor do documento é, em grande parte, incerto e passível de alterações. As duas grandes reivindicações dos lavradores – o novo local de moradia e o tamanho da gleba que receberão – estão indefinidos e dependem de estudos.

Cabe dizer que em 1985, novo convênio é assinado entre a União e o Estado do Maranhão, sendo de competência deste a desapropriação de áreas atingidas pelo projeto da Base, que deveriam estar prontas o final de setembro do mesmo ano. “Os estudos topográficos realizados pelo Ministério da Aeronáutica somente consideraram a titulação formal/registral e oficial das áreas, apesar da configuração real do território” (SAULE JÚNIOR, 2003, p. 15).

Em 1986, é expedido o Decreto para o reassentamento das famílias atingidas pelas desapropriações. Este reassentamento ocorreu em módulos de terra de quinze hectares, contrariando o Estatuto da Terra, que determina o módulo rural mínimo de trinta hectares, inviabilizando o autossustento da população deslocada. O Decreto em questão retirou a base legal da principal reivindicação das comunidades. Isso provocou o enfraquecimento do processo de mobilização das comunidades e população atingida pela Base, iniciando a partir de 1990 um declínio na sua força reivindicatória. Além disso, permitiu que a Aeronáutica conseguisse realizar as primeiras agrovilas (SAULE JÚNIOR, 2003).

Em 1991, um novo Decreto Presidencial declarou de utilidade pública para implantação outra área de dez mil hectares, aumentando a área da Base para 62 mil hectares. Nesse momento, cerca de cinquenta por cento do município de Alcântara já havia sido ocupado pela CLA, estimando-se que cerca de 3.600 famílias estavam

dentro da área da Base Espacial. Com esse texto, criou-se uma série de embargos de natureza jurídica, com graves prejuízos às comunidades, já que todos os processos saíram da Justiça Estadual para a jurisdição da Justiça Federal, sediada em São Luís (SAULE JÚNIOR, 2003).

A posteriori, cabe afirmar que foi frequente o discurso das vantagens com a instalação da base em Alcântara, como relata Choairy (2000, p. 68):

O projeto foi apresentado, pelos oficiais da Aeronáutica, como a redenção da economia de Alcântara. Essa versão foi legitimada por uma verdadeira rede que contava com cientistas, jornalistas, órgãos oficiais em seus diversos níveis, políticos, empresários etc., incansáveis na defesa das justificativas do Projeto e no devaneio das vantagens sociais e econômicas, diretas e indiretas, que adviriam para a população de Alcântara, como a geração de empregos, maior circulação de dinheiro no município e oferecimento de serviços públicos como distribuição de água, energia elétrica etc.

De fato, em parte é possível perceber algumas dessas vantagens; contudo, com a instalação do CLA, o estado se eximiu de grande parte de suas atribuições. Tentar atenuar a situação vivenciada pela população alcantareense, em especial pela população que vivia em áreas rurais próximas ao mar, é tentar reparar algo que acredito ser irreparável.

Linhares (1999, p.111) aponta a irreparável perda e descontentamento das comunidades tradicionais com o deslocamento compulsório. Buscando caracterizar esse descontentamento ao se referir às chamadas agrovilas da seguinte forma:

Áreas distantes do mar e isto impossibilita a prática da pesca, logo os agentes sociais que antes pescavam para consumo próprio e até vendiam uma parte do excedente da produção pesqueira, hoje se encontram na posição de consumidores e/ou revendedores de pescado; Os grupos em que seus territórios originais possuíam terras amplas e suficientes para a reprodução, incorporavam áreas de uso comum conjugadas com áreas individuais e praticavam um conjunto de atividades peculiares à pequena agricultura tradicional; Os lotes tem uma área muito pequena para a prática da agricultura social e historicamente consolidada no âmbito dos grupos sociais, posto que foram dimensionados para a efetivação de práticas agrícolas, ou seja, para o plantio de hortaliças; Os solos dos lotes são fracos, erodidos, de baixa fertilidade e ácidos.

Essas informações possibilitam pensar nas mudanças que aconteceram em detrimento do deslocamento compulsório. Enfim, como se pode observar o deslocamento compulsório para as agrovilas, repercutiu de forma negativa nas comunidades.

Assim, para tentar suavizar as relações entre o CLA e os alcantarenses:

O Estado vem, no decorrer dos últimos anos, procurando realizar incentivos e compensações para os alcantarenses. Dentre esses benefícios foram identificados: a) projeto Soldado Cidadão, que é um programa de capacitação técnico-profissional destinado a jovens soldados das Forças Armadas não só no município de Alcântara, mas de toda a Baixada Maranhense; b) apoio aéreo aos habitantes da península, conhecido no meio militar como Missões de Misericórdia. Em sete anos foram registradas 136 missões de transporte aéreo de pessoas com graves problemas de saúde, e ou acidentados, para a cidade de São Luís; c) empregos indiretos (BRAGA, 2011, p. 92).

Esses investimentos são uma forma de reparação e/ou compensação para as comunidades quilombolas pela instalação da base do CLA. Mesmo que os benefícios às famílias quilombolas existam, como construção de casas de alvenaria e postos de saúde, empregos, etc., tais benefícios não excluem os graves prejuízos causados pelo deslocamento compulsório daquelas comunidades.

2.3 QUILOMBOS DE ALCÂNTARA

Alcântara cantara sua escravidão
Para exemplo dos que a fizeram escrava
e hoje caminham por dentro do escuro
com espectros de tragédia
capturados por memórias de espantos
José Chagas (1944, p. 76 e 174).

O poeta traduz bem o subtítulo registrado, mesmo não sendo a proposta da exemplificação dos discursos sobre os quilombos de Alcântara. Compreendo que Chagas arregimenta uma série de elementos importantes para pensar o quão grande foi a atrocidade vivenciada pela população negra, como também a crueldade dos senhores de engenhos para com seus corpos, marcados pelo sol e pela chibata.

Chagas ainda pondera sobre o futuro incerto da população negra alcantarense, em virtude do Governo Federal deslocar as comunidades quilombolas compulsoriamente, onde os mesmos na luta pela terra, por sua liberdade se faz sentir no cotidiano da vida.

Segundo os registros do Censo Demográfico (IBGE, 2010), 70,7% da população alcantarense residia nas áreas rurais, em sua maioria em Comunidades Quilombolas, e 29,3% da população residia áreas urbanas.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial - SEIR (2013), no Brasil existem 2.408 Comunidades Quilombolas, das quais aproximadamente 924 no Maranhão e, destas, 194 estão localizadas no município de Alcântara.

Essas comunidades vivem em grande parte de benefícios previdenciários e programas sociais do Governo Federal. Outras atividades para sustento e sobrevivência familiar é o plantio de mandioca para a produção de farinha, a pesca e a produção de artesanato de fibras e a cerâmica.

Cada Comunidade Quilombola tem suas especificidades, produzindo aquilo que a caracteriza. Por exemplo, a Comunidade de Itamatatiua está envolvida na produção de cerâmica e expressa às manifestações culturais através do tambor de crioula que, em grande parte das festividades, é coordenado pela professora aposentada Irene de Jesus para manter viva a história de sua Comunidade.

Além da comunidade de Itamatatiua, foi possível conhecer, também, as comunidades de Cajueiro, Só Assim, Pepital, Oitiua, Peru, Raimundo Sul, dentre outras, observando as singularidades que representam a identidade negra dessas populações.

Cardoso (2004, p. 62) extrai da comunidade de Castelo alguns elementos que a caracterizam:

Além da atividade agrícola a comunidade pratica a pesca em grande escala, que é tanto para ampliar sua fonte de alimentação como para ser vendido o excedente, constituindo-se assim numa atividade econômica bastante lucrativa para a comunidade. Na atividade pesqueira, merece destaque a produção de camarão, bagre, curvina, tainha, bandeirado, peixe pedra e outros. As demais formas de ampliação da renda da comunidade dão-se através da eventual caça de animais selvagens, venda de animais domésticos a exemplo de porcos e galinhas e a inda a produção de carvão.

Já em relação à Comunidade de Cajueiro, localizada em uma agrovila devido ao deslocamento compulsório, Cardoso (2004, p. 67) descreve que:

As atividades econômicas da mesma são o cultivo de produtos agrícolas, como a mandioca, milho arroz e feijão, no sistema de roça. A problemática está na falta de espaço para o plantio das roças e a própria dificuldade da terra que não é propícia para o desenvolvimento da agricultura. Quanto à atividade da pesca, a dificuldade é ainda maior, pois a comunidade hoje se encontra distante do litoral para a realização da mesma.

As duas comunidades apresentadas simbolizam o contraste vivenciado por cada uma. A primeira não sofreu o deslocamento compulsório, enquanto a segunda teve que se deslocar de sua antiga área, chamada pelos próprios moradores da atual agrovila de Velho Cajueiro.

Na busca pela sobrevivência, a comunidade continua lutando por terras melhores para o plantio e cultivo dos produtos citados onde o contraste em relação à terra é bastante acentuado, porém, com relação às manifestações culturais as duas comunidades, assumem o Tambor de Crioula como uma identidade, tipicamente negra e que, atualmente, é reconhecida como símbolo da resistência negra.

Noronha (2011) ao realizar um breve levantamento das atividades desenvolvidas por algumas comunidades promove alguns encontros, no sentido de potencializar suas produções e o reconhecimento da comunidade. É importante ressaltar que se, por um lado, a autora caracteriza a identidade da comunidade a partir do que ela produz, por outro, essa produção recebe o status de valor: quer dizer, ao mesmo tempo que ela é identidade, é também valor.

Atualmente, em cada uma dessas comunidades quilombolas existe uma unidade escolar, que veio facilitar outro grande problema, a dificuldade de acesso, pois os próprios moradores que detinha habilidades em leitura e escrita ensinavam os membros da comunidade, uma educação informal que atravessou mais de dois séculos na história do Brasil, do Maranhão e, especialmente, de Alcântara, como se verá no capítulo seguinte.

Grande parte das ideias sobre os negros escravizados surgiram de trabalhos historiográficos que tinham um olhar europeizado, de exclusão social, relegando-os à condição de inferiores e incivilizados. Não à toa que as ações de fuga dos escravos negros foram interpretadas como crimes, sublevações, insurreições, desobediências e tantas outras formas de esconder ou mesmo negar o direito de resistência contra o regime de escravidão.

Alguns autores são unânimes em afirmar que a escravidão do negro no Brasil não foi aceita de forma tranquila, nem durante o período da escravidão, nem tampouco, no período pós-escravidão. Em contraposição, inúmeros teóricos tentaram naturalizar a escravidão ou, pelo menos, suavizá-la.

As formas de resistência negra evidentes foram: a revolta, a fuga e a formação de aldeamentos, os chamados quilombos. Isso mostra que a escravidão no Brasil não foi suave, nem passiva.

Para Assunção (1996, p. 436), “[...] o quilombo é uma formação social oculta, praticamente, os únicos dados de que dispomos foram produzidos por agentes encarregados do seu extermínio”. Nota-se a grande fragilidade das informações a respeito dos quilombos do ponto de vista do seu desenvolvimento social, político e cultural, tendo em vista que os senhores de escravos descreviam os quilombos como fortes ameaças à segurança pública.

Estudiosos sobre a questão quilombola, a exemplo de Moura (1988), Munanga (2000), Almeida (2006) e Valente (1987) são unânimes em afirmar que os quilombos se formavam em locais de difícil acesso e que existiram em grande número durante todo o período da escravidão no Brasil. Nesses espaços, os negros se organizaram para garantir sua sobrevivência e defesa contra os ataques dos capitães do mato, que caçavam os negros fugitivos por ordem dos senhores de engenho. Eram comuns os maus tratos a escravos prófugos.

Em relação à atuação do capitão do mato, Mendes (2012) diz que em todas as províncias maranhenses estes tinham a função de capturar os cativos evadidos de seus senhores, cargo oficializado a partir da Lei nº 236, de 20 de agosto de 1847.

Contudo, a busca pela liberdade era tão grande que os mais perversos castigos não os impediam de continuarem tentando fugir para os quilombos, dando início ou incitando à formação de outros quilombos. (VALENTE, 1987).

Nessa mesma perspectiva, é possível dizer que a organização de fugas em massa e a formação de quilombos constituem manifestações expressivas de resistência ativa e podem ser interpretadas como estratégias de ruptura, porque os quilombos não eram simples refúgios, mas sim tentativas de libertação e de construção de novo modelo de sociedade inspirado nos quilombos africanos (MUNANGA, 1996b, p. 56).

Dessa forma, a história da escravidão no Brasil mostra as lutas e a forma organizativa dos aquilombados, que foram marcadas por atos de coragem de grandes líderes. Atos esses que se convencionou chamar de “resistência negra”, que se manifestava através de diferentes formas de insubmissão às condições de trabalho, originando as inúmeras revoltas e fugas para os quilombos. “Neste contexto, que ainda continua sendo de luta e resistência, o conceito de quilombo expande-se para além do sentido petrificado que se associa, esteticamente, a fuga e isolamento, modelo predominante nas sociedades escravocratas” (NUNES, 2007, p. 08). Já Moura (1959, p. 109) pontua que:

Dos movimentos dos escravos contra a escravidão, Palmares é, por circunstâncias especiais o mais conhecido e estudado. Foi o que mais tempo durou; o que mais ocupou de fato, maior área territorial e o que maior trabalho deu às autoridades para ser exterminado. De 1630 a 1695 os escravos palmarinos, farão convergir sobre seu reduto às atividades, os esforços e as diligências dos governantes da colônia. Da história do que foi sua existência, 67 anos em constantes e sangrentas lutas, até o folclore nos dá notícias. E dos fatos passou à lenda.

Nesse espaço de resistência, os palmarinos viviam do uso coletivo da terra. Tal atividade lá desenvolvida provinha de suas vivências no continente africano. Segundo Cardoso (2004, p. 52), “além do domínio da tecnologia do ferro, os palmarinos, desenvolveram a agricultura plantando milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, batata, dentre outros”. De fato, o quilombo de Palmares foi e continua sendo um símbolo de resistência escravista.

No que concerne ao Maranhão, Assunção (1996, p. 433) ressalta que:

No Maranhão, uma numerosa população escrava se concentrava perto de áreas de fronteira cobertas de matas. O resultado foi uma extraordinária multiplicação de quilombos nessa província durante o século XIX. A radicalização dos movimentos populares durante o Primeiro Reinado levou a um esboço de aliança abrangendo camadas livres e escravas, onde o quilombo adquiriria novas dimensões. Finalmente, a estabilização política do Segundo Império não impediu que grandes quilombos sobrevivessem no Maranhão até as vésperas da Abolição.

É verdade que, no Maranhão, aconteceram inúmeros movimentos contra o processo de escravidão: camadas livres, como cita o autor eram aliadas de escravos e fortaleciam a luta dos aquilombados. Um dos principais personagens da resistência negra quilombola no Maranhão, que liderou e lutou na guerra da Balaiada,⁷ é conhecido como Cosme Bento das Chagas, cuja influência espalhava-se por todo o norte maranhense, arregimentando grande quantitativo de negros escravos e libertos. Bento foi um personagem que incitou a insurreição de escravos, aterrorizando inúmeros fazendeiros de tal forma que lhes restaria apenas fugir de suas terras (ASSUNÇÃO, 1966).

Cosme, também conhecido como “Tutor e Imperador da Liberdade”, era alfabetizado e reconhecia a importância da alfabetização, tanto que estabeleceu, em plena guerra, uma escola de primeiras letras na Lagoa Amarela. Dessa forma, sendo

⁷ A Balaiada foi a maior guerra civil ocorrida no Maranhão, entre 1838 e 1841, devido tanto à luta entre liberais e conservadores como à crescente revolta da população de cor contra as arbitrariedades da elite. À exploração econômica por comerciantes especuladores em farinha ou por fazendeiros detentores do monopólio da carne, se junta, a partir de 1838, o recrutamento maciço de homens pobres para servir nas tropas do Império em outras províncias (Assunção, 1996, p. 442).

alfabetizado e aproveitando a anarquia reinante, expediu cartas de alforria de seu próprio punho e as distribuiu para diversos escravos (ASSUNÇÃO, 1996).

Não obstante, o líder quilombola, vendo seu grupo constantemente dizimado, tentara atravessar o rio Itapecuru, querendo fugir para além da fronteira com os remanescentes do grupo. Infelizmente, foi cercado nessa tentativa em fevereiro de 1841 no Mearim e teve de presenciar o extermínio da maioria dos duzentos escravos que ainda o acompanhavam, sendo preso, condenado à morte e executado em setembro de 1842 (ASSUNÇÃO, 1996). A referência a Cosme contribui na reconstituição de um passado de lutas e resistências da população negra no Maranhão.

Segundo Azevedo (1881, p. 51):

O sertão da província está cheio de mocambeiros, onde vivem os escravos fugidos com suas mulheres e seus filhos, formando uma grande família de malfeitores. Esses desgraçados, quando não podem ou não querem viver da caça, que é por lá muito abundante e de fácil venda, lançam-se à rapinagem e atacam na estrada viajantes, travando-se, às vezes, entre uns e outros, verdadeiras guerrilhas, em que ficam por terra muitas vítimas.

Sobre as ações de quilombos é possível perceber que, especificamente na cidade de Alcântara, foram encaminhadas diversas correspondências oficiais para o governo do Maranhão, no sentido de tomarem alguma providência em relação aos mocambeiros. Assim, diferentes ofícios testemunham ações dos quilombolas sob o olhar, sobretudo, dos agentes repressivos da resistência negra, como se verá adiante.

Dessa forma, com base nas correspondências das autoridades militares, policiais e judiciárias e nos relatórios do presidente da província, é possível dizer que os quilombos maranhenses, em especial os de Alcântara, conseguiram sobreviver em virtude do espaço geográfico, como também, da relativa ineficiência do aparelho repressivo durante grande parte do Império. De fato, é possível perceber o quão reduzido era o quantitativo militar para impedir tanto as fugas quanto os ataques dos escravos.

Nesse sentido, o Ofício de 1819 da Câmara da vila de Alcântara ao governador e capitão general da Capitania do Maranhão diz que:

“(...) expondo-lhe circunstanciadamente em de//ver de nossos cargos, as assíduas fugas dos escravos/ nesta Villa, e seu termo como geralmente He no//tório, resultando daqui o= a quilombarence com grã//vê preuziodesseus habitantes (místicos e contiguas/ aquelles locais); assim como

disparadamente armas//dos atacarem nas Estradas públicas qualquer in//dividuo que por ellastranzita, e outros muitos/ atrocismos dessas malignidade, e que queren//do com tão necessário hera das as devidas pro//vidências, e não podião fazer por falta de ho//mens authorizadas na conformidade das Leys para/ semelhantes deligencias (...)” (ALCÂNTARA, 1819).

Esse ofício é um testemunho, primeiramente, das fugas de escravos que resultavam no aquilombamento, causando fortes prejuízos para o trabalho nas lavouras, e, segundo, do armamento em posse deles, que representava a fragilidade dos moradores da cidade de Alcântara, vitimados pelos constantes assaltos nas ruas públicas. Por último, a requisição de providências junto à corporação, para o envio de homens autorizados, no sentido de capturar escravos fugitivos e restaurar a ordem nesta vila.

De igual modo, Assunção (1996, p. 438) diz que “a falta de policiamento adequado foi à razão principal da multiplicação dos quilombos. Esta era, pelo menos, a visão das autoridades locais e fazendeiros, que não paravam de pedir reforços e fazer petições ao governo”.

Em relação à fuga de escravos, à Câmara Municipal de Alcântara solicita ao presidente da Província do Maranhão que:

“(...) aqui no meu Distri//cto olha-se para as partes do Tubarão hun Quilombo de pré//tos fugidos e tendo participado a Sua Excelencia a mais de um/ mês que me hera preciso trinta garnadeiras, pólvora e balla/ para se puder dar as providencias que sanpercizasathe o pré//zente não tenho tido resposta eagora torno a officiar a V^{as}S^{as}/ que logo que receberem este meu officioqueirão darem as pro//vidências que se fazem percizas que e o armamento polvora e/balas pois os dittos fugidos já estão fazendo insultos atacando/peçoas em suas cazas; é o que tenho a noticiar a V^{as}S^{as}= De// os Guarde V^{as}S^{as}Freguezia de Santo Antonio e Almas (...)”. (Alcântara, 1837a).

O ofício enviado pela Freguesia de Santo Antonio e Almas no dia 01 de setembro retrata bem o apelo por providência ao Juiz de Paz do 3^a distrito à Câmara Municipal de Alcântara, solicitando armamento e munição, por um lado na tentativa de destruição de um quilombo de pretos fugidos e, por outro, para conter os frequentes assaltos a casas nessa freguesia.

Semelhante fato, em ofí//cio encaminhado ao Juiz de Paz da vila de Alcântara/ o governo acusa o recebimento de/ ofício a respeito da queixa apresentada pelo capitão/ Luis Francisco de Padilha em que es//te alega duvidar do cumprimento da/ ordem de, juntamente com a tropa, destruir o quilombo por falta da apresentação de ordem superior. Diante da recusa do/ capitão o governo da província do/ Maranhão ordena que “(...) quanto a destruição do quilombo reffe/rido e dos mais que houver comunique-se

com/o Capitão Mor dessa Villa que es//tá para este fim munido/ de instruções e ordens necessarias (...)"(ALCÂNTARA, 1812).

O ofício expressa claramente a recusa do capitão Luís Francisco de Padilha em destruir o quilombo, pelo não recebimento de ordem para realizar tal ação. Acredito que, de acordo com outros relatos apresentados, a falta de armamento, munição e pessoal foram decisivos para que o capitão se recusasse a destruir o quilombo da vila, mesmo que houvesse a falta da apresentação por ordem superior.

Sobre as constantes ameaças de sublevação de escravos na vila de Alcântara, o governo da Província maranhense trata em correspondências oficiais a diferentes religiosos das fugas e constantes desobediências dos escravos da fazenda de Tamatatiua [Itamatatiua]. Nesse sentido, o ofício enviado no dia 12 de dezembro de 1835 pela Câmara de Alcântara ao Bispo D. Marcos Antonio de Sousa ressalta:

"(...) que os Conventos Regulares existentes nesta Provincia estão sujeitos a V. Ex^a.; e sendo necessario que/ eu dê as convenientes providencias para reduzir á obediencia/ os escravos da Fazenda Tamatatiba [Itamatatiua]/ do Convento do Carmo da Villa de/ Alcântara (...) tem apresentado um aspecto revoltoso; / sou a roga a V. Ex^a que se sirva informa-me quem/ é o immediato Adminis// trador da referida fazenda pa// ra que eu possa dirigir melhor as minhas ordens." (ALCÂNTARA, 1835b1).

O ofício registra a desobediência dos escravos da fazenda de Itamatatiua e que, para controlar essa sublevação, era necessário o conhecimento do administrador na perspectiva de manter a ordem, assim como o controle dos revoltosos.

De modo semelhante, para conter as sublevações de escravos, o frei Alexandre Pedro do convento do Carmo envia no dia 12 de novembro um ofício à Câmara de Alcântara que respondeu: "(...) já fiz partir para a referida fazenda uma força suffi//ciente sob o comando do Ajud(ant)^e Joaquim José de Santa An//na (...)"(Alcântara, 1835a1).

A partir deste argumento, pude observar a necessidade de encaminhamento de tropas à fazenda de Itamatatiua, não só para o controle dos escravos revoltosos que estavam dentro da fazenda, como também para o resgate de escravos aquilombados nas mediações da fazenda.

Fica evidente, também, que, pelo menos desde o início de 1837, o clérigo dos carmelitas reclamava providências das autoridades em relação aos escravos

revoltosos e amocambados. Ademais, informações referentes a esse pequeno quilombo podem ser encontradas antes e depois da Independência do Brasil.

Nesse sentido, ressalto a análise antropológica realizada por Almeida (2006, p. 30), descrevendo que somente:

A partir do início do século XIX, os registros administrativos sobre quilombos na região de Alcântara, cujas primeiras ocorrências datam desde o início do século XVIII, aumentam significativamente. As articulações entre os quilombolas e os escravos das fazendas arruinadas tornam-se mais orgânicas e consolidadas, tornando-se quase impossível distingui-los com exatidão. Tal como os escravos, os quilombos também passam a ser designados pelas fazendas nas quais se manifestam, tornando indubitável que sua localização geográfica não se encontrava fora dos limites físicos das fazendas.

Almeida (2006, p. 34) assevera ainda que “um dos componentes da gênese do processo social de construção da identidade quilombola em Alcântara estaria nas ruínas das casas-grandes e dos engenhos”. Tal afirmativa é possível verificar singularmente no poema de Chagas (1994, p.151), ao dizer que Alcântara está:

Sobre as ruínas daquilo que escravos construíram/ voará hoje uma liberdade que nos escravizará ou não / (p. 284) Todos consumiram de seu sal, comeram de seu açúcar, beberam de sua seiva/ O esplendor do passado viveu feito um vampiro, do sangue negro da raça que pulsa ainda entre nós.

O excerto retrata o trabalho escravo durante o século XVIII e XIX na construção de Alcântara, hoje perceptível nas ruínas de grandes casarões. Há que mencionar também sua riqueza, que legitima o oposto simétrico das grandes plantações monocultoras baseadas no trabalho escravo, tornando-se celeiro do Maranhão, mais tarde esquecida, vivendo num estado de abandono e desprezo.

Nesse sentido, entendo que os quilombos constituíram estratégias de oposição à estrutura escravocrata implantada no Brasil, no Maranhão e em Alcântara. Cabe dizer que os quilombos não significaram apenas um lugar de refúgio de escravos rebeldes fugitivos, mas também a organização de uma sociedade, formada por uma população africana e de descendência africana, que se recusava a viver sob o regime de escravidão.

3 A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO ALCANTARENSE

Escritos sobre a História da Educação têm investido esforços na tentativa de compreender as fontes e construir uma historiografia menos generalista e estereotipada. As fontes aqui utilizadas têm outros interesses, voltados para exumar acontecimentos, fatos, resquícios ou mesmo, indícios que durante muito tempo foram silenciados e omitidos.

Dessa forma, as fontes manuscritas e impressos oficiais – e obras de estudiosos foram de extrema importância na reflexão sobre a História do município de Alcântara. Nesse sentido, Nunes e Carvalho (2005, p.29) dizem que “[...] historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar”.

Para tanto, busquei no acervo documental do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM) indícios que possibilitassem captar o movimento da Educação em Alcântara, analisando atentamente cada documento acessado com o intuito de detectar os fatos registrados pelas autoridades locais, com atenção, inclusive, para os “silenciamentos das fontes” no que concerne à questão educacional como um todo, sobretudo, da população negra deste município.

3.1 A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM ALCÂNTARA ATÉ O FINAL DO IMPÉRIO

Historicamente, no Brasil, durante mais de dois séculos os jesuítas criaram e mantiveram quase que com exclusividade a instrução, mesmo em meio a graves problemas, como os da organização das capitanias, da luta contra a invasão de inimigos externos e da liberdade dos índios, como descritos no capítulo II, que trata da história de Alcântara.

Contudo, foi no Estado do Maranhão, em 1759, ano da expulsão dos jesuítas, que Pombal condenou o sistema escolar da Companhia de Jesus e criou as primeiras escolas públicas na colônia – as chamadas escolas régias – e procurou, depois, enaltecer a profissão do magistério com o decreto de 14 de julho de 1775, que declarava os professores régios são merecedores de privilégios e homenagens em razão da nobreza de seu ofício (VIVEIROS, 1953).

Para a manutenção dessas escolas, foi instituído pelo decreto de 10 de novembro de 1772 um imposto sobre diversos gêneros de consumo, o qual teve a denominação de subsídio literário (MOURA, 2000; SAVIANI, 2008; VIVÊIROS, 1953). A esse respeito Moura (2000, p. 70) faz uma importante observação ao dizer que “Não bastasse ter sido implementado apenas em 05 de fevereiro de 1774, quando os livros necessários para o registro do imposto foram recebidos pelo Juiz de fora desta comarca, o subsídio literário criado foi objeto de inúmeras fraudes”.

Houve inúmeras dificuldades na implementação das aulas régias, entre elas estão implicados o subsídio literário e a precária formação de professores. Conforme Saviani (2008, p. 04): “[...] a escassez de mestres em condições de imprimir a nova pedagogia dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dada que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do subsídio literário para financiar as aulas régias”.

No final do século XVII o ensino primário nas capitais do Brasil tornou-se deplorável, pois, segundo Moura (2000, p. 70):

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a decretação do subsídio literário em 1772, 13 anos de absoluta inação no campo da instrução. O pouco caso das autoridades públicas com a educação colonial atendia a um atávico controle do conhecimento, indutor que este é de libertações e rebeliões.

No Maranhão, a cobrança do subsídio literário não foi efetuada até 1786, resultando em graves prejuízos aos professores e aos cofres públicos. O governador na época e capitão general José Teles da Silva determinou, então, que as Câmaras arrecadassem o referido subsídio (VIVEIROS, 1953).

Era grande o quantitativo de estudantes que faziam o intercâmbio intelectual de Alcântara para Coimbra, a fim de que, os jovens alcantarenses aprendessem as profissões de topografia, hidráulica, medicina, contabilidade e outras. Em 1800, as Câmaras apresentavam um déficit no subsídio literário para manter esses jovens na Europa, mesmo depois de ser lançado um novo imposto sobre o algodão (VIVEIROS, 1953).

É possível compreender que grande parte dos primeiros a cuidar da instrução de seu povo foram os representantes maranhenses, contribuindo fortemente para a doação de subsídio literário, que, ao findar o período colonial, o Estado do Maranhão

tinha duas escolas secundárias e doze de primeiras letras, havendo em Alcântara somente uma escola de primeiras letras (VIVEIROS, 1953).

Com a conquistada da Independência em 1822, com base em acordos políticos de interesse da classe dominante e a promulgação da primeira Constituição do Império, coube à Assembleia Constituinte e Legislativa propor uma legislação particular sobre a instrução pública primária e secundária em todo o país, com o objetivo de organizar a educação nacional.

A Constituição do Império outorgada em 25 de março de 1824, que durou todo o período imperial, destacava no Art. 179, parágrafo 32, com respeito à educação, a seguinte incumbência: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Para dar conta da referida lei no que tange à instrução nacional, principalmente os dois primeiros meses de 1826 foram fecundos em reclamações e iniciativas em prol da instrução popular (BRASIL. 1824). Contudo, três anos após a Constituição é que foi votada a Lei de 15 de outubro de 1827, cujo espírito era dar realidade a esse princípio constitucional. Essa lei “[...] é o primeiro dispositivo legal que aborda a questão de método do ensino no nosso país, tornando obrigatório nas escolas brasileiras o ensino mútuo, preconizado, então, na Europa, por Lancaster, André Bell e Jacotot.” (VIVEIROS, 1953, p. 07).

A referida Lei de 15 de outubro de 1827, determinava:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento (BRASIL. 1824).

De um modo geral, a lei não deu os resultados esperados; contudo, ela trouxe alguns benefícios à instrução pública no Maranhão. De 14 escolas passou-se a 24, das quais duas eram na capital, uma em Alcântara e as restantes distribuídas no interior do estado (VIVEIROS, 1953).

Cabe, contudo, apresentar o relatório de Lino Coutinho, Ministro do Império de 1831 a 1836, que denunciava os poucos resultados da implantação da lei de 1827,

mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Ele argumentava que os responsáveis pelos resultados insatisfatórios eram as municipalidades, os professores e os alunos, pela ineficiente administração e fiscalização, por desleixo e vadiagem, respectivamente, alegando os gastos e esforços do Estado no estabelecimento e ampliação desse ensino (GUIMARÃES CARVALHO, 2009, p. 152).

Segundo Bastos (2005, p. 42):

A implantação do Decreto 1827 esbarrou em uma série de obstáculos: a falta de adequados prédios escolares e materiais necessários a adoção do método mútuo; o descontentamento dos mestres, pela falta de proteção dos poderes públicos e pela falta de recompensa pecuniária. Essa situação pode ser verificada através das recomendações dos Ministérios do Império aos Presidentes Províncias.

Nesse sentido, pode-se dizer que houve por parte do Poder Público um completo descaso com relação ao provimento das escolas com recursos materiais, como edifícios públicos, livros didáticos e demais itens necessários para a aplicação do método exigido por lei. Enfim, a referida lei não assumiu sua incumbência em “instruir seu povo”.

O ato Adicional de 12 de agosto de 1834 teve caráter acentuadamente descentralizador, remetendo a cada Província o poder de elaborar, criar e implementar o seu próprio regimento. Dessa forma, cada Assembleia Legislativa teria a incumbência de legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local, como também legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária (BRASIL.1834).

Dentro desse contexto, Faria Filho (2007, p. 137) diz que:

O Estado Imperial brasileiro e as províncias do Império, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834, foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. [...] Ao longo de todo o Império, as Assembleias Provinciais e os presidentes das províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais, levando-nos a acreditar que a normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução.

Partindo do entendimento de Faria Filho a respeito da criação de leis para a instrução pública, é a partir desse ano de 1834, portanto, que surgiram as primeiras escolas criadas pelo legislador maranhense. A Assembleia Provincial, logo na sua

primeira sessão de 1835, reunindo-se quando já ocupava a presidência da Província o Dr. Antonio Pedro da Costa Ferreira, mais tarde Barão de Pindaré, não descurou do magno problema (VIVEIROS, 1953).

Em 1838, duas outras leis foram votadas pela Assembleia no sentido de melhorar instrução pública na Província, as quais receberam os números 76 e 77 e a data de 24 de junho. Sancionou-as Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo, que envia à França Felipe Benicio Oliveira Condurú que, regressando à Província, lecionou a partir de janeiro de 1840 na Escola Normal a prática do método Lancastrino. Entretanto, os professores de Rosário, São João de Cortes – Freguesia de Alcântara e outras localidades não viram com bons olhos esse curso de aperfeiçoamento (VIVEIROS, 1953).

É importante lembrar que esta não foi a primeira Escola Normal no Brasil. Segundo Bastos (2005, p. 43):

Visando sanar, em parte, o problema de formação de professores é criada a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851), na capital da Província do Rio de Janeiro – Niterói, com o intuito de preparar os futuros mestres do domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo.

Desse modo, no contexto da Revolução Francesa, foi criada a Escola Normal brasileira, a primeira localizada na capital da Província do Rio de Janeiro, cidade de Niterói. Somente em 1840, foi criada a Escola Normal no Estado do Maranhão, o que possibilitou formar no próprio Estado um quadro de professores, até ali encaminhados para a cidade de Niterói.

Quanto à escolarização da população negra sob a perspectiva legal, não existia nenhum direito, pois a instrução era gratuita para todos os cidadãos, com exceção dos negros (livres, libertos ou escravos), colaborando com a exclusão.

Contudo, Faria Filho (2007, p. 135) indica que:

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas "camadas inferiores da sociedade". Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Grande parte dos estudiosos que tratam da instrução pública se omitiu em escrever sobre a importância da instrução da população negra. Entretanto, na obra de Fonseca (2002) é possível observar o intenso debate de instruir ou não a população negra.

No que tange à passagem de professores pela Escola Normal, alguns destes exerceram o magistério na Casa dos Educandos Artífices – CEA, que foi criada pela lei da Província do Maranhão nº 105, de 23 de agosto de 1841, na presidência do Dr. João Antonio de Miranda. “O estabelecimento era destinado a receber moços desvalidos, de preferência os enjeitados, e dar-lhes instrução e primeiras letras e um ofício”. (VIVEIROS, 1953, p. 15). Para que a pessoa pudesse ser admitida na CEA, era (Art. 1ª) necessário comprovar:

§ 1ª. Que é pobre e desvalida; § 2ª. Que não é maior de 18, nem menor de 12 anos; § 3ª. Que se acha em condições sanitárias satisfatórias. Art. 2ª. A prova do 1ª. quesito será dada por meio de certidão ou justificação de idade: e a do 3ª. por meio de um exame de sanidade feito pelo facultativo da casa. A justificação deve ter lugar na falta ou insuficiência do atestado e quando tornar-se impossível a apresentação da certidão de idade. Art. 3ª. Não poderão ser admitidos, ainda que se mostrem compreendidos nas condições do artigo 1 e seus §§: § 1ª. Os meninos que não tiverem sido vacinados; § 2ª. Os escravos (MARANHÃO, 1841).

Trago a referência à Casa dos Educandos Artífices, porque exprime muito bem a preocupação do estado para com os pobres e desvalidos. Entretanto, relega ao abandono, ao descaso, “os escravos”, impedindo-os de instrução e aprendizagem de ofícios. Há casos em que escravos, para serem admitidos na casa dos educandos artífices, foram tidos como libertos pelos seus senhores quando o aprendizado de algum ofício era de utilidade para estes, como se verá mais à frente.

Realizada a pesquisa em documentos da Secretaria do Governo reunidos e acondicionados no Arquivo Público do Maranhão sob o título “Instrução Pública” e “Câmara Municipal” de Alcântara, encontrei informações em alguns mapas estatísticos e listas de alunos das classes de primeiras letras, com entradas compreendidas entre os anos de 1825 a 1841.

Começo trazendo informações acerca dos 33 alunos matriculados entre os anos de 1825 a 1832 que iniciaram seus estudos na Aula Nacional da Ilustríssima Câmara da Vila de Alcântara, pelo então professor João de Deos Soares de Mello. No que tange às observações contidas nesse mapa, consta a média de 19 faltas por aluno matriculado, conforme esclarece o documento (ALCÂNTARA, 1832a, [s.p]):

Faltas estas motivada por Causa damaior parte dos Alunnos Serem m(ui)^{to} pobres, e Serem obrig.(a)^{dos} Segundo a necessidade/, hirem ajudar a Seus Pais desmancharem as Suas Rossinhas afim de terem alguma Fa//rinha, Cassar, Percorem no Campo/ p^a Sepoderem manter –, como também, “as faltas são motivadas, p.'cau//sa demolestias Sarampal.

Observações como estas estão presentes em outros mapas ao longo do texto, nos quais se evidenciam o grande quantitativo de faltas motivadas por doenças ou por necessidade de ajudar os pais na lavoura. Portanto, o que se observa é a extrema pobreza vivenciada pelas famílias alcantarenses, dificultando a frequência escolar desses alunos, referenciados como “pobres”.

A esse respeito, Veiga (2008, p. 06) nos afirma que: “Para os estudos do século XIX podemos acrescentar a escola pública como um dos espaços de presença das crianças pobres e particularmente de produção da identificação “aluno pobre”. Tal denominação pode ser detectada em diferentes documentos”.

Cruz relata que o presidente da província, Eduardo Olímpio Martins, tinha uma preocupação quanto à instrução pública dos mais pobres e desvalidos; enfim, quanto a todas as classes de cidadãos. Entretanto, excluía os escravos, pois não eram considerados cidadãos, conforme determinou a legislação provincial (CRUZ, 2008; VIVEIROS, 1953).

Em 28 de janeiro de 1832, na Câmara Municipal, consta a lista de nomes e sobrenomes de 12 alunos que foram admitidos na aula particular do professor Ventura Henrique Ferreira entre os anos 1829 a 1832. Em observação escrita, o professor diz que o aluno “escreve cursivo [ilegível], carta de sílabas, linhas e bastardo”. Dessa forma, as observações contidas nesse mapa, como em muitos outros dizem respeito somente às formas de escritas (ALCÂNTARA, 1832d, [s.p]).

Em outro mapa, consta a relação de 13 alunos que frequentaram a escola particular de primeiras letras na vila de Alcântara sob a orientação do professor Manoel da Silva Maya, seguindo a mesma estrutura do mapa anterior, agora contendo informações relativas à doutrina, dizendo que os alunos sabem “athé os Mandamentos”, “Athé o credo”, “Salve rainha” (ALCÂNTARA, 1838a, [s.p]). Os dois mapas da escola particular e pública de Alcântara demonstram o modelo vigente de educação adotado em termos das classes de leitura, escrita, aritmética e doutrina.

Faria Filho (2007, p. 139) assegura que:

Ao “ler, escrever e contar” agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como “rudimentos de gramática”, de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”, lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma “instrução elementar”.

Era visível a incorporação de novos conteúdos ministrados nas escolas públicas, e as escolas particulares deveriam seguir a mesma proposta, como determinava a Regulamentação da Instrução Pública. Assim como as aulas particulares funcionavam na casa dos próprios professores, a escola pública também recebia os alunos no espaço doméstico que era adaptado para essa finalidade.

A esse respeito, Faria Filho (2007, p. 140) diz que:

Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e, para o que nos interessa aqui, seguiam o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam.

Cabe mencionar a importância dos delegados da inspetoria de instrução pública que, segundo o Art. 1^a do Regulamento de 1854, compreendia:

Realizar a “inspeção e fiscalização especial dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino primário e secundário”, ainda lhes compete segundo o “§ 1^a. Impedir que se abra escola ou colégio sem preceder autorização para semelhante fim”, e solicitar “dos professores, com especialidade o mapa mensal dos alunos das diversas casas de educação públicas, e o trimensal das particulares [...] juntando-lhes as observações e notas que lhes parecerem convenientes” (MARANHÃO, 1854).

Cabe dizer que, além desse Regulamento datado em 1854, houve outras determinações que exigiam das escolas a entrega de mapas e correlatos para a inspeção. Segundo Veiga (2008, p. 5), “Um expressivo conjunto de leis prescrevia a fiscalização das escolas, principalmente das aulas públicas, seja quanto ao trabalho dos professores, seja quanto ao aproveitamento dos alunos, gerando importante documentação da instrução pública”.

Na pesquisa realizada por Cruz (2008) foi possível notar que a inspeção nas escolas particulares não era tão atuante como nas escolas públicas, pois, no que

tange ao quantitativo de alunos, a inspeção era bastante rigorosa quanto ao limite para o funcionamento das escolas públicas.

Analisando a lista dos alunos que frequentavam a aula de Gramática Latina do professor Pedro Alves Serrão na Câmara Municipal de Alcântara, consta que todos os alunos ingressaram em 1831, e que tinham idades entre 12 e 18 anos. Referindo ao adiantamento desses alunos, o professor escreve: tradução com alguma inteligência, mostrando que ao longo dos anos os alunos aprenderam significativamente traduzir com inteligência textos solicitados. Contudo, cabe destacar uma observação de que “o estudante Vicente Cypriano Lima Barata só frequenta a Vila de tarde, tem pouco adiantamento p^r frequentar só de tarde em consequência de ocupação na Igreja Matriz” (ALCÂNTARA, 1831b, [s.p]).

Em relação à difícil situação vivenciada pelos estudantes alcantarenses, tomo a contribuição de Veiga (2008, p. 06) ao dizer que:

A pobreza das famílias é apresentada como um elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular às aulas e, ao mesmo tempo, é um fator que inviabilizava a cobrança das multas, ocorrendo, portanto o não-cumprimento da lei. A pobreza é referida tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem à aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil.

É importante ressaltar que a obrigatoriedade da frequência era para os meninos; contudo, apesar das determinações legais que previam sua frequência à escola, estas não foram precedidas de condições para a frequência regular dos alunos e, principalmente, para a aprendizagem daquilo que se esperava deles - o suficiente para se tornarem seres civilizados.

Uma interessante informação a ser mencionada é a de que, em 13 de abril de 1835, o professor Pedro Alves Serrão destacou: “Sahio da Aula em 1^o de Abril o Estudante Miguel Felgueira Lima, tendo em Latim o desenvolvimento necessario para passar a Estudos Maiores, o qual vai procurar na Europa” (ALCÂNTARA, 1832f, [s.p]).

Dessa forma, o mapa mostra claramente que os alunos mais adiantados em Gramática Latina procuraram prosseguir seus estudos na Europa. Grande parte da literatura disponível sobre Alcântara afirma que boa parte da população livre e branca viajava para Coimbra afim de concluir seus estudos, algumas dessas sendo personalidades alcantarenses: Joaquim Franco de Sá (1807-1851), Alexandre José

de Viveiros (1817-1864) e Barão de São Bento (1819-1860) (Viveiros, 1999). Nesse sentido, pode-se dizer que era uma prática comum das famílias alcantarenses enviarem seus filhos para estudar na Europa.

A respeito desse intercâmbio intelectual, Azevedo (1881) nos traz o exemplo do Pai do mulato Raimundo, que, conhecedor do tratamento e da interdição de negros e mulatos na escola pública, solicita ao irmão que encaminhe seu filho para Lisboa, “[...] dizendo ‘que o queria – com muito saber – que o metessem num colégio de primeira sorte. Ficava aí bastante dinheiro... não tivessem pena de gastar com o seu filho; que lhe dessem do melhor e do mais fino’”. (AZEVEDO, 1881, p. 49).

Ainda na Câmara pude encontrar informações dos discípulos da aula de 1^{as} letras do professor público José de Caxias. Nesse mapa, constam a data da entrada e os nomes completos de 58 alunos, com informação de que as classes eram de leitura, aritmética e gramática. As observações que estão no mapa são referentes às faltas e ao aproveitamento das aulas (bom adiantamento/ bom adiantamento mas falta/ muitas faltas mas adiantado/ pouco adiantado mas falta/ bem adiantado sem faltas/ bem adiantado com algumas faltas/algum adiantamento e algumas faltas/ pouco adiantamento e algumas faltas), (ALCÂNTARA, 1831a, [s.p]).

É possível notar a presença de faltas para todos os alunos no mapa analisado, sem justificativa ou por motivo de doença, como a varíola. Veiga (2008, p. 06) afirma que:

Os motivos foram de toda ordem e de maneira combinada: pobreza da população, trabalho infantil, dispersão populacional e das escolas, inconstância na administração política, limitações pedagógicas, mas principalmente em razão da presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de “difícil educação”.

É importante notar que, no final do mapa consta a seguinte observação:

Visto que, o método de Lancaster não compreende o ensino de grammatica: e sendo estes concernentes; para poder regular minha tarefa gradualmente; o divide em quatro Classes; formando a primeira da primeira parte; por constar a Grammatica de quatro e a Segunda da Segunda (ALCÂNTARA, 1831a, [s.p]).

Na citação que segue, Bastos (2005, p. 36) nos ajuda a entender as informações escritas em alguns mapas a respeito do método utilizado nas escolas alcantarenses:

O aluno é integrado a uma classe, depois de averiguado seu conhecimento. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. Por exemplo, a leitura, para os menores da primeira classe, consiste em aprender o alfabeto e traçar as letras sobre a areia; na segunda classe, os alunos são iniciados nas sílabas de duas letras, que escrevem sobre a ardósia; na terceira, fazem a combinação com três letras; na quarta, trabalham as palavras com várias sílabas; na quinta, começam a ler, somente na sexta classe leem corretamente.

Ainda a respeito do método Lancaster, o Regulamento de Instrução Pública, da Lei de nº 267, de 17 de dezembro de 1849, diz que:

Art. 1ª. Os Professores Públicos de primeiras Letras da Província servir-se-ão no ensino da Mocidade do Método individual, simultâneo, e lancastrino, segundo a freqüência dos seus alunos mínima, media, e máxima marcadas nos artigos seguintes, e ficam isso fato divididos em três categorias. Art. 2ª. Os que tiverem de dez a trinta e nove alunos ensinarão pelo método individual [...]. Art. 3ª. Os que tiverem de quarenta a setenta e nove alunos ensinarão pelo Método simultâneo [...]. Art. 4ª. Os que tiverem de oitenta a cento e sessenta alunos ensinarão pelo Método Lancastrino [...]. Art. 5ª. Os que tiverem menos de dez alunos não são considerados em exercício, mas com licença, e receberão quando lecionarem somente metade do ordenado marcado no Artigo 2ª (Maranhão, 1849).

Segundo Faria Filho (2007, p. 141), o método denominado lancasteriano ou mútuo, atribuído ao educador inglês Joseph Lancaster, “tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor”. Nesse sentido, o inspetor da Instrução Pública ficava com a responsabilidade de fiscalizar a aplicação do método, além de outras atribuições que serão mencionadas no decorrer do texto.

No ano seguinte, 1835 constam 78 alunos matriculados na Relação dos discípulos de 1^{as} letras da vila de Alcântara, mas as observações permanecem as mesmas do mapa anterior. Consta um mapa do dia 10 de abril, com entrada de 25 novos alunos, somando 90 matriculados. Outro, do dia 01 de julho, com 78 alunos, sendo que 12 destes não são mais frequentes (ALCÂNTARA, 1832e, [s.p]).

Na Freguesia de São João de Cortes consta na Câmara Municipal de Alcântara somente um mapa com a relação nominal dos alunos de primeiras letras, tendo como titular desta cadeira o professor Carlos Felipe de Barros, com 12 alunos matriculados, com entradas entre junho e dezembro de 1831 (ALCÂNTARA, 1832b, [s.p]). O que se percebe nesse mapa é que o quantitativo de alunos do professor

Carlos Felipe de Barros atingia o limite exigido segundo o Regulamento de Instrução Pública, conforme com a Lei de nº 267, de 17 de dezembro de 1849. Caso não houvesse o número mínimo de 10 alunos matriculados, o professor não receberia seus vencimentos (MARANHÃO, 1849).

Semelhante determinação é lembrada por Veiga (2008, p. 05):

Como documento de comprovação de frequência à sua aula, os professores deveriam elaborar mapas de frequência trimestrais, comprovando tanto a existência de alunos como o cumprimento de seu próprio trabalho, pois esses mapas eram exigidos para o recebimento dos salários.

Na Freguesia de Santo Antonio e Almas constam as relações dos alunos que frequentavam a Aula Pública de primeiras letras do professor Mauricio Fernando Alves Junior. Foram matriculados 17 alunos entre os anos de 1833 – 1834. As observações são como seguem: “vão se desenvolvendo na grammatica, vão se desenvolvendo na escripta e arithmethica” (ALCÂNTARA, 1832c, [s.p]).

Na Secretaria do Governo de Instrução Pública consta um mapa com a relação dos alunos que frequentavam a aula de Gramática Latina do professor Paulo Alves Lima, nos anos de 1832 a 1836. Esses alunos tinham idades entre 11 a 20 anos. No mês em que foi realizado esse mapeamento, constam 14 alunos matriculados, alguns discriminados da seguinte forma: “podem passar a Maiores Estudos”, estão em “tradução sufficientemente”, “adiantados”, “não se desenvolveram em tradução”, outros são “principiantes em tradução”, o professor Paulo expõe ainda a necessidade de “dá pretérito e nominativo”. Constam na observação final do mapa que as faltas são constantes, algumas delas motivados por doença (ALCÂNTARA, 1836b, [s.p]).

Durante os anos de 1832 a 1836 foram matriculados vários alunos: os que tinham maior assiduidade tiveram maior aproveitamento escolar; quem detinha boa tradução prosseguia os estudos na capital ou até mesmo na Europa.

Consta na Instrução Pública um mapa com 20 alunas da classe de 1^{as} letras que ao longo dos anos de 1833 a 1836 foram matriculadas e estiveram sob a responsabilidade da professora Ana Joaquina de Seixas Correa. Nesse mapa, consta somente o primeiro nome da aluna “Ignacia”, algumas têm nomes compostos, e as demais com nomes e sobrenomes. No mapa ainda consta que em termos de aproveitamento todas as alunas estão “bem”, em relação à frequência

“regular”, a conduta moral é considerada “boa”. A turma era dividida entre as classes de “leitura, arithimetica e grammatica” (ALCÂNTARA, 1836a, [s.p]).

A intenção de apresentar esse mapa informativo das alunas da cidade de Alcântara é dizer que nesse ano já existia a preocupação das autoridades para com a instrução pública do sexo feminino. No que tange ao nome da aluna acima citado (Ingnacia), não encontrei informações que possibilitem dizer se era uma aluna branca ou negra. Contudo Cruz (2008, p. 174) diz que:

Em apreciação da documentação sobre a instrução pública no Maranhão, identifica-se uma série de mapas de turmas das vilas onde havia aulas de Primeiras Letras. Nestes mapas, praticamente não se evidencia a cor da pele dos alunos, embora haja entre seus nomes, muitos alunos registrados apenas pelo prenome. A ausência de sobrenomes é um indício de origem escrava destas crianças, pois [...] era comum ao escravo só possuir o primeiro nome, herdando do senhor algumas vezes o sobrenome no ato da alforria.

A pesquisa nos mapas de frequência, mapas estatísticos e informações das alunas matriculadas nas aulas de primeiras letras na Vila de Alcântara levam-me a compartilhar a opinião da autora citada. Mesmo não discriminando a cor e o status de livre ou escrava, as informações contendo apenas o prenome são fortes indícios de que houve, nessa aula, alunas negras. Em relação aos nomes de escravos Azevedo (1881) comenta que, os escravos eram em sua maioria tratados pelo nome dos seus senhores.

Ainda, referindo-se à educação para o sexo feminino, consta na Secretaria do Governo de Instrução Pública um mapa informativo das aulas de 1^{as} primeiras letras a matrícula de 32 alunas que ingressaram na escola entre os anos de 1835 a 1841, sob a orientação da professora Ana Joaquina de Siexas Correa. Esse mapa diz que todas as alunas matriculadas estão “bem em aproveitamento”, enquanto que a frequência é apresentada como “regular”. Em relação à conduta na aula, todas as alunas estão “bem”. É possível observar que na 1^a classe foram matriculadas 18 alunas tanto em leitura, quanto arithimetica, na 2^a classe foram matriculadas 26 alunas em leitura e arithimetica. O que mais chama a atenção é que somente 2 alunas são referidas apenas pelo prenome: “Barbara” e “Libania”, 18 com nomes compostos, e 11 com nomes e sobrenomes, exatamente como foi possível observar no mapa anterior. No que se referem ao aproveitamento, algumas alunas eram mais

adiantadas do que outras por frequentarem as aulas com maior assiduidade (ALCÂNTARA, 1841a, [s.p]).

São poucos os mapas de matrículas, mapas estatísticos e listas de alunas encontradas no APEM. O interessante de se observar é que as aulas de primeiras letras para o sexo feminino não aparecem no mesmo tempo em que apareceram para o sexo masculino. É que, historicamente, a instrução foi em grande parte destinada aos homens.

Segundo Bastos (2005, p. 39):

O programa de ensino compreende, para os meninos, a leitura, a escrita e o cálculo; para as meninas, a costura. Cada matéria ensinada nas escolas mútuas repousa sob um programa preciso e detalhado, que se encontra nos guias e tratados elaborados pelos responsáveis influentes do método: Nyon, Bally, Sarazin, e outros. Cada programa é dividido em oito graus hierarquizados, que devem ser percorridos sucessivamente. Por exemplo, as oito classes de escrita e leitura são: ABC, palavras ou sílabas de duas letras, de três letras, de quatro letras, de cinco letras, lições de palavras de muitas sílabas, leitura da Bíblia, seleção dos alunos que melhor leem na 7ª classe. Em Aritmética, combinação de unidades, dezenas, centenas, etc.; soma; soma composta; subtração; subtração composta; multiplicação; multiplicação composta; divisão; divisão composta; redução; regra de três; prática.

É possível perceber que, a partir das leis provinciais, e da literatura aqui utilizada à educação ofertada para o sexo feminino foi definida segundo os papéis que homens e mulheres desenvolviam na sociedade. Sinaliza, a esse respeito, o Art. 2º do Regulamento de 17 de julho que, aos meninos, cabia o ensino de instrução primária: a leitura e escrita, quatro operações fundamentais de aritmética, números inteiros, decimais e quebrados, sistema métrico decimal, gramática portuguesa, catecismo e noções de história sagrada, enquanto que o Art. 4º estabelece que às meninas, além das matérias especificadas no art. 2º, seriam ensinados bordados e trabalhos de agulha (MARANHÃO, 1874).

Mesmo que o Regulamento aqui esteja datado em 1874, há fortes indicativos para se acreditar que antes deste Regulamento já existia uma educação diferenciada entre homens e mulheres nas freguesias de Alcântara.

Em relação ao ensino de bordados é oportuno citar Azevedo (1881, p. 62) que traz um trecho da fala da Sra. D. Amância Souselas no qual diz:

No seu tempo, dizia ela com azedume, as meninas tinham a sua tarefa de costurar para tantas horas e haviam de pôr pr' ali o trabalho! Se o

acabavam mais cedo, iam descansar?... Boas! Desmanchavam minha senhora! desmanchavam para fazer de novo! E hoje?... perguntava dando um pulinho, com as mãos nas ilhargas – hoje é o maquiavelismo da máquina de costura! Dá-se uma tarefa grande e é só “zuc-zuc-zuc!” e está pronto o serviço! E daí, vai a sirigaita pôr-se de leitura nos jornais, tomar conta do romance ou então vai para a indecência do piano!

Segundo a legislação, o bordado fazia parte do currículo escolar das meninas. Contudo, o bordado já não era tão importante para algumas mulheres maranhenses. Como cita Souselas, elas desejavam saber o que estava acontecendo no mundo e por isso debruçavam-se ou se deleitavam nos livros, jornais e, especialmente, nos romances e poemas.

Para Ferraro (2009b, p. 829) “[...] ajuda a entender a relação estreita entre a busca de escolarização e outras dimensões e transformações na sociedade, com destaque para as inovações tecnológicas e a luta pelo ingresso no mercado de trabalho, a participação política, o acesso aos bens da cultura etc”.

Na lista dos alunos que frequentavam a Aula Pública de 1^{as} letras de Gramática Latina na cidade de Alcântara, o professor Paulo Alves Serrão escreve no mapa algumas observações no que concerne ao adiantamento em tradução: “não se desenvolve em tradução, principiante em tradução, tem algum domínio” e “entende sofrivelmente os clássicos”. Em relação às faltas, estas são frequentes; contudo, não foram descritas justificativas. Uma última observação corresponde às faltas dos alunos que, segundo o professor, impossibilitam seu desempenho nesta cadeira (ALCÂNTARA, 1838b, [s.p.]). A intenção de tal mapa era sinalizar para a importância da tradução, assim como também para o quantitativo de faltas dos alunos, essas ainda motivadas por moléstias.

A Secretaria de Governo determinava um quantitativo mínimo de 10 alunos para o funcionamento das escolas de primeiras letras, como dito anteriormente. Contudo, na Câmara Municipal, o mapa estatístico dos alunos que frequentaram a aula de 1^{as} letras em São João de Cortes tem somente 6 alunos matriculados, dos quais 2 não haviam se apresentado logo, não existem informações sobre os conhecimentos que trazem, e 3 alunos sabem “cartilha” e um “carta [ilegível]”. Em relação aos adiantamentos que têm tido, o professor José Custódio da Silva Rapozo informa que eles vêm se desenvolvendo na “escripta, carta de nomes, cursiva, repartir, diminuir, grammatica e proporções” (ALCÂNTARA, 1837b, [s.p.]). O objetivo

de apresentar esse mapa é evidenciar o quantitativo insuficiente de alunos para que o professor José pudesse dispor de seus vencimentos.

De acordo com Veiga (2008, p. 07):

Havia muita discrepância entre o número de alunos registrados pelos professores nos mapas e o verificado pelo visitador, pois, além das adversidades presentes para os alunos frequentarem as aulas, também o professor precisava garantir seu emprego e salário.

Existem casos de professores públicos que, por não terem o quantitativo mínimo exigido por lei, eram transferidos para outras localidades da província, se desejasse continuar a trabalhar. Por vezes, eles matriculavam alunos negros para continuarem recebendo seus vencimentos e permanecerem no mesmo local.

Nas investigações de Cruz (2008, p. 195), realizadas na documentação manuscrita da Secretaria de Governo do Estado do Maranhão, diz que:

Os dados permitem inferir que as camadas negras em condições diferenciadas no contexto imperial (a exemplo de liberto(a)s, escravo(a)s, ingênuos, escuros ou miscigenados) acessaram saberes da instrução elementar em processos escolares formais, apesar dos obstáculos impostos a elas. As formas de acesso se caracterizavam por estratégias variadas que abrangia a frequência em escolas particulares (pouco controladas pelo estado), matrícula em aulas de primeiras letras, cujos professores dependiam de quantidades elevadas de alunos para garantir valores salariais e mistificação da condição de escravo, fazendo-se passar por livre.

As práticas civilizatórias de escravos em processos educacionais na sociedade escravista do Maranhão no século XIX se caracterizavam pela ilegalidade, porque existia um veto à escolarização de escravos segundo as leis provinciais. Contudo, a necessidade do professor manter seus vencimentos acabava por admitir a entrada de escravos nas aulas de primeiras letras, em muitos casos, passando-os por livres.

Existem ainda na Câmara Municipal mapas contendo informações de 15 discípulos da aula de 1^{as} letras de Gramática Latina na Vila de Alcântara, com idades entre 14 a 23 anos. Dentre os mais velhos, tem-se sobre o adiantamento a seguinte avaliação: estão habilitados em tradução para estudos maiores, tem tradução adiantada proporcional ao tempo de admissão, e capacidade intelectual e, por último, principiantes em tradução, tendo em vista que um ingressou em 1837 e os demais tinham 1 ano de aula, exemplificando bem o progresso escolar destes alunos (ALCÂNTARA, 1838c, [s.p]).

No Mapa Estatístico da Instrução Pública constam 60 alunos entre 6 e 9 anos de idade matriculados nas aulas de primeiras letras sob a orientação do professor público José Mariano Gomes Ruas. No referido mapa consta que, dos 60 alunos matriculados, 54 “nada sabem”, o que representa um quantitativo elevado de alunos (90%) que não tiveram contato com a leitura e escrita antes de ingressar na escola, enquanto que os outros 6 (10%), que já “soletravam bem”, haviam sido iniciados na leitura e escrita em espaços não institucionalizados. (ALCÂNTARA, 1841c, [s.p]).

Sobre uma educação formal e não formal, Faria Filho (2007, p. 145) contribui dizendo que:

Não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que frequentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, temos indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, naquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.

Esta citação permite afirmar que os primeiros contatos com a leitura, escrita e cálculos aconteciam em espaços domésticos, ou melhor, no âmbito do privado, porque, em relação ao adiantamento, alguns mapas informam que alguns alunos já traziam algum conhecimento.

No já referido romance, os primeiros contatos de Ana Rosa com a leitura e a escrita aconteceram no âmbito doméstico, não havendo indicação de frequência a qualquer escola. Mas consta que ela aprendera de “co” a gramática, sabia dos rudimentos de francês e por vezes lamentava não ser mais instruída (AZEVEDO, 1881).

Nos mapas das turmas do professor Joaquim Valentim Maramalho, é informado que as aulas iniciaram com 13 alunos e que, no final do mês de dezembro, havia 20 alunos matriculados na freguesia de Santo Antonio e Almas. O que mais chama a atenção em todos os mapas é que, nas primeiras letras, aparecem as observações sobre os conhecimentos que trazem: “algum, nenhum, syllabas de 3 letras”. Esses conhecimentos que trazem, especificamente nesse mapa, são fruto de práticas de leitura e escrita que aconteceram em ambientes não escolares. Em relação ao adiantamento que tinham tido, lê-se: “leitura corrente, pouca leitura corrente, syllabas de 2 letras, princípios de grammatica, vogais e

consoantes”. No que diz respeito à conduta moral, o mapa apresenta: "sufrível, agradável, ruim, regular, melhor e boa" (ALCÂNTARA, 1841b, [s.p]). No que concerne às faltas apresentadas, estas foram justificadas, em sua maioria, por motivo de moléstia.

No que tange à conduta moral, compartilho do entendimento de que a educação era um processo educacional e civilizatório, diz Cruz (2008, p. 179):

Na província do Maranhão observa-se que os negros se apropriavam de símbolos de civilidade associados à cultura européia, o que serve para desmistificar os discursos estereotipados que os caracterizavam como seres bárbaros, portanto "ineptos" e desprovidos de cultura.

Dessa forma, fica claro que "educar para civilizar" era um lema presente nos discursos das elites, tanto brasileira, quanto maranhense, durante o século XIX.

No ano 1842, em uma relação dos discípulos que frequentam a aula de 1^{as} letras da Freguesia de Santo Antonio e Almas, o professor destaca o progresso dos seus alunos, agora com as seguintes observações: os alunos já sabem repartir, desenvolvem uma leitura correta, sabem multiplicar e sommar. Cabe referir, também, aqueles que não desenvolveram tanto assim, como: "nenhuma leitura e pouca leitura". Em relação à moral, o professor tem a seguinte avaliação: "boa, sofrível, melhor, agradável" (ALCÂNTARA, 1842, [s.p]). Estes são os únicos indicativos, mais importantes, para se pensar o modelo de educação e avaliação desses alunos na cidade de Alcântara.

Na tentativa de encontrar documentos que comprovem a presença de negros nas aulas de primeiras letras, foi realizada uma intensa investigação no APEM. Contudo, existem somente sinalizações que permitem pensar em uma educação para negros. Posso dizer que são raríssimos os documentos que trata da instrução pública no município de Alcântara no Arquivo Público do Maranhão – APEM. Entretanto, no que tange à documentação da Inspeção da Instrução Pública de Alcântara, foi possível encontrar diversos ofícios, no sentido de manter as aulas sem prejuízo aos alunos. Fica evidente a preocupação da inspeção ao dizer que "Achando se licenciado o profes//sor publico de primeiras letras/ da Freguesia de/ São João de Cortes, Francisco Maranhense Freire de Lemos, proponho pa//rasubstituil-o durante esse impe//dimento o cidadão Manoel Francisco Maia" (ALCÂNTARA, 1871b).

A inspetoria do Maranhão foi, na maioria das vezes, informada sobre os impedimentos de professores, por pedidos de aposentadoria, licenças para tratamento de saúde e outros, para que houvesse alguém para substituí-los, como segue no seguinte caso:

Proponho a VEx^a o ci//dadão José Viegas para reger/ interinamente a cadeira publi//ca do ensino primario da Fe//guesia de São João de Cortes,/ durante o impedimento do respectivo professor visto ter as//sim indicado o Delegado Litte//rariodaquella freguesia” (ALCÂNTARA, 1888a).

A freguesia de São João de Cortes, pertencente a Alcântara, apesar de sua distância da sede, cumpria o determinado pelo delegado literário, não havendo perda de aulas para os alunos matriculados.

Em relação a licenças para tratamento de saúde, pude encontra vários documentos, como este:

Informando a petição junta/ de Manoel João Lacheu pro//fessor publico do ensino prima//rio da freguesia de S. João de Cortes, em que requer a VEx^a/dausmezes de licença para/ tratar de sua saúde, cumpre//me dizer a VEx^a/ que em/ face da informação junta do/ respectivo Delegado Litterario, não/ me appondo a que seja concedi//da, com metade do ordena//do, a licença requerida; entre//tanto, VEx^a/ se degnará de resol//ver como for de direito. (ALCÂNTARA, 1888b).

O professor suplicante da licença para tratamento de saúde informa que não se opõe à redução de seu vencimento, em virtude de acelerar e ser aceito seu afastamento. Isso mostra o quanto que o delegado literário tinha conhecimento da instrução pública naquela freguesia.

A pretensão em abordar a documentação da Inspeção de Instrução Pública foi no sentido de destacar como era recorrente o envio de ofícios de solicitações de afastamento e outros. Da mesma forma, que são raros os documentos acondicionados no APEM sobre Instrução Pública em Alcântara, de igual modo que na Secretaria de Educação em virtude do acondicionamento inadequado da documentação escolar, que assim, foi se perdendo com o tempo.

Desse modo, salto para o final do século XIX, para tratar da escolarização e educação escolar na perspectiva das relações raciais em Alcântara, tendo como ponto de partida o ano de 1872 e, quando o texto me permitir, faço referências á anos anteriores para sinalizar como os dados do recenseamento se reconfiguram em relação à população negra alcantareense.

3.2 A ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS EM ALCÂNTARA

No que diz respeito à escolarização da população negra, a história da educação foi em grande parte omissa nas produções literárias. São poucos os documentos de que dispomos e que deixaram marcas quanto à presença da população negra em espaços formais de educação. Na realidade, a instrução da população negra era simplesmente vetada nas Leis e Regulamentos do Estado do Maranhão.

Desse modo, é possível compreender que a República não garantiu o acesso de todos à educação, em especial da população negra. Azevedo (1881, p. 191) evidência esse descaso na seguinte passagem:

[...] república é muito bonita, é muito boa, sim senhor! Porém não é ainda para nossos beijos! A república aqui vinha dar em anarquia!

[...]

Nós não estamos preparados para a república! O povo não tem instrução! É ignorante! E burro! não conhece os seus direitos!.

[...]

Como quer você que o povo seja instruído num país, cuja riqueza se baseia na escravidão e com um sistema de governo que tira a sua vida justamente da ignorância das massas? [...] Por tal forma, nunca sairemos deste círculo vicioso! Não haverá república enquanto o povo for ignorante, ora, enquanto o governo for monárquico, conservará, por conveniência própria, a ignorância do povo; logo – nunca haverá república!

Sobre, a escolarização da população negra, Cruz (2008, p. 17) diz que:

À margem desse processo vão sendo esquecidos temas e fontes históricas que poderiam favorecer uma melhor compreensão da realidade brasileira. São temas que têm sido ignorados nos relatos da história oficial da educação brasileira: abordagens sobre conquista da alfabetização por etnias marginalizadas; os detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; a educação nos quilombos; história de escolas alternativas; emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros; e outros tantos temas que, somados ao que já se sabe sobre a escolarização das classes médias brancas brasileiras, podem promover maior ampliação sobre o que se entende hoje como história da educação brasileira.

Existem evidências do silenciamento e, até mesmo, a omissão por parte da história oficial da educação brasileira sobre fatos e acontecimentos do processo de escolarização da população negra como, por exemplo, os mecanismos proibitivos e

impeditivos de acesso e permanência desta população na escola. A respeito dessa interdição, Cruz (2008, p. 79) afirma:

Por que haveria necessidade de proibir a matrícula a esse segmento [escravo]? Certamente em razão da necessidade de coibir a ação dos que arriscassem a introduzi-los em processos de aprendizagem, negando assim as ideologias anunciadas. Ou certamente para coibir que filhos bastardos de senhores com suas escravas ocupassem os bancos escolares, tal qual os “bem nascidos”.

A lei buscava manter as ideologias racistas, de cunho biológico, fortemente presentes na sociedade escravagista, em especial Alcântara, sendo possível tal constatação ser verificada no recenseamento de 1872, no qual não há registro de presença de negros, livres e escravos, em processos de escolarização nas freguesias de São Mathias, Santo Antonio e Almas e São João de Cortes (IBGE, 1872).

Tomo como ponto de partida a Lei de nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Ventre Livre ou Rio Branco, anterior ao recenseamento realizado em 1872 que versa sobre a liberdade dos filhos de escravas nascidos após a vigência da referida lei. Em conformidade com a lei, era então obrigação do Estado ou do senhor a função de educar os filhos das escravas.

Segundo a Lei do Ventre Livre 1871:

Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei (BRASIL. 1871).

Mesmo não fazendo menção à educação, mas sim à tutela dos filhos de escravas sob tutela do Estado ou senhor da mãe, houve poucos casos em que criança nascida livre teria sido entregue ao Estado, preferindo os senhores de mãe escrava criá-los e usufruir de seu trabalho até os vinte e um anos completos.

De igual modo, a Lei do Ventre Livre, segundo Fonseca (2002, p.105) “[...] permitiu a manutenção da condição de escravo dos filhos nascidos mesmo após a lei, servindo-se os senhores de seus trabalhos até os vinte e um anos, como de fato aconteceu com a maioria absoluta deles em todas as regiões do Império [...]”.

Essa mesma constatação é feita por Cruz (2008, p. 100), que diz:

Apesar de, em nenhum momento, ler-se no texto da lei de forma explícita que o Estado, ou o senhor e as mães escravizadas, teriam obrigação de promover a instrução do ingênuo, esta lei é considerada a primeira referência oficial que relegava ao Estado o dever de educar os negros nascidos livres.

Contudo, a referência mais precisa sobre direito à educação só vai aparecer no artigo 2º do texto da lei do Ventre Livre, que diz que “o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data da lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores dela” (BRASIL. 1871).

Cabe, aqui, complementar com os parágrafos precedentes do artigo 2º que versa sobre isso:

Parágrafo 1º: As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas: 1º a criar e tratar os mesmos menores. 2º a constituir para cada um deles um pecúlio, consistente na cota que para este fim for reservada nos respectivos estatutos. 3º a procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação. Parágrafo 2º: As associações de que trata o parágrafo antecedente serão sujeitas a inspeção dos juizes de órfãos, quanto aos menores. Parágrafo 3º: A disposição desse artigo é aplicável às casas de expostos e às pessoas a quem os juizes de órfãos encarreguem à educação dos ditos menores na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal. Parágrafo 4º: Fica salvo ao governo o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos públicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o parágrafo primeiro impõe às associações autorizadas (BRASIL. 1871).

Segundo Mendonça (2001 p. 43), “o Estado também não assumiu a função de educar os ingênuos, aventando-se até que o governo imperial tenha instruído promotores do foro judicial a desaconselhar fazendeiros de entregarem os menores ao poder público”. Isso significa dizer que o Estado se eximiu de suas responsabilidades, visto que permitiu aos fazendeiros fazerem uso dos serviços dos filhos do Ventre Livre até vinte e um anos porque a indenização era ínfima e havia necessidade de mão de obra. Por isso, o termo educação foi substituído por criação.

O termo “criação” na lei acompanhou o ideal e também o interesse dos proprietários dos filhos do Ventre Livre, isentando-os de qualquer responsabilidade para com a educação dos filhos de mães escravas. Como afirma Fonseca (2002, p. 53), “Se estes [fazendeiros] não seriam os responsáveis e se as escravas não poderiam se dedicar plenamente à educação de sua prole, essas crianças,

portadoras de uma liberdade híbrida, deveriam, então, ser educadas pelo cotidiano da escravidão”.

Sobre a situação e incumbência dos filhos do Ventre Livre, fica posto que, quanto à “criação”, estes estariam tutelados pelos fazendeiros até vinte e um anos e, no que se refere à “educação”, esta ficaria sob a responsabilidade do Estado. Uma vez que a educação ficava sob a responsabilidade do Estado, os filhos do Ventre Livre deveriam passar pelo processo de escolarização, modo indispensável e necessário para o exercício da vida livre que deveriam ter depois dos vinte e um anos (FONSECA, 2002).

Seguramente, foi a lei do Rio Branco ou Ventre Livre de 1871 que pressionou para a extinção do veto à educação de escravos, presente no Regulamento da Instrução Pública, 02 de fevereiro de 1855. Conseqüentemente, o regulamento de 1874, no Maranhão, deixa de proibir a educação primária para os filhos de mães escravizadas a partir da data de promulgação da referida lei.

Em relação às associações que alocaram os filhos do Ventre Livre, cabe citar às Irmandades, que já existiam no século XIX em praticamente todo o Brasil. Gonçalves (2007, p. 335) diz que “[...] as irmandades funcionavam como associações de assistência e de ajuda material”. Muitas destas controlavam setores em hospitais e prestavam assistência aos escravos mutilados ou inválidos. Esta referência sinaliza para o entendimento de que as irmandades tinham, segundo Cruz (2008, p.102):

O papel manumissor, mas ao que parece não o papel educativo. Além das irmandades que passaram a alforriar escravos durante a comemoração do dia dos seus Santos de devoção, também surgiram entidades comprometidas especificamente com a compra de alforria. O clima pró-liberdade via compra de alforria que tanto influenciava entidades filantrópicas foi estimulado pela lei 2.040, de 1871.

Cabe lembrar que essas irmandades necessitaram de autorização do Estado para seu funcionamento e que surgiram a partir de uma necessidade associativa dos negros, que não era nem religiosa nem profana: os escravos conservavam suas formas próprias de associação (GONÇALVES, 2007). Dessa forma, as irmandades foram criadas verticalmente pelo Estado português, pois, no período colonial, o Estado era o único agente que podia autorizar a construção e o funcionamento das irmandades.

É sabido que, para a compra de alforria, era necessário um fundo destinado para esse fim, como também para manter as atividades da irmandade. Nesse sentido, Cruz (2008, p. 102) escreve que:

Por meio do fundo de emancipação, as entidades podiam contar com recursos sob a forma de cotas anuais disponíveis para libertação em cada província. Algumas entidades assumiam assim o papel definido pela lei Rio Branco de promover a libertação de alguns escravos, mas nenhuma referência foi encontrada sobre a educação dos ingênuos, promovidas por essas instituições.

O mesmo pensamento é compartilhado por Fonseca (2002, p.31), que diz:

Quanto ao fundo de emancipação para a libertação de escravos, este seria composto com recursos oriundos de impostos gerais sobre transmissão de propriedade escrava, do produto de seis loterias anuais, multas impostas em virtude da Lei do Ventre Livre, das cotas marcadas no orçamento geral, nos orçamentos provinciais e municipais, e, ainda, doações com objetivo de emancipação; os arrecadados seriam destinados à libertação de quantos escravos fossem possíveis.

Não diferente da realidade de Minas Gerais, existiam na cidade de Alcântara, no Estado do Maranhão, a Irmandade de São Benedito, por meio da Lei de nº 191 de 09/08/1844 (MARANHÃO. 1835/1889a) e a Irmandade do Glorioso São Benedito, da Igreja de N. S. do Rosário, por meio da Lei nº 664 de 07/07/1863 (MARANHÃO. 1835/1889b). Informações acerca das ações desenvolvidas por essas duas irmandades não foram localizadas; contudo, acredito que ambas exerciam, por um lado, atividades caritativas e, por outro, financiavam a liberdade dos escravos a partir do fundo para emancipação de escravos.

Fica explícito que, antes da Lei do Ventre Livre, já existia, na cidade de Alcântara, um fundo emancipatório e caritativo e, como também fica evidente, nenhuma referência quanto à escolarização da população negra.

A referência feita à Lei do Ventre Livre foi com a pretensão de indicar as consequências desta, bem como analisar, no Recenseamento de 1872, um ano após a lei, se existiram incidências de escolarização da população negra nas freguesias de São Mathias, São João de Cortes e Santo Antonio e Almas, de forma a ter um panorama que me permitisse analisar todo o município de Alcântara, mesmo sabendo que os filhos do ventre livre só ingressariam no espaço escolar dez ou doze anos depois da promulgação da referida lei.

Antes de apresentar as informações do Recenseamento de 1872, cabe primeiramente dizer que a Secretaria do Governo realizou em 1870 o Recenseamento da população de Alcântara nas três freguesias acima mencionadas com os seguintes resultados: 12.205 correspondem à população livre e 6.960 correspondem à população escrava, totalizando 19.165 habitantes no município de Alcântara (ALCÂNTARA, 1870). A intenção, ao apresentar esse dado, é situar o leitor quanto ao quantitativo populacional de Alcântara em 1870, bem como verificar a trajetória desse contingente populacional a partir daí.

Detalhando os dados do Recenseamento de 1872, foi possível evidenciar um total de 15.697 habitantes na condição de livres e escravos em Alcântara. Na população livre temos: brancos – 36,9%, pardos – 23,1%, pretos – 6,8% e caboclos – 2,8%, correspondendo a 69,6% da população livre, enquanto que na população escrava temos: pardos – 10,2% e pretos – 20,2%, correspondendo a 30,4%.

De modo geral, a tabela 3.2.1 sinaliza para o entendimento de que, no município de Alcântara, a população livre era superior à população escrava, tanto no recenseamento de 1870, com 12.205 habitantes, quanto de 1872, com 10.924 habitantes. Em relação à população escrava, em 1870 tínhamos 6.960, enquanto que em 1872 esse número baixara para 4.473.

Vejamos a tabela 3.2.1 que representa esse dado.

Tabela 3.2.1 População do Município de Alcântara, Estado do Maranhão, segundo a raça. 1872.

Condição e raça	Número de pessoas	%
Livres		
Branco	5798	36,9
Pardo	3624	23,1
Pretos	1071	6,8
Caboclos	431	2,8
Total	10924	69,6
Escravos		
Pardos	1600	10,2
Pretos	3173	20,2
Total	4773	30,4
Total geral	15697	100,0

Fonte: Brasil, Recenseamento 1872, Maranhão, Alcântara.

Elaboração: Ricardo Costa de Sousa

O dado revela que a população de Alcântara, nas três freguesias, teve um decréscimo populacional em dois anos. Com base no que se conhece da história de Alcântara, posso dizer que esse decréscimo está atrelado a vários fatores, como

queda na produção agrícola, desenvolvimento das técnicas de agricultura na Europa diminuindo expressivamente a exportação brasileira, doenças como a varíola, beribéri e outras moléstias que causou a morte de várias pessoas, aproximação da abolição, migração e crescimento de São Luís.

Dessa forma, a população do município em termos de condição e raça os brancos são maioria, correspondendo a 36,9%, mesmo que somássemos pardos e pretos que corresponde a 29,9% da população livre, ainda seria minoria. Contudo, se tomarmos aqui toda a população livre e escrava, pardos e pretos somaria a 60,3%, um quantitativo superior à população branca.

Analisando ainda esse dado de outra forma, podemos dizer que, para cada 2 pardos livres temos 1 escravo, e para cada 1 preto livre temos 2 escravos. Neste sentido, a tabela 3.2.1 indica que temos 5.224 pardos livres e 4.244 pretos livres e escravos, significa dizer que para a população livres e escravos, temos 3 pretos para cada 3 pardos. E para toda a população livre, dentre brancos, pardos, pretos e caboclos, temos 10.924 que corresponde 69,6%, e 4.773 que corresponde a 30,4% pardos e pretos escravos, revelando que para o total da população temos: 4 brancos, 2 pardos e 1 preto, totalizando 7 pessoas livres para cada 3 pessoas escravas.

No Recenseamento de 1872, não foi possível encontrar cruzamentos da raça com analfabetismo. Dessa forma, detenho-me somente a apresentar a população analfabeta de 5 anos ou mais, dado bastante difícil de ser extraído do recenseamento, visto que o mesmo fornece o quantitativo de analfabetos para a população de zero ou mais. A metodologia utilizada para encontrar o quantitativo populacional de 5 anos ou mais foi somar a população total e subtrair dela bem como da população analfabeta as pessoas de zero a 4 anos, para então poder calcular o quantitativo de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou mais de Alcântara (FERRARI, 1985).

Como foi analisado anteriormente, o Recenseamento não faz cruzamento entre a raça e analfabetismo, neste sentido, a informação que dispomos é da população livre enquanto a raça: brancos, negros e caboclos. O dado nos mostra que da população livre de 9.553 pessoas de 5 anos ou mais temos 7.835 analfabetos, correspondendo a 82% da população total que não sabem ler e escrever no município de Alcântara.

Vejamos a tabela 3.2.2:

Tabela 3.2.2 Analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais no município de Alcântara, Estado do Maranhão, segundo a raça e a condição de livre ou escravo. 1872.

Condição e raça	População			População de 5 anos e mais		
	Total	0 a 4 anos	5 anos ou mais	Total	Analfabetos	
					Número	%
Livres brancos	5798	759	5039	5039		
Livres negros	4695	550	4145	4145		
Livres caboclos	431	62	369	369		
Total livres	10924	1371	9553	9553	7835	82,0
Escravos	4773	483	4290	4290	4290	100,0
Total Geral	15697	1854	13843	13843	12125	87,6

Fonte: Brasil, Recenseamento 1872, Maranhão, Alcântara.

Elaboração: Ricardo Costa de Sousa

Contudo, cabe dizer que, apesar do dado não fazer cruzamentos da raça e instrução, logo porque a informação disponível é da instrução de toda a população livre (brancos, negros e caboclos), há boas razões para acreditar que a população negra livre fosse também alfabetizada.

Em relação à população escrava, dentre pardos e pretos, os dados são assustadores; de um quantitativo de 4.290 pessoas de 5 anos ou mais, não há ninguém alfabetizado. Desse modo, segundo o Recenseamento de 1872, não consta nenhuma informação quanto ao saber ler e escrever pela população escrava, logo porque era vetado o ensino de escravos. Contudo não significa dizer que estes não conseguiram driblar esse impedimento como se verá mais adiante.

Em dados gerais, de uma população de 13.843 pessoas o que interessa é, na verdade, evidenciar as 12.125 pessoas de 5 anos ou mais analfabetas correspondendo a 87,6% da população, quer dizer, que não sabem ler e escrever em Alcântara no ano de 1872.

As demais informações não detalhadas aqui tiveram somente a intenção de mostrar como foi elaborada a tabela 3.2.2

A tabela 3.2.3 traz informações quanto aos dados de frequência e não frequência à escola de pessoas entre 6 a 15 anos de idade, no qual foi possível calcular um total de 2.800 pessoas em idade escolar, entre homens e mulheres livres. Contudo, das 2.800 pessoas em idade escolar, somente 636 pessoas

frequentaram os bancos escolares, correspondendo a 22,7% da população livre entre homens e mulheres.

Se tomarmos aqui os dados em relação à condição e sexo, teríamos 29,6% de homens livres que frequentaram a escola, enquanto que somente 15,4% das mulheres livres frequentaram a escola.

Por outro lado, vejamos os dados sob a perspectiva da não frequência a escola da população livre de 6 a 15 anos de idade. Dessa forma, a tabela 3.2.3 revela que das 2.800 pessoas entre homens e mulheres livres, somente 2.164 pessoas não frequentaram a escola, representando um total de 77,3% de infrequentes a escola. Já em relação à condição e sexo, teríamos 70,4% de homens livres que não frequentaram escola, enquanto que 84,6% das mulheres livres não frequentaram a escola.

Em relação à população escrava de 6 a 15 anos, entre homens e mulheres, o Recenseamento não evidenciou nenhuma frequência ou presença desta população em processos de escolarização. Vejamos a tabela 3.2.3 que sistematiza a análise realizada.

Tabela 3.2.3 População escolar de 6 a 15 anos de idade no município de Alcântara, Estado do Maranhão. 1872.

Condição e sexo	Pessoas de 6 a 15 anos					
	Total		Frequentam escola		Não frequentam	
	Número	%	Número	%	Número	%
Homens Livres	1439	100,0	426	29,6	1013	70,4
Mulheres Livres	1361	100,0	210	15,4	1151	84,6
Total	2800	100,0	636	22,7	2164	77,3
Homens Escravos	...	...	...	...	...	...
Mulheres Escravas	...	...	...	...	...	...
Total	...	...	...	...	...	...

Fonte: Brasil, Recenseamento 1872, Maranhão, Alcântara.

Elaboração: Ricardo Costa de Sousa

Em uma observação rápida é possível perceber que, não existem informações concernentes a frequência escolar de homens e mulheres na condição de escravos. Logo, é importante dizer que a legislação vetou a matrícula de escravos nas aulas de primeiras letras, negando à população negra alcantareense de ser instruída. Contudo Veiga (2008, p. 02) assegura que, “Quanto ao acesso dos escravos à aprendizagem da leitura e da escrita, importantes pesquisas foram realizadas

indicando tal prática desde o século XVIII, ainda que não necessariamente realizada numa escola”. Dessa forma, é importante salientar que a população negra não ficou alheia ao processo de escolarização, visto que as práticas de leitura e escrita se davam, já, em um contexto onde ocorria crescente valorização da alfabetização.

De acordo com o Wissenbach (2002, p.10):

A alfabetização, implicando a aquisição e o uso de um código até então prerrogativa dos brancos, adequava-se a valores e necessidades dos cativos e às circunstâncias do ser escravo e transformava-se em elemento de afirmação social, não só nas relações com a sociedade mais ampla, mas também naquelas estabelecidas intragrupos sociais; no contexto dos relacionamentos existentes entre os dominados e como forma de afirmar as hierarquias existentes entre eles.

A alfabetização para a população negra de modo geral, seja ela escrava ou liberta, serviu de status dentro desse grupo, como também proporcionou um canal para promoção da liberdade em determinado período, pois, em muitos casos, os escravos escreviam de próprio punho suas cartas de alforria, além de denunciar os abusos dos senhores para com eles e os demais escravos, além de servirem de escritores a pedido da escravaria na intenção de localizar parentes. Cartas essas que passaram a ser rastreadas e a servir como peças incriminatórias.

Cabe ainda dizer que a apropriação da leitura e escrita era para a população negra uma aspiração, uma vez que o uso destes instrumentos se fazia necessário para viabilizar a própria sobrevivência da cultura africana em uma sociedade eurocêntrica. Por outro lado, também serviu como tentativa de rompimento com suas raízes, respondendo ao desejo de se diferenciar e incorporar definitivamente na sociedade letrada. Contudo, os mesmos buscavam ultrapassar essas barreiras impeditivas a partir do contato direto dos impressos que circulavam nas províncias, não diferente em Alcântara.

Segundo Wissenbach (2002, p. 11), “[...] a arte da escrita ligava-se direta ou indiretamente às sociabilidades existentes no mundo das cidades, entretidas entre escravos, forros, negros nascidos livres, brancos pobres – em uma sociedade e num tempo”. A esse respeito, Moysés (1995) diz que:

O século XIX se inicia, no Brasil, marcado por movimentos e ideias de libertação, de formação de uma nação, de instrução, discutidos por aqueles que voltam da Europa. O projeto de uma sociedade letrada, a valorização da leitura como sinal de instrução e como forma de socialização, em meados do século, são valores que percorrem essa sociedade. Mesmo com

as proibições de acesso ao conhecimento letrado, os escravos não desconhecem a escrita que circula nos impressos e imagens religiosos, nos almanaques, nos periódicos e folhetins, nos poucos jornais e livros, que traduzem um quadro de leitura ainda rarefeita (MOYSÉS, 1995, p. 57).

Compartilho desse mesmo pensamento, visto que a ideologia racista perpassou por uma vasta literatura que, por um lado, minimizava e silenciava na história os aspectos orais e escritos do povo negro e, por outro, anunciava em enorme volume de produções escritas, sobre a rebeldia para com seu senhor, a fuga para os quilombos, os crimes, e, o suicídio como forma de livrar-se do trabalho escravo.

É importante chamar atenção para os anúncios dos jornais, quando afirmam que o negro aparece constantemente nas ocorrências policiais como violento, evadido, dependente e serviçal, objeto dos editores científicos (MOYSÉS, 1995).

De igual modo, os jornais de todo o Brasil anunciavam sucessivamente informações a respeito da rebeldia da população negra em relação ao sistema escravista vivenciado. Contudo, é importante retomar o entendimento de que a população negra não ficou alheia à crescente e efervescente valorização da escrita, anunciada nos jornais, livros, cartas, folhetins, textos bíblicos e outros.

Mesmo com a interdição de crianças negras frequentarem escolas, Faria Filho (2007, p. 145) comenta que:

Em todas as escolas é, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

Grande parte da população negra comungava de certa forma dos mesmos espaços da população branca, visto que aquela servia a esta, tanto no espaço doméstico, quanto no espaço urbano como escravos de ganho. Desse modo, o negro comungava, mesmo que de forma indireta, das práticas de leituras do leitor branco, tanto no espaço externo quanto no da “casa-grande”. Nessa mesma linha de raciocínio, Moysés (1995, p. 58) diz que: “As formas de apropriação de leitura pelo escravo quase sempre sem um contato direto com o texto são medidas pela voz de um branco que lê para outro branco”.

Ainda conforme Wissenbach (2002, p. 17):

À luz dessa linha de interpretação, expressões da cultura escrita que circulavam entre escravos e livres pobres, habitantes da cidade, devem ser entendidas em suas intersecções a outros aspectos da sociabilidade urbana, entre eles a maneira pela qual as notícias se espalhavam entre essas populações, os hábitos de leitura em voz alta, o diz-que-diz, o ouvir falar, as novidades que iam e vinham das cidades em direção às fazendas do interior e vice-versa

Mesmo a leitura de um texto não sendo direcionada para o negro, este, por estar no ambiente ou passar por espaços de práticas de leitura oralizada, consegue, de maneira rarefeita/refratária desenvolver estratégias para apropriação da leitura. No romance de Azevedo (1881), os escravos de Maria Bárbara, que tivera em Alcântara uma capela chamada de Santa Bárbara, eram obrigados a rezar todas as noites, em coro, de braços abertos, às vezes algemados (AZEVEDO, 1881).

Outra personagem que aparece com essa mesma prática é a Sra. D. Quitéria Inocência de Fretas Santiago, muito religiosa e cheia de escrúpulos de sangue, a qual tinha uma capela na fazenda, onde a escravatura, todas as noites, com as mãos inchadas pelos bolos, ou as costas lanhadas pelo chicote, entoava súplicas à Virgem Santíssima, mãe dos infelizes (AZEVEDO, 1881).

Mesmo em meio ao martírio vivenciado a partir dos instrumentos de suplício mencionados nos dois trechos, em ambas as capelas os escravos desenvolveram estratégias de apropriação da leitura entoada por aquele que lia.

Segundo Moysés (1995, p. 61), “Para ser leitor é necessário embranquecer. Para embranquecer, é necessário que o indivíduo negro rompa com o seu grupo, seus valores”.

Não se sabe se eram alunos negros ou não, contudo, a Casa dos Educandos de Artífices – CEA aceitava alunos de cor desde que sob tutela de seu senhor, passando conforme Cruz (2008) da condição de escravo para livre. Em ofício enviado pela em 4 de junho de 1881 diz que a “fasen seguir para/cidade de Alcantara os educandos/Guilherme Rodrigues Litão, Gº. Baptista/ Carmin e Eduardo Alfredo [ilegível] que se achem atacados de beriberi” (MARANHÃO. 1881).

Em virtude das doenças de que eram acometidos os alunos da CEA, eles eram dispensados, conforme o Art. 6ª, como consta: “§ 1ª. Que se acha afetado de moléstia contagiosa ou incurável” (MARANHÃO. 1855). Em cumprimento ao Regulamento, o diretor do CEA dispensou os alunos acima mencionados e os encaminhou à cidade de origem, Alcântara.

Enfim, como dito acima, a intenção é apontar a presença de alunos brancos, negros, livres ou escravos de Alcântara na CEA de São Luís. Contudo, cabe dizer que, segundo o Art. 3^a, não poderão ser admitidos: “§ 1^a. Os meninos que não tiverem sido vacinados e § 2^a. Os escravos” (MARANHÃO. 1855).

Desse modo, posso afirmar a presença de alunos negros na CEA, visto que era somente proibida a matrícula apenas de escravos. Ainda a esse respeito, pude encontrar informações que versam sobre as estratégias de escravos se passando por livres para serem aceitos pela CEA (CRUZ, 2008). De maneira geral, o que aconteceu foi um grande fluxo de alunos de Alcântara para São Luís, tendo em vista a necessidade de educá-los para a arte dos ofícios, muitas vezes por causa do interesse dos senhores de escravos.

4 ESTADO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO DE ALCÂNTARA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS

Até agora, foi possível apresentar um balanço histórico e historiográfico da educação sob a perspectiva racial no Brasil e, especialmente, no município de Alcântara – MA. A intenção se voltou, aqui, para o estudo do estado educacional da população negra deste município a partir dos Censos Demográficos.

Contudo, merece destaque comentar brevemente que a ideologia é a relação entre o sujeito e o mundo exterior que elaboram, criam e recriam ideias justificadoras da dinâmica entre a natureza e a sociedade, pois entendo que não há pensamento ou ideia sem um suporte ideológico. Foi o que tentou fazer a classe dominante através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que realizou a produção e a reprodução do tipo de cultura tida como ideal a ser consumida, forma essa encontrada para assegurar sua supremacia, operando fortemente nesse campo.

Nesse sentido, Moura (1990. p, 32) diz que:

Dentre as instituições criadas para reprodução de ideologia escravista do império, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi aquela que desempenhou um papel dos mais ativos e dinâmicos. Elaborou um tipo de história “oficial” dentro de padrões conservadores - escravistas e foi, através da assistência do próprio imperador, a matriz da produção historiográfica do Brasil escravista.

Mesmo tendo em vista que a produção histórica e historiográfica desse período foi gestada com a finalidade de justificar a ordem escravista, criada pela classe dominante, pretendo, aqui, fazer uma nova leitura, quero dizer, analisar essa “história oficial” com outro olhar, com as informações anunciadas a partir das fontes aqui já utilizadas.

Em relação a alguns problemas de ordem metodológica sobre o uso dos censos, Ferraro (1985) argumenta que vários pesquisadores tropeçaram no censo de 1900, tentando encontrar explicações para o fato de, entre 1900 e 1920, não ter havido nenhuma redução do índice de analfabetismo, quando, na verdade, isto se devia ao não recenseamento de extensas áreas rurais do país, sabidamente menos alfabetizadas que as áreas urbanas.

Dessa forma, excluí desta análise o recenseamento de 1900, porque “em consequência do sub-recenseamento de extensas áreas rurais relativamente menos alfabetizadas do que as áreas urbanas, apresenta índices mais baixos de analfabetismo do que o esperado para a época” (FERRARI, 1985, p.41).

É inegável a fragilidade do indicador censitário de alfabetização “*saber ler e escrever*”, como também é deficitário o outro indicador “*saber ler e escrever um bilhete simples*”, “não porque este seja um excelente indicador de alfabetização, mas pelo fato de ele captar, mesmo que não mais que isto, o sucesso ou insucesso na efetivação do primeiro passo no processo de escolarização fundamental e alfabetização” (FERRARO, 2011, p. 1009).

Para traçar a trajetória das taxas de analfabetismo em Alcântara, trabalhei com a população de 5 anos e mais, pois compartilho do entendimento de que “tal procedimento se justifica não porque se deva esperar que crianças de 5 e 6 anos já se tenham alfabetizado, mas porque, de fato, crescente o número delas é declarado como alfabetizado nos levantamentos do IBGE” (FERRARO, 2011, p. 992).

Para simples esclarecimento, resolvi apresentar tanto o lado da solução (alfabetização) quanto do problema (analfabetismo). Contudo, adoto, nesta dissertação, a perspectiva do analfabetismo, o lado problemático da questão. Lembro ainda que Ferraro (1985, 2002, 2009) utilizava em grande parte de seus trabalhos a perspectiva do analfabetismo. A intenção de problematizá-lo é apontar para a necessidade de reescrever, hoje, a história da educação no município de Alcântara insistindo em um maior comprometimento na universalização do ensino e rompendo de fato com as desigualdades educacionais entre brancos e negros.

4.1 TRAJETÓRIAS DAS TAXAS DE ANALFABETISMO SEGUNDO OS CENSOS 1872 – 2010

Início apresentando a trajetória do analfabetismo nos censos de 1872 – 2010 para o conjunto populacional de Alcântara, lembrando que o cruzamento de cor ou raça só está presente nos censos de 2000 e 2010. Traço, aqui, a trajetória das taxas de analfabetismo entre os anos 1872 – 2010, representada na tabela 4.1 e gráfico 4.1, sempre que possível relacionando os censos e as referências bibliográficas selecionadas.

Primeiramente, cabe dizer que utilizo o conceito de analfabetismo/alfabetização segundo o IBGE (2010, p.35):

Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome.

Embora o indicador “saber ler e escrever” seja um termo relativamente frágil, é o que se dispõe para se traçar a trajetória do analfabetismo em Alcântara⁸, representado pelas taxas de alfabetização e analfabetismo construídas simplesmente com base na resposta “sim” ou “não” dada pelo recenseado, a respeito de si e dos demais membros do domicílio que tenham 5 anos ou mais. Contudo, isso apresenta um agravante, já que foi uma prática recorrente dos informantes declararem *saber ler e escrever* pelo simples fato de escreverem o próprio nome, pois “o fato de que a avaliação socialmente negativa ou a estigmatização das pessoas que têm a característica chamada analfabetismo pode produzir um viés tendente a esconder, em dimensão ignorada, a condição de analfabeto ou analfabeta” (FERRARO, 2009, p.20).

Conforme Rosemberg e Piza (1995, p. 113):

Declarar-se analfabeto, ou ser reconhecido como tal, constitui, em determinados contextos, um estigma. Daí o questionamento, por parte de pesquisadores, sobre o valor da análise desta informação coletada pelos recenseamentos, privilegiando-se, em muitos casos o estudo dos anos de escolaridade da população em detrimento das taxas de analfabetismo.

Dessa forma, é possível dizer que a palavra analfabeto ou analfabeta é, em grande parte, carregada de significados negativos, que inferiorizam, minimizam e estigmatizam o analfabeto que detém outros saberes, como é o caso das pessoas mais idosas, que não encontraram maiores motivações para prosseguir nos estudos.

Em Azevedo (1881) encontramos vários trechos comentando sobre os personagens que “corriam” para se livrarem do estigma do termo analfabetismo, como já citado, pois, a sociedade maranhense reconhecia a importância da escrita

⁸ Tendo em vista a fragilidade do o conceito censitário de alfabetização *saber ler e escrever*, por exigência da UNESCO, na década de 1950, o IBGE introduziu uma nova definição: *saber ler e escrever um bilhete simples* entendida como “mais rígida e precisa”, presente nos censos seguintes.

e, principalmente, da leitura, mesmo que a pessoa não soubesse mais que assinar o próprio nome, o que já dava margens para se acreditar que a pessoa era alfabetizada. De acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p. 21):

No contexto urbano letrado, a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas com humilhação. Por esse motivo, a assinatura – o desenho do nome – é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização.

A respeito da carga negativa do termo analfabeto ou analfabeta, a população não desconhecia os discursos que circulavam sobre a incapacidade do analfabeto. Os constrangimentos, contudo, eram inevitáveis, e as pessoas recorriam a estratégias de dissimulação, pois era largamente difundido o discurso de que o analfabeto era, segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 9):

[...] incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, aquém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada, exclusão, segregação, sem acesso aos direitos, discriminação.

Da mesma forma, Freire (2001, p. 15) nos diz que foi amplamente difundido o discurso de que o analfabetismo era considerado “[...] ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” [...]”. Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 97):

O preconceito, disseminado diariamente na mídia e manifesto nas mais diversas situações de interação, é introjetado por aquele que não sabe ler nem escrever: vê-se como cego, sente-se ignorante, aquele a quem falta algo para corresponder às expectativas sociais. Por outro lado, nos seus discursos, percebem-se, também, em uma aparente contradição, expressões de resistência à desvalorização sociocultural e a força das táticas utilizadas cotidianamente para driblar as dificuldades advindas de sua inserção em uma sociedade grafocêntrica – na medida em que esses indivíduos são, em geral, oriundos de comunidades em que a circulação do escrito e do impresso era restrita. É exatamente na zona rural, no Nordeste, entre os mais pobres, entre os afrodescendentes e entre os mais idosos que se encontram as maiores taxas de analfabetismo.

A temática do analfabetismo se tornou um problema não só nacional, como também regional, que deu margem a vários estudos e políticas educacionais voltados para o decréscimo nas taxas de analfabetismo. Na tabela 4.1 é possível

visualizar a trajetória das taxas de analfabetismo no município de Alcântara nos censos entre 1872 – 2010.

Tabela 4.1 Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais. Município de Alcântara, Maranhão, a partir do Censo de 1872.

Censo	Total		Sabem ler e escrever		Não sabem ler e escrever	
	Número	%	Número	%	Número	%
Censo de 1872	13843	100,0	1718	12,4	12125	87,6
Censo de 1890	-	-	-	-	-	-
Censo de 1920	9757	100,0	2159	22,1	7598	77,9
Censo de 1940	9522	100,0	1703	17,9	7819	82,1
Censo de 1950	13075	100,0	1794	13,7	11281	86,3
Censo de 1960	13288	100,0	3155	23,7	10133	76,3
Censo de 1970	11803	100,0	2992	25,3	8811	74,7
Censo de 1980	15005	100,0	5165	34,4	9840	65,6
Censo de 1991	16599	100,0	7580	45,7	9019	54,3
Censo de 2000	18761	100,0	12714	67,8	6047	32,2
Censo de 2010	19715	100,0	15182	77,0	4533	23,0

Fonte. IBGE, Censos demográficos.

No capítulo anterior, dediquei-me a apresentar os dados referentes ao primeiro Recenseamento Geral do Império (1872), último operacionalizado no Regime Monárquico e único sob a vigência da escravidão, e destaquei que, para a população de 13.843 pessoas de 5 anos ou mais, 12.125 eram analfabetas, correspondendo a 87,6% da população alcantareense.

Acredito que, ao enquadrar toda a população escrava como analfabeta, caracterizou-se uma quantidade expressiva de pessoas que não sabiam ler e escrever, embora a literatura aponte para o saber ler e escrever de alguns escravos, mesmo que lhes fosse vetada pela legislação a oferta de ensino no espaço formal.

Sobre o ano 1890, é possível perceber que não apresentei as taxas de analfabetismo, visto que as informações disponíveis são apenas referentes à população de zero ano e mais. Contudo, no período compreendido entre 1872 e 1920, o dado aponta para uma queda na taxa de analfabetismo de quase 10% em quase cinco décadas em Alcântara. Para esclarecer, em 1872 tínhamos 87,6% da população analfabeta e, em 1920, 77,9% de pessoas analfabetas. Nesse período, as transformações políticas, econômicas e sociais mudaram sensivelmente as políticas educacionais, intensificando-se os debates sobre a questão da instrução pública até o final do império, na tentativa de construir um sistema nacional de ensino.

Infelizmente, isso não ocorreu, ficando a cargo de cada Estado difundir a instrução mediante a criação de escolas primárias. Logo depois, a escola primária se organizou no formato de grupos escolares, levando à divisão do trabalho escolar ao formar as classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, conduzindo, também, aos mecanismos de seleção de quem deveria ser educado. Logicamente, o objetivo era formar as elites, pois não houve nenhuma preocupação com a educação das massas populares.

A partir da década de 1920, grandes iniciativas de reformas educacionais foram debatidas e realizadas, pois, no país não havia ainda um sistema organizado de educação pública. Um dos movimentos mais importantes ficou conhecido como da Escola Nova, que tinha como objetivo defender uma escola pública, universal, gratuita e laica.

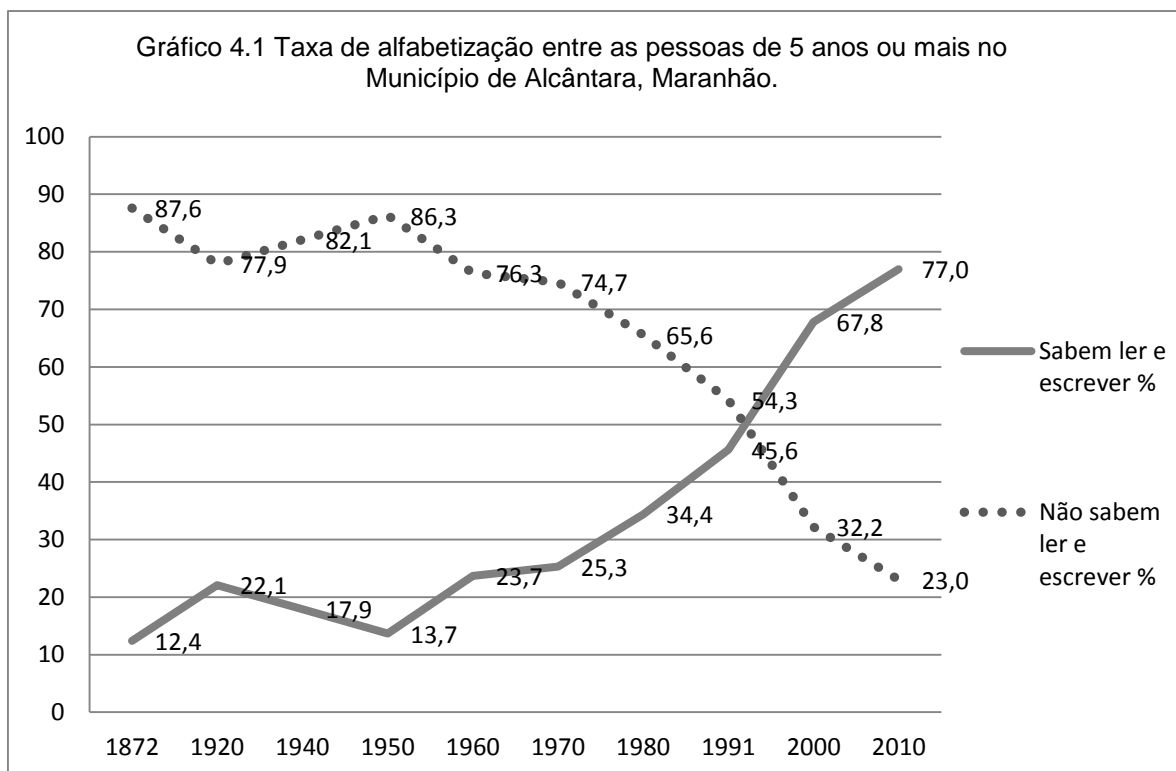
Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 40):

[...] as primeiras décadas do século XX foram marcadas por intensas mobilizações, em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos. Foram muitas as campanhas pela alfabetização no período. Ao lado de associações que congregavam intelectuais, vários estados, muitos dos quais administrados na área educacional pelos intelectuais vinculados ao movimento da Escola Nova, tomaram iniciativas diversas em relação à questão.

A nova Constituição Federal de 1934 traz também esse ideal de educação, que deveria ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Se em 1920 a taxa de analfabetismo era 77,9% e, em 1940, 82,1%, esse dado aponta para um aumento na taxa de analfabetismo em Alcântara de 4,2% pontos percentuais. Dessa forma, posso dizer que, apesar das reformas educacionais disseminadas em todos os estados brasileiros, especialmente em Alcântara, não se observaram avanços na diminuição do analfabetismo – principalmente em 1950, pois, se em 1940 tínhamos 82,1% de pessoas analfabetas e em 1950 temos 86,3%, significa dizer que, em uma década, a taxa de analfabetismo aumentou novamente em 4,2% pontos percentuais.

A partir de 1960, a taxa de analfabetismo em Alcântara cai a cada novo censo, quando as políticas educacionais se esforçam a fim de reduzir o analfabetismo no Brasil. Vejamos o gráfico 4.1:



O gráfico 4.1 apresenta a trajetória das taxas de analfabetismo em Alcântara, partindo do censo de 1872 até 2010. As informações contidas são de todo o conjunto populacional do município. Observe que o gráfico apresenta, por um lado, as pessoas que sabem ler e escrever ou alfabetizadas, mostrando a real tendência do que de fato deve acontecer ao longo dos censos; por outro lado, as pessoas que não sabem ler e escrever ou analfabetas. Tomo, aqui, somente as pessoas de 5 anos ou mais analfabetas para analisar a trajetória das taxas de analfabetismo.

Observe que, a taxa de analfabetismo de 1872 é de 87,6%, e a de 1950 é 86,3%, representando uma queda de apenas 1,3 pontos percentuais.

Logo depois, observa-se uma queda de 10% na taxa de analfabetismo entre os censos de 1950, com 86,3%, e de 1960, com 76,3%. Nos censos de 1960, com 76,3%, a 1970, com 74,7%, a taxa de analfabetismo pouco caiu, representando apenas 1,6 pontos percentuais. Entretanto, os censos de 1970, com taxas de 74,7%, caem em 1980 para 65,6%, representando uma queda de 9,1 pontos percentuais.

As maiores quedas nas taxas de analfabetismo acontecem nos censos seguintes, como em 1980, com taxa de 65,6%, e 1991 com a queda da taxa de

analfabetismo para 54,3%, representado de um ano a outro 11,3%. Contudo, a queda mais expressiva acontece entre 1991, com 54,3%, e 2000, com a queda da taxa de analfabetismo para 32,2%, representando uma queda de 22,1 pontos percentuais na década.

Para o censo de 2000 temos a taxa de 32,2% de analfabetos, enquanto que para o último censo, 2010, temos 23,0%, significa dizer que, houve uma queda na taxa de analfabetismo de 9,2% pontos percentuais, representando uma queda similar entre os censos de 1970 e 1980.

Essa foi a trajetória das taxas de analfabetismo em Alcântara para o conjunto populacional do município. Contudo, reitero, aqui, a importância de apresentar não só a taxa de analfabetismo, mas, também, e principalmente, o número absoluto de pessoas analfabetas, “para efeito de políticas de alfabetização” (Ferraro, 2009, p. 30).

No último censo, é possível visualizar que o estado educacional da população alcantareense quanto ao analfabetismo apresenta um total de 4.533 pessoas analfabetas, correspondendo a 23% entre as pessoas de 5 anos ou mais.

Por fim, compartilho do entendimento de Ferraro (2009, p. 25) ao afirmar que:

Desde as últimas décadas do século XIX, quando o analfabetismo se transformou, quase que de repente, num problema nacional, sucederam-se inúmeros discursos, juras, projetos, campanhas e até declarações de guerra contra o analfabetismo, acompanhados na escolarização e alfabetização do povo, resultaram, não há dúvidas, alguns avanços reais que se traduziram em alargamento da escolarização e em queda lenta, porém continuada, das taxas de analfabetismo durante todo o decorrer do século XX. No entanto, em que pesem tais esforços e conquistas, permanece de pé um fato inegável: o Brasil findou o século XX e adentrou no século XXI com número verdadeiramente preocupante de pessoas ainda não alfabetizadas.

Enfim, é importante destacar que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao aprovar o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, determina em seu artigo 2º: “I - erradicação do analfabetismo” (BRASIL. 2014).

4.2 TAXAS DE ANALFABETISMO POR COR OU RAÇA NOS CENSOS DE 2000 E 2010

Em subtítulo anterior, analisei a trajetória das taxas de analfabetismo para o conjunto populacional de Alcântara, visto que o cruzamento de cor ou raça só está

disponível nos censos de 2000 e 2010. Neste item, a preocupação se volta para o cruzamento com cor ou raça. A esse respeito, Rosemberg e Piza (1995, p. 112) dizem que:

O quesito cor nem sempre foi considerado para todas as informações coletadas. Esta pobreza de informações sobre os segmentos raciais, que se observa tanto na coleta quanto na divulgação do dado, tem sido denunciada como estratégia para jogar a questão racial no limbo das discussões sobre prioridades nacionais econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais.

Vejam a tabela 4.2:

Tabela 4.2 Pessoas de 5 anos ou mais, segundo a alfabetização/analfabetismo, por cor ou raça. Município de Alcântara, Maranhão, 2000 e 2010.

Censos e cor ou raça	Pessoas de 5 anos ou mais					
	Total		Sabem ler e escrever		Não sabem ler e escrever	
	Número	%	Número	%	Número	%
Branços						
2000	4660	100,0	3421	73,4	1239	26,6
2010	3197	100,0	2537	79,4	660	20,6
Negros						
2000	14002	100,0	9228	65,9	4774	34,1
2010	16364	100,0	12321	75,3	4043	24,7
Sem declaração						
2000	183	100,0	80	43,7	103	56,3
2010	0	0	0	0,0	0	0,0
Outros						
2000	108	100,0	75	69,4	33	30,6
2010	131	100,0	105	80,2	26	19,8

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 2000 e 2010.

Na tabela 4.2, pode-se observar que apresento informações quanto aos censos de 2000 e 2010 em números absolutos e em porcentagem para a população de 5 anos ou mais. Aqui, apresento somente as taxas de analfabetismo entre brancos e negros (entendidos como a soma de pardos e pretos) em relação aos outros (amarelos e indígenas), apenas a título de visualização.

No capítulo primeiro, discuti sobre as desigualdades educacionais, não só a nível nacional, a partir das pesquisas de Hasenbalg, Ferraro, Jaccoud & Beghin, como também estadual, como fez também Ferraro. Aqui, a nível municipal, as

desigualdades educacionais também estão presentes em Alcântara, mesmo sendo um município em que a maioria da população é negra e reside em áreas rurais.

Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 16):

A ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão-de-obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência.

O mesmo acontece em Alcântara, onde inúmeras famílias não tiveram acesso à escola e, quando tiveram, foram excluídas pelo sistema educacional ou mesmo pela extrema pobreza que constitui certamente um problema mais sério e mais grave do que o analfabetismo.

A tabela 4.2 é clara em apresentar as enormes desigualdades entre brancos e negros nos censos de 2000 e 2010. Para o censo de 2000, a taxa de analfabetismo para a população branca é de 26,6%, enquanto, para a população negra, chega a 34,1%, representando um distanciamento de 7,5 pontos percentuais entre brancos e negros.

Contudo, no censo de 2010, a taxa de analfabetismo para a população branca é de 20,6%, enquanto, para a população negra, a taxa é de 24,7%, representando um distanciamento de apenas 4,1 pontos percentuais. Destaco que, no censo de 2010, as desigualdades educacionais diminuíram, mas persistem.

Observei que nos censos de 2000 e 2010 a taxa de analfabetismo caiu em 9,4% para a população negra. Uma queda significativa, é claro, se tomarmos a população branca nos censos de 2000 e 2010 em que a taxa de analfabetismo caiu em 6,0%.

Acredito que as ações para implementação da Lei N. 10.639/2003, assim como outras políticas públicas, contribuíram para a queda do analfabetismo em Alcântara. Com efeito, tais ações voltaram-se especialmente para a população negra, que apresentava um alto nível de vulnerabilidade, especialmente quando residente em Comunidades Quilombolas.

Trago o exemplo da Comunidade Quilombola Itamatatua, onde a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 vem acontecendo em pesquisas de campo e bibliográfica. Os professores reconhecem as contribuições que os conteúdos da história afro-

brasileira e africana trazem para o fortalecimento das identidades, a relevância para o reconhecimento e valorização da história da comunidade, bem como para o processo de alfabetização e permanência dos alunos no espaço escolar (SOUSA, 2013).

Merece novamente destaque as Diretrizes do Plano Nacional de Educação que, no Art. 2º inciso III, determina: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL. 2014), assim como na superação das desigualdades nos níveis de instrução, por cor ou raça.

4.3 PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS POR COR OU RAÇA

Para o estudo do estado educacional, os organismos internacionais se servem de informações que concernem às pessoas de 10 anos e mais. Trato, aqui, do nível de instrução segundo a cor ou raça, no sentido de apresentar o retrato educacional, assim como sinalizar as enormes desigualdades no município de Alcântara.

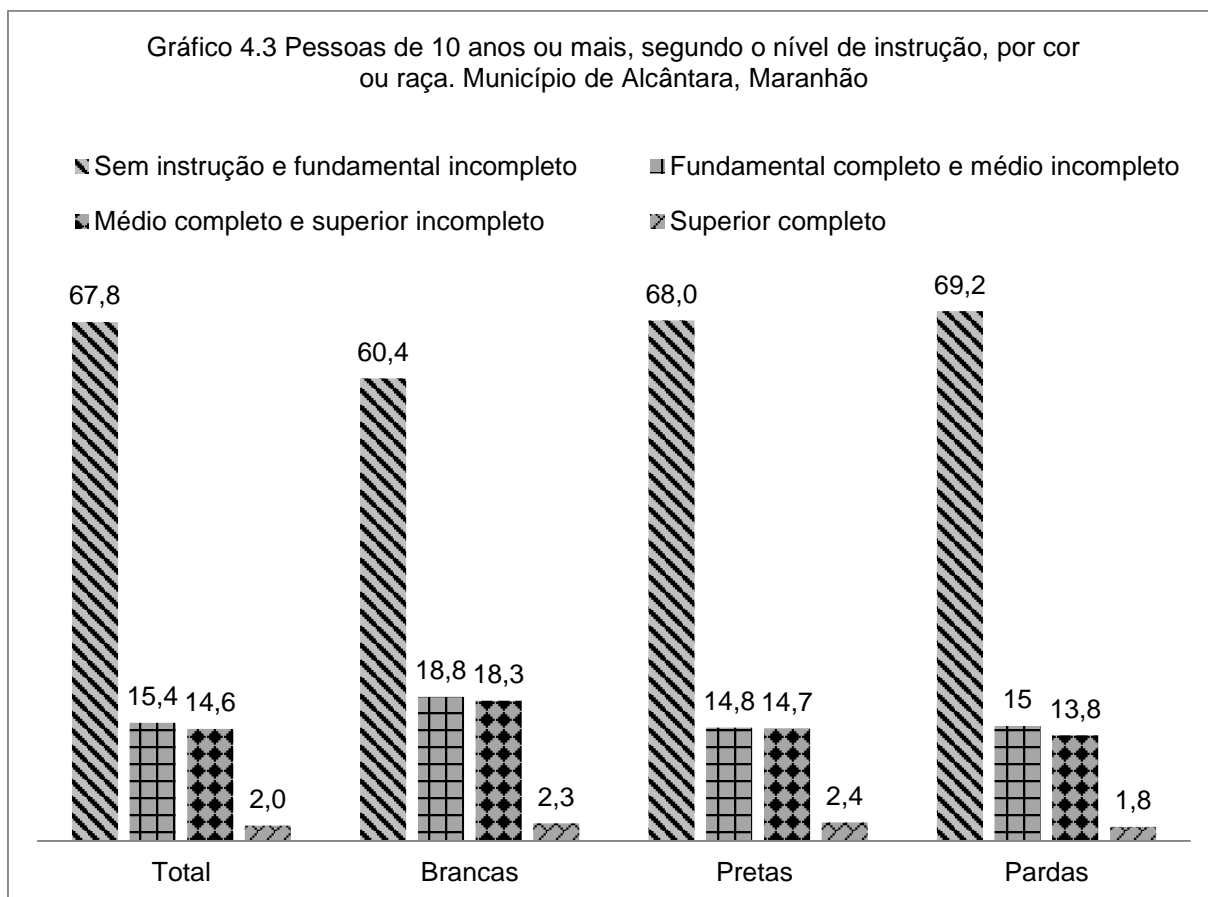
Tabela 4.3. Pessoa de 10 anos ou mais, segundo o nível de instrução, por cor ou raça. Município de Alcântara, Maranhão - 2010.

Nível de instrução	Pessoas de 10 anos ou mais					
	Total	Branças	Pretas	Pardas	Amarelas	Indígenas
Total	17552	2545	4582	10323	85	17
Sem instrução e fundamental incompleto	11898	1537	3114	7146	85	17
Fundamental completo e médio incompleto	2708	478	680	1550	...	...
Médio completo e superior incompleto	2560	466	672	1421	...	...
Superior completo	351	59	111	180	...	...
Não determinado	35	4	4	26	...	...
				%		
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e fundamental incompleto	67,8	60,4	68,0	69,2	100,0	100,0
Fundamental completo e médio incompleto	15,4	18,8	14,8	15,0	...	...
Médio completo e superior incompleto	14,6	18,3	14,7	13,8	...	...
Superior completo	2,0	2,3	2,4	1,8	...	...
Não determinado	0,2	0,2	0,1	0,2	...	...

Fonte. IBGE, Censos demográficos – 2010.

Antes de adentrar no tema, considero relevante dizer que a universalização do atendimento escolar, como consta no Art. 2º, inciso II, da Lei nº 13.005, de 25 de

junho de 2014, é um dos grandes desafios, haja vista uma grande quantidade de pessoas que ainda não conseguiu concluir a educação básica (BRASIL, 2014). Vejamos o gráfico 4.3:



Analisando os dados do gráfico 4.3, é possível verificar que 60,4% da população branca foi recenseada como “sem instrução e fundamental incompleto”, enquanto para a população preta o percentual foi de 68,0%. Dessa forma, pode-se entender que a população branca em percentuais apresenta as menores taxa de pessoas “sem instrução e fundamental incompleto”, enquanto a população declarada parda chega até 69,2%. Se somarmos aqui a população de pardos e pretos, as desigualdades educacionais seriam ainda mais acentuadas.

Os dados apontam também que a população branca tem 18,8% com “fundamental completo e médio incompleto”, enquanto a população preta tem 14,8% e a população declarada parda 15%. É visível que a população branca apresenta os maiores percentuais para esse nível de instrução.

De acordo com Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve-se assegurar, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório (à conclusão do ensino fundamental) a todos os brasileiros, e, em seguida, os demais níveis e modalidades de ensino, como progressiva obrigatoriedade do ensino médio (BRASIL. 1996).

Para o ensino “médio completo e superior incompleto”, a população branca apresenta 18,3%, enquanto a população preta chega a 14,7% e a população parda a 13,8%. Esse dado nos mostra que a população branca apresenta um elevado percentual de escolarização, enquanto as desigualdades entre a população preta e parda sinalizam em torno de 1%.

No que concerne à população presente no ensino superior, temos 2,3% para as pessoas brancas, 2,4% para as pessoas pretas e 1,8% para as pessoas declaradas pardas. Fica evidente que a população preta no ensino superior é de um ponto percentual a mais que a população branca, a mesma ficando abaixo da população parda. Contudo, se somássemos a população preta e parda, prática frequente em vários estudos estatísticos, teríamos, então, uma presença majoritária de pessoas negras no ensino superior em Alcântara.

4.4 DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA

No Maranhão, por exemplo, nas décadas finais do período escravista, os quilombos foram chamados de reduto de pretos, terras de preto e mocambos, não diferente de outros estados brasileiros. Hoje, a Fundação Cultural Palmares, a Constituição Federal e outros órgãos utilizam a nomenclatura “Comunidades Remanescentes de Quilombos”, pois é sabido que os conceitos e os termos no Brasil se reconfiguram e se ressignificam.

Para melhor compreensão do termo quilombo Munanga (1996b, p. 60), diz que:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como coguerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos.

Acredito que o termo apontado pelo autor melhor contempla a magnitude do que são os quilombos e sua relação com a terra, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva (BRASIL, 2013, p. 419).

É importante destacar que o processo de democratização fundiária no Brasil é lento e precário. No site da Fundação Cultural Palmares é possível constatar um quantitativo expressivo de comunidades remanescentes de quilombo aguardando serem certificadas, mesmo sabendo que segundo o Art. 68 da Constituição Federal de 1988 “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL. 1988).

A respeito do Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT é possível dizer que as comunidades quilombolas representadas pelo Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais de Alcântara – STTR, pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN, como também, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negra Rurais Quilombolas – CONAQ, vêm pressionando o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e demais órgãos do Governo para o processo de regularização fundiária.

Cabe dizer que “a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras” (BRASIL. 2013, p. 417).

Nunes (2007, p. 09) diz que “a constituição dos territórios quilombolas, para além da formação através de refúgio, foi ocorrendo de diferentes maneiras: ocupação de antigas propriedades senhoriais abandonadas ou doadas, ‘compras’ sem documentação oficial ou, até mesmo, ‘de boca’”.

A terra representa, para os remanescentes de quilombos, não só o direito de um território para viver, mas, também um território que é permeado de história de

lutas, de resistências, de afirmação identitária, em que os saberes culturais ultrapassam os tempos, as gerações dos descendentes de escravos.

Nesse sentido, Brasil (2013, p.417) afirma que “a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas”. Nessa perspectiva, entendo que as relações que os quilombolas estabelecem com outros grupos, também negros, interferem significativamente na sua construção identitária, uma vez que o processo identitário é dinâmico e mutável (BRASIL. 2013).

Dessa forma, reconhecer esse território que é permeado por complexas identidades que confronta o passado e o presente cotidianamente é, na verdade, valorizar a história dessa população; isso é, hoje, para os professores e toda a comunidade escolar, um desafio: implementar uma educação escolar quilombola em Alcântara que discuta a partir dessas referências o que a história omitiu e ainda omite.

Assim, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que compreende as escolas que estão dentro de um território quilombola ou atende alunos que são oriundos dela. Percebo que elaborar um projeto político-pedagógico (PPP) seria para os quilombolas um importante instrumento que poderia vir a contemplar as especificidades e particularidades históricas, sociais, culturais e econômicas das comunidades na qual a escola está inserida.

Um importante momento para discussão do Projeto Político Pedagógico – PPP aconteceu no período de agosto/2013 a fevereiro/2014 com professores, gestores, alunos e comunidade, com o objetivo de elaborá-lo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. (ALCÂNTARA, 2014).

Mobilizar a equipe diretiva e a comunidade foi um grande passo dado pela Secretária de Educação do Município de Alcântara, visto que as lideranças negras locais frequentemente pressionam o governo municipal por uma educação de qualidade que leve em consideração a realidade e as particularidades das comunidades quilombolas, pois “[...] a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais” (BRASIL. 2013, p. 415). Dessa forma, entende-se que a participação da comunidade é indispensável para a construção e elaboração do PPP.

De acordo com a Resolução n. 8, no Art. 31, o Projeto Político-Pedagógico é entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar e, principalmente, de garantia ao direito a uma Educação Escolar Quilombola de qualidade, respeitando e atendendo às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas (BRASIL. 2012).

Acredito ser oportuno destacar os princípios da Educação Escolar Quilombola como escrito no Art. 8º da Resolução:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONGs e outras instituições comunitárias; II - adequação a estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas; IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; VII – implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL. 2012).

A educação quilombola é um processo amplo que inclui a família, a comunidade, a convivência nas relações de trabalho e com a terra, assim como as associações de trabalhadores negros e, também, as vivências nas escolas. Desse modo, a educação escolar quilombola segue uma proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes culturais.

Retomando o exemplo da Comunidade Itamatatua, em relação ao currículo escolar como meio facilitador das práticas educativas, os professores são unânimes em afirmar a importância da reescrita de um currículo contemplativo que incorpore os conhecimentos tradicionais da comunidade em articulação com o conhecimento escolar (SOUSA, 2013).

Sousa (2013) ainda aborda que é possível evidenciar a incorporação dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da Comunidade Quilombola Itamatatiua como um importante mecanismo para o fortalecimento tanto das identidades, como da autoafirmação e pertencimento.

Concordo com Cavalleiro (1999, p. 51) quando diz que:

A ausência da temática racial no planejamento escolar impede a promoção de boas relações entre os elementos que integram o cotidiano escolar. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e o negro como sinônimo de desigual e inferior.

Discutir sobre os aspectos da cultura quilombola é uma possibilidade de se trabalhar com os saberes e conhecimentos que ainda resistem nos quilombos. Dessa forma, dialogar com os saberes e conhecimentos da comunidade quilombola é, na verdade, promover a inserção, nos currículos escolares, da Educação a partir da História e Cultura Afro-brasileira e Africana conforme institui as diretrizes.

Nesse mesmo viés, a Educação Escolar Quilombola contribui para o contato entre crianças e adolescentes com as africanidades presentes na cultura quilombola e com valores civilizatórios, através de um currículo pluriétnico, vai contemplar demandas, memórias, histórias, tornando o conhecimento mais sensível e mais significativo a todos (CUNHA, HAERT & NUNES, 2013, p. 12).

É possível afirmar que a história das relações entre negros e a educação não pode ser encarada sob uma única perspectiva por ser uma relação complexa, de procedimentos de inclusão e exclusão, de estranhamentos e de esquecimento, mas que também implicaram mecanismos de inclusão, conquistas, resistências e lutas pelo acesso e permanência nos bancos escolares, sendo, ainda hoje, um dos grandes desafios à implementação de uma Educação Quilombola no Município de Alcântara. Encerro com Ferraro (2011, p.1001), que diz que “este é um olhar dirigido para o desafio ainda posto, em contraposição ao olhar centrado nas conquistas obtidas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, no transcorrer desta dissertação, desenvolver meus argumentos, inicialmente, em torno das teorias raciais nas perspectivas biológica, sociológica e antropológica, problematizando as influências dessas teorias nas desigualdades educacionais. Os conceitos de raça, racismo, discriminação, discriminação racial, preconceito e preconceito racial foram de extrema importância, no sentido de compreender e apresentar a dinâmica das relações raciais tomadas aqui sob a perspectiva sociológica e não biológica.

O principal interesse do estudo, contudo, residiu na história da educação da população negra no município de Alcântara. Desse modo, abordei as teorias raciais por entender que estas influenciaram decisivamente os rumos da educação no país.

Fiz a opção de centrar a pesquisa na construção da história de Alcântara, com atenção especial para três aspectos: a) as formas de resistência e luta da população negra, b) o acesso da população negra à instrução pública e c) o estado educacional atual no referido município, na perspectiva das relações raciais.

Contudo, cabe dizer que, ao invés de apenas reiterar as opções de ordem teórico-metodológicas, utilizarei as páginas finais desta dissertação para sistematizar alguns achados da pesquisa. Busquei, quando fui a Alcântara, conversar com os funcionários da *Casa Museu de Alcântara* sobre os documentos que pudessem colaborar com a pesquisa. Eles me informaram que no Arquivo Público do Maranhão - APEM, localizado em São Luís, existia um acervo com o qual poderia contar.

Mesmo não sendo um historiador, que tem maior afinidade com tais fontes, fui ao APEM e lancei-me nessa empreitada, pois se sabe que não é nada fácil realizar um diálogo teórico com as fontes manuscritas e impressas, tendo em vista o estado de avançada deterioração de certos documentos, a dificuldade na leitura dos mesmos e, principalmente, a necessidade de seleção dos fatos de interesse para a pesquisa.

Tudo isso requer uma análise minuciosa das fontes, no sentido de reconhecê-las enquanto um instrumento que, geralmente, tem grandes lacunas e informações parceladas e residuais. Contudo, foi no manuseio crítico dessas fontes como pedagogo que precisei ganhar distância necessária para olhar de uma nova maneira as fontes escritas sobre os três aspectos da investigação que me propus.

Ao apresentar o projeto para qualificação, afirmei que iria utilizar o romance de Aluísio de Azevedo, obra indicada pelo orientador e utilizada em suas produções, como no artigo “Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro” (FERRARO, 2009b). Essa obra literária, mesmo não científica, apresenta certa peculiaridade, por que aborda o tema por um prisma social romanceado, por exemplo, é um clássico da literatura brasileira escrita antes da abolição da escravatura e mesmo assim faz uma denúncia ao preconceito racial da sociedade maranhense para com os escravos, apresentando os sofrimentos e abusos vivenciados pelos mesmos. Além disso, o romance foi escrito durante um período de crescente apoio às ideias e campanhas a favor da abolição da escravatura, tornando-se assim importante apoio social para a discussão da abolição. Por isso, é uma boa ferramenta de pesquisa não acadêmica.

A pesquisa indicou que o racismo na perspectiva biológica foi marco de discussões que ainda hoje, apesar dos estudos sobre genética, continuam a legitimar as desigualdades entre brancos e negros. Dessa forma, a hierarquização racial, ao estabelecer escalas de valores entre as raças, legitimou, a partir da perspectiva biológica, a ideia de inferioridade, incapacidade e degenerescência da raça negra.

O processo biologizante representa a pretensa seleção natural através da qual os mais aptos de uma espécie sobreviveriam e passariam adiante sua informação genética, enquanto os mais fracos seriam eliminados. A partir desse discurso, a solução encontrada foi estimular os casamentos dos melhores membros da sociedade entre si, ou seja, casamentos entre linhagens consideradas eugenicamente qualificadas, as quais passariam de geração a geração as melhores características físicas e comportamentais, assim como as habilidades intelectuais.

Estudos antropológicos tentaram negar o uso do termo raça, visto que, biologicamente, raça não existe. Dessa maneira, os antropólogos tomaram o termo *cultura*, considerando-o como capaz de analisar a sociedade em sua totalidade, assim como as relações que esta estabelece historicamente com determinados grupos sociais.

Os estudos apontam que, se os antropólogos tivessem tentado “sepultar” o termo raça, ou mesmo se o tivessem “sepultado”, ele seria exumado pelo movimento negro, ressurgindo com mais força, como símbolo de identidade, de afirmação e de

sua ancestralidade. Nessa perspectiva, o termo raça não biologizado é uma construção social que busca desmascarar o mito da democracia racial no Brasil.

A pesquisa mostrou que a democracia racial no Brasil nunca existiu. As teorias raciais apontaram para os mecanismos de reprodução das desigualdades raciais no trabalho, ao desqualificar as habilidades da população negra e mantê-la nos níveis inferiores da hierarquia. Também na educação, foi possível perceber que as desigualdades entre brancos e negros continuam ainda acentuadas, tanto no Brasil como no Município de Alcântara. Desse modo, posso afirmar que o país oferece um sistema educacional discriminatório que, ao mesmo tempo, garante o acesso à educação e cria mecanismos de exclusão.

Ao estudar os aspectos geográficos de Alcântara, ficou claro que este município foi um dos pontos mais privilegiados do século XIX, tanto para o transporte de sua produção para Europa, quanto para o intercâmbio educacional. Hoje, ele é um local estratégico para o lançamento de foguetes, pela sua proximidade com a linha do Equador, baixa densidade demográfica e a sua proximidade com o mar, que garante maior segurança.

É abundante a literatura que afirma que, no século XIX, Alcântara foi considerada “Celeiro do Maranhão”, terra que produziu arroz, farinha, açúcar e, principalmente, o sal, como nenhuma outra província deste século, a partir da mão-de-obra escrava. Muitos fatores contribuíram para a decadência de Alcântara, como a Independência do Brasil, dificuldades para escoar a produção para Europa e, causa principal desse declínio, a abolição da escravatura. Entretanto, Alcântara apresenta, hoje, um grande potencial econômico (produção de cerâmica, produção de farinha, pesca extrativista) não reconhecido pelas empresas maranhenses, tampouco pelo Governo do Estado.

Quem vai a Alcântara percebe, em suas ruínas, um passado de grande riqueza a partir dos casarões, dos objetos do século XIX, das igrejas, como também da documentação histórica que revela esta cidade como a mais antiga do Maranhão. A instalação do Centro de Lançamento (foguetes) de Alcântara – CLA provocou inúmeros debates. Entraram nessa discussão o INCRA e o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Alcântara, este representando os quilombolas. Contudo, tal empreendimento se concretizou e várias famílias quilombolas foram deslocadas compulsoriamente.

A partir do que ouvi e vivi nas comunidades, percebi que várias ações foram tomadas para minimizar os impactos causados às comunidades quilombolas. Entretanto, as ações tomadas pelo CLA, como a construção de casas, escolas, postos de saúde, recrutamento de jovens alcantarenses para o serviço militar e outros, não chegaram nem próximo de reverter os graves prejuízos causados aos quilombolas.

Desse modo, posso assegurar que no Maranhão e, mais precisamente, em Alcântara, o quantitativo de quilombos surpreende, visto que estes foram formados por escravos que se recusaram a viver sob o regime escravocrata. Esse quantitativo expressivo de quilombos também se dá em virtude de Alcântara ter sido uma das maiores províncias de mão-de-obra escrava do século XIX.

É importante dizer que, tanto no passado, quanto no presente, os quilombos ainda representam território de luta e resistência. A resistência dos quilombolas é pelo direito a terra, espaço aonde se materializa saberes culturais, modos de vida e sobrevivência. Desse modo, os quilombolas resistem ao agronegócio, como também contra a desapropriação compulsória para a ampliação do CLA.

Todas as produções históricas sobre a instrução pública no Brasil a que tive acesso são unânimes em afirmar que a instrução era mantida quase que exclusivamente pelos padres jesuítas. Após sua expulsão, introduziu-se um novo método, chamado Lancaster. Não posso deixar de mencionar que os alcantarenses estavam atentos a essa mudança, de um ensino que era ofertado pelos jesuítas para um ensino entendido como obrigação do Estado. Devido ao desequilíbrio nas finanças, os alcantarenses contribuem fortemente com doações para o subsídio literário, mostrando a preocupação com a instrução de seu povo.

Com a conquista da Independência em 1822 e a promulgação da primeira Constituição do Império, coube à Assembleia Constituinte e Legislativa propor uma legislação particular sobre a instrução pública primária e secundária em todo o país, com o objetivo de organizar a educação nacional.

A Constituição do Império ressaltava que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, exceto para a população negra, porque não eram considerados cidadãos. A partir do ato Adicional de 1834, cada Província, a exemplo do Maranhão, tinha poderes para elaborar, criar e implementar o seu próprio regimento, fazendo com que surgissem as primeiras escolas.

Ao analisar os mapas de matrículas, as listas de frequência e correlatos, expedidos pela Câmara Municipal e pela Secretaria do Governo de Instrução Pública, observei que os alunos mais adiantados em Gramática Latina e em Tradução eram orientados a prosseguir seus estudos na capital ou na Europa.

Observei ainda que, em todos os mapas investigados, era grande o quantitativo de alunos com faltas sem justificativa ou por motivo de doença e, principalmente, em virtude de que eram muito pobres e precisavam ajudar seus pais na lavoura, o que inviabilizava sua frequência às aulas de primeiras letras.

Pude encontrar mapas com o quantitativo mínimo de 10 alunos matriculados, sendo essa uma exigência do Regulamento de Instrução Pública para que os professores pudessem receber seus vencimentos; caso não os tivessem, poderiam ser transferidos para outras localidades da província se desejassem continuar a trabalhar. Por vezes, matriculavam escravos, passando-os por livres, para continuarem recebendo seus vencimentos e permanecerem no mesmo local.

Notei, com uma atenção especial, dois mapas que tinham somente o primeiro nome das alunas “Ingnacia”, “Barbara” e “Libania”, pois, em sua maioria, os mapas apresentam nomes compostos e nomes e sobrenomes. Infelizmente, não encontrei informações que possibilitem dizer se “Ingnacia”, “Barbara” e “Libania” eram alunas brancas ou negras. Contudo, analisando-se a documentação da Instrução Pública de Alcântara, não aparece registrada a cor das alunas, e o registro somente de nomes é um indício de origem escrava, como o caso destas alunas, pois era comum ao escravo só possuir o primeiro nome e, em alguns casos, herdava do senhor seu sobrenome no ato da alforria, como aconteceu com vários escravos no Brasil.

Com toda certeza, as práticas civilizatórias de escravos na sociedade escravista do Maranhão no século XIX se caracterizavam pela ilegalidade e clandestinidade, visto que existia um veto à educação de escravos segundo as leis provinciais. Além disso, os mapas apontam que alguns alunos tiveram seus primeiros contatos com a leitura, a escrita e cálculos em espaços domésticos, ou melhor, no âmbito do privado, visto que determinados mapas informaram que uns alunos já traziam algum conhecimento.

Consultando o primeiro recenseamento do Brasil realizado em 1872 no município de Alcântara, percebi a ausência de informações a respeito do saber ler e escrever da população negra, mencionada no recenseamento como analfabeta. Contudo, os estudos do século XIX me possibilitaram dizer que houve, sim,

inúmeros mecanismos que a população negra utilizou para apropriar-se da leitura e da escrita, caindo por terra a ideologia racista de cunho biológico que atestava a inferioridade e a incapacidade de aprender da população negra.

Ao realizar o estudo sobre a trajetória das taxas de analfabetismo do censo de 1872 a 2010 para o conjunto populacional de Alcântara, posso afirmar que o analfabetismo tem uma especificidade: ele não pode ser reduzido a simples herança recebida historicamente das gerações passadas, mas se mantém e se reproduz, atingindo grande massa populacional do Brasil e, especialmente, de Alcântara. Os dados apontam para uma queda nas taxas de analfabetismo em Alcântara, variando entre 9,1% a 22,1% entre as décadas de 1970 e 2010.

Mesmo tendo em vista que houve, tardiamente, uma preocupação quanto à coleta de informações sobre o analfabetismo com cruzamento de cor ou raça, referências bibliográficas já sinalizavam, nos censos anteriores, para as enormes desigualdades entre brancos e negros. Os dados de 2000 e 2010 revelam que, para a população de 5 anos ou mais, as taxas de analfabetismo para a população negra são, ainda, maiores do que para a população branca.

Sobre o cruzamento de raça e os níveis de instrução para as pessoas de 10 anos e mais, evidenciei neste trabalho que a população parda e preta apresenta as maiores taxas de pessoas classificadas como “sem instrução e fundamental incompleto”. O contrário acontece quando se apresentam os dados quanto ao “fundamental completo e médio incompleto” e “médio completo e superior incompleto”, mostrando, novamente, a população branca com os maiores percentuais de escolarização. Contudo, os dados apresentam uma pequena inversão, ficando a população preta acima da população branca quanto à população presente no “ensino superior”, ficando a população parda, abaixo de todas. Assim, os dados afirmam uma maior presença da população negra e, caso somássemos pretos e pardos, teríamos uma presença significativa de pessoas negras no ensino superior em Alcântara.

De modo geral, percebi que as desigualdades são latentes e os dados estatísticos e bibliográficos apontam para tal realidade. Mesmo sendo Alcântara um município com o maior quantitativo populacional de pessoas negras, as desigualdades são visíveis e, para cercar essa desigualdade, acredito que a educação escolar quilombola é uma importante modalidade educacional para se

repensar os rumos da educação nesse território, permeado de histórias e aspectos culturais, sociais e econômicos singulares.

Entendo ainda que a educação escolar quilombola deve buscar formas de confrontar os saberes escolares com os saberes culturais, históricos, sociais e econômicos da comunidade em que a escola está inserida ou daqueles que são oriundos desse espaço. A partir desta pesquisa, posso afirmar que o Projeto Político Pedagógico - PPP é um importante instrumento que direcionará o trabalho dos professores no sentido de construir e potencializar os saberes da comunidade junto com os saberes escolares.

Por fim, considerando as atividades de pesquisa desenvolvidas para a construção desta Dissertação de Mestrado, tenho consciência de que as muitas informações obtidas sobre a temática investigada sinalizam para alguns desafios em termos de continuidade da pesquisa no campo da História da Educação das populações negras no Brasil. Isto, especialmente no que concerne à Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola; às desigualdades raciais em educação em suas diferentes formas de manifestação; ao estudo do Patrimônio histórico do Maranhão, com ênfase no de Alcântara, tendo como exemplo o Museu Histórico e Cultural de Alcântara, que retrata um tempo áureo que se conecta, hoje, com o Centro de Lançamento de Alcântara – CLA (outro campo vasto de pesquisa); à situação das Comunidades Quilombolas como símbolo de resistência ao deslocamento compulsório; ao estudo dos aspectos histórico-culturais, econômicos e sociais das Comunidades Quilombolas e suas aproximações com a educação; e, por último, à Memória e Identidades dos quilombolas, no que respeita à relação entre a tradição de oralidade e o acesso à leitura e escrita no município de Alcântara.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Anexo enviado junto ao ofício pelo Juiz de Paz do 3º distrito da Câmara Municipal de Alcântara ao presidente da Província do Maranhão: f.1.S.5.Ss.1, cx. 70, (m 391): Alcântara, 1837a.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Informação dos discípulos da aula de 1^{as} letras da vila de Alcântara: reg. 039, (map 04): Alcântara, 1831a.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Lista dos alunos que frequentão a aula de Gramática Latina em Alcântara: reg. 005, (map 04): Alcântara, 1831b.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Aula Nacional da Ilustríssima Câmara da Vila de Alcântara: regs. 031, (map 04): Alcântara, 1832a.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal, Relação nominal dos alunos de 1^a letras da Cadeira de São João de Cortes: reg. 029, (map 04): Alcântara, 1832b.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Relação dos alunos q' frequentão de presente a Aula de 1^a letras Publica da Freguesia de Santo Antonio e Almas: reg. 033, (map 04): Alcântara, 1832c.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Mappa dos alunos da aula de primeiras Letras na Vila de Alcântara: reg. 062, (map 04): Alcântara, 1832d.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Informações dos discípulos da aula de 1^{as} letras da vila de Alcântara: reg. 054 e 045 (map 04): Alcântara, 1832e.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Lista dos alunos que frequentão a aula de Gramática Latina em Alcântara: reg. 010, 012, 015, 020, 018 e 024 (map 04): Alcântara, 1832f.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Mappa estatístico dos alunnos que frequentarão a aula de 1^{as} letras do lugar de São João de Cortes: reg.121, (map 04): Alcântara, 1837b.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Relação dos alunnos que frequentão escola particular de 1^{as} letras nesta cidade de Alcântara: reg. 036, (map 04): Alcântara, 1838a.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Lista dos alunnos que actualmente frequentão a Aula pública de 1^{as} letras de Gramática Latina nesta cidade de Alcântara: reg. 022, (map 04): Alcântara, 1838b.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Lista dos alunnos que actualmente frequentão a Aula pública de 1^{as} letras de Gramática Latina nesta cidade de Alcântara: reg. 024, (map 04): Alcântara, 1838c.

ALCÂNTARA, Câmara Municipal. Mappa da população do Município de Alcantara: reg. 003, (map 06): Alcântara, 1870.

ALCÂNTARA. Decreto de lei nº 001/2013, que Institui o dia 20 de novembro – “dia da Consciência Negra”, feriado municipal de Alcântara. Câmara Municipal de Alcântara, 2013.

ALCÂNTARA, Instrução Pública. Mappa informativo das alunas da Aula de 1^{as} letras do 4^o trimestre do corrente ano: reg. 029, (map 06): Alcântara; 1836a.

ALCÂNTARA, Instrução Pública. Listas dos alunos que frequentão a aula de Gramática Latina em Alcântara: reg. 142 e 144, (map 06): Alcântara, 1836b.

ALCÂNTARA, Instrução Pública. Mappa informativo das alunas da Aula de 1^{as} letras pertencente ao 2^o trimestre do corrente ano: reg. 118, (map 06): Alcântara, 1841a.

ALCÂNTARA, Instrução Pública. Relação dos discípulos que frequentam a aula de 1^{as} letras da freguesia de Santo Antonio e Almas: regs. 094, 096, 105, 110, 112, 116, 117, 120 e 121 (map 06): Alcântara, 1841b.

ALCÂNTARA, Instrução Pública. Mapa estatístico dos alunos que frequentam a aula de 1^{as} letras da cidade de Alcântara: reg. 118, (map 06): Alcântara, 1841c.

ALCÂNTARA, Instrução Pública. Relação dos discípulos que frequentam a aula de 1^{as} letras da freguesia de Santo Antonio e Almas: reg. 121, (map 06): Alcântara, 1842.

ALCÂNTARA, Ofício enviado pela Câmara Municipal de Alcântara. Solicitação de recursos do Governo Provincial para o tratamento de pessoas acometidas de varíola: Alcântara, 1871a.

ALCÂNTARA, Ofícios da Inspeção da Instrução Pública do Maranhão. 04 de março de 1871b.

ALCÂNTARA, Ofício enviado ao Governador da Capitania do Maranhão Joaquim de Mello e Póvoas, informando sobre a riqueza dos lavradores de Alcântara: fls. 64-64v. Alcântara, 1773.

ALCÂNTARA, Ofício enviado pela Câmara da vila de Alcântara ao governador e capitão general da Capitania do Maranhão: f1.S.5.Ss.1, cx. 0060, (m 338): Alcântara, 1819.

ALCÂNTARA, Ofício ao Juiz ordinário da vila de Alcântara: livro 57, fl. 66v-67, (doc181): Alcântara, 1812.

ALCÂNTARA, Ofício enviado pela Câmara de Alcântara ao Frei Alexandre Pedro, prior do convento do Carmo da vila de Alcântara: livro 73, fl. 216v, (doc 925): Alcântara, 1835a1.

ALCÂNTARA, Ofício enviado pela Câmara de Alcântara ao Bispo D. Marcos Antonio de Sousa: livro 73, fl. 2340, (doc 1047): Alcântara, 1835b1.

ALCÂNTARA, Ofício enviado pela Câmara de Alcântara ao presidente da província Francisco Maia Corrêa. Alcântara; 27 fevereiro de 1878.

ALCÂNTARA, Ofícios da Inspeção da Instrução Pública do Maranhão. Alcântara; 06 de março de 1888a.

ALCÂNTARA, Ofícios da Inspeção da Instrução Pública do Maranhão. Alcântara; 13 de março de 1888b.

ALCÂNTARA, Secretaria Municipal. Relatórios para elaboração do projeto Político-Pedagógico. SEMED: Alcântara, 2014.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e a base de lançamento de Alcântara: laudo antropológico. Brasília: MMA, 2006.

AMARAL, José Ribeiro do. O Estado do Maranhão em 1896. São Luís: Governo do Estado, 1896.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohring. Miguel Bruce e os “horrores da anarquia” no Maranhão, 1822-1827. In: István Jancsó (org). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2005.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohring. Quilombos maranhenses. In: REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (orgs). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BASTOS. M.H.C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria & BASTOS. M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil* (orgs). Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRAGA, Yara Maria Rosendo de Oliveira. Território étnico: conflitos territoriais em Alcântara, Maranhão. São José dos Campos – São Paulo: UNIVAP, 2011, 156 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, Universidade Vale do Paraíba, São José dos Campos – SP, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

BRASIL. Decreto de lei nº 88. 136, de 1º de março de 1983. Ementa: cria o Centro de Lançamento de Alcântara e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88136-1-marco-1983-438606-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 mar. 2014

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941. Dispõe sobre desapropriações por utilidade pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3365.htm>. Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Lei de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Lei de nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 8, De 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 30 mar. 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.

CARDOSO, Maria da Graça Reis. A Educação nas Áreas Remanescentes de Quilombos no Maranhão: um estudo da realidade educacional das comunidades negras rurais de Castelo e Cajueiro no município de Alcântara. São Luis: UFMA, 2004. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2004.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, no 28, p. 77-95, jan.abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf> Acesso em: 02 abr. 2014.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, César Augusto. Leis e regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império (1835-1889). São Luís: EDUFMA, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis. n. 6, Núcleo de estudos negros/NEN, 1999.

CHAGAS, José. Negociação do azul ou a castração dos anos. São Luís: Edições AML/Sioge, 1994.

CHOAIRY, Antonio César Costa. Alcântara vai para o espaço: dinâmica da implantação do Centro de Lançamento de Alcântara. São Luís: Edições UFMA, PROIN(CS), 2000.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*. Momentos decisivos. In: _____. O mito da democracia racial no Brasil 6. ed. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1999.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. Araraquara: UNESP, 2008, 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

CUNHA, Deise Teresinha Radmann; HAERT. Leandro; NUNES. Georgina Helena Lima. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica, através da presença da história da África e Afrobrasileira. Revista da EST. Identidade. São Leopoldo, v.18 n. 3, ed. esp. Dez. 2013.

DA MATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: editora Rocco, 1987.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *SCIENTIAE Studia*, São Paulo, v.6, n. 2, p.201-218, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/04> Acesso em: 02 abr. 2014.

FARIA FILHO, Luciano de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES. Eliane Marta Teixeira; FILHO. Luciano de Farias & VEIGA. Cynthia Greive (org) 500 anos de educação no Brasil. 3 ed. 1 reimp, Belo Horizonte: Autentica, 2007.

FERRARI (FERRARO), Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. Caderno de pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev.1985.

_____. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n.1 (67), p.129-146, jan./abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf2012> Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. Quem são os analfabetos? Cruzando as perspectivas de classe, raça, gênero e geração. In: _____. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 143-170.

_____. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p.813-835, set./dez. 2009b.

_____. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro e Hernández Gil. *Fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e sociedade*, São Paulo. v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

_____. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educação e sociedade*, São Paulo. v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez. 2011.

_____. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educ. Pesqui.* [online]. 2010, vol.36, n.2, pp. 505-526. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a06v36n2.pdf> Acesso em: 02 abr. 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: _____. (org). *Brasil afro-brasileiro*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade outros escritos*. 9.ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 47.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1989.

GRIMARÃES, Antônio S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.61, p. 147-162, nov. 2001. Disponível em: http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.97-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: FUSP, 1999.

GUIMARÃES CARVALHO, Maria Elizete. Independência e educação: recortes do processo educacional brasileiro nas primeiras décadas do império (1822-1836). *Historia Caribe*, vol. V, núm. 14, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/937/93717337007.pdf> Acesso em: 02 abr. 2014.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. *GPP-GeR: módulo II*. Rio de Janeiro: CEPESC; Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

IBGE, Recenseamento 1872. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v6_ma.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Recenseamento 1890. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25487.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Recenseamento 1920. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Recenseamento 1940. Disponível em:<

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_p4_ma.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Censo demográfico 1950. Disponível em:<
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v12_t1_ma.pdf>.
Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, demográfico 1960. Disponível em:<
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t3_p2_ma_pi.pdf
>
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t3_p1_ma_pi.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Censo demográfico 1970. Disponível em: <
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_t5_ma.pdf>.
Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Censo demográfico 1980. Disponível em:<
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n7_ma.pdf>.
Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Censo demográfico 1991. Disponível em: <
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/77/cd_1991_n9_populacao_instrucao_ma.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Censo demográfico 2000. Disponível em: <
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/86/cd_2000_educacao_amostra.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

IBGE, Censo demográfico 2010. Disponível em: <
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

LINHARES, Luis Fernando do Rosário. Terra de preto, terra de santíssima: da desagregação dos engenhos à formação do campesinato e suas novas frentes de luta. São Luis, UFMA, 1999. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luis 1999.

LOPES, Antonio. Alcântara: subsídios para a história da cidade. MEC, 1957.

LOWY, Michel. *Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MARANHÃO. 04 de julho de 1881. Ofício enviado pelo diretor da Casa dos Educandos dos Artífices: São Luís, 1881.

MARANHÃO. Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial – SEIR. Quadro das Comunidades Quilombolas. São Luis – MA, 2013.

MARANHÃO. Lei n. 105 de 23 de agosto de 1841. Cria a casa dos educandos artífices. In: Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão. Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J., 1848.

MARANHÃO. Regulamento da instrução pública – 1854. Do inspetor da instrução pública e seus delegados. Coleção de Leis, decretos e Resoluções da Província do Maranhão - 1854 a 1855, São Luís, Typografia Constitucional de I. e J. Ferreira, 1856.

MARANHÃO. Regulamento de 02 de fevereiro de 1855. Reorganiza e regula o ensino elementar e secundário. Coleção de Leis, decretos e Resoluções da Província do Maranhão - 1854 a 1855, São Luís, Typografia Constitucional de I. e J. Ferreira, 1856.

MARANHÃO. Regulamento 06 de julho de 1874. In: Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão. Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J., Ferreira, 1856.

MARANHÃO. 1835/1889, Leis e Decretos. Colleção das lei, decretos e resoluções da Província do Maranhão. Maranhão: Typographia Const. De I. J. Ferreira, 1847.

MARANHÃO. Lei nº 191 de 09/08/1844. Concede a Irmandade de São Benedito de Alcântara duas Loterias de dez contos de réis cada uma. In: Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão. Maranhão: Tipografia Constitucional de I.J., Ferreira, 1889a.

MARANHÃO. Lei nº 664 de 07/07/1863 aprova o compromisso da Irmandade do Glorioso São Benedito da cidade de Alcântara, desta província erecta na Igreja de N. S. do Rosário. In: Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão. Maranhão: Tipografia Constitucional de I.J., 1889b.

MARANHÃO. 12 de maio de 1871. Inspetoria de Instrução Pública do Maranhão. Cxs. 1844-1850. Setor Avulso: Arquivo Público do Maranhão – APEM.

MARANHÃO. 17 de dezembro de 1849. Livro de Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial. Secretaria da Província. Registro: fl. 76 v. Setor Códices: Arquivo Público do Maranhão – APEM.

MARQUES, César Augusto. Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão. São Luís: Edições AML, 2008.

MEIRELLES, Sérgio. Alcântara na era espacial. São Luís: Cáritas brasileiras, 1983.

MENDES, Jany Kerly. Esquadras do mato: atuação e oficialização do posto de capitão do Mato no Maranhão. São Luis, UEMA, 2012, 79 f. Monografia (Graduação em História) Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2012.

MENDONÇA, Joseli Nunes. *Cenas da Abolição: escravos e senhores no Parlamento e na Justiça*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

MOURA, Clóvis. *As injustiças de Clio. O negro na historiografia brasileira*. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1990.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*. São Paulo: Zumbi LTDA, 1959.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MOURA, Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MOYSÉS, Sarita Maria Affonso. *Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX*. *Revista Brasileira de Educação*. nº 0, set/out/nov, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a04.pdf> Acesso em: 02 abr. 2014.

MUNANGA, Kabengele. *O anti-racismo no Brasil*. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo; Editora da USP: Estação Ciência, 1996a.

MUNANGA, Kabengele. *Origem e histórico do quilombo na África*. *Revista USP*. São Paulo. n. 28, Dez/Fev, 1995 e 1996b. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf> Acesso em: 05 abr. 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: André Augusto P. Brandão (org). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira – PENESB*, nº 5. Niterói: EdUFF, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. *Combate ao racismo. Discursos e projetos de lei*. Câmara dos Deputados. Centro de documentação e informação. Brasília, 1985.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. *Tempo Soc.* jun. 2007, vol.19, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf> Acesso em: 02 abr. 2014.

NUNES, Clarise; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Historiografia da educação e fontes*. In: GONDRA. José Gonçalves (org). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. *Comunidades remanescentes de quilombos: marcas negras de resistência de norte a sul do Brasil*. *Caderno de literatura*. Porto Alegre, dez, 2007. Disponível em: <http://www.ajuris.org.br/sitenovo/wp-content/uploads/2013/09/caderno15.pdf> Acesso em: 20 de abr. 2014.

PETRUCCELLI, José Luis. Doutrinas Francesas e o pensamento racial brasileiro, 1870-1930. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 7, p. 134-149, dez.1996. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/98/94> Acesso em: 02 abr. 2014.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Negros do trilho e as perspectivas educacionais. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis. n. 6, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. Revista USP, São Paulo, n. 28, p. 110-121, dez./fev. 1995.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SAULE JÚNIOR, Nelson (org). A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara. O direito a terra e à moradia dos remanescentes de quilombos de Alcântara, MA - Brasil. Relatório da Missão da Relatoria Nacional do Direito à Moradia Adequada e à Terra Urbana. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

SAVIANI. Demerval. A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas. 11ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SOUSA, Ricardo Costa de. A contribuição do currículo escolar no fortalecimento de identidades na comunidade quilombola Itamatatua em Alcântara. São Luís: UFMA, 2012, 65 f. Especialização (Monografia) Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como Negociação: sobre teorias raciais em finais do Século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). *Brasil afro-brasileiro*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEODORO, Maria de Lourdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele. Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial. São Paulo; Editora da USP: Estação Ciência, 1996.

VALENTE. Ana Lúcia E. F. Ser negro no Brasil hoje. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

VIVEIROS, Jerônimo de. Alcântara no seu passado econômico, social e político. 3.ed. – São Luís: AML/ALUMAR, 1999.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. Revista de Geografia e História. São Luís, 1953.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. Revista brasileira de história da educação n° 4 jul./dez. 2002

ANEXOS

Anexo A – Estrutura dos mapas

Relação dos Alunos que frequentam a Escola particular de 1.^{as} Letras, de Manoel da Silva Mayja, nesta Cidade d.^a Macantara.

Número	Nomes.	Enviadas.	Adiantamentos.			
			Letura.	Escrjta.	Arithmetica.	Doutrina.
1	Francisco Fernandes Antunes.	12 1. ^o de Agosto de 1838.	Letra, e Livro	Practica de 1. ^o e 2. ^o de Junho, 1. ^o de Junho.	Alhi. Refactor.	Alhi. os Mandam. ^{tos}
2	João Fernandes Antunes.	10 7. ^o de Ditto ditto.	Ditto ditto	Practica, e Refactor.	Principia de Refactor.	Ditto ditto.
3	João Innocencio Agueda	10 1. ^o de Setembro ditto.	Ditto ditto.	Ditto ditto.	Ditto ditto.	Ditto ditto.
4	Sebastião Trão Agueda	9 1. ^o de Ditto ditto.	Letra, Livro, e fact.	Ditto ditto.	Tommas	Alhi. e fada.
5	José Gregorio Tomheico	13 1. ^o de Outubro ditto.	Letra, e Livro, bono	Ditto ditto.	Liçao prompta.	Liçao toda.
6	Thomas Maximiano Trão Agueda	10 22 de Ditto ditto.	Letra, e Livro.	Ditto ditto.	Tommas	Alhi. os Mandam. ^{tos}
7	José Maria Trão Agueda	9 22 de Ditto ditto.	Ditto ditto.	Ditto ditto.	Ditto	Ditto ditto.
8	Thomas de fada Trão Agueda	6 1. ^o de Janeiro de 1838.	Letra de nomey.	Cobra a lha, e risq.		„ Sobre Rainha.
9	Francisco Xavier Lourenço.	7 1. ^o de Ditto ditto.	Letra, Livro, e fact.	Princ. ^{os} Riscos.		„ Ditto ditto.
10	Antonio Maximiano Trão Agueda	7 1. ^o de Ditto ditto.	Letra, Livro, e fact.	Cobra riscos.		„ Ditto ditto.
11	Antonio Sebastião Fernandes	9 11 de Ditto ditto.	Letra, Livro, e fact.	Princ. ^{os} Riscos	Tommas	„ Ande.
12	Joaquim Innocencio Agueda	10 15 de Ditto ditto.	Letra, e Livro.	Principia de Refactor.	Tommas.	„ Mandam. ^{tos}
13	Conde de Tobias Agueda	9 15 de Ditto ditto.	Ditto ditto.	Ditto ditto.	Ditto.	„ Ditto.

Macantara 26 de Março de 1838.

Manoel da Silva Mayja

686

Fonte: APEM

Anexo C – Referência aos conhecimentos que trazem e aos que tem tido

1823

Mapa Estatístico dos Alunos que frequentam a Escola de primeiras Letras.

Nomes	Especie das Admissões				Estado dos Seus Estudos		Condição
	Idade	Classe	Mês	Anno	Conhecimentos que trazem	Adiantamentos que tem tido	
1. José Francisco dos Santos	18	18	Setembro	1820	Letras Greco e Latina Sommas	Grammatica e Carta Regra de Grammatica	Boa e regular conditão
2. Antonio Manuel de Araújo	20	"	"	"	Idem	Idem e Carta Regra de Grammatica	Idem
3. Antonio José Dias	19	"	"	"	Letras Sommas	Idem - Idem	Idem
4. Felizardo Rodrigues Fernandes	16	"	"	"	Idem	Idem - Idem	Idem
5. Francisco Faimundo Soares	19	"	"	"	Nada sabia	Idem - Idem	Idem
6. Joaquim Marianno Guimarães	17	15	"	"	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
7. José Baptista Lima Cavata	19	20	"	"	Letras Sommas	Grammatica e Carta de Regra	Idem
8. José e Amor Soares	16	5	Maio	1826	Nada sabia	Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
9. Antonio José Soares	8	"	"	"	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
10. Antonio Thomaz de Amorim	14	30	"	"	Idem	Idem Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
11. Joaquim Marianno Dias	9	31	"	"	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
12. Francisco Fortunato Pereira de Mattos	9	27	Junho	1826	Idem	Idem - Idem Carta de Regra	Idem
13. Antonio Fortunato Soares	9	26	"	"	Idem	Letras de Livro e Carta Sommas	Idem
14. Vicentino Rodrigues Soares	7	"	"	"	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
15. José Francisco Machado	10	5	Julho	1826	Idem	Idem - Idem	Idem
16. Francisco Antonio Pinheiro	10	27	"	"	Idem	Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
17. Theodorico Augusto Franco	10	1	Agosto	1826	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
18. Francisco Xavier de Mello	11	"	"	"	Letras de Livro	Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
19. Fortunato Augusto Chaves	11	2	"	"	Idem	Idem - Idem	Idem
20. José Manoel Pinheiro	11	4	"	"	Letras Sommas	Grammatica e Carta de Regra de Grammatica	Idem
21. Theodorico Augusto Soares	11	5	"	"	Nada sabia	Letras de Carta Manuscripta, etc.	Idem
22. Carlos José Franco	11	9	Setembro	1826	Idem	Idem - Idem	Idem
23. João Manoel Soares	10	11	"	"	Letras Sommas	Grammatica e Carta de Regra de Grammatica	Idem
24. Vicente Francisco Mattos	9	12	"	"	Nada sabia	Letras de Carta Manuscripta	Idem
25. José Francisco dos Santos	8	13	"	"	Idem	Idem - Idem	Idem
26. Theodorico José da Silva	9	30	"	"	Idem	Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
27. José Manoel da Silva	10	"	"	"	Idem	Idem - Idem Carta Sommas	Idem
28. João Gonçalves da Silva	11	"	"	"	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
29. Theodorico Manoel da Costa	11	"	"	"	Idem	Idem - Idem	Idem
30. José Francisco da Costa	11	"	"	"	Idem	Idem - Idem	Idem
31. Manoel de Almeida Silva	16	5	Setembro	1826	Idem	Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
32. Fortunato Leopoldo Soares	15	19	Dezembro	1826	Idem	Idem - Idem Carta Sommas	Idem
33. José Theodorico da Silva	11	9	Junho	1827	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
34. Fortunato Augusto Soares	11	"	"	"	Idem	Idem - Idem	Idem
35. Cresquel Francisco Barbosa	11	"	"	"	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem
36. Theodorico Leopoldo Theodorico Campos	12	"	"	"	Letras de Livro	Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
37. José Theodorico da Costa	10	14	"	"	Idem	Idem - Idem	Idem
38. Theodorico José Soares	8	"	"	"	Nada sabia	Letras de Carta Manuscripta	Idem
39. José Theodorico Soares	11	16	"	"	Idem	Idem Letras de Livro e Carta de Regra	Idem
40. Theodorico Augusto Soares	9	16	"	"	Idem	Letras de Carta Manuscripta	Idem

Anexo D – Referência à aluna sem sobrenome

Mapa informativo das Alunas da Aula de 1.ª Letras
do Colégio da Alameda pertencente ao Sr. Almeida Coutinho Anno 1835

Nomes	Nascimento		Idade	Prof. de	Cidade	Estado	Cidade	Estado	Cidade	Estado
	Ano	Mes								
Maria Antônia C. Souza	1835	Julho	30	Don	Alameda	Bras.	B.	1.	1.	
Leocádia S. de Almeida	"	Dez	14	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa S. de Almeida Souza	1835	Jan.	15	"	"	"	"	2.	2.	
Maria Alexandrina C. de Almeida	"	"	"	"	"	"	"	2.		
Leocádia Rosa	"	Dez	9	"	"	"	"			
Maria Rosa	"	Agosto	14	"	"	"	"	2.		
Leocádia Rosa	1835	Abri.	30	"	"	"	"	2.		
Leocádia Rosa C. de Almeida	"	Maio	5	"	"	"	"			
Maria Rosa	"	Agosto	14	"	"	"	"			
Leocádia Rosa	"	Agosto	8	"	"	"	"	2.		
Leocádia Rosa	"	"	9	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa	"	"	"	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa	"	"	22	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa	"	"	"	"	"	"	"			
Maria Rosa	"	Nov.	14	"	"	"	"			
Maria Rosa	1835	Abri.	19	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa	"	Agosto	11	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa	"	"	14	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa	"	Agosto	11	"	"	"	"	2.		
Maria Rosa	"	"	15	"	"	"	"	2.		

Antônio de Almeida

Fonte: APEM

Anexo E – Referência às alunas sem sobrenome

Mapa informativo das Alunas da Escola de 1.ª Letras desta Cidade de Macatara pertencente ao 2.º trimestre do corrente anno de 1844.

Nomes	Idade			Aprova- tamen- to	Frequen- cia	Conduc- ta na Escola	Classe em Lei- tura	Classe em escri- tura
	anno	Mez	Dia					
Emilia Carolina	1835	Setbr.	2	Bem	Regular	Bom	1.ª	1.ª
Maria da Gloria	33	33	9	33	33	33	1.ª	1.ª
Maria Henriqueta Pessard	33	33	33	33	33	33	1.ª	1.ª
Concacia Rainunda	1836	Agosto	11	33	33	33	1.ª	2.ª
Carmina Piza	1837	Janerio	11	33	33	33	1.ª	2.ª
Reliza das Chagas	33	33	14	33	33	33	1.ª	2.ª
Maria Emilia	33	33	18	33	33	33	1.ª	1.ª
Maria Clara	33	Janerio	5	33	33	33	1.ª	2.ª
Angelica Piza	33	Julho	23	33	33	33	2.ª	
Marianna Francisca	33	33	26	33	33	33	1.ª	1.ª
Anna Isabel	1838	Março	9	33	33	33	2.ª	
Anna Carolina	33	33	11	33	33	33	2.ª	
Maria Rainunda	33	33	15	33	33	33	2.ª	
Marianna Leonor Ribt de Sá	33	Abril	28	33	33	33	1.ª	2.ª
Tulista Theliana Ribt de Sá	33	33	33	33	33	33	2.ª	
Maria da Conceição	33	Junho	2	33	33	33	2.ª	
Maria Isabel	33	Setbr.	9	33	33	33	2.ª	
Maria Barbara	33	33	12	33	33	33	2.ª	
Maria Clara Fernandes	1839	Janerio	9	33	33	33	1.ª	2.ª
Marianna Demarada	33	33	13	33	33	33	1.ª	2.ª
Anna Constançia	33	Fevr.	15	33	33	33	1.ª	2.ª
Thanna de Siqueira Correia	1840	Janer.	10	33	33	33	2.ª	
Thania da Silva Guimarães	33	Março	15	33	33	33	2.ª	
Piza Marianna	33	Abril	10	33	33	33	2.ª	
Thania	33	33	14	33	33	33	2.ª	
Thaquina de Souza	33	Maio	15	33	33	33	2.ª	
Clara Maria	33	33	18	33	33	33	2.ª	
Francisca Therra	33	33	25	33	33	33	2.ª	
Barbara	33	Julho	3	33	33	33	2.ª	
Marianna Lionarda	1841	Fevr.	33	33	33	33	2.ª	
Anna Onorata	33	Março	7	33	33	33	2.ª	

Anna Joaz de Sousa Carne

Anexo F – Referência à população do município de Alcântara 1870

Mapa da Populacao do Municipio de Alcântara.

<i>Indicadores da Populacao</i>	<i>Sexo</i>	<i>Estados</i>	<i>Freguesia de San. Matheus de Alcântara</i>		<i>Freguesia de San. Joao de Boaventura</i>		<i>Freguesia de Santa. Barbara de Almas</i>		<i>Summa Total das Freguesias.</i>
			<i>Sexo</i>		<i>Sexo</i>		<i>Sexo</i>		
			<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	
<i>Brancos</i>	<i>Livros</i>	<i>Solteiros</i>	1599	1201	2166	1332	1395	1630	7569
		<i>Casados</i>	612	626	316	316	762	710	3228
		<i>Viúvos</i>	162	152	16	12	562	491	1335
	<i>Coroados</i>	<i>Solteiros</i>	1211	1541	299	363	1681	1690	6705
		<i>Casados</i>	43	43	10	10	39	39	124
		<i>Viúvos</i>	3	2	4	2	10	12	41
<i>Portuguezes</i>	<i>Solteiros</i>	17				5		22	
	<i>Casados</i>	13				2	1	16	
	<i>Viúvos</i>	1						1	
<i>Franczes</i>	<i>Solteiros</i>								
	<i>Casados</i>	1						1	
	<i>Viúvos</i>								
<i>Hispanhoes</i>	<i>Solteiros</i>	1				1		2	
	<i>Casados</i>								
	<i>Viúvos</i>							1	
<i>Homens Brancos</i>			3263	3379	1751	1935	4264	4573	19165

Alcântara de do Recife a 1870
Ignacio Antonio de Almeida P.
Offiz. e Notario Mine. de Minas
Artilheiro e Offiz. de Armas
St. Bento do Rio
Oranosa e f. do Rio de Janeiro

Fonte: APEM

PROVINCIA DO MARANHÃO
QUADRO GERAL DA POPULAÇÃO DA PARÓCHIA DE SANTO ANTONIO E ALMAS

CONDIÇÕES	SEXOS		ALMAS		Estatado civil			Religião		Nacionalidade		Instrução		Defeitos phisicos			Casas										
	Homens	Mulheres	Brancos	Pardos	Brancos	Pardos	Casados	Viúvos	Catholicos	Antholicos	Brasileiros	Estrangeiros	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos								
Livres	2497	2513	1402	707	2069	122	306	68	2497	2475	52	413	2084	151	565	716	5	15	6	25	16	21	21	46	1037	1037	
	1399	1388	881	281	2070	108	370	73	2513	2503	10	104	2400	44	577	621	10	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	1098	1125	621	226	4109	230	700	141	5010	4978	32	517	4403	105	1142	1337	15	20	6	21	21	21	21	21	21	21	21
Escravos	899	840	525	254	797	575	2	1	800	800	0	0	800	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	840	840	586	254	888	586	2	1	840	840	0	0	840	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1640	1680	1111	470	1683	1161	4	1	1640	1640	0	0	1640	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Somma geral	3387	3353	1927	1461	3574	230	714	112	3337	3318	52	417	3124	151	1142	1337	15	20	6	21	21	21	21	21	21	21	21

PROVINCIA DO MARANHÃO
QUADRO GERAL DA POPULAÇÃO DA PARÓCHIA DE S. JOÃO DE CÔRTEZ

CONDIÇÕES	SEXOS		ALMAS		Estatado civil			Religião		Nacionalidade		Instrução		Defeitos phisicos			Casas										
	Homens	Mulheres	Brancos	Pardos	Brancos	Pardos	Casados	Viúvos	Catholicos	Antholicos	Brasileiros	Estrangeiros	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos								
Livres	447	447	355	92	355	92	71	28	417	417	0	0	417	18	104	194	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
	192	192	130	62	192	62	130	32	192	192	0	0	192	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	255	255	165	90	547	154	403	60	609	609	0	0	609	18	118	194	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
Escravos	954	954	622	332	772	138	46	934	934	934	0	0	934	24	233	247	5	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
	317	317	217	100	317	100	117	100	317	317	0	0	317	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	637	637	405	232	1089	238	163	254	1251	1251	0	0	1251	24	233	247	5	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
Somma geral	1117	1117	817	300	922	198	47	1117	1117	1100	8	100	1008	24	233	247	6	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2

PROVINCIA DO MARANHÃO
QUADRO GERAL DA POPULAÇÃO DA PARÓCHIA DE S. MATHIAS DE ALCANTARA

CONDIÇÕES	SEXOS		ALMAS		Estatado civil			Religião		Nacionalidade		Instrução		Defeitos phisicos			Casas										
	Homens	Mulheres	Brancos	Pardos	Brancos	Pardos	Casados	Viúvos	Catholicos	Antholicos	Brasileiros	Estrangeiros	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos	Alphabeticos								
Livres	2380	2571	1310	771	2012	305	72	2380	2311	2311	73	680	1730	57	312	690	6	5	27	3	3	2	2	2	2	2	2
	1390	1390	913	477	1157	310	104	1390	1390	1390	0	0	1390	100	455	670	9	9	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	4969	4969	2910	1684	4169	615	176	4969	4850	4850	1019	1062	3200	157	767	1360	15	15	33	3	3	2	2	2	2	2	
Escravos	1370	1370	901	469	1302	13	4	1370	1370	1370	0	0	1370	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1501	1501	1000	501	1478	13	2	1501	1501	1501	0	0	1501	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2871	2871	1901	970	2780	26	6	2871	2871	2871	0	0	2871	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Somma geral	4751	5142	3210	1651	4082	641	182	5142	5142	5142	1019	1062	3200	157	767	1360	15	15	33	3	3	2	2	2	2	2	

Anexo H – Mapa do Estado do Maranhão/ Alcântara



Fonte:
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Alc%C3%A2ntara_\(Maranh%C3%A3o\)#mediaviewer/File:Maranhao_Municip_Alcantara.svg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Alc%C3%A2ntara_(Maranh%C3%A3o)#mediaviewer/File:Maranhao_Municip_Alcantara.svg)