

ESCRAVIDÃO E PROGRESSO NO BRASIL: AS QUESTÕES RACIAIS E EDUCACIONAIS NAS OBRAS DE JOSÉ DE ALENCAR

Fernanda de Jesus Ferreira*

“Nós queremos a redenção de nossos irmãos, como o queria o Cristo. Não basta para vós dizer à criatura, tolhida em sua inteligência, abatida na sua consciência: “Tu és livre; vai; percorre os campos como uma besta fera!”

(José de Alencar – Discurso 13-07-1871)

As palavras de José de Alencar vão ao encontro da articulação presente entre civilização e o grau de instrução da sociedade oitocentista. Muitos estudos na área de História da Educação têm demonstrado a grande mobilidade e diversidade do século XIX com o objetivo de derramar a instrução mínima para toda a população visando instruí-la e, principalmente, formar a grande e promissora nação após a Independência ocorrida em 1822¹. Dentro desse projeto de progresso e civilização, o país se via diante de uma outra questão importantíssima para tal caminhada: a abolição do sistema escravista. Elevar o nível de instrução e acabar com a escravidão foram pautas muito discutidas no campo político e social no século XIX (Faria Filho, 2000). Dentro desse panorama, é que se inserem as questões levantadas para o presente trabalho.

A utilização das produções literárias como uma fonte potencial para a história da educação surgiu a partir da necessidade de ampliação das fontes tradicionais e oficiais de pesquisas pautadas principalmente sobre o discurso de verdade e legitimidade que os documentos oficiais parecem nos fornecer. Para se trabalhar com literatura e história é preciso “primeiro convencer-se de que a obra literária, como, aliás, qualquer

* Mestranda em História e Historiografia da Educação do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

¹ De acordo com os estudos de Veiga, Faria Filho e Fonseca, as políticas educacionais do século XIX visavam educar principalmente os negros e os pobres oferecendo uma instrução elementar e cursos de oficinas. Tais medidas garantiriam uma profissionalização mínima assegurando, conseqüentemente a segurança pública.

manifestação artística, é uma fonte fidedigna e segura para o estudo de fatos sociais, desde que devidamente abordada e compreendida.” (CARVALHO, 1988).

Ou seja, a obra final do escritor, pode ser considerada como uma espécie de “co-autoria involuntária”, uma obra construída por várias mãos, determinações de maior ou menor grau assinaladas devidamente por Barthes quando afirma que o texto não é:

“... feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura.” (BARTHES, 1988).

A potencialidade dessas fontes é indiscutível na medida em que nos fornece novas possibilidades de análise baseadas na especificidade que caracteriza essas produções e podem nos fornecer diferentes ângulos de percepção da realidade ou do verossímil a partir do ponto de vista de determinado autor. Portanto, para se desenvolver esse trabalho “é preciso ter a sensibilidade para apreender o aspecto da realidade sobre o qual o documento se refere.” (MORAES, 2009). É necessário enfatizar que as análises e conclusões nesse campo não trazem nenhuma resposta indiscutível ou indubitável. Os documentos em si não esclarecem a intenção real ou a realidade, as questões estabelecidas e colocadas preliminarmente para pesquisa é que nos mostram os caminhos a serem percorridos e as possíveis interpretações são colocadas baseadas nos argumentos plausíveis por elas produzidos e provocados.

José de Alencar ao defini-los como “bestas-feras”, “tolhidos de inteligência”, pressupõe uma representação social e cultural estereotipada dos escravizados para justificar a necessidade de instrução dos mesmos como condição indispensável para a liberdade. Os questionamentos da pesquisa de mestrado aqui apresentadas, pretendem investigar como seria feito, segundo José de Alencar, esse “curso” de transição que possibilitasse um mínimo de habilidades e conhecimentos para que pudessem usufruir da liberdade como cidadãos inteligentes integrados ao meio social que estava intimamente ligado às concepções de progresso e civilização da sociedade oitocentista. Apesar da proibição legal expressa no ato adicional de 1834 que impedia escravos e também os portadores de moléstias de freqüentarem escolas públicas, pretendemos

investigar quais fatores acabaram por influenciar a promoção de uma notável mudança – muito acentuada na segunda metade do século XIX - nas concepções elitistas em relação à inserção dos escravizados e dos pobres numa sociedade que se pretendia civilizada.

Em torno dos debates sobre a Lei do Ventre Livre, *Tronco do Ipê* e *Til* retomam a intenção de mostrar a pacífica relação entre senhores e escravos como argumento para a manutenção do sistema escravista. O livro também contém diálogos entre as personagens sobre a importância da conservação das tradições brasileiras, as boas condições que os escravizados desfrutavam em comparação com os trabalhadores livres de alguns países europeus, além de trazer algumas caracterizações etnológicas, estéticas e intelectuais dos escravizados a partir do personagem Benedito, mais conhecido como feiticeiro, que mantém uma relação quase serviçal com Mário, filho de seu antigo pajem.

Por outro lado, ambientadas no centro urbano da Corte, as peças teatrais *O Demônio Familiar* e *Mãe*, publicadas em 1857 e 1860 respectivamente, mostram a inconveniência de se manter os “demônios” nas cidades e dentro da convivência familiar. Na primeira peça, o escravo Pedro, movido pelo sonho de se tornar cocheiro, trama vários desentendimentos dentro da família para que Eduardo se case com uma mulher rica da vizinhança. Ao final de tantas más ações, Eduardo decide libertar Pedro com intenções punitivas. Alencar explora nessa peça, a inconveniência de manter os escravos nas cidades e elege a iniciativa privada como natural propulsora para a emancipação gradual. Em *Mãe* o inconveniente reside no fato de que Jorge é um fruto produzido a partir de uma relação entre senhor e escrava, ou seja, a presença da escrava deturpou a instituição de moralidade dentro da família. Embora haja muita harmonia entre os dois, a presença incômoda da escrava Joana só é resolvida quando a mesma decide se matar para não manchar a honra do filho.

Dessa forma, as abordagens sobre instrução, o fim do tráfico e a imigração fechavam uma espécie de “pacote” dos ideais civilizatórios. Visto por esse ângulo, o folhetim pertencia ao jornalismo e nas mãos de um grande escritor como Alencar, o folhetim jamais deixou de ser um exercício literário (FARIA, 2003). As grandes mudanças ocorridas na cidade são presenciadas pelo escritor:

Nos folhetins, mostrou-se maravilhado com as primeiras máquinas de costura importadas dos Estados Unidos, louvou a iluminação a gás do Passeio Público, deslumbrou-se com a viagem de trem a Petrópolis, orgulhou-se dos luxos da Rua do Ouvidor e não se cansou de mencionar os melhoramentos da cidade. Em contrapartida, a especulação desenfreada, o jogo bolsista, o descaso com a saúde pública, as ameaças constantes de epidemias e as manobras políticas, entre outros, foram alvos de severas críticas do folhetinista. Ele exige o asseio e a limpeza da cidade, reclama da lama das ruas, dos serviços públicos precários e irrita-se com os hábitos não civilizados dos cidadãos, como por exemplo, ode “patear” um artista no teatro. A “pateada” – bater com os pés no chão, para fazer barulho e levantar uma poeira sufocante- era uma manifestação de descontentamento dos espectadores daqueles tempos (FARIA, 2003, p.9).

A cidade do Rio de Janeiro, capital da corte, apresentava-se como pólo civilizador da sociedade brasileira oitocentista. Dessa forma, as demais províncias seguiam, ou tentavam seguir, os modelos educacionais, sociais e culturais ditados pela elite fluminense. Como capital, o Rio de Janeiro mostrou em todas as suas vertentes as contradições de uma cidade que se queria civilizada de acordo com os parâmetros europeus e ao mesmo tempo sofria de graves problemas sociais, da febre amarela a ruas que mais pareciam charcos de lama, da iluminação à gás a epidemias de cólera. Com objetivos modernizantes, os saberes técnicos se constituíram como base desse paradigma: a medicina como normatizadora do corpo, a engenharia atuando na organização do espaço urbano caótico e a educação atuando como modeladora das mentalidades que giravam em torno das demandas desse mesmo processo de modernidade.

Buscando o ajuste pautado nos modelos europeus, os debates abolicionistas mostraram-se na contramão do progresso do país na medida em que uma parte da classe dirigente, da qual Alencar fazia parte, defendiam o seu direito de propriedade mesclado ao desenvolvimento do país:

Nesse sentido, o escravismo não se apresenta como uma herança colonial, como um vínculo com o passado que o presente oitocentista se encarregaria de dissolver. Apresenta-se, isto sim, como um compromisso para o futuro: o Império retoma e reconstrói a escravidão no quadro do direito moderno, dentro de um país independente, projetando-a sobre a contemporaneidade (ALENCASTRO, 2002- *História da vida privada no Brasil*, v. 2 p. 17).

Dentro dos jogos de poder, as diferenças formais entre escravismo e liberalismo, foram no caso brasileiro, apenas um paradoxo verbal. O liberalismo só pode ser compreendido como uma ideologia burguesa do trabalho livre que se afirmou ao longo da revolução industrial européia, e não como uma política abolicionista, pois

o que atuou eficazmente em todo esse período de construção do Brasil como Estado autônomo foi um ideário de fundo conservador; no caso, um complexo de normas jurídico-políticas capazes de garantir a propriedade fundiária e escrava até o seu limite possível (BOSI, 1992, p. 195).

Nesse sentido, a educação deveria se tornar igualmente prática e útil para a formação e preparação de agentes sincronizados com as necessidades desse contexto. Os próprios debates em torno das metodologias de ensino vão ao encontro da necessária praticidade, eficiência e rapidez tanto para se aprender como para se exercer o conhecimento em prol do progresso do país. Dessa forma, a educação se deu por processos formais e informais nos quais participaram indivíduos das classes populares, brancos, livres, indígenas, escravos, forros e a população mestiça, apesar das exclusões e os preconceitos sofridos por tais grupos nas instituições formais de educação, esses grupos teriam uma formação que garantisse a perpetuação dos poderes das classes dirigentes.

Num primeiro momento, os internatos e asilos criados no período faziam a combinação de uma instrução rala e elementar com a aprendizagem de ofícios manuais, ligados a postos nas manufaturas, indústrias, comércio e oficinas. Tais medidas garantiriam a inclusão de jovens pobres na sociedade e evitariam que os mesmos caíssem na marginalidade. Entre 1835 e 1889 a questão da instrução permaneceu em lugar de destaque nos registros dos poderes provinciais. Do mesmo modo, este tema aparece como problema a ser resolvido, de cuja solução dependia o futuro do povo e a construção da grande nação. A “conversão” forjada pela modernidade foi a institucionalização maciça da população e, nesse sentido, as chamadas “classes perigosas” deveriam ser disciplinadas, higienizadas e civilizadas. Perigo que vai sendo acentuado com a progressiva alteração no mundo do trabalho, que paulatinamente foi reduzindo o número de escravos.

Nesse sentido, o oferecimento de ensino primário profissional para as camadas populares, inclusive libertos, em cursos noturnos, asilos ou colônias agrícolas, o incremento de indústrias ou oficinas, bem como o incentivo da pequena propriedade agrícola foram também propostas feitas por alguns reformistas conservadores, liberais e republicanos como Joaquim Nabuco, André Rebouças e Tavares Bastos (GONDRA, 2008).

Seguindo as concepções raciais da época, Sílvia Romero também defendia a imigração como prática eugenista, ou seja, extirpar as hereditariedades africanas que atrapalhavam o desenvolvimento do país, assim como também boa parte da elite defendeu a política higienista ocorrida no Rio de Janeiro como uma mudança cultural básica e indispensável de acordo com os padrões eurocêntricos. Mesclando os preconceitos raciais à contribuição do negro e do mestiço para a civilização brasileira, considerava a mestiçagem como uma perturbação e um desequilíbrio. Dessa forma, persistia em Sílvia Romero a estratégia luso-brasileira de controle racial camuflado que o impedia de considerar positivamente o potencial revolucionário da população escravizada na formação da identidade brasileira ainda não estabelecida:

O brasileiro ficou quase um retrato do português. A natureza como agente de transformação (...). O caboclo [índio], tipo quase perdido, que se vai esvaecendo cada vez mais, mui fracamente contribuiu também nesse sentido. O africano, rebelde aos progressos intelectuais, tem alterado, sem vantagem, nossa fisionomia pretérita. Do consórcio, pois, de velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo, que se diz, que se pressupõe grande, porque possui, entre outras maravilhas, “o mais belo país do mundo”. É necessário buscar na história as condições de sua cultura, de sua civilização (apud. LEITE, 2010 p. 243)

A imigração europeia dentro do contexto dos debates abolicionistas tomou força principalmente na segunda metade do século XIX. Neste momento, os conceitos científicos da superioridade racial alavancados, sobretudo, pelas concepções positivistas de fato e consequência, “provaram” e defenderam práticas eugenistas com o objetivo de promover o branqueamento da população e, conseqüentemente, elevar o nível intelectual e cultural que permitiria o desenvolvimento do país. A elite social e política brasileira, que era majoritariamente branca, passou a considerar como certo que o país não se desenvolvia porque sua população era, em sua grande maioria, composta por

negros e mestiços. Dessa forma, as políticas de imigração visavam não apenas substituir a mão-de-obra escrava como também uma medida de “melhoramento” da população brasileira pelo aumento da quantidade de europeus no país. Houve até mesmo a imigração de orientais, mas logo foi abandonada, pois apenas os europeus eram considerados civilizados o suficiente para integrarem a nova sociedade brasileira.

Alencar, em um discurso na câmara dos deputados se mostra contrário a essa política imigrantista:

Entendo que essa decadência transitória de um povo jovem e inteligente não é senão uma crise natural aos países novos, entendo que esta decadência tem por causa principal o estrangeirismo e vou demonstrá-lo em poucas palavras. O comércio está, quase totalmente, nas mãos dos estrangeiros. As coisas vão caminhando de modo que em muito pouco tempo a Corte do Império, não na população, mas no espírito, há de ser mais portuguesa, mais inglesa e mais francesa do que brasileira (Discurso 07-07-1870 – *Agricultura: crédito territorial e colonização*).

Entretanto, não podemos entender esse trecho como uma clara manifestação contra a influência européia. Em *Benção Paterna*, posterior ao discurso acima citado, Alencar ressalta os benefícios da imigração e enaltece as várias contribuições desse contingente quando afirma que o Brasil é composto por:

Traços de várias nacionalidade adventícias; é a inglesa, a italiana, a espanhola, a americana, porém especialmente a portuguesa e francesa, que todos flutuam, e pouco a pouco vão diluindo-se para infundir-se n'alma da pátria adotiva, e formar a nova e grande nacionalidade brasileira.

Considerando o nacionalismo presente em sua vasta produção literária e até mesmo política, é compreensível a manifesta aprovação e reprovação das influências estrangeiras no país. Alencar considerava-as importantes na medida em que elevariam o grau de civilidade da população. O escritor concebia a nação formada por Peri e pelos europeus, pois era bem mais aceitável que um passado de gerações de escravizados africanos, ou seja, seria admitir a degeneração do povo brasileiro formado por uma raça inferior. Por outro lado, entendia o “lado negativo” da imigração como uma barreira ao desenvolvimento de um nacionalismo cultural no país.

Em meio aos processos de urbanização e modernidade do país, Alencar, assim como a elite do país, elege os europeus como mais aptos para ocuparem esse

novo cenário que culminaria com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre em longo prazo e sem abalos econômicos e sociais ao país. O que podemos concluir, sobre essa preferência de europeus para o trabalho livre, é que a justificativa da habilidade dos estrangeiros para os trabalhos agrícolas frente à incapacidade dos negros, era na verdade um discurso velador das propostas eugenistas que a elite propunha para elevar o nível intelectual, social e cultural do país.

Nesse sentido, no século XIX, o crescimento do capitalismo incentivou a criação de escolas técnicas e também a intensificação dos debates sobre as metodologias de ensino. As idéias pedagógicas circulavam no sentido europeu-ocidente, dessa forma, a elite do país representada por bacharéis, políticos, literatos, médicos e religiosos abraçaram a causa da instrução no século XIX de acordo como liam as experiências de parte da Europa e América.

Com os processos civilizatórios e a modernidade das cidades houve a necessidade de então disciplinar os corpos e as mentes, e nesses projetos de formação e homogeneização, alavancados pelas influências européias principalmente na segunda metade do XIX, é que a educação passou a ser vista como uma grande aliada desse processo. A elite passou a valorizar mais a instrução no momento em que se discutia o voto do alfabetizado e a ampliação da escolarização forçada pelo problema dos africanos livres que passavam a “atormentar” as consciências da época.

No bojo das tensões sociais ocasionadas em torno das discussões sobre a incorporação gradual dos escravos, livres e libertos aos projetos de formação da nacionalidade é que surge a temática da educação e da instrução dos negros, incluindo os escravos e libertos, como instrumento de preparação da emancipação gradual que emerge como uma questão fundamental para a construção da nação.

Em torno das questões científicas sobre as raças, o patriotismo alencariano ganha conotações raciais bem contraditórias, mas claramente etnocentristas, porém compreensíveis do ponto de vista da nacionalidade concebida pelo escritor. A crítica que Alencar desenvolve ao cosmopolitismo beira o racial, o social e até mesmo o desenvolvimento da autonomia intelectual do país. O próprio nacionalismo nasce nas classes mais ilustradas, e só depois chega às massas. E na literatura brasileira, o conflito se deu entre o universalismo, praticamente restrito ao europeu, e a expressão da vida

nacional ou regional. Em vários países os grupos dominantes impõem pela educação e pelos vários meios de comunicação o sentimento patriótico, o que evidentemente seria desnecessário se este fosse espontâneo nas massas populares (LEITE, 2007).

Seguindo os interesses de boa parte da elite, Alencar apresenta, no jornal *Dezesseis de Julho* em 1870, o seu projeto para a manumissão progressiva dos escravizados:

Essa verba [fundo misto para a manumissão] será aplicada conforme as condições estabelecidas; devendo entre estas figurar duas à que damos a maior importância, são, a preferência ao sexo feminino, e a preferência à instrução. Manumitir o ventre é um benefício que não fica no indivíduo; mas se estende a uma geração. Dar liberdade a quem saiba ler e escrever, fora emancipar não somente um braço, porém uma cabeça. Serão poucos os indivíduos que estão neste último caso; mas talvez o prêmio da liberdade se torne um incentivo poderoso para a instrução dessa classe infeliz.

Dessa forma, a preferência ao sexo feminino vai ao encontro da visão alencariana nacionalista de manter braços para a produção agrícola. Ou seja, as mulheres deveriam ter preferência como reprodutoras garantindo os futuros trabalhadores agrícolas. A outra condição: saber ler e escrever pode ser interpretada de duas formas: a primeira de que Alencar intencionava com essa medida a manutenção do regime escravista por um bom tempo, pois como ele mesmo assegura, poucos estariam nessa condição. Já uma segunda versão, estaria ligada a uma visão, digamos, otimista, de que Alencar estaria preocupado com a formação básica dos escravizados para se integrarem à sociedade do mundo urbanizado como cidadãos inteligentes. Ambas são perfeitamente válidas e plausíveis se pensarmos no Brasil do progresso e da civilização e ao mesmo tempo no Brasil retrógrado da escravidão, pois para Alencar a primeira dependia substancialmente da segunda e os escravos deveriam ser protegidos pela raça superior. Num país composto, majoritariamente, de analfabetos², esses projetos – assim como também as produções impressas veiculadas na imprensa da época, e aí também se

² Segundo Ferraro (2004), os censos de 1872 e 1890 mostravam que cerca de 80% da população brasileira era composta por analfabetos, desconsiderando-se, naquela época, a idade. In: FERRARO, Alceu Ravanello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?* Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

encaixam os folhetins e, portanto, as obras de Alencar - tinham como público-alvo a própria elite política e intelectual do país. No trabalho de Reis (2010) os artigos tinham “prefácios” e eram dirigidos aos fazendeiros e donos de escravos, aos parlamentares, à assembleia legislativa, aos letrados da corte, para os ilustrados e quem soubesse raciocinar, aos juristas, advogados e juízes, ou seja, a própria elite discutia entre si qual seria a melhor maneira de emancipar os escravos de acordo com seus próprios interesses econômicos e sociais influenciados pela crença da superioridade da raça branca.

Schwarz (2008) analisa o contexto no qual surgiram as primeiras instituições científicas no país, a partir do início do século XIX, e o marco de 1870, quando teria emergido "um bando de idéias novas", expressão do crítico literário Silvio Romero para descrever a torrente de conceitos impregnados pelo positivismo, evolucionismo e materialismo. A conjugação de instituições e idéias teria fomentado o surgimento de quadros intelectuais vinculados a instituições científicas que, segundo a autora, iniciaram um processo de distanciamento das vinculações sociais e políticas mais imediatas dos setores dominantes ligados ao mundo rural. Não obstante um "cientificismo retórico" pautado em um "ideário científicista difuso" (p. 34), os "homens de ciência", diante de mudanças históricas, como a Abolição da escravatura e a criação da República, e munidos de modelos evolucionistas e darwinistas sociais, procuraram responder a questionamentos acerca da viabilidade de uma nação miscigenada como o Brasil, condenada ao atraso face aos postulados “raciológicos” estrangeiros expressos por intelectuais como Thomas Buckle, Louis Agassiz e Arthur de Gobineau, entre outros.

A autora ainda demonstra que, mais do que simples cópias de modelos estrangeiros, as idéias da intelectualidade brasileira sobre raça caracterizavam-se pela especificidade, não raro pela adaptação criativa e seletiva de conceitos face à realidade social do país. Diante da condenação da miscigenação racial, moeda corrente no debate europeu, que se traduziria pela decadência inexorável, pela impossibilidade de progresso de países como o Brasil, fortemente miscigenado, surgiram reações múltiplas - em certos casos ambíguas - reações estas que oscilavam entre a preocupação, a constatação e o elogio à mestiçagem. No caso brasileiro, o elogio da mestiçagem estava recortado apenas à mestiçagem com a raça européia e não à mestiçagem com a “raça bruta” de africanos.

Na opinião de Alencar - seguindo os dispositivos de perpetuação da escravidão - a instituição da escravatura deveria ser mantida para se conservar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento da agricultura, principal fonte de renda do país. Além disso, era necessário que se mandassem os escravos para os trabalhos agrícolas como meio de valorização fundiária. Com a transferência das “almas rudes³” para o trabalho agrícola e a imigração de estrangeiros para o país, resolvia-se duas questões: a valorização das propriedades, e também a mão-de-obra livre necessária para o desenvolvimento das cidades: “A deslocação desses braços das capitais e cidades populosas, longe de fazer falta, produzirá um benefício; será uma condição de moralidade⁴”. Esse deslocamento não seria executado por meios diretos, ou seja, com a intervenção do governo e instituição de leis, mas sim por meios indiretos como, por exemplo, aumento do imposto sobre o senhor de acordo com o número de escravos e também através da proibição parcial de certas indústrias:

Cumpram, porém, que nós afastemos a escravatura da cidade por meios indiretos, não por medidas bruscas, violentas [mas] por meio do imposto, e mesmo pela proibição parcial de certas indústrias (Discurso 07-07-1870)

O próprio José de Alencar, não se definia como um escravista, apenas acreditava que a libertação brusca dos escravos causaria crises e prejuízos incalculáveis econômicos e socialmente, e, além disso, existia o temor de que os escravos provocassem problemas para a segurança pública. O escritor defendia rigorosamente que o Governo não interviesse numa questão que poderia ser resolvida a partir da iniciativa privada. A manumissão dos escravos aconteceria naturalmente pela “revolução dos costumes”, ou seja, um progresso nas relações humanas. Portanto, seria um erro legislar sobre um assunto que lentamente já se operava no seio da sociedade

³ ALENCAR, José M. de. *O Tronco do Ipê*, cap. I Obras completas. 3º vol. Aguillar, 1959. Nesse primeiro capítulo, intitulado “O Feiticeiro”, o narrador descreve as características do escravo Benedito, o Pai Benedito, a quem todos da fazenda o conhecem pela sua fama de fazer feitiçarias. Na ocasião, Pai Benedito fazia uma cantilena, pois: “Essas almas rudes não se compreendem a si mesmas sem falar para ouvirem o que pensam”.

⁴ Trecho retirado do discurso proferido em 07-07-1870 sobre Agricultura: crédito territorial e clonização.

brasileira: “um espírito de tolerância e generosidade, próprio do caráter brasileiro, desde muito que transforma sensivelmente a instituição⁵”.

Em um discurso proferido na câmara dos deputados em 30-09-1870 sobre o elemento servil, Alencar explica como está elaborando e pondo em ação suas ideias sobre a emancipação natural:

(...) Seja-me permitido nessa ocasião solene, em que mais uma vez assumo a responsabilidade destas convicções, lembrar que fui um dos primeiros que se inscreveram na cruzada santa que trabalha por extinguir a escravatura, não na lei, mas nos costumes, que são a medula da sociedade (p.197)

Rizzo (2010) aponta que o desenvolvimento de um movimento intelectual vigoroso, de uma imprensa ativa e próspera e da instrução pública, é para Alencar, índices da elevação do grau de civilização, medida necessária para a atração da imigração européia. Por isso Alencar expressa a sua esperança de que, promovendo a imigração, o governo promovesse também, indiretamente, a reabilitação da Imprensa e o desenvolvimento intelectual do país.

Em relação à educação necessária aos escravos, no discurso sobre o elemento servil em 11-07-1871 – um pouco mais de dois meses antes da promulgação da Lei do Ventre Livre- Alencar salienta a importância de se educar os escravos para que os mesmos pudessem sair dignamente do cativeiro:

Nós queremos a redenção de nossos irmãos, como o queria o Cristo. Não basta para vós dizer à criatura, tolhida em sua inteligência, abatida na sua consciência; Tu és livre; vai; percorre os campos como uma besta fera! (p.228)

Pode-se notar nesse discurso como a imagem do escravo é associada à ignorância, e à incapacidade inerentes à condição do elemento servil. Precisando ser “protegida”, portanto, pela manutenção do regime escravista. Devemos também ressaltar que Alencar se posicionava contra a Lei do Ventre Livre por acreditar que tal medida era injusta para com os escravos em geral, pois a lei só “garantiria” a liberdade das crianças que nascessem a partir da promulgação da nova lei, ou seja, Alencar defendia uma solução que atingisse todos os escravos, tanto a criança como o adulto e esclarece as “verdadeiras intenções” da elite intelectual e econômica:

⁵ ALENCAR, José de. Cartas a favor da escravidão.(org.) Parron, Tâmis. São Paulo: Hedra,2008. p. 91

Eis o que nós queremos. É a redenção do corpo e da alma; é a reabilitação da criatura nacional; é a liberdade como símbolo da civilização, e não como um facho de extermínio. Queremos fazer homens livre membros úteis da sociedade, cidadãos inteligentes, e não hordas selvagens atiradas de repente no seio do povo culto (Discursos, 13-07-1871)

A partir desses discursos, percebemos explicitamente que Alencar afirma a ignorância, a miséria, o vício e a animalidade na qual o escravo sobrevive, e acaba contradizendo sua teoria defendida anteriormente de que o contato da “raça bruta” com o branco por si só traria muitos benefícios civilizatórios para os escravos. Entretanto, a instrução necessária para a “raça bruta” tinha um “conteúdo” bem diversificado:

Refiro-me à deslocação dos braços escravos das cidades para os trabalhos da agricultura, como meio preparatório para a emancipação; o que muito convém até mesmo como medida de segurança pública (p.36).

Alencar chega a tocar na questão da instrução pública nesse mesmo discurso sobre a valorização fundiária e também do crédito agrícola necessário para o desenvolvimento da agricultura, principal fonte de riquezas para o país:

Quando tanto se fala em instrução pública, admira que não se tenha atendido a essa necessidade (...). É preciso compreender neste País que ler não é um luxo, e sim uma necessidade do espírito (p.36)

É relevante considerar que Alencar dirige esse apelo ao ministro da agricultura. Embora saiba que não compete ao ministério da agricultura desenvolver a instrução, ela está intrinsecamente ligada à imigração estrangeira. A necessidade de se criar meios para a educação do povo é legítima porque serviria como um atrativo para a imigração dos europeus. Retirando-se os escravos das cidades e elevando o grau de educação das mesmas, o imigrante viria espontaneamente para o Brasil. Em outras palavras, a instrução pública está diretamente ligada ao grau de civilização, dessa forma, deveria ser desenvolvida para que o país pudesse atrair o imigrante europeu afastando a imagem do brasileiro selvagem associado ao estereótipo do escravizado e do indígena.

Embora Alencar defendesse em um momento que a “raça bruta” não poderia ser “jogada” de repente na sociedade, que deveria ser preparada e educada para que nela atuasse e se integrasse como cidadão, uma leitura mais abrangente da sua produção literária e política compreendidas como integrantes de uma mesma estrutura de

intencionalidades permite a percepção do seu posicionamento em relação aos escravizados, deixando bem claro o lugar e a condição que os mesmos poderiam ocupar na nova sociedade pautada pelo progresso.

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. **Cartas a favor da escravidão**. (org.) PARRON, Tâmis. São Paulo: Hedra, 2008.

_____ **Obras completas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959.

_____ **Melhores crônicas**; seleção de João Roberto Faria. São Paulo: Global, 2003.

_____ **Discursos parlamentares**. Brasília: Câmara dos deputados, 1977.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **História da vida privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. **Guia de Fontes Literárias para o Estudo da História da Educação na Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.72, n.172, p. 385-400, set/dez. UFBA, 2001.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahi andão: A escolarização da população negra em São Paulo**. Dissertação: FEUSP, 2005.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAMILOTTI, Virgínia; NAXARA, Márcia Regina. **História e Literatura: Fontes Literárias na produção historiográfica recente no Brasil**. UFPR, 2009.

CARVALHO, Coriolinda Vasconcelos de. **A Literatura como Fonte para o Estudo da História da Educação: um exemplo**. Seminário Livre de Pesquisa, Faculdade de Educação/UFBA, 1988.

FARIA, João Roberto de. **José de Alencar e o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A Educação dos negros: Uma Nova Face do Processo de Abolição no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____ **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. (Tese). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

GOMES, Heloísa Toller. **As Marcas da Escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos**. 2ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELLER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Cristyna Venâncio. **Pedagogias-importação e exportação**. São Paulo: Cortez, 2007.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo; VIDAL, Diana Gonçalves. (orgs.) **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

LE GOFF, Jacques. "Memória". In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994
LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LÖWY, Michel; SAYRE, Robert **Revolta e Melancolia: o romantismo na contramão da modernidade**. tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **José de Alencar e sua época**. 2ed. Civilização brasileira: Brasília, 1977.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo . **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR On-line, p. 1-7, 2004.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Ficções, Memórias e Culturas da Escola: a Escrita de "Si" e dos "Outros"**. III CIPA. UFRN, 2008.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Literatura e História na Escola: aprendizagens e desafios mútuos**. XII Silel. UFUB, 2009.

PRADO, Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.) **À margem dos 500 anos: Reflexões Irreverentes**. São Paulo: EDUSP, 2002.

REIS, Fábio Pinto dos. **Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)**. (Tese) FEUSP, 2010.

RIZZO, Ricardo Martins. **Entre deliberação e hierarquia: uma leitura da teoria política de José de Alencar**. (Tese) FFLCH - USP, 2007.

SILVA, Hebe Cristina da. **Imagens da escravidão: uma leitura de escritos políticos e ficcionais de José de Alencar**. (Dissertação) UNICAMP, 2004.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **O método de ensino intuitivo nos debates educacionais na capital do império: apropriações e entendimentos**. In: VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Rede Histedbr, 2003, Aracajú. Campinas-SP: Universidade Federal do Sergipe; HISTEDBR, 2003. p. 1-15.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

VEIGA, Chyntia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres do Brasil: uma invenção imperial**. Revista da Anped, vol. 13, n.39, 2007