

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA DA ÁFRICA**

NÚBIA DE SOUSA RODRIGUES

**“O MESMO SE ENSINA SEPARADAMENTE A PRETAS”:
letramento(s) de liberdade(s) (XIX – XX)**

Rio de Janeiro

2025

NÚBIA DE SOUSA RODRIGUES

“O MESMO SE ENSINA SEPARADAMENTE A PRETAS”: letramento(s) de
liberdade(s) (XIX – XX)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Orientador(a): Profa. Dra. Suelen Siqueira Julio

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R696 Rodrigues, Núbia de Sousa

“O mesmo se ensina separadamente a pretas” : letramento(s) de liberdade(s) (XIX – XX) / Núbia de Sousa Rodrigues. - Rio de Janeiro, 2025.

63 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Suelen Siqueira Julio.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. Mulheres negras. 3. Escravidão - Brasil. 4. Letramento crítico. 5. Mundo do trabalho. 6. Rio de Janeiro (RJ). I. Julio, Suelen Siqueira. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

NÚBIA DE SOUSA RODRIGUES

“O MESMO SE ENSINA SEPARADAMENTE A PRETAS”: letramento(s) de liberdade(s) (XIX – XX)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Aprovado em 16 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Suelen Siqueira Julio
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dr. Higor Figueira Ferreira
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Iamara da Silva Viana
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2025

Dedico esse trabalho a minha família, aos amigos que se foram e aqueles que seguem na luta.

AGRADECIMENTOS

Chegar a esse momento de agradecer é sempre especial, não apenas por significar o fim de parte de um processo, como também, por ser um momento de reflexão. Aquele instante em que olhamos para trás e fazemos um balanço de tudo que passamos ao longo da duração desse curso. E posso afirmar com toda a convicção que esse período foi extremamente rico e proveitoso, não apenas para minha formação enquanto educadora, mas como cidadã.

Sendo assim, nada mais justo do que iniciar essas linhas que expressam minha gratidão, citando os professores do CPIL que compõem a Pós de Ensino de História da África. Os professores e professoras tornaram-se, sem dúvidas, partes significativas do meu processo de construção enquanto educadora. Agradeço o empenho, esforço e dedicação que vimos refletidos na organização dos materiais, nas leituras, nas avaliações, e principalmente, nos ricos debates em sala de aula.

Ainda aproveitando esse espaço, estendo meus agradecimentos aos colegas do curso, que assim como os professores, tornaram as aulas mais ricas e dinâmicas com suas contribuições, trazendo para a sala de aula suas experiências e subjetividades. Agradeço as palavras de conforto, motivação e todo auxílio, seja nos debates, nas avaliações e até mesmo no dia a dia.

Agradeço ainda a minha orientadora por disponibilizar seu tempo ao me indicar leituras, me ajudar a restringir meu tema (o que não é uma tarefa fácil!), ler esta pesquisa e fazer apontamentos para que o resultado final fosse mais bem aproveitado para aqueles que se disponibilizarem a lê-lo. Em resumo, agradeço a orientação no seu sentido mais amplo.

E como nem só de escrita se fez este trabalho, encerro esse breve, mas sincero momento de gratidão, agradecendo aos meus amigos e a minha família que sempre se mantiveram ao meu lado durante esse período e mesmo antes, me incentivando e ouvindo todas as minhas reclamações (perdão, sei que foram muitas!), anseios, incertezas, desejos, sonhos e tantas outras questões.

Existe uma história do povo negro sem o Brasil;
mas não existe uma história do Brasil sem o
povo negro.

Januário Garcia (1943 – 2021)

RESUMO

RODRIGUES, Núbia de Sousa. **“O MESMO SE ENSINA SEPARADAMENTE A PRETAS”**: letramento(s) de liberdade(s) (XIX – XX). 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O presente estudo busca refletir a partir de dois pontos centrais: a escravidão e o mundo do trabalho, o protagonismo das mulheres negras, independentemente de sua condição (cativa, livre ou liberta), relacionando-as com os letramentos. Para tal, os letramentos aqui serão compreendidos como formas de entendimento e interpretação do mundo em que vivem esses sujeitos, transcendendo o mero domínio dos códigos escritos. No entanto, a escrita e a oratória também serão exploradas, pois representam formas de poder, especialmente no período analisado, em que a taxa de analfabetismo era significativa. Além disso, pretendemos provocar uma reflexão sobre os privilégios assegurados pela branquitude e como essa estrutura segue impactando corpos negros, com especial atenção às mulheres negras, cujos corpos são historicamente violados de múltiplas formas. Diante disso, torna-se essencial adotar uma abordagem interseccional, considerando que a mulher negra é atravessada por marcadores que a diferenciam tanto dos homens quanto das mulheres brancas.

Palavras-chave: escravidão; letramento; Rio de Janeiro; mundo dos trabalhos

ABSTRACT

RODRIGUES, Núbia de Sousa. “**O MESMO SE ENSINA SEPARADAMENTE A PRETAS**”: letramento(s) de liberdade(s) (XIX – XX). 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

This study aims to reflect on two central themes: slavery and the world of labor, highlighting the agency of Black women, regardless of their condition (enslaved, free, or freed), and relating these themes to literacies. Here, literacies will be understood as ways of comprehending and interpreting the world in which these subjects live, going beyond the mere mastery of written codes. However, writing and oratory will also be explored, as they represent forms of power—especially during the period under analysis, when the illiteracy rate was significant. Furthermore, we aim to provoke reflection on the privileges secured by whiteness and how this structure continues to impact Black bodies, with particular attention to Black women, whose bodies have historically been violated in multiple ways. In light of this, it becomes essential to adopt an intersectional approach, considering that Black women are affected by markers that distinguish them both from men and from white women.

Keywords: slavery; literacy; Rio de Janeiro; world of work

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Jogo “Quem sou eu?”	52
Figura 2 – Cartas do jogo	53
Figura 3 – Cartas do jogo	54

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	NUNCA FOI SOBRE ESFORÇO: A FALÁCIA DA MERITOCRACIA	16
3.	E EU TAMBÉM NÃO SOU TRABALHADORA?	38
3.1.	Os arquivos do silêncio: o que dizem as fontes?	41
4.	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	50
4.1.	Jogo “Quem sou eu?”	51
5.	CONCLUSÃO	55
	REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Iniciaremos este trabalho buscando situar nosso(a) leitor(a) dentro das escolhas que optamos por fazer e que resultaram nessa pesquisa. Sendo assim, apontamos primeiramente os porquês de nossas escolhas, a começar pelo tema. Chegamos à temática do letramento ou melhor, dos letramentos, por já ser um tema sobre o qual nos desdobramos ao longo dos anos, e especialmente durante as investigações que resultaram na dissertação de mestrado.

Nessa empreitada nos foi possível ter um contato mais aprofundado com a questão da educação/instrução da população de cor ainda nos séculos XIX e XX, destacando já no período republicano, as ações desenvolvidas pelo Movimento Negro e seus agentes no que diz respeito à questão educacional do contingente populacional de cor¹. Entretanto, na pesquisa que resultou na dissertação, optamos por restringir a concepção de letramento apenas ao uso dos códigos escritos (saber ler, escrever e/ou contar).

Destacamos ainda que, ao longo desse período, integramos o *Núcleo de Pesquisa sobre Educação, Corpos, Histórias e Memórias Negras*, desenvolvido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na condição de bolsista PROATEC. Essa vivência nos proporcionou o acesso a fontes primárias relacionadas à educação, saúde e fuga de pessoas escravizadas no século XIX, além de uma bibliografia especializada na temática. A partir dessa rica experiência, incorporamos neste trabalho grande parte do conhecimento adquirido e compartilhado ao longo desse percurso, o que nos levou a refletir sobre o letramento não apenas em seu sentido estritamente educacional, mas também nas múltiplas possibilidades de aprender e ensinar.

Todavia, aqui, nossa escolha é por utilizar a ideia de letramento em uma percepção mais ampla, indo além do mero domínio da escrita e da oratória, tendo em vista nosso anseio por captar as subjetividades desses sujeitos. Logo, o letramento será entendido como, também, a compreensão da realidade em que esses agentes históricos estão inseridos, ações que podem ser percebidas, por exemplo, nos meios utilizados pelos mesmos ao mobilizarem a lei a seu favor, ou ainda quando esses

¹ O uso da terminologia “de cor” ao longo desse trabalho diz respeito a forma pejorativa utilizada nas fontes para se referenciar a população preta e parda no pós-abolição, seguindo uma lógica que perdurou no Brasil ao longo dos séculos, no qual somava-se as qualidades, condições e cores dessa população para diferenciá-los daquele que era tido como o padrão universal: o branco.

sujeitos passam a dominar outras línguas, podendo, entre outras ações, facilitar suas fugas, práticas registradas nas fontes que mais à frente podem ser localizadas. Sendo assim, a própria noção de letramento abre espaço para pensarmos as liberdades desses sujeitos enquanto escravizados e no pós-abolição enquanto “quase-cidadãos” (CUNHA; GOMES, 2007).

No que se refere ao letramento em seu sentido educacional, esperamos que, ao final da leitura, o leitor compreenda esse processo como uma verdadeira conquista para a população negra. Afinal, como aponta o título deste trabalho — inspirado em um breve anúncio publicado no jornal *Diário do Rio* em 1837 —, mesmo quando algumas meninas negras tinham acesso à leitura, à escrita, à contagem, à gramática portuguesa e francesa, além das chamadas “prendas de economia doméstica, pelo mais comodo preço; o mesmo se ensina separadamente a pretas”. Decorre disso, a demonstração de que a educação quando relacionada à população negra, desde seus primórdios, se deu de modo desigual — e não apenas no sentido espacial como referido no anúncio. Contudo, vale destacar que até os dias atuais a educação continua sendo vista como um dos principais caminhos para a ascensão social, sobretudo para aqueles historicamente marginalizados (SILVA, 2000).

Ademais, salientamos outros dois pontos: nosso recorte espacial e temporal. Trabalhar com o espaço do Rio de Janeiro entre fins do século XIX e início do século XX, se justifica pela própria construção histórica dessa cidade quando relacionada com africanos e seus descendentes. Afinal, ainda no início do Oitocentos, o Rio de Janeiro se constituiu como o principal porto de entrada de africanos no país, conectando-se não apenas com a metrópole, como também com o litoral nordestino e a região do Prata (NEVES, 1999, p. 30).

Em suma, é um período de efervescência econômica, especialmente com o estabelecimento da Corte, que possibilita o início de sua urbanização, apesar de ser, nesse contexto, basicamente colonial. Em outros termos, o que destacamos são as mudanças na sociabilidade da Corte, acarretando por sua vez, novas necessidades. Resultando desse processo, uma maior segmentação social da região. Evidenciando que já nesse período a população local era majoritariamente composta por africanos e seus descendentes (NEVES, 1999, p. 31).

Todavia, ao longo do século XIX, as fontes relatam o aumento do contingente populacional de cor nessa região, em decorrência da venda de cativos da região Nordeste – assolada pelos períodos de seca – para as regiões do sudeste, em

especial Rio de Janeiro e São Paulo. Aos quais somam-se os migrantes do Vale do Paraíba, uma vez que a região passa a sofrer com a falência da atividade cafeeira; e, os veteranos da Guerra do Paraguai (LOPES, 2008, p. 39).

Soma-se a esses fatores o processo abolicionista que aumenta ainda mais o número de sujeitos de cor na região. Portanto, constatamos que em fins do século XIX e início do século XX, período no qual nos concentraremos, o Rio de Janeiro torna-se um local de atração para esses sujeitos, especialmente aqueles egressos da escravidão, em virtude dos processos sociais, políticos e econômicos pelos quais passara. Acentuando que com a Abolição a população nessa região aumenta ainda mais.

E, tendo por base esse período pós-abolicionista, é que situamos a população negra nos mundos do trabalho. Trazendo para a discussão nosso posicionamento político neste debate, questionamos se não seria essa concepção do negro enquanto trabalhador também possível de ser aplicada enquanto ainda cativos. Porém, pensando no pós abolição, onde localizamos esses sujeitos egressos da escravidão? Lembrando que uma grande porcentagem desses sujeitos já não era mais cativa quando da instauração da Lei Áurea, e que os mesmos quando cativos já detinham o conhecimento prático de um ou mais ofícios, com destaque para aqueles que eram letrados.

No mais, destacamos que esses sujeitos não desapareceram no pós Abolição e que os anseios dos teóricos do branqueamento também não se consolidaram. Esses sujeitos permaneceram ressignificando suas existências, continuaram trabalhando, cantando, dançando e (sobre)vivendo, mesmo com todo o aparato do Estado contra si. Todavia, destacamos que não são apenas esses sujeitos que permanecem nesse processo histórico. Os senhores e as sinhás perpetuaram sua mentalidade colonial a se desdobrar no que hoje podemos chamar de branquitude – entendido aqui como um sistema político que segue incidindo sobre corpos negros ao prezar pela manutenção dos privilégios destinados apenas a sujeitos brancos (BENTO, 2022).

Explicadas as nossas motivações, a partir desse momento situaremos nosso leitor na estruturação deste trabalho. No capítulo, **Nunca foi sobre esforço: a falácia da meritocracia**, nos debruçamos sobre as formas como essa população subalternizada mobiliza a educação como um meio de ascensão social no século XX, quando já livres e libertos, mas também como uma experiência de liberdade em meio ao sistema escravista do século XIX. Indo além da concepção estrita de letramento,

destacamos as leituras que esses sujeitos fizeram de suas realidades, principalmente enquanto trabalhadores no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro. No cenário pós-abolicionista ressaltamos, inclusive, a relação desses sujeitos com os imigrantes e com o próprio Estado, que mobilizaria nesse contexto um outro aparelho de controle e extermínio dessas pessoas.

No capítulo, **E eu também não sou trabalhadora?** nossa proposta é a de destacar em meio ao debate historiográfico sobre educação e os mundos do trabalho, a relação desses indivíduos com essas discussões. Valendo-nos das fontes – especialmente dos anúncios dos jornais *Diário do Rio* e *Jornal do Commercio* – para pensarmos não apenas essas temáticas, como também como as mesmas são atravessadas pelos conceitos de liberdade, experiência, branquitude e cidadania.

Por fim, no último capítulo, **Proposta de Intervenção Pedagógica**, apresentamos nossa sugestão de como trabalhar esse tema – tão denso e importante – dentro da sala de aula, em outros termos, uma tradução de um texto acadêmico para uma atividade mais lúdica. A proposta, que versa sobre a apresentação de um jogo de cartas, busca destacar a importância da população negra enquanto pilar central da construção do que hoje entendemos como Brasil. Concepção esta que vai além do uso braçal desses sujeitos, pois a experiência da escravidão fora uma parte – significativa – desse processo, contudo não reduziremos essas vivências a isso. Afinal não podemos desconsiderar que os mesmos interpretam e agem na sociedade, causando interferências e mudanças no processo – logo, não são atores alienados de si e do mundo no qual estão inseridos.

2 NUNCA FOI SOBRE ESFORÇO: A FALÁCIA DA MERITOCRACIA

Deram nossos direitos. Mas, não foram do nosso jeito, meu Deus!
Deram nossa liberdade. Cadê nossos direitos? A liberdade não foi do
nosso jeito. Queremos nossa liberdade. Cadê nossa liberdade? Cadê
nossos direitos? (JONGOS..., 2007, 40:32 min)

Com a crescente popularização dos meios de comunicação e a proliferação de influenciadores digitais, que exibem em suas redes sociais rotinas e estilos de vida praticamente inalcançáveis para a maior parte da população, somados a discursos meritocráticos, surge a reflexão: por que tais discursos são tão sedutores? Ao observarmos o impacto dos chamados *coaches*, percebemos a disseminação de frases como *"todos temos as mesmas 24 horas"*, *"não há pobreza que resista a 14 horas de trabalho"* e *"trabalhe enquanto eles dormem"*. Essas mensagens acabam transferindo a responsabilidade pelo insucesso profissional e econômico para o próprio indivíduo, ignorando as estruturas sociais que o limitam. Nesse cenário, a falta de esforço e de vontade de mudança é frequentemente apontada como a causa do fracasso, desconsiderando a realidade de muitos trabalhadores.

Além disso, refletindo sobre o mercado de trabalho, pontuamos que as funções atribuídas aos empregados, muitas vezes, não são condizentes com os salários oferecidos, resultando em adoecimento físico e mental, e falta de tempo para descanso e lazer. Soma-se a isso o fato de muitos trabalhadores residirem longe de seus locais de trabalho e enfrentarem trajetos longos e desgastantes, frequentemente em péssimas condições de transporte público, o que agrava ainda mais a exaustão.

Outro ponto que merece destaque é a ausência da perspectiva racial e de gênero nos discursos meritocráticos. Não se leva em conta, por exemplo, que mulheres recebem salários inferiores aos dos homens, mesmo ocupando cargos equivalentes. E, no caso das mulheres negras, essa disparidade salarial é ainda mais significativa. Sueli Carneiro, na obra *Escritos de uma vida* (2019), ao analisar a situação dessa mulher negra em relação ao mercado de trabalho, valendo-se da interseção entre o racismo e sexismo, destaca desvantagens significativas. Dentre elas, a exigência de uma "boa aparência" presente em anúncios de emprego, que ao se ler nas entrelinhas pode ser interpretado como um eufemismo para a exclusão de pessoas negras da alocação em atividades remuneradas.

Ademais, a autora destaca ainda que, mesmo quando possuem um nível de escolaridade similar a de mulheres brancas, as negras têm menos oportunidades de ascensão profissional e recebem salários menores. Sendo assim, entendemos que mesmo com o acesso à educação universitária, as barreiras construídas pelo racismo

limitam o seu progresso. Fora aquelas que são mantidas em ocupações manuais e de baixa remuneração, tendo grande parte delas trabalhando no setor doméstico. Por conseguinte, Carneiro argumenta que a luta feminista tradicional falhou ao não incorporar a especificidade das desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras. Ela defende que o combate ao racismo e ao sexismo deve ser uma pauta integrada para garantir equidade real no mercado de trabalho.

Ressaltamos ainda que grande parte das mulheres enfrentam jornadas duplas ou até triplas de trabalho: além do emprego remunerado, assumem também as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos. Diante disso, surge a pergunta: será que apenas o esforço é suficiente? Como veremos a seguir, esforço nunca faltou às mulheres negras. Então, o que justificaria sua posição subalternizada na sociedade brasileira?

Ao refletirmos sobre o projeto de Brasil idealizado e perpetrado pela branquitude desde o surgimento deste Estado-nação, é possível chegar à conclusão equivocada de que tal projeto teria falhado, considerando a exclusão persistente, especialmente da população negra. No entanto, Cida Bento (2022), ao analisar o conceito de branquitude, aponta que as dinâmicas sociais brasileiras foram estruturadas, regulamentadas e transmitidas para que se mantivessem como tal.

Essa preservação, segundo a autora, ocorre por meio do "pacto narcísico": uma cumplicidade implícita entre pessoas brancas, que se veem como normais e universais, e que buscam proteger seus privilégios e justificá-los racionalmente por meio da ideia de mérito. Com isso, transferem para o *Outro* a responsabilidade pela ausência de justiça social, acusando-os de falta de esforço para transformar sua própria realidade. Lembrando que esse ato desconsidera que este país se estabeleceu sobre o escravismo, e tal sistema não se limitou ao âmbito econômico; ele desempenhou um papel profundo na formação da sociedade ao moldar comportamentos, estabelecer hierarquias sociais e raciais, e criar valores, sentimentos e normas que legitimavam as relações de mando e obediência (FRAGA, 2014, p. 22).

Assim, é necessário reinterpretar essa narrativa sobre a nação por uma outra premissa: a de que o Estado brasileiro foi intencionalmente projetado para ser excludente. Sob esse prisma, o projeto de Brasil alcançou seu objetivo, pois, mesmo após o fim formal da escravidão, a população não-branca foi mantida à margem da sociedade por meio de um aparato repressivo, tanto ideológico quanto factual. Tal

aparato, criou barreiras significativas para que esse contingente populacional não tivesse acesso pleno aos direitos garantidos pela cidadania, entre eles o direito à educação – e, quiçá, a uma educação que os reconhecesse como sujeitos ativos da história nacional e de sua própria história.

É fundamental destacar que, ao abordarmos a dicotomia entre exclusão e inclusão da população negra na sociedade brasileira, lidamos com uma dinâmica marcada por especificidades históricas e sociais profundamente enraizadas. Como aponta Lélia Gonzalez (1988), o racismo no Brasil opera de forma velada, por meio de mecanismos simbólicos e cotidianos que mascaram a exclusão sob a aparência de cordialidade e democracia racial. Essa lógica se manifesta mesmo na ausência de legislações formais que criminalizem ou impeçam explicitamente o acesso de pessoas negras a determinados espaços e serviços. Como argumenta Silvio Almeida (2019), trata-se de um racismo estrutural, que organiza as relações sociais e institucionais a partir da desigualdade racial, ainda que sem o respaldo direto de uma legislação discriminatória.

Nesse sentido, há um pacto não dito — um acordo informal — que estrutura a sociedade brasileira de modo a naturalizar a marginalização de corpos negros. No entanto, é igualmente importante reconhecer as vozes dissonantes que se fazem presentes ao longo da história, resistindo e reimaginando o Brasil. Abdias do Nascimento (1980), ao propor o conceito de "quilombismo", ressalta a importância dos movimentos de resistência negra como projetos políticos e sociais autônomos frente à exclusão institucional. Essas vozes se articulam sobretudo nos primeiros anos da jovem República, que emergiu logo após o fim formal da escravidão, trazendo à tona múltiplos projetos de nação — nem todos comprometidos com a verdadeira inclusão racial.

A vista disto, a canção mencionada na epígrafe desse capítulo por exemplo, reforça essas reflexões sobre o processo histórico que se desenrolou na cidade do Rio de Janeiro. Ao considerarmos as vivências de sujeitos negros nessa cidade, especialmente no período pós-Abolição, percebemos, como afirmam Olívia Maria da Cunha e Flávio Gomes (2007, p. 9), que “a liberdade e seus significados foram constantemente redefinidos”. Lembrando que todo o processo de transição da condição de escravizada para trabalhadora livre não foi “linear e irreversível” (CUNHA; GOMES, 2007, p. 9). Nesse contexto, práticas como a reescravização foram comuns,

incluindo a contestação de alforrias, capturas, vendas e registros irregulares. Embora essas ações fossem frequentemente realizadas sob a aparência de legalidade, configuravam crimes de acordo com o artigo 179 do Código Criminal do Império de 1830, sujeitando seus autores a penas de prisão e multa². Esses fatos evidenciam a complexidade e as dificuldades enfrentadas pelos negros no exercício de uma liberdade ainda constantemente ameaçada.

Dessa forma, é possível perceber que as fronteiras entre a condição de escravizada e a de cidadã, enquanto status jurídico, não são rígidas, mas sim interligadas e fluidas, revelando um processo complexo de transição e redefinição da cidadania para pessoas negras. Afinal, como pontuamos anteriormente, mesmo enquanto livres e libertas, essas mulheres estavam constantemente sob a ameaça da reescravização no século XIX. Já no século XX, o que notamos é uma cidadania limitada, visto que mesmo não existindo mais a escravidão em termos formais, a liberdade concedida pela Coroa e pela República, fora muito aquém das necessidades desse contingente populacional³.

Porém, mesmo quando escravizadas, havia mecanismos para que se passassem por livres e libertas, casos esses em que se acionava uma rede de solidariedade. Tal qual, as experiências de liberdade que advinham da transgressão a ordem estabelecida, como a fuga, a formação dos quilombos, o uso das línguas

² Aqueles considerados culpados de "reduzir à escravidão uma pessoa livre, que se achar em posse de sua liberdade" estavam sujeitos a punição com prisão de três a nove anos, além do pagamento de multa. Essa disposição legal demonstra uma tentativa formal de combater práticas que comprometiam a já frágil noção de liberdade na sociedade oitocentista brasileira, ainda profundamente marcada pela lógica escravista. BRASIL, 1830. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

³ Destacamos que a ideia de concessão de liberdade assegurada pela Lei Áurea, tal como abordada neste trabalho, está inserida no campo jurídico do processo de transição da condição de pessoa escravizada para liberta. Posto que, entendemos que essa transformação ocorreu sob múltiplas pressões, incluindo a atuação dos movimentos abolicionistas organizados, que desempenharam um papel importante na mobilização da opinião pública e no tensionamento do Estado imperial. Logo, é imprescindível enfatizar que não desconsideramos a agência dos próprios sujeitos escravizados na luta por sua liberdade. Como apontam historiadores como João José Reis (2010) e Sidney Chalhoub (2003), os cativos foram protagonistas de ações que desafiaram cotidianamente a ordem escravista, seja por meio de fugas, negociações, insurreições ou articulações com setores da sociedade. Nesse sentido, nos afastamos da interpretação, já amplamente debatida e criticada por autores como Emilia Viotti da Costa (1987), que trata a liberdade como uma dádiva concedida pelas elites ou como um gesto benevolente do Estado. Ao contrário, reconhecemos a liberdade como uma conquista histórica, resultado direto da resistência ativa e contínua das pessoas escravizadas e de seus aliados.

maternas, os cultos as divindades africanas, o acesso à educação etc. Essa interconexão não apenas evidencia as ambiguidades presentes na construção da cidadania no Brasil, mas também contribui para a ressignificação do que significa ser considerada cidadã nesses contextos.

Além disso, essa questão assume um papel central, pois a definição de quem era ou não reconhecido como brasileiro no século XIX, influenciava diretamente o acesso à educação primária, um direito que, embora legalmente restrito a determinados grupos, muitas vezes era transgredido na prática por escravizadas, refletindo as contradições e disputas em torno da inclusão social e do direito à instrução.

As fontes, por exemplo, revelam que essa regra foi frequentemente burlada, inclusive com anuência de senhores de escravos. Caso do sobrado de nº 150, localizado na descida do Saco do Alferes, onde se recebiam “meninas para se lhes ensinar a ler, escrever, coser, cortar e fazer vestidos e camizas para homem, com perfeição, marcar e bordar de todas as qualidades, e fazer crivos”. Destacando-se que ainda se recebia no mesmo lugar “raparigas forras e **captivas**, para o mesmo fim, lavar e engomar” sendo a prática da leitura oferecida “só sendo por vontade de quem as governa” (DIÁRIO DO RIO, 1845). Esse relato evidencia a ambivalência nas práticas educacionais e de trabalho envolvendo mulheres negras, cativas ou libertas, marcadas pela tensão entre controle, exploração e possíveis oportunidades de aprendizado.

Ressaltamos ainda que ao se considerar o artigo 6º da Carta Constitucional de 1824, observamos que, no conceito de "ser brasileiro", estavam excluídos por definição: os escravos, os libertos nascidos em África e os "africanos livres"⁴. Logo, a Constituição de 1824 servia como base legal para impedir o acesso das pessoas

⁴ São considerados brasileiros segundo o artigo: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação./ II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio./ III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil./ IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia./ V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização. BRASIL. [Constituição (1824)]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

escravizadas à educação, consolidando um sistema em que a instrução e o conhecimento letrado eram privilégios que podiam ser acessados, com suas especificidades, pela população branca, negros livres e mestiços.

Em relação ao último grupo, composto por africanos livres em razão das leis de proibição do tráfico transatlântico de africanos para o Brasil, que se iniciou na primeira metade do século XIX, conforme amplamente discutido por Beatriz Mamigonian (2017)⁵, estes eram inseridos na sociedade de forma restrita e sob controle estatal ou particular, como estabelecido no Decreto de 1835⁶. O referido decreto permitia que qualquer pessoa pudesse tutelar até dois desses indivíduos, sem distinção de idade ou gênero. Para as crianças, previa-se uma suposta educação sob a responsabilidade dos tutores. Contudo, o documento não especifica o conteúdo ou os objetivos dessa instrução, tampouco estabelece um compromisso claro com a integração social ou a capacitação para uma vida autônoma. Esse vácuo normativo contribuía para perpetuar a condição de subalternidade, disfarçada sob o pretexto de tutela e educação.

Da mesma forma, o Alvará de 1818, que regulava o destino de africanos apreendidos, negligenciava a exigência de uma formação prática para jovens sob tutela, deixando em aberto questões relacionadas à educação e ao treinamento profissional⁷. Esse vácuo legal favorecia práticas de exploração disfarçadas, em que, sob o pretexto de oferecer educação, os(as) africanos(as) livres eram utilizados como mão de obra, sem garantias concretas. Posto que, de acordo com Maria Cristina Luz Pinheiro,

⁵ Segundo a autora, a Lei de 1831 teve impacto político e social significativo, apesar da aplicação limitada, logo, não foi apenas “para inglês ver”, sendo usada na luta por liberdade e pelo abolicionismo. Já a Lei Eusébio de Queirós (1850), pressionada pelos britânicos, reprimiu o tráfico sem afetar os escravizados ilegalmente trazidos, garantindo que os proprietários não perdessem os escravizados adquiridos ilegalmente antes da nova legislação. Por fim, Mamigonian destaca a conivência do Estado na manutenção da escravidão e a resistência dos africanos livres até a abolição.

⁶ BRASIL. **Decreto de 19 de novembro de 1835**. Mandando observar as Instruções de 29 de outubro de 1834 relativas á arrematação dos serviços dos Africanos livres, com as alterações annexas. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1835, v. 1 pt II, p. 125, 19 nov. 1835. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-37084-19-novembro-1835-563013-publicacaooriginal-87123-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2023.

⁷ BRASIL. **Alvará de 26 de janeiro de 1818**. Estabelece penas para os que fizerem commercio prohibido de escravos. Coleção das Leis do Brasil, 1818. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/alv/1818/alv-26-1-1818.html#:~:text=Este%20se%20cumprir%C3%A1%20como%20nelle,dos%20Santos%20Marrocos%20o%20fez. Acesso em: 14 jan. 2023.

A definição da idade em que a criança escrava tornava-se força produtiva, ou mesmo quando ela começava a desempenhar algumas tarefas, se aos quatro, cinco, aos sete, ou aos doze anos, tinha pouca importância diante das exigências da ordem econômica e social escravista. Importa-nos verificar que a criança escrava não era uma carga inútil para os senhores e que podia começar a trabalhar muito cedo. Essa era a lógica do sistema escravista. (PINHEIRO, 2005, p.173)

Essa análise evidencia, levando-se em consideração as ressalvas necessárias ao se examinar tais fontes, como, no sistema escravista, a exploração do trabalho infantil era uma prática estruturada e funcional à manutenção das relações econômicas e sociais da época. No caso específico do Rio de Janeiro, Higor Ferreira (2020) destaca também a importância da Lei n.1 de 1837, que estabelecia com clareza a proibição da presença de escravos (tanto ladinos quanto boçais) e de pretos africanos (livres ou libertos) nas escolas públicas mantidas pelo governo⁸.

Consideramos essa restrição como um reflexo do entendimento de que o domínio dos códigos de escrita e leitura, naquele contexto, representava uma forma de poder. No entanto, a necessidade de reiterar essa proibição na legislação sugere a persistente insubordinação desses indivíduos, que tentavam desafiar e burlar a lei para conquistar o acesso ao aprendizado e, com isso, uma forma de emancipação intelectual. Como aponta Silva,

Aprender a ler e a escrever, para os escravos, podia significar a obtenção de um “ganho” melhor; podia permitir a concorrência com os imigrantes portugueses; podia permitir o acesso e a ascensão nos cargos das irmandades religiosas; podia facilitar a identificação dos companheiros fugidos nos anúncios dos jornais ou a prestação de serviços “literários” ou contabilísticos para outros cativos ou iletrados; podia permitir a falsificação de alforrias e pós 1841, de passaportes. Aprender a ler e a escrever, enfim, podia permitir aos escravos africanos e crioulos (escravos brasileiros) passarem como libertos ou exercerem ofícios que os aproximassem da experiência da liberdade (SILVA, 2000, p. 111-112).

Dessa forma, o ato de aprender a ler e escrever não apenas aproximava as escravas africanas e crioulas da experiência de liberdade, mas também lhes proporcionava ferramentas concretas para subverter o sistema escravista e ampliar suas possibilidades de atuação na sociedade. Mesmo mediante a subtração de sua cidadania. Essas proibições deixam claro como a educação foi instrumentalizada para perpetuar o controle e a hierarquia racial, negando as escravizadas qualquer chance

⁸ BRASIL. **Lei n. 1, de 1837**, e o **Decreto nº 15, de 1839**, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Coleção Leis do Império. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

real de mobilidade social e limitando suas possibilidades de emancipação, tanto individuais quanto coletivas.

Por conseguinte, podemos concluir como visto anteriormente, que além de desejadas – em certa medida – por alguns senhores, essas habilidades podiam ser desenvolvidas mediante o acesso a escolas, colégios, aulas ou professores particulares. Um exemplo disso é o colégio para meninas na Rua de Matta Porcos, n. 12, onde "D. Roza Joaquina da Silva Braga, auxiliada por suas filhas", mantinha um colégio de instruções com a finalidade de ensinar "com todo o desvelo e carinho, a ler, escrever, contar, marcar, bordar, crivar de todas as qualidades, assim como bordar de matriz, tapeçadas, etc". O anúncio ainda enfatiza que para "raparigas de qualquer côr" haveria lugares separados para o ensino (DIÁRIO DO RIO, 1852). Outro caso é o de uma senhora particular que tomava "algumas crioulinhas e pardinhas para ensinar a ler, coser, marcar e bordar, para o que já tem algumas, e também dá comida", localizada na "rua do Cotovello n. 6, em frente ao n. 15" (JORNAL DO COMMERCIO, 1857).

Ao refletirmos sobre o interesse dos senhores em alfabetizar suas escravizadas, podemos corroborar as observações de Mary Karasch (2000, p. 297). A autora destaca que esses senhores frequentemente anunciavam, com orgulho, as habilidades de suas escravas e escravos alfabetizados nos jornais, visando obter lucro com a venda ou o aluguel desses indivíduos em uma sociedade onde o analfabetismo predominava (CHALHOUB, 2012, p. 46). Além disso, no ambiente urbano, salientamos que os jornais serviam como mais um instrumento de controle sobre os corpos cativos. Pois, era mobilizando esses meios, que os senhores buscavam preservar seus interesses, reforçando por sua vez o sistema de vigilância sobre os negros e negras escravizados (KARASCH, 2000, p. 297).

Isto nos leva a refletir sobre as inúmeras possibilidades de uso desse conhecimento dentro do contexto escravista, pois o acesso dos cativos ao mundo letrado não se dava exclusivamente com a permissão dos senhores, e muitos ainda ocultavam de seus senhores essa habilidade. Mesmo enquanto cativos, esses indivíduos podiam acessar a esfera da alfabetização de outras maneiras, como no caso das mucamas que acompanhavam as crianças senhoriais às escolas. Esse acesso alternativo era tão significativo que gerava proibições explícitas. Um exemplo disso aparece no anúncio do *Jornal do Commercio* sobre o "Collegio da rua detraz do Carmo n. 16", que não apenas restringia a entrada de "meninas que não forem de

condição livre”, como também não permitia que as mesmas levassem “consigo escravos de qualquer cor, nem ainda a título de as servir, para o que acharão no Collegio o necessario recurso” (JORNAL DO COMMERCIO, 1832).

Diante disso, o fato de a educação dessa população estar em pauta e sendo debatida pela elite não apenas revela a exclusão, mas também aponta para um possível temor dessa classe em relação ao acesso dos corpos escravizados ao mundo letrado⁹. Lembrando, conforme observa Mary Karasch (2000, p. 295), apesar das barreiras significativas, o sistema político não era totalmente restritivo, visto que existia “um número surpreendente de escravos e libertos alfabetizados” na cidade do Rio de Janeiro, incluindo “mulheres que assinavam seus nomes nos documentos e registros notariais da época”. Esse dado, levando-se em consideração que a sociedade era em larga medida analfabeta, torna ainda mais significativo o acesso à educação por parte das escravizadas e libertas, ampliando o impacto desse acesso no contexto social da época.

Portanto, a questão levantada pela autora refere-se exatamente ao modo como esses sujeitos aprenderam a ler e escrever, lembrando que como acentua Karasch (2000), muitos desses sujeitos já sabiam falar, ler e escrever em português por terem aprendido ainda em África. Uma das possibilidades, conforme destacamos anteriormente, está ligada às intenções dos senhores ao investirem na educação de seus escravizados, com o objetivo de obter um lucro mais elevado ao vender ou alugar essa mão de obra, que já não era de baixo custo¹⁰. Contudo, ao refletirmos sobre os usos que esses indivíduos negros poderiam fazer a partir do domínio da leitura e da

⁹ Recomendamos o artigo: VIANA, Iamara. Escrever para não silenciar: africanos, enfermidades e acesso às primeiras letras no sudeste escravista, notas de pesquisa. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. esp., p. 392-409, ago. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/965>. Acesso em: 24 fev. 2023.

¹⁰ No artigo “*Tríplice utilização*” dos corpos negros femininos: gênero, raça, sevícias e escravidão – Rio de Janeiro, século XIX (2023), Iamara da Silva Viana analisa a múltipla exploração das mulheres negras no contexto escravista, destacando que essas mulheres eram inseridas na lógica da escravidão não apenas como produtoras de força de trabalho e reprodutoras de mão de obra, mas também como produtos em si mesmas, comercializáveis e manipuláveis segundo os interesses senhoriais. Essa perspectiva dialoga diretamente com a interpretação que adotamos ao longo deste trabalho, uma vez que evidenciamos como os corpos dessas mulheres foram historicamente instrumentalizados sob esses três prismas — inclusive nos casos em que os senhores investiam em sua “qualificação”, não como forma de emancipação, mas como estratégia de valorização de um bem, de um capital humano mercantilizado.

escrita, as possibilidades se ampliam, indo desde a mobilidade social até as múltiplas formas de liberdade.

Embora as pesquisas sobre as questões que marcaram o século XIX já não sejam mais uma novidade, dado o volume de trabalhos, fontes e metodologias expandidas desde os anos 2000, é importante reforçar que a relação entre a educação e a população negra ainda exige mais investigações. Isso se deve ao fato de que, neste contexto, a educação é vista como um fator constitutivo de privilégios, refletindo as dinâmicas de exclusão e controle social que ainda precisam ser mais profundamente exploradas.

No artigo *Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil* (2019), os autores, além de destacarem a insuficiência dos estudos sobre o letramento dos escravizados, apontam que, embora o letramento fosse restrito a uma minoria nas sociedades coloniais e pós-coloniais, existem registros desde o século XVIII que tratam desse tema. Esses registros mostram que “escravizados escreveram textos ou deixaram expressos em textos escritos por homens livres, suas vontades, desejos e percepções” (VIANA; RIBEIRO; GOMES, 2019, p. 155).

Corroborando essa perspectiva, Marialva Barbosa (2016), ao investigar as formas de comunicação dos escravizados brasileiros, tanto na oralidade quanto na escrita, ressalta que as cartas e as assinaturas podem ser vistas como provas do letramento desses indivíduos. Isadora Moura Mota (2017, p. 104) complementa essa análise ao afirmar que esses escritos “constituem, a um só tempo, janelas para a precariedade da liberdade no Brasil escravista e indícios da importância do letramento como instrumento de organização política entre negros livres e escravos”. Esses registros, portanto, não apenas ilustram a realidade de opressão e controle, mas também refletem a resistência e a luta por autonomia e reconhecimento social dos escravizados e libertos.

Os indivíduos inseridos na cultura letrada faziam uso dessa capacidade de maneiras diversas e pessoais. O domínio da leitura e da escrita poderia ser expresso de forma direta, mas também podia se manifestar na compreensão dos textos lidos, especialmente considerando que a leitura pública era uma prática costumeira. Além disso, ao entenderem o significado do que estava escrito, poderiam atuar como leitores dos periódicos que circulavam nas áreas urbanas, muitos dos quais eram usados pelos senhores como ferramentas de controle, especialmente no caso dos cativos que fugiam de suas propriedades.

Um exemplo significativo desse domínio é a *Carta da Comissão de Libertos de Paty de Alferes para Rui Barbosa*, mencionada inicialmente pela historiadora Wlamyra Albuquerque (2009). Esta carta, datada de 19 de abril de 1889 — ou seja, após a Abolição — é uma demonstração não apenas dos anseios da população liberta, mas também da organização desses sujeitos em torno da educação de seus filhos. Assinada por sete ex-escravizados libertos da Estação de Paty, a carta traz em seu cerne as demandas desses sujeitos para que o “fundo d’emancipação dos escravos reverta para a educação dos filhos dos libertos”¹¹. Essa solicitação se torna mais compreensível ao considerarmos que, ao longo da história do Brasil, mesmo com o direito à educação assegurado, crianças negras e pardas enfrentaram o racismo explícito na forma de segregação, com a exclusão de crianças negras dos mesmos espaços escolares e da mesma qualidade de educação que as crianças brancas.

No entanto, observamos que apesar das proibições e das diversas experiências de liberdade no século XIX, é possível concluir, à luz de uma nova historiografia educacional sobre o tema, produzida a partir da década de 1980, que a educação da população negra ocorreu em diferentes contextos. Esses incluíam ambientes informais, como no morro do Livramento nº 37, onde se recebiam “aprendizes de qualquer condição para ensinar-se a ler, escrever e coser ou coser somente” (DIÁRIO DO RIO, 1855), e na Praça da Constituição n. 81 na qual se aceitava “pardinhas e crioulas livres ou **escravos**, para aprenderem a ler, escrever, contar, coser, marcar e bordar” (DIÁRIO DO RIO, 1854).

Lembrando que, a educação dessas meninas estava profundamente vinculada à estrutura de poder da época, refletindo a fragilidade dos limites entre a liberdade e a escravidão. Levando-nos a conjecturar que na prática, a condição de liberdade para negros e mestiços era constantemente ameaçada e podia ser negada com base em interpretações legais e conveniências dos senhores e autoridades, revelando que essas condições eram instáveis e sujeitas a reinterpretções.

Essa fluidez na condição jurídica dos sujeitos de cor impunha limitações, mas, paradoxalmente, também abria algumas possibilidades para aproximação com a escolarização e o letramento, desde que fossem restritas e ajustadas às expectativas sociais da época, as quais delimitavam as funções e o papel da população negra na

¹¹ Esta carta se encontra localizada no Arquivo particular de Rui Barbosa, na Fundação Casa de Rui Barbosa, e disponibilizada na *internet*. Ver: <https://www.afropress.com/carta-de-libertos-a-rui-revela-falta-de-esperanca-de-negros-no-pos-abolicao/>

sociedade. Logo, tais dinâmicas expõem uma tensão histórica na qual a educação e o letramento dos negros e negras se davam sob um viés funcionalista e utilitarista, com o propósito de atender a demandas econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que preservavam as bases da hierarquia racial e social no Brasil oitocentista.

Destacamos ainda os ambientes educacionais formais, como a escola de primeiras letras do professor Pretextato dos Passos e Silva (FERREIRA, 2020). Bem como, o contato com o mundo do trabalho, que desempenhou um papel importante, uma vez que diversas fontes localizadas nos jornais *Diário do Rio* e *Jornal do Commercio* indicam o domínio dos códigos por parte de sujeitos de cor que exerciam ofícios como alfaiate, carpinteiro, boleiro, cozinheiro, sapateiro, pedreiro, marceneiro, pagem, pintor, calafate, mascate, copeiro, barbeiro, sangrador, costureira, entre outros (LOPES, 2020, p. 97).

De acordo com Karasch (*apud* LOPES, 2020), muitos escravizados no Rio de Janeiro estavam empregados em profissões especializadas relacionadas ao vestuário e ornamentos pessoais, como a produção de chapéus e trajes completos, atendendo às necessidades de uma capital imperial em expansão. Bergamini (2017, p. 121 *apud* LOPES, 2020) por sua vez, observou que havia uma proporção significativa de alfaiates e cozinheiros entre os escravizados que sabiam ler e escrever. O autor sugere que profissões como alfaiataria, carpintaria, cozinha e marcenaria favoreciam o letramento, tanto entre os livres quanto entre os escravizados. Isso indica que o exercício de um ofício especializado facilitava o acesso à cultura letrada, dado que muitas dessas funções exigiam o uso de leitura e escrita.

Ademais, é relevante enfatizar, como destacam José G. Gondra e Alessandra Schueler (2008, p. 254), que “os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboraram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e atribuindo múltiplos sentidos à escolarização”. No entanto, é necessário considerar a complexidade da semântica racial do século XIX e das diferentes formas de liberdade, pois essas nuances não permitem reduzir as experiências desses sujeitos a duas categorias binárias: livres e cativos. Posto isso, no que se refere à legislação educacional, é importante destacar que termos como “não-livres”, “escravos” e “pretos africanos” eram frequentemente usados para justificar proibições e limitar o contato desses indivíduos com o universo letrado através das escolas formais.

Dessa forma, com a construção do Estado brasileiro como pano de fundo, buscamos refletir sobre as ações de sujeitos que, ao desafiarem leis proibitivas, utilizaram o próprio sistema jurídico a seu favor, assegurando a inserção de uma narrativa alternativa nos espaços escolares. Essa narrativa subalternizada, contada a contrapelo, resgata não apenas a contribuição de inúmeros sujeitos negros e negras na construção do Estado-nação, mas também destaca conhecimentos ancestrais que, por séculos, foram atribuídos a outros, frequentemente sob a justificativa da crença na inferioridade racial.

Para isso, é necessário refletir sobre os silêncios da História, valendo-nos da observação de Jacques Le Goff sobre a importância de questionar não apenas os esquecimentos, mas também as lacunas presentes na narrativa histórica. Assim, ressaltamos as palavras do autor sobre esses espaços em branco e o papel do historiador em preenchê-los.

Falar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços em branco da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos das ausências de documentos. (LE GOFF, 1992, p.109)

Refletindo sobre tal colocação podemos compreender como a historiografia da educação brasileira contribuiu para a construção de uma “invisibilidade do negro”. Já que esse apagamento se manifesta no silêncio das fontes históricas educacionais, que frequentemente negligenciam ou omitem o pertencimento étnico-racial das agências negras, dificultando a compreensão do papel e das experiências desses sujeitos na história da educação no Brasil. Pois, como assevera Renato Ortiz:

A questão racial tal como foi colocada pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil adquire na verdade um contorno claramente racista, mas aponta, para além desta constatação, um elemento que me parece significativo e constante na história da cultura brasileira: a problemática da identidade nacional (ORTIZ, 2006, p. 7).

A partir dessa perspectiva, é possível perceber que no Brasil se construiu uma narrativa baseada em termos deterministas, que buscavam justificativas na raça e no clima para explicar a suposta “indolência” do sujeito brasileiro. Esse imaginário social revela como o “diferente” foi sistematicamente alocado em uma posição de subalternidade.

Contudo, com a promulgação da Lei Áurea e o advento da República, o acesso à educação para a população negra – antes escravizada, e mesmo para aqueles que não foram submetidos ao trabalho compulsório – não se torna significativamente mais

fácil. Afinal, diversos mecanismos foram acionados para dificultar o acesso e a permanência de alunos(as) negros(as) nas escolas. Barreiras como a falta de "vestimentas adequadas", a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, e dificuldades financeiras para adquirir material escolar e merenda, que aliados ao desamparo estatal, contribuíram para excluir crianças negras do sistema educacional. Perpetuando desigualdades históricas e limitando suas oportunidades de ascensão social e inclusão (BASTOS, 2016, p.747).

Além disso, é importante ressaltar como esse sujeito passa a ser representado no imaginário social republicano, consolidando estereótipos que continuam a impactar suas oportunidades e inclusão. De acordo com Schwarcz (2001, p. 23), negros e mestiços, que até então não apareciam na representação oficial da nação, passam a ser vistos no final do século XIX como sinais de "degeneração" e como responsáveis pela falta de um futuro promissor para o país. Assim, embora em vários momentos da história as diferenças que caracterizam o Brasil tenham sido mencionadas, elas foram rejeitadas em favor de um pensamento único sobre o país. Esse pensamento, ampliado pelos meios de comunicação, buscava invisibilizar determinados grupos, impedindo-os de serem reconhecidos como cidadãos que pudessem representar a identidade nacional.

Embora à primeira vista essa busca em prol da unificação promovida pela elite possa parecer contraditória, é importante destacar que tal unificação não significava o fim das desigualdades sociais. Pelo contrário, a hierarquização dentro desse "paraíso racial" em que o Brasil se transformava, se tornava um mecanismo central para manter o *status quo*. Em suma, o objetivo da elite era estimular a população a se conformar com esse universo idealizado e propagado por ela, mas sem fornecer os meios efetivos para uma ascensão social verdadeira. Dessa forma, a elite resguardava seus privilégios, enquanto as camadas populares continuavam a enfrentar barreiras que as mantinham em posições subalternizadas.

Em resumo, podemos afirmar que a então capital do Brasil, devido aos diversos processos sociais, políticos e econômicos pelos quais passara, acabou tornando-se um local de atração para esses sujeitos recém-saídos do regime escravagista que se direcionaram especialmente à região central¹². Posto que, de acordo com Lopes:

¹² O Rio de Janeiro foi a capital federal do Brasil de 1763 a 1960, firmando-se como um importante centro político e cultural. Após o golpe militar de 1964, a cidade adquiriu o status de cidade-estado, sendo denominada Estado da Guanabara. Essa configuração

Com a abolição da escravatura, entretanto, é que a capital do Império vai ter sua população, de fato, aumentada. Aos migrantes do Vale do Paraíba, que para o Rio de Janeiro continuam vindo desde a falência da lavoura cafeeira na região, aos veteranos da Guerra do Paraguai, aos flagelados da Grande Seca vêm juntar-se, agora, mais e mais negros, oriundos das mais diversas regiões do País, mas principalmente das províncias vizinhas. (LOPES, 2008, p. 39)

Com base nesse cenário pós-abolicionista que se configura no Rio de Janeiro, observa-se que a população africana e seus descendentes, embora juridicamente libertos, permaneceram desamparados pelo poder público. Ademais, grande parte dessa população foi empurrada para o subúrbio carioca e as favelas, onde viviam em condições precárias, em decorrência da expulsão da região central. Uma vez que, durante a Primeira República, esses espaços centrais passaram por um processo de “limpeza” e expansão urbana. Uma reforma que atingiu principalmente áreas habitadas pela população negra, e que foi acelerada com a Reforma Urbana de Pereira Passos (1902-1906), prefeito da então capital sob o governo de Rodrigues Alves. Como analisa Raquel Rolnik:

A grande expulsão do Centro resultou na ocupação dos morros, produzindo as favelas, e em expansão para os subúrbios, seguindo os caminhos das linhas de trem. É nesse momento que o território negro carioca desloca-se do Campo de Santana para a zona imediatamente contígua, a Praça Onze. É aí, na casa de uma das tias afro-brasileiras (Tia Ciata), que nasceu a primeira escola de samba carioca (ROLNIK, 2007 *apud* LIMA, 2009, p. 117).

Essa transformação urbana buscava adequar o Rio de Janeiro aos padrões estéticos dos países capitalistas desenvolvidos, convertendo a cidade em uma “vitrine” modernizada. O projeto de derrubada dos cortiços, que já haviam sido alvo de perseguição sob a administração de Barata Ribeiro, visava eliminar essas moradias populares e renovar o centro da cidade. A intervenção no Centro em 1893, promovida por Barata Ribeiro, representa o início desse processo de ação direta do Estado, que se intensificou nos primeiros anos do século XX, promovendo uma maior estratificação social no espaço carioca (ABREU, 2013, p. 50).

Destacamos esse processo, pois foi durante a Reforma Pereira Passos, considerada a primeira grande intervenção urbana no Rio de Janeiro, que se estabeleceram demarcações espaciais para a população negra. Nesse mesmo contexto a imprensa carioca começou a expor as favelas. No entanto, como observa Rômulo C. Mattos, a favela passou a ser representada como um “símbolo do

permaneceu até 1975, quando ocorreu a fusão com o antigo Estado do Rio de Janeiro, formando o atual Estado do Rio de Janeiro, com a cidade homônima como sua capital.

antiprogresso e da anticivilização" (MATTOS, 2009, p. 150). Vale lembrar, contudo, que embora as favelas surgissem como uma alternativa de moradia para a população mais pobre, incluindo ex-escravizados que trabalhavam na região central, "nem todos os que eram expulsos dos cortiços ou que chegavam à cidade, localizaram-se, entretanto, nas favelas. A grande maioria, ao que parece, instalou-se nos subúrbios, contribuindo assim para a sua ocupação efetiva" (ABREU, 2013, p. 66).

Em resumo, o final do século XIX no Rio de Janeiro não foi caracterizado apenas pela expansão das fábricas. Outros fatores significativos desse período incluíram o colapso do sistema escravista, o declínio da produção cafeeira na província e o aumento expressivo da imigração estrangeira. Esse cenário impulsionou um rápido crescimento populacional decorrente da migração, o que agravou o problema habitacional da cidade, resultando na superlotação das moradias populares, e na intensificação das epidemias de febre amarela que periodicamente afetavam o Rio de Janeiro (ABREU, 2013, p. 57).

O destaque para a questão da moradia no Rio de Janeiro reflete a confluência entre raça, classe e espaço urbano, pois, especialmente durante a República, esses fatores se combinam para consolidar uma visão da população negra e pobre como "classes perigosas"¹³. Segundo Sidney Chalhoub (1996), esse o conceito quando aplicado a realidade brasileira incide sobre uma construção social formulada pelas elites brasileiras entre o final do século XIX e início do XX, que associava negros, mestiços e trabalhadores pobres urbanos à criminalidade, à imoralidade e ao desvio de conduta. Esses grupos eram considerados obstáculos ao projeto de modernização e civilização das cidades, especialmente no Rio de Janeiro. Como resposta, implementaram-se estratégias de controle social por meio da repressão policial, da educação moralizante, da medicina higienista e da estigmatização de práticas culturais afro-brasileiras.

A escola, nesse cenário, não era compreendida como um direito, mas como uma ferramenta para disciplinar e moldar os corpos racializados segundo padrões de civilidade definidos pela elite. Assim, Chalhoub evidencia como o discurso sobre as

¹³ O termo classes perigosas, "[...] no sentido de um conjunto social formado à margem da sociedade civil, surgiu na primeira metade do século XIX, num período em que a superpopulação relativa ao exército industrial de reserva, segundo acepção de Marx, atingia proporções extremas na Inglaterra, quando esse país vivia a fase juvenil da Revolução Industrial". GUIMARÃES, 2008, p. 21.

“classes perigosas” operava como um mecanismo ideológico para justificar a exclusão e a marginalização de grande parte da população negra no pós-abolição.

Nessas condições, o negro era frequentemente o principal acusado em situações de suspeição. Tal abordagem revela uma criminalização da negritude e da pobreza, associando a condição econômica precária à raça e à criminalidade. Contudo, esse processo é marcado pela contradição, pois, embora marginalizados, os ex-escravizados e migrantes pobres eram indispensáveis ao desenvolvimento do capitalismo. Vale lembrar, como observa Lopes, que

em 1890, dos 89 mil trabalhadores estrangeiros em atividade na terra carioca, mais da metade tinha os empregos mais bem remunerados, no comércio, na indústria e nas atividades artísticas; enquanto, entre os negros, 48% eram empregados domésticos, 17% eram operários, 16% não tinham profissão declarada e 17% trabalhavam em atividades extrativas, na lavoura e na pecuária. E é essa mesma ideologia do branqueamento que vai delimitar o espaço físico a ser ocupado por esses negros, vindos de todo o território brasileiro, na geografia carioca. (LOPES, 2008, p. 40).

Havia, por conseguinte, a tentativa de combate a essa presença, amparada por um projeto político da elite que defendia a "higienização" urbana e o branqueamento estético e cultural, na busca por uma imagem de progresso alinhada aos países desenvolvidos. Esse projeto incluía a substituição da mão de obra escravizada pelo trabalhador assalariado, preferencialmente branco e europeu – o que não se concluiu em sua totalidade. Por outro lado, os recém-libertos resistiam à adaptação ao trabalho assalariado, posto que, entre outros motivos esses sujeitos vinham de um sistema que havia lhes imposto condições de vida degradantes e extenuantes¹⁴. Lembrando que esses sujeitos também já estavam familiarizados com as lutas trabalhistas em território nacional.

A vista disso, é importante destacar que se criou uma ideia de um imigrante europeu radical forjado no chão da fábrica, que figura como protagonista das lutas operárias, desconsiderando que muitos desses sujeitos eram oriundos das zonas rurais, especialmente da Itália, e não compostos por radicais anarquistas e operários

¹⁴ Quando falamos dessa resistência, é importante destacar que muitos ex-escravizados já buscavam sua autonomia mesmo durante o período de escravidão. Afinal, muitos já viviam sobre si e conseguiram acumular pecúlio para comprar sua liberdade ou a de seus familiares, o que lhes permitiu trabalhar de forma independente. Todavia, essas iniciativas eram insuficientes para promover uma verdadeira emancipação social, pois não rompiam com a estrutura de exclusão e desigualdade que mantinha a população negra marginalizada no período. E no contexto pós-abolicionista, enfrentaram condições de trabalho extremamente degradantes, marcadas por salários baixos e poucas oportunidades de ascensão social.

de fábricas. Destacamos esse ponto, pois é importante trazer luz sobre o trabalhador local — começando pelo escravizado — para que o mesmo seja reconhecido como protagonista das lutas operárias. Afinal, quando alocamos o imigrante nessa posição de alguém que chega pronto para lutar, o operariado brasileiro, sob essa perspectiva, é colocado em uma posição passiva: ou aceita a liderança do imigrante ou é excluído das lutas, quase como se fosse um "fura-greve". Assim, a imagem do trabalhador estrangeiro, branco, anarquista e rebelde, e a do trabalhador brasileiro distante das mobilizações, não passam de representações caricatas da classe operária no início do século XX (NEGRO; GOMES, 2013, p. 56).

Por conseguinte, dessa resistência e da falta de oportunidades de trabalho, surgem as acusações de "vadiagem", interpretadas como desinteresse em se adaptar ao sistema moderno¹⁵. Segundo Walter Fraga, a tipificação da vadiagem no Código Penal era uma forma de "controlar e limitar a liberdade dos egressos da escravidão de escolher onde e quando trabalhar, e de circular em busca de alternativas de sobrevivência." (FRAGA, 2018, p. 356). Esse discurso sustentava a violência e a expulsão dos negros das áreas centrais, facilitando o projeto de modernização em curso. Destarte, podemos concluir que desde sua chegada ao Brasil, as africanas escravizadas foram tratadas simultaneamente como capital, ferramentas de trabalho, e reprodutoras de mão de obra (VIANA, 2023) o que resultou na construção de um sistema de pertença hierarquizado, marcado pela exclusão (e pela inclusão em certa medida), conforme discutido por Boaventura de Sousa Santos (2008).

Embora essas teorias raciais tenham sido formalmente superadas na contemporaneidade, os impactos das políticas de segregação permaneceram

¹⁵ A vadiagem, de acordo com o artigo 59 do decreto-lei 3.688 de 1941, é enquadrada como contravenção. Ver: BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das contravenções penais. D.O.U, 1941, p. 19696. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 12 dez. 2022. Indicamos para mais informações: BRASIL. **Decreto nº 145, de 11 de julho de 1893**. Autorisa o Governo a fundar uma colonia correccional no proprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, e dá outras providencias. Coleção de Leis do Brasil, 1893, v. 1, p. 15. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-145-11-julho-1893-540923-publicacaooriginal-42452-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2022; BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Codigo Penal. Coleção de Leis do Brasil, ano 1890, v. Fasc.X, p. 2664. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2022; BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. D. O. U, 1940, p. 23911. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

evidentes. Mesmo diante dos deslocamentos forçados na cidade para atender aos interesses das elites, a resistência desse grupo persistiu. Essa resistência se expressou por meio do associativismo e de instituições como igrejas de pretos, associações culturais, clubes, terreiros e outras manifestações culturais, que se tornaram pilares para o movimento negro carioca. Essas práticas contribuíram para o fortalecimento de uma nova proposta educativa e uma visão ampliada do papel dos afrodescendentes no contexto pós-abolicionista¹⁶.

Compreendemos a partir disso, que após o fim do sistema escravista, “a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação de identidade étnica brasileira”, conforme discute Munanga (1999, p. 51) ao refletir sobre o grande desafio de se construir uma nação e uma identidade nacional. Porém, salientamos que embora houvesse uma superação formal da hierarquização racial, essa convivência entre negros e brancos, sob uma suposta igualdade, gerou tensões sociais que se estendem a todas as esferas da vida pública e atravessam gerações. Pois essas relações continuaram a ser permeadas pela mentalidade colonial. Resultando desse contexto, relatos de desilusão entre os negros com a chegada da República, pois as promessas de liberdade em decorrência da cidadania não se concretizaram.

Ademais, de acordo com Cecília Coimbra, as teorias que fundamentaram a escravidão também atribuíam aos negros características como “preguiça” e “negligência”, rotulando-os ainda como perigos sociais em potencial. Visão que buscava justificar o tratamento cruel ao qual eram submetidos (COIMBRA, 2001, p. 83). Ao considerarmos a persistência desses estereótipos desde o período escravista,

¹⁶ Destacamos aqui a compreensão da cultura como campo de disputa simbólica e política. Para tal, mobilizamos a obra de Stuart Hall (2003), na qual o autor afirma que a cultura não é um domínio neutro, mas sim um espaço onde se travam batalhas por significados, identidades e formas de representação. Nesse sentido, as manifestações culturais populares — sobretudo as de matriz africana — não apenas expressam modos de vida, mas também desafiam estruturas de dominação, reinventando formas de estar no mundo. Essa visão é aprofundada por Luiz Antônio Simas (2019), ao defender que as expressões culturais afro-brasileiras, como o samba, o jongo, a capoeira e os terreiros de candomblé, são formas de “encantamento do mundo” e práticas de reexistência. Para o autor, essas manifestações constituem epistemologias próprias, que confrontam a lógica racionalista e eurocêntrica imposta pela modernidade colonial. Assim, tanto Hall quanto Simas convergem na ideia de que a cultura não apenas reflete a realidade social, mas pode subvertê-la — funcionando como instrumento de crítica, sobrevivência e invenção de outras possibilidades de existência.

compreendemos por que, na lógica burguesa, os negros e negras passaram a ser vistos como “vagabundos” e “desordeiros”. Ressaltando que muitos desses sujeitos após a Abolição ficaram à margem do mercado de trabalho, o que, na visão capitalista, reforçou sua imagem negativa como “vadios”, “incapazes”, “violentos” e “delinquentes”. Logo, esse contingente populacional passa a ser tratado como uma ameaça a ser eliminada.

Decorre disso, o imigrantismo que surge nesse contexto como uma resposta política, conforme aponta Célia Maria M. de Azevedo (1987, p. 159). Ela observa que a chegada de imigrantes brancos foi promovida com o objetivo de neutralizar a resistência dos negros, substituindo-os por uma nova massa de trabalhadores. Azevedo afirma que,

[...] o imigrantismo, bem como a formulação correspondente de seu ideário racista, emerge tal qual uma arma ou instrumento político manejado contra os negros, adversários temidos do cotidiano passado, presente e futuro, e cuja resistência disseminada, e por isso mesmo difícil de ser coibida, objetivava-se de alguma forma neutralizar, substituindo-os por uma massa de imigrantes brancos. (AZEVEDO, 1987, p. 159)

Com base nessas reflexões, observa-se que, no Rio de Janeiro, a população negra e pobre ocupa um papel central, associado a elementos culturais, sociais e espaciais. Práticas como o samba, o futebol, os terreiros, as favelas e as áreas periféricas se tornaram símbolos de identidade desses grupos, embora muitas vezes interpretadas sob uma ótica depreciativa. Tais espaços são frequentemente retratados como locais de risco, sujeira e violência, reproduzindo uma visão histórica de animalização e instrumentalização do homem negro e da mulher negra, reduzidos a uma força de trabalho e não reconhecido como um agente cultural ou social.

Apesar da valorização tardia de expressões como o samba — que enfrentou perseguição antes de se consolidar como símbolo da cultura popular brasileira — a marginalização do(a) negro(a) e do pobre persiste. Durante o Estado Novo, por exemplo, o samba foi apropriado como instrumento de controle e disciplinamento, adaptado aos moldes do projeto nacionalista. No entanto, essa incorporação cultural não trouxe mudanças significativas na condição social das pessoas que o produziam, perpetuando as desigualdades históricas.

Essas narrativas, construídas no período pós-abolição, carregam a ideia de ausência, refletida na escassez de oportunidades e no limitado acesso aos direitos fundamentais. São questões que o Movimento Negro trouxe como bandeiras de luta.

Para a mulher negra, essa marginalização é ainda mais profunda, conforme aponta Maria Aparecida Silva. Ela observa que, “marcadas pelo estigma da escravidão, a elas permanecem destinados os trabalhos sem qualificação, trabalhos que dispensam inclusive a educação e a instrução”. Esse quadro reflete não só uma desigualdade de gênero, mas também de raça. As mulheres negras, por sua história, carregam estereótipos ligados à sua condição de escravizadas, sendo vistas muitas vezes como objetos sexuais ou destinadas ao trabalho doméstico, o que limita a visão social sobre suas potencialidades e seus direitos (SILVA, 2009, p. 71).

No contexto educacional, em especial, observa-se um histórico de exclusão, embora a educação seja um direito social assegurado constitucionalmente (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996)¹⁷, posto que o mesmo foi sistematicamente negado à população negra no país (BRASIL, 1837; BRASIL, 1839)¹⁸. Conforme Ferreira (2020, p. 13), a restrição ao acesso à educação representava uma tentativa de cercear qualquer forma de progresso que dependesse de uma base educacional, ainda que mínima. Nesse sentido, a cidadania do negro, no início do século XX, manteve-se atrelada à luta por esses direitos, que agora incluíam novas demandas.

Por outro lado, em diálogo com os estudos de Ricardo Henriques (2002), observa-se que, embora tenha ocorrido uma expansão da educação pública ao longo do século XX, acompanhada de redução do analfabetismo e aumento das matrículas, as desigualdades educacionais entre brancos e negros permanecem. Henriques ressalta que a discriminação racial no acesso à educação permaneceu inalterada, com a diferença de escolaridade entre gerações de negros e brancos se mantendo constante, o que evidencia a perpetuação da desigualdade:

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos

¹⁷ O direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo definido como um dever do Estado e da família, conforme estabelece o Artigo 205. Esse dispositivo reforça que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, regulamenta e organiza o sistema educacional brasileiro, consolidando os princípios e diretrizes para assegurar esse direito fundamental.

¹⁸ Para aprofundar o tema, recomendamos a leitura do artigo da historiadora Iamara da Silva Viana, que discute as proibições e reivindicações relacionadas à educação das populações escravizada, forra e livre. A obra oferece uma análise detalhada sobre os desafios enfrentados por esses grupos e as dinâmicas sociais que envolvem o acesso à educação no período. VIANA, 2020, p. 392-409.

brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 2002, p. 93).

Em síntese, trazer à reflexão as experiências educacionais da população negra no século XIX é fundamental para ampliar a compreensão sobre a resistência e agência desses sujeitos na história brasileira. Apesar das proibições e barreiras impostas, homens e mulheres negros encontraram formas de acessar o letramento e a educação, desafiando as restrições vigentes. Ao destacar esses registros históricos, refutamos a ideia de que não houve escolarização entre a população escravizada e, além disso, reconhecemos a importância da ação desses indivíduos em sua própria formação.

Essas experiências de resistência e resiliência, que envolveram o uso estratégico da leitura e da escrita, foram posteriormente retomadas pelos movimentos sociais negros como alicerce de suas reivindicações por uma educação inclusiva e afirmativa. Essa luta, longe de buscar apenas o acesso ao ensino, visa posicionar a população negra como agente de sua própria história, evidenciando que a educação foi, desde então, vista como um meio de conquista de dignidade e reconhecimento.

Dessa forma, ao recorrer ao valor simbólico e social da educação no século XIX, a população negra não só contrariava as imposições raciais da época, mas também plantava as bases para uma continuidade de luta por uma educação emancipadora e igualitária, demonstrando o poder de transformação social que ela pode representar. Lembrando que, com a abolição da escravidão, o escravizado conquistou a liberdade jurídica, mas passou a ser identificado como "negro" ou "homem de cor", permanecendo marginalizado na sociedade, reforçando estigmas raciais e sociais. Deslocando a opressão do sistema escravocrata para formas de exclusão e discriminação estrutural que ainda persistem (BASTOS, 2016, p. 754). Portanto, nunca foi apenas uma questão de esforço ou mérito. Gerações de trabalhadoras negras demonstram que, mesmo com jornadas exaustivas de trabalho, especializações e, em alguns casos, o acesso à educação — que as diferenciava de uma maioria analfabeta —, a tão desejada ascensão social não lhes foi garantida.

3 E EU TAMBÉM NÃO SOU TRABALHADORA?

Era trabalhador, pegava o trem lotado/ Tinha boa vizinhança era considerado/ E todo mundo dizia que era um cara maneiro/ Outros o criticavam porque ele era funkeiro/ O Funk não é modismo/ É uma necessidade/ É pra calar os gemidos que existem nessa cidade (SILVA (MC Bob Rum), 1996)

Em 2007, o ex-governador do estado do Rio de Janeiro, posteriormente preso por estar envolvido em esquema de corrupção, do qual o mesmo é réu confesso, em entrevista ao portal de notícia *G1*, afirmou ser a favor do aborto como contraponto à violência no estado. Segundo Cabral, a prática do aborto estaria associada ao combate à violência, posto que, de acordo com mesmo, "Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal"¹⁹. Entretanto, essa não é uma opinião pontual, em 2018 vimos o então candidato à vice-presidência na chapa de Jair Bolsonaro, Hamilton Mourão, declarar que família sem pai ou avô "torna-se realmente uma fábrica de elementos desajustados e que tendem a ingressar em narco-quadrilhas que afetam nosso país"²⁰.

Para além da análise de quem profere tais discursos, e da comparação de regiões do continente africano às favelas cariocas sob uma visão pejorativa, é importante ressaltar que esse tipo de narrativa, por mais preconceituosa que seja, ainda encontra respaldo na sociedade brasileira, inclusive entre as camadas populares. Isso ocorre em grande parte, devido à forma como o corpo da mulher é percebido socialmente, especialmente quando falamos da mulher negra e pobre, e dos dispositivos sociais mobilizados pelo capitalismo que criam atritos entre a classe trabalhadora. Por conseguinte, no que diz respeito a essa visão sobre o corpo da mulher, esse cenário é ainda mais evidente entre aquelas que residem nas favelas, caso da Rocinha, e nos subúrbios cariocas, e que frequentemente integram o perfil de mães solo.

Tal discurso se complexifica quando associado à questão da violência, daí, vemos que até temas controversos, como o aborto, são mobilizados por conveniência das classes dominantes. Embora o aborto seja um direito garantido constitucionalmente em situações específicas, percebemos que ele é frequentemente

¹⁹ Para mais informações: <https://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL155710-5601,00-CABRAL+DEFENDE+ABORTO+CONTRA+VIOLENCIA+NO+RIO+DE+JANEIRO.html>.

Acesso em: 16 dez. 2024.

²⁰ Para mais informações: <https://exame.com/brasil/mourao-diz-que-familia-sem-pai-ou-avo-e-fabrica-de-elementos-desajustados/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

instrumentalizado sob uma perspectiva utilitarista em debates sobre a violência. Nesse contexto, o foco recai sobre mulheres pobres, moradoras da periferia, e em sua maioria, negras.

Decorre dessa visão, que os filhos dessas mulheres são entendidos como potenciais criminosos, ou quando muito, como mera força de trabalho destinados a ocupar posições subalternas no mercado. Essa realidade não apenas reforça o controle sobre os corpos dessas mulheres, mas também antecipa a criminalização de seus filhos ainda antes de nascerem. E como vimos anteriormente ao dissertarmos sobre o conceito de “classes perigosas”, isso não se dá sem propósito: trata-se de um mecanismo histórico e social que busca justificar e perpetuar desigualdades, controlando tanto os corpos quanto os futuros desses indivíduos.

Lembrando não ser raro presenciarmos mães e pais que perderam seus filhos para a violência, sendo forçadas a ir a público para provar a inocência deles, e reafirmar que eram trabalhadores. Afinal, a presunção de inocência parece se inverter quando se trata de jovens negros que sucumbem à violência. Esse processo resulta não apenas na morte física desses jovens, mas também em tentativas de deturpação de suas memórias, bem como a morte em vida ou factual de seus familiares.

E para elucidar essas ações, relembremos o trágico fim de cinco rapazes em Costa Barros, na cidade do Rio de Janeiro, em 28 de novembro de 2015. Os jovens Wilton, Wesley, Cleiton, Carlos Eduardo e Roberto, de 16 a 25 anos, viajavam em um carro quando foram alvejados por 111 tiros ao voltarem da comemoração do primeiro emprego de Roberto. Todavia, a ressonância dessa violência não cessou, e em 2016 a mãe de Roberto, Joselita, também faleceu. Segundo seus familiares “morreu de tristeza”. Contudo, Joselita não foi a única vítima indireta do massacre, o irmão de Wilton, que os acompanhava em uma motocicleta no fatídico dia, e se tornou a principal testemunha da chacina dos jovens, também veio a falecer em 2016, demonstrando como as balas continuam matando mesmo anos depois de terem sido disparadas²¹.

Por conseguinte, atos dessa natureza reforçam cada vez mais a ideia de que vidas pretas são passíveis de serem ceifadas, desconsiderando ainda como essas ações afetam aqueles que ficam. Assim sendo, considerando a perpetuação de

²¹ Para mais informações, consultar:

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/28/politica/1480370686_545342.html. Acesso em: 19 dez. 2024.

discursos sustentados por uma mentalidade senhorial, é fundamental destacar a forma como, ao longo dos séculos, a sociedade interpretou a relação entre a mulher negra, a maternidade e o trabalho. Para compreender o papel dessas mulheres no sistema escravista e no pós-abolição, é necessário analisar o lugar singular que ocuparam e os diferentes níveis e formas de opressão a que foram submetidas, tanto na sociedade escravista quanto em períodos posteriores.

O cenário de exploração, especialmente após 1850 — quando o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas foi proibido —, intensificou a procriação como uma estratégia de reposição a médio prazo da mão de obra cativa, garantindo a continuidade do contingente de trabalhadores compulsórios (VASCONCELLOS, 2002, p. 10-11). Segundo Caroline Sousa, Giovana Tardivo e Marina Haack (2021), a exploração das mulheres escravizadas se evidenciou pelo seu caráter produtivo, uma vez que eram responsáveis por diversas funções, que iam desde atividades domésticas até trabalhos agrícolas, tanto em pequenas quanto em grandes propriedades. As autoras afirmam ainda que:

Os serviços produtivos foram aqueles em que a mulher teve sua força de trabalho explorada para a produção de riquezas de seus senhores(as), podiam se dar no meio urbano e rural ou em localidades nas quais as escravizadas transitavam por entre os 'dois mundos'. (SOUSA *et. al* 2021, p. 57).

Tatiany Simas (2017), ao analisar a relação entre gestação e trabalho no contexto escravista, destaca que as mulheres cativas não recebiam tratamento adequado durante a gravidez. Como consequência, muitas enfrentavam mortes fetais ou partos de natimortos, resultado do esforço físico extremo a que eram submetidas. Essa realidade também ajuda a compreender as elevadas taxas de mortalidade infantil entre crianças escravizadas, já que as parturientes eram obrigadas a retornar ao trabalho pouco tempo após o parto (SIMAS, 2017, p. 20).

Caso de uma preta disponível para ser alugada como ama de leite na rua da Carioca n. 39, destacando-se do anúncio o fato da mesma ter parido recentemente e não ter o filho, levando-nos a refletir acerca da condição dessa preta descrita como ainda moça, que não só, provavelmente, perdeu ou teve seu filho tirado de si, mas também foi forçada a trabalhar mesmo durante o período de resguardo (JORNAL DO COMMERCIO, 1860). Além disso, Helena Machado aponta que a inadequação da alimentação fornecida às crianças escravizadas, que surge como outro fator relevante para explicar a alta mortalidade infantil, evidenciando as condições precárias às quais esses indivíduos eram submetidos (MACHADO, 2018, p. 357).

Tendo por base esse breve cenário que incide sobre a mulher negra e sua relação com a maternidade, marcada pelas opressões do período escravista, é possível perceber como essa visão histórica ainda reverbera na atualidade. A herança de séculos de exploração e desvalorização do corpo e do papel dessas mulheres na sociedade se manifesta em desigualdades persistentes, como o acesso precarizado a direitos básicos, a maternidade solo, e a sobrecarga de trabalho, tanto no âmbito doméstico quanto no profissional. Essas estruturas opressivas, moldadas durante a escravidão, permanecem enraizadas, reforçando estereótipos e vulnerabilizando as mulheres negras no contexto contemporâneo.

Portanto, buscamos compreender, a partir de fontes históricas, como o racismo e a discriminação se manifestam de diferentes maneiras em contextos variados, para manter as mulheres negras em posições subordinadas. É importante destacar ainda que essas mulheres foram e continuam sendo a base social, econômica e cultural do país. Elas alimentaram essa estrutura, seja por meio de sua força de trabalho, que durante séculos impulsionou esse dito progresso, ou até mesmo ao fornecer os nutrientes de seus corpos ao amamentarem as crianças senhoriais. Assim, não seriam elas também trabalhadoras?

3.1 Os arquivos do silêncio: o que dizem as fontes?

Não são raros os anúncios em jornais nos quais é possível localizar o aluguel e a venda de mulheres negras destinadas a diversas funções, como amas de leite, amas secas, mucamas, cozinheiras, lavadeiras, engomadeiras, copeiras, arrumadeiras, entre outros ofícios que remetem ao ambiente doméstico. Contudo, a força de trabalho dessas mulheres não se restringia apenas aos afazeres da casa grande. Elas também eram encontradas em outros contextos laborais, tanto no mundo urbano quanto no rural.

Essas mulheres desempenhavam ainda funções relacionadas ao cuidado. Cuidavam dos filhos de seus senhores, mesmo quando lhes faltava tempo para dedicar às suas próprias crianças; cuidavam das sinhás e, quando doentes, agiam como enfermeiras. Frequentemente cabia a elas o cuidado dos enfermos, como exemplifica um anúncio de 1838 no *Jornal do Commercio*, que descreve a venda de uma parda, mencionada como “muito boa enfermeira”, localizada na rua da Cadeia nº 102. Além disso, cabe destacar que muitas dessas mulheres detinham conhecimentos sobre o uso de ervas e plantas medicinais, transmitidos por suas antepassadas e/ou

adquiridos por meio do contato com outros povos, como as populações indígenas. Lembramos que esse ato de cuidar ressoa até os dias atuais, acompanhando uma reflexão necessária: *quem cuida de quem cuida?*

Localizamos ainda, em meio aos anúncios, outra função desempenhada por essas mulheres: a de vendedoras, pois eram empregadas também no comércio. Sobre esse ofício, Carlos Soares e Flávio Gomes (2002), ao analisarem ocupações urbanas e identidades étnicas no Rio de Janeiro do século XIX, apontam uma interessante representação apresentada ao procurador do Senado. Chama a atenção, no referido documento, o fato de que as remetentes eram mulheres pretas, escravas e libertas, que exerciam a ocupação de quitandeiras ainda em fins do século XVIII. Na missiva, elas requisitavam que não fossem despejadas do local onde realizavam seu trabalho – situado em frente à Câmara Municipal. Destaca-se no documento, que essas mulheres tinham pleno conhecimento dos meandros necessários para o exercício de seu trabalho e estavam convencidas da injustiça da decisão de sua retirada – tendo em vista que a medida havia sido motivada por interesses pessoais de um juiz “vindo de fora”. Pontuamos que as tais quitandeiras pagavam pelo direito de exercer seu ofício e possuíam a licença necessária para sua manutenção no local.

Ademais, esse episódio demonstra não apenas o “letramento” dessas mulheres – entendido aqui como uma compreensão do mundo na qual estavam inseridas – mas, também, a organização coletiva que possuíam, ainda em uma época remota. Destaca-se, por fim, o fato de as quitandeiras terem seu pedido atendido, reflexo também das conexões que mantinham com um aliado poderoso: “o procurador da mais importante Câmara Municipal da Colônia”, que solicitou o “retorno das pretas ao seu local costumeiro”.

Ainda utilizando os anúncios de época como fonte, destacam-se as mulheres que possuíam habilidades como ler, escrever e/ou contar, além daquelas que falavam outros idiomas. Um exemplo é o caso de Maria, uma mulher negra escravizada pertencente ao “Sr. J. Toussaint, morador na rua do Sacramento, nº 16”, conforme registrado em um anúncio publicado no *Jornal do Commercio* em 1838. Maria havia desaparecido no dia 17 de fevereiro daquele ano.

O anúncio da fuga ressalta que Maria tinha entre 28 e 30 anos e padecia de uma doença que acreditavam ser de origem cerebral, levando-a a um estado próximo da demência. No entanto, destaca-se também que ela falava bem o francês e o português. Essa habilidade não era incomum e aparece em outros anúncios de época,

nos quais se mencionam mulheres e homens que, além do francês, falavam — em diferentes níveis — ou ao menos compreendiam, o espanhol, inglês, alemão, entre outras línguas. Vale ressaltar que a aquisição de tais conhecimentos ocorria, em grande parte, devido ao serviço prestado a estrangeiros, possibilitando o aprendizado de outros idiomas por meio do convívio cotidiano.

No entanto, ao refletirmos sobre o domínio dos códigos escritos, percebemos que, como já mencionado, tal habilidade não era algo distante desses sujeitos — mesmo que, em alguns casos, o domínio fosse bastante básico, como saber assinar o próprio nome. Ainda assim, apresentava-se como uma oportunidade de trabalho e, por que não, de uma experiência de liberdade. Um exemplo desse cenário é o requerimento encontrado em um anúncio publicado no jornal *Diário do Rio* (1830), no qual o solicitante declara necessitar de uma senhora “nacional, ou estrangeira, branca, ou parda, que saiba ler, escrever, e contar, coser, bordar, que abone a sua conducta, para servir de mestra a humas meninas”.

A análise desse anúncio revela não apenas o reconhecimento, por parte dos senhores, de que sujeitos não brancos dominavam as letras e os números, mas também evidencia a capacidade desses indivíduos de ensinar outras pessoas. Assim, o domínio do mundo letrado proporcionava a esses sujeitos a possibilidade de “ocupar” um lugar social diferente. E vale lembrar que em alguns casos, principalmente quando pensado na condição da mulher preta, o acesso a esse mundo se dava ao acionar as redes de apoio. Essas, integradas não apenas por outros sujeitos pretos e pardos, como também por padrinhos, que em alguns casos eram também os pais dessas jovens²².

Contudo, é importante destacar que, mesmo instruídos, esses indivíduos continuavam sendo julgados pela cor da pele — uma realidade que persistiu no pós-Abolição e que, sob determinada perspectiva, tornou-se ainda mais desafiadora com a Proclamação da República. Isso se deve ao fato de que muitos desses sujeitos, até

²² Um exemplo desse acesso as letras e da profissionalização através das redes familiares e/ou de compadrio por parte de mulheres pretas e pardas, é o caso de Amália Augusta (1862-1887), filha de uma escravizada alforriada e mãe do escritor Lima Barreto. Amália além de ter se formado professora, também fora diretora do Colégio Santa Rosa, uma escola de elite para moças, em Laranjeiras. Para mais informações, recomendamos: SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lima Barreto e a escrita de si. **Estudos avançados**, v. 33, p. 137-154, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MqHwT936bYSrkR4w5KKqq6j/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 dez. 2024.

então, contavam com a “ajuda” de homens ilustres da sociedade carioca — antigos senhores e/ou padrinhos — para inserirem-se no mundo do trabalho. Assim, a história revela como alguns desses indivíduos conseguiram superar certas barreiras sociais, sobretudo graças às redes de apoio e de apoio mútuo que foram capazes de mobilizar.

No entanto, ao longo dos séculos, as funções tradicionalmente atribuídas às mulheres negras escravizadas ou libertas, passaram a ser progressivamente ocupadas por mulheres pobres, tanto nacionais quanto estrangeiras. Um exemplo dessa mudança pode ser encontrado em um anúncio de 1889, também no *Jornal do Commercio*, que informa: “alugão-se amas seccas, mucamas, cozinheiras, lavadeiras, etc.. nacionais e estrangeiras; na Agencia Cosmopolita, rua da Assembléa n. 63”.

É importante, contudo, reforçar que a mulher negra, mesmo disputando esses espaços com outras trabalhadoras, continuou sendo majoritariamente alocada em ofícios específicos, sobretudo os relacionados aos afazeres domésticos. Esse fato nos leva a refletir não apenas sobre o porquê da longa trajetória para a conquista de direitos trabalhistas voltados ao trabalho doméstico — alcançados, em grande parte, pela luta dessas mulheres —, mas também sobre como tais conquistas repercutiram na sociedade como um todo.

Ao refletir sobre a relação entre as mulheres e o mundo do trabalho, recorreremos às ponderações de Lélia Gonzalez (1982, p. 73), que nos alerta para o modo como interpretações economicistas isentam a estrutura social de responsabilidade pela subordinação de parte da população, culpabilizando as próprias vítimas por suas condições ao atribuí-las a supostos “defeitos intrínsecos”. Essa lógica resgata antigas crenças racistas que negam a capacidade de progresso das pessoas de ascendência africana. Interpretação que reforça o que discutimos inicialmente ao ponderamos sobre o pacto da branquitude abordado por Cida Bento (2022).

Além disso, conforme Gonzalez, o racismo, o preconceito e a discriminação são apresentados, nessa perspectiva, como subprodutos necessários do capitalismo. Eles atendem à classe dominante com dois objetivos principais: manter uma força de trabalho explorável e criar divisões internas na classe trabalhadora, enfraquecendo, assim, a luta de classes. Um exemplo concreto dessa dinâmica pode ser observado nas reflexões do feminismo negro, que critica a exclusão das mulheres negras das pautas debatidas por outras correntes feministas. Assim, o olhar lançado sobre essas mulheres opera como um mecanismo essencial para perpetuar a dominação de classe,

beneficiando o sistema capitalista ao fragmentar os trabalhadores e, conseqüentemente, facilitar sua exploração.

Essas reflexões sobre a divisão intraclasse levam à importante questão da exclusão de negros e negras nos debates sobre os mundos do trabalho. Silvia Lara (1998), em seu trabalho clássico *Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil*, destaca o chamado “paradigma da ausência” ao analisar as escolhas temporais feitas pelos historiadores. Álvaro Nascimento (2016) corrobora essa perspectiva, apontando para uma espécie de estratégia que evita abordar essa temática.

Conforme observado pelos autores, por muito tempo, os historiadores sociais concentraram suas análises em períodos que se estendem dos últimos anos do século XIX ao início do século XX, deixando de lado a figura do trabalhador escravizado. Essa exclusão negligencia o papel central desses indivíduos na produção e acumulação de riqueza no Brasil ao longo de séculos. Álvaro Nascimento (2016) ressalta ainda que algumas justificativas para essa lacuna recorrem à suposta ausência de fontes que identificassem a cor dos trabalhadores ou à falta de tempo para investigações aprofundadas. Baseados na frágil tese da “transição do trabalho escravo para o livre”, muitos historiadores acabaram por traçar objetivos que deliberadamente excluem o período anterior a 1888.

Assim como Lara (1998) e Nascimento (2016), Sidney Chalhoub (2009), no artigo *Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980*, analisa a transformação da historiografia sobre a história dos trabalhadores no Brasil. Chalhoub destaca a transição do “paradigma da ausência” para o “paradigma da agência”. Segundo o autor, a historiografia brasileira clássica inicialmente retratava escravos e trabalhadores livres como figuras passivas, desprovidas de protagonismo histórico.

Chalhoub ainda aborda nessa análise a relação do movimento abolicionista e a sua influência sobre essa narrativa do negro como sujeito passivo. Para tal, analisa a ação de intelectuais como Joaquim Nabuco e Gilberto Freyre, e a importância de novas abordagens metodológicas que consideram a cultura, etnicidade e gênero na análise histórica. Lara (1998) quando aborda a questão do processo abolicionista demonstra como quando tomada pela burguesia, essa narrativa exclui os sujeitos escravizados da luta pela liberdade. Todavia, pontua a autora, que os entendimentos sobre liberdade nesse contexto mantinham-se longe da possibilidade de venda livre da força de trabalho em troca de um salário.

Joaquim Nabuco, segundo Chalhoub, caracterizava o movimento abolicionista como portador de um “mandato da raça negra”, ou seja, os escravos e seus descendentes, nascidos após a Lei de 1871, teriam, mesmo inconscientemente, delegado aos abolicionistas a missão de conquistarem sua liberdade. Segundo ele, os negros, vítimas de um sistema que os despojara de tudo, incluindo laços familiares e comunitários, estavam incapazes de lutar por sua liberdade ou mesmo de exercê-la sem comprometer a ordem social. Assim, a abolição deveria ser “doada” por abolicionistas compassivos.

Essa visão contrapunha-se à narrativa de figuras como José de Alencar, que defendia a ideia de uma escravidão “moderada” e “benigna” no Brasil. Ambas as perspectivas, no entanto, excluía os trabalhadores escravizados do protagonismo histórico em sua própria libertação. Essa exclusão também justificou, na época, a marginalização dos descendentes de escravizados e trabalhadores em geral dos direitos de cidadania e da participação política institucional.

Decorre dessa visão, segundo Chalhoub, que a escravidão deixou como legado uma ausência de cultura política entre os negros, suprida por ideologias importadas que impulsionaram o movimento operário em sua fase inicial²³. Assim, a violência do cativeiro gerou uma anomia social, destruindo quase toda a herança cultural dos escravizados. Privados de formar famílias e redes de cooperação no período escravista, os negros encontraram dificuldades para se adaptar à ordem social competitiva do pós-emancipação. Sem qualificação técnica ou a valorização do trabalho livre, essencial para a ascensão social, tornaram-se vítimas de uma modernização incompleta e de um capitalismo tardio. Nesse contexto, a classe operária emergiu como sustentáculo das estratégias populistas e ferramenta de dominação burguesa.

No entanto, a partir dos anos 1980, houve uma transformação significativa com o reconhecimento do protagonismo de grupos historicamente marginalizados. Esse

²³ Antônio Negro e Flávio Gomes (2013) demonstram no artigo *As greves antes da “grève”: as paralisações do trabalho feitas por escravos no século XIX*, como os trabalhadores escravizados desempenharam um papel importante nas primeiras manifestações que podem ser associadas às greves no Brasil, desafiando diretamente a ideia de que essas ações eram exclusivas dos imigrantes europeus no final do século XIX e início do XX. Pontos importantes sobre essa influência incluem a participação de escravizados na paralisação da Fábrica de Pólvora de Ipanema, na década de 1820; assim como, em 1857 quando em Salvador ocorre a chamada “greve negra” em que trabalhadores ao ganho protestaram contra a interferência do poder público em seus costumes de trabalho.

protagonismo passou a ser entendido como fruto de negociações e confrontos com instituições e poderes normativos, demonstrando a capacidade desses sujeitos de moldarem seus próprios destinos, mesmo em situações adversas. Essa mudança foi impulsionada, em grande medida, pelos historiadores da escravidão e do período pós-abolição, que dedicaram suas pesquisas a compreender o papel de homens e mulheres negros nesse contexto. Até então, os historiadores que estudavam trabalhadores pobres e o movimento operário raramente dialogavam com os especialistas em escravidão, limitando a integração dessas perspectivas.

Essa mudança de perspectiva, segundo Nascimento (2016), evidencia como negros e negras desempenharam papéis diversos e fundamentais no Brasil pós-escravidão e republicano, destacando-se como operários em fábricas, estivadores nos portos, líderes sindicais e protagonistas de greves históricas. Trabalhando na construção de estradas de ferro, na caça de baleias e em tarefas domésticas nos sobrados urbanos. Atuaram em profissões liberais como medicina, advocacia e jornalismo, além de integrarem companhias teatrais, gravarem lundus e sambas, e participarem de manifestações culturais ligadas aos Orixás. Também enfrentaram disputas acirradas por melhores oportunidades, formaram grupos musicais reconhecidos no Brasil e no exterior, e imprimiram publicações como as folhas dos Homens de Cor. Além disso, destacaram-se no futebol, desafiando as elites dos clubes, e resistiram ao disciplinamento racial na Marinha.

Assim, concluímos que a relação dos libertos com o mundo do trabalho estava mais ligada às condições de trabalho do que aos salários. Posto que, a experiência da escravidão influenciou suas reivindicações, que também incluíam a retirada das mulheres do trabalho coletivo. Todavia, apesar da inexistência de discriminação legal, a segregação da população negra persistiu, mantendo-a marginalizada e sem oportunidades para melhorar suas condições de vida. Logo, as chances de ascensão social eram limitadas, e os negros continuavam a ser discriminados no mercado de trabalho ao competir com os brancos.

Ana Rios e Hebe Mattos (2004) por sua vez, ao analisarem esse cenário do pós-abolição e o destino dos escravizados após o 13 de maio, destacam que a visão dos últimos escravizados era centrada em várias expectativas e atitudes. Eles buscavam maior autonomia e controle sobre o tempo e os ritmos de trabalho, proteção da família, e a retirada das mulheres e crianças do trabalho coletivo. Havia, como pontuamos anteriormente, uma recusa ao trabalho que lembrasse a escravidão, como

restrições à mobilidade espacial e castigos físicos. Além disso, os libertos valorizavam a regularização formal de suas relações familiares, a construção de uma boa reputação e o exercício do pátrio poder.

Logo, eles procuravam estabelecer uma imagem positiva enquanto trabalhadores e cidadãos, buscando a inclusão e o reconhecimento de seus direitos civis e políticos. Essas visões refletiam um desejo de transformar “privilégios” adquiridos durante a escravidão em direitos efetivos na nova condição de liberdade. Assim a migração para as cidades teve um impacto significativo na vida dos libertos. Muitos libertos e seus descendentes buscaram oportunidades urbanas, especialmente em cidades como Juiz de Fora e Rio de Janeiro, além de pequenas cidades da região. Essa migração foi frequentemente motivada por convites de parentes ou conhecidos que já estavam estabelecidos nas áreas urbanas. A migração para as cidades ofereceu aos libertos novas oportunidades de trabalho e uma chance de escapar das duras condições de trabalho rural. No entanto, também trouxe desafios, como a necessidade de adaptação a um novo ambiente e a competição por empregos.

Para as mulheres, o serviço doméstico foi uma alternativa comum, enquanto os homens frequentemente encontravam trabalho em setores como a construção civil e serviços urbanos. Vale destacar que essa migração contribuiu para a formação de comunidades urbanas de ex-escravos e seus descendentes, onde puderam construir novas redes sociais e familiares. No entanto, a migração também poderia resultar em desestruturação familiar e privações, especialmente para aqueles que não conseguiram se estabelecer de forma estável nas cidades. Citamos como algumas dessas dificuldades também as habitações precárias e a falta de acesso a serviços básicos, bem como a discriminação racial e social. Dificuldades essas que refletiam os desafios de uma sociedade em transição, onde os libertos buscavam afirmar sua cidadania e direitos em um contexto de profundas desigualdades sociais e econômicas.

Em suma, concluímos com base nessa temática, que por séculos esses trabalhadores foram utilizados como força motriz do chamado progresso da nação. Todavia, como resultado da necessidade de dominação e manutenção de privilégios

no pós-abolição, foram vitimizados por uma narrativa historicamente construída que expropriou esses sujeitos do protagonismo desempenhado nas lutas de classe²⁴.

Por fim, dada a complexidade dessa temática e a necessidade de se superar tais narrativas que por muito tempo perduraram na sociedade brasileira, se mostra necessário a intervenção no âmbito educacional. Contudo, traduzir um conteúdo produzido dentro da academia e adaptá-lo para a sala de aula se mostra um verdadeiro desafio. E tendo em mente essa perspectiva, nossa proposta é a de trabalhar tal conteúdo de forma lúdica, através de um jogo de perguntas e respostas, com objetivos pedagógicos e adequados ao nível de compreensão de cada aluno. Tema que será melhor detalhado no capítulo que se segue.

Porém, desde já pontuamos que a prática do uso de jogos no ensino de História tem se mostrado uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, pois ao incorporar elementos lúdicos, os educadores conseguem estimular a curiosidade e a participação ativa dos alunos. O que facilita a compreensão de contextos históricos e temáticas complexas. Destacando ainda a fundamental mediação do professor para contextualizar o conteúdo do jogo e promover reflexões críticas sobre os temas abordados.

²⁴ Destacamos que, embora as narrativas apresentadas ao longo desta reflexão revelem experiências atravessadas por violências estruturais e pela opressão do sistema escravista, não é nosso objetivo reduzir a trajetória desses sujeitos à condição exclusiva de vítimas. É fundamental que o leitor compreenda que, paralelamente às experiências de subjugação, sempre existiram vozes dissidentes que buscaram — e continuam buscando — contar essas vivências a partir de perspectivas que afirmam a agência, a resistência e a produção de subjetividades negras. Nesse sentido, o pensamento de Beatriz Nascimento (2018) é essencial, pois ela propõe a valorização das experiências negras a partir de epistemologias próprias, centradas em formas autônomas de organização, memória e existência, como os quilombos, que são por ela compreendidos não apenas como espaços físicos, mas como territórios simbólicos de liberdade e resistência. Portanto, podemos concluir que a valorização dessas narrativas dissidentes contribui para se romper com leituras hegemônicas que relegam a população negra à passividade, possibilitando outras interpretações sobre sua participação ativa na história nacional.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No ambiente escolar, as novas tecnologias vêm ampliando as possibilidades de aprendizagem para além da tradicional sala de aula, que se baseia em aulas expositivas e no uso do livro didático. Embora esses recursos não sejam indispensáveis, o contexto educacional atual impõe novas demandas aos(as) professores(as). A inclusão de mídias, como filmes, músicas, fotografias e documentos não escritos — a exemplo de museus e seus acervos —, enriquece a prática docente. Nesse sentido, nossa proposta busca apresentar os jogos como um recurso didático inovador para o ensino de História, alinhado às novas exigências educacionais. Destacamos ainda, que o jogo mencionado no decorrer desse capítulo, fora por nós projetado, com base em jogos já existentes, sendo, portanto, reformulado para que se adapte à temática trabalhada nesta pesquisa.

Problematizadores, inovadores, críticos e instigantes, esses jogos incorporam elementos pedagógicos que fortalecem uma abordagem metodológica contemporânea. Aliando teoria, criatividade e conflitos mediadores, tornam-se ferramentas essenciais para ampliar a compreensão dos(as) alunos(as). Principalmente se levarmos em consideração que a disciplina de História envolve reflexão, desenvolvimento do pensamento crítico, construção de narrativas sobre espaço e tempo, além da ressignificação de acontecimentos e contextos. Os jogos para o ensino de História têm como objetivo integrar o conteúdo da disciplina às habilidades cognitivas dos(as) alunos(as). Eles estimulam o pensamento, a ação, a interação com os(as) colegas e a proatividade, promovendo um aprendizado dinâmico. A mecânica do jogo exige concentração e raciocínio estratégico para cada jogada, iniciando, assim, o processo cognitivo. Além disso, a proposta do jogo está diretamente ligada ao conhecimento histórico, contribuindo para a construção do aprendizado. A motivação gerada durante a experiência lúdica transforma o saber científico abordado em sala de aula em um momento interativo entre professor(a) e aluno(a) (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Portanto, podemos afirmar que o ensino lúdico é apresentado como um método que permite explorar os conhecimentos dos(as) alunos(as) e fortalecer a relação entre professor(a) e aluno(a), tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Lembrando que, ao transformar uma atividade em um jogo, é essencial que o(a) professor(a) reflita sobre alguns aspectos fundamentais: Qual é a finalidade do jogo? O que motiva os(as) alunos(as)? Qual é a melhor forma de jogar? Essas questões

ajudam a tornar a experiência mais significativa e alinhada aos objetivos pedagógicos. Para responder a essas questões, o(a) professor(a) que optar por criar seu próprio jogo deve planejar cuidadosamente cada ação, regra e dinâmica envolvida. A estrutura do jogo deve ser pensada de forma estratégica para estimular a participação ativa dos(as) alunos(as), garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. O objetivo final é a assimilação dos conteúdos, promovendo um ensino mais envolvente e eficaz.

Por fim, pontuamos que é fundamental destacar que os jogos no ensino de História devem ser desenvolvidos com responsabilidade, baseando-se em pesquisas rigorosas, fontes históricas, objetos, narrativas orais e outros métodos de investigação. Dessa forma, garantem-se a fidelidade dos conteúdos e a construção de um aprendizado crítico e reflexivo (SILVA, 2024).

4.1 Jogo “quem sou eu?”

Para compreender a proposta do jogo, é essencial começar por sua estrutura. A dinâmica consiste na elaboração de cartões-resposta, cuja quantidade será definida pelo(a) professor(a), considerando o tamanho da turma e o tempo disponível para a atividade. No nosso caso, a proposta que apresentamos são de 10 até 20 cartões que podem ser utilizados em dois tempos de aula de 50 minutos cada. Assim, nos primeiros 10 minutos o professor(a) pode fazer a explicação do jogo e organizar a turma em dois ou quatro grupos para que disputem entre si, dependendo da quantidade de alunos.

Cada cartão-resposta deve conter uma fonte histórica, como um anúncio de jornal mencionando profissões exercidas por pessoas negras (preferencialmente mulheres), imagens, trechos de músicas com o nome do(a) cantor(a) ou fragmentos de livros acompanhados do nome do(a) autor(a). O objetivo é relacionar sujeitos negros ao mundo do trabalho, incluindo também o período histórico em que viveram ou ainda vivem.

Após a criação dos cartões, eles serão divididos em duas ou até quatro cores, correspondendo aos grupos que irão competir. Com os grupos formados, o(a) professor(a) distribuirá os cartões conforme a cor escolhida. A partir daí, cada equipe deverá escolher um representante por rodada. O(A) jogador(a) selecionará um cartão do grupo adversário e, por meio de perguntas e respostas (uma por rodada), tentará adivinhar a profissão descrita no cartão ou o nome da personalidade representada.

Seguindo essa lógica, os alunos poderão não apenas fazer perguntas do tipo “a profissão está relacionada com esporte?” ou “tem a ver com a área da saúde?”, com também podem dar dicas, salientando o período descrito no cartão ou se se trata de alguém que já seja de conhecimento da turma.

O jogo tem como principal objetivo levar os(as) alunos(as) a compreender que, ao longo da história do Brasil, especialmente entre os séculos XIX e XXI, a população negra ocupou diversos espaços no mercado de trabalho – nem sempre em posições de prestígio, mas também não exclusivamente em condições subalternas. A intenção é estimular uma reflexão crítica sobre a própria realidade dos(as) estudantes, ajudando-os(as) a perceber como, ao longo do tempo, se consolidou a ideia de que certas profissões são destinadas a grupos específicos.

Por fim, espera-se que o jogo traduza, de forma acessível e envolvente, a complexidade da temática abordada. Além disso, busca-se instigar nos(as) alunos(as) uma reflexão sobre o mercado de trabalho, os saberes ancestrais e os diversos letramentos que atravessam a aprendizagem. Afinal, a escola não é o único espaço de ensino – nossas vidas são permeadas por mestres, desde que nos disponhamos a ser eternos aprendizes.

Abaixo alguns exemplos de como seria o jogo, a começar pela caixa em que consta o nome:

Figura 1 - Jogo “Quem sou eu?”



Figura 1 – imagem da embalagem do jogo. Fonte: Autoria própria, 2025

Figura 2 - Cartas do jogo



CHIQUINHA GONZAGA
COMPOSITORA; INSTRUMENTISTA, MAESTRINA
ABOLICIONISTA
AUTORA DE "Ó ABRE ALAS"
NASCEU EM 15/10/1847 - SÉCULO XIX
MORREU EM 1935 - SÉCULO XX
CARIOCA



MARIA FIRMINA DOS REIS
PRIMEIRA ESCRITORA NEGRA
LIVRO MAIS FAMOSO: ÚRSULA
PROFESSORA
BRASILEIRA
MARANHENSE
NASCEU EM 11/03/1822 - SÉCULO XIX
MORREU EM 1917 - SÉCULO XX

— **PRECISA-SE alugar huma mulher branca, parda ou preta, forra ou cuita; exige-se que seja boa enfermeira para tratar de huma senhora enferma; não haverá duvida pagar-lhe conforme seu trabalho: no beco da Boa Morte n. 15, e dar-se-ha as mais informações.**

- **PRECISA-SE** alugar huma mulher branca, parda ou preta, forra ou cativa: exige-se que seja boa **enfermeira** para tratar de huma senhora enferma; não haverá duvida pagar-lhe conforme seu trabalho; no beco da Boa Morte n. 15, e dar-se-ha as mais informações.

PALAVRAS-CHAVE:
ENFERMEIRA
MULHER
BRANCA, PARDA OU PRETA
LIVRE OU CATIVA
ANÚNCIO DE JORNAL
RIO DE JANEIRO
1840 - SÉCULO XIX




TIA CIATA
HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA
SAMBISTA
MÃE DE SANTO
BAIANA
VIVEU NO RIO DE JANEIRO
NASCEU EM 13/01/1854
MORREU EM 10/04/1924
CUROU VENCESLAU BRÁS, PRESIDENTE DO BRASIL (1914-1918)

Figura 2 – imagens exemplificando as cartas do jogo. Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 3 - Cartas do jogo

"Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehine. O nome que minha mãe e a minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, por Nanã, por Xangô, por Oxum, pelos Obêjis e principalmente pela Taiwo. Mesmo quando adotei o nome de Luísa por ser conveniente, eram como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto".
 Trecho do livro "Um defeito de Cor", Ana Maria Gonçalves



PALAVRAS-CHAVE:
 LIVRO DE ROMANCE
 PUBLICADO EM 2006
 AUTORA NEGRA
 FOI SAMBA ENREDO DA PORTELA EM 2024
 FOI TEMA DE EXPOSIÇÃO NO MUSEU DE ARTE DO RIO

Mais um dia de janeiro no Rio de Janeiro
 Quando ela passou por mim, eu fiquei mais ligeiro
 No meio de tanto perfume, senti o seu cheiro
 Não escutei mais o cavaco, tantã, nem pandeiro

"MALICIOSA" Ludimilla, 2024

PALAVRAS-CHAVE:
 MÚSICA
 PAGODE
 CANTORA
 CARIOCA
 NEGRA
 LUDMILLA



"FORMIGA"
 NASCEU EM 1978
 BAIANA
 DUAS VEZES VICE-CAMPEÃ OLÍMPICA
 UMA VEZ VICE-CAMPEÃ MUNDIAL DE FUTEBOL FEMININO
 É A ÚNICA PESSOA DO MUNDO A TER PARTICIPADO, COMO ATLETA, DE 7 COPAS DO MUNDO E DE 7 JOGOS OLÍMPICOS



RUTH DE SOUZA
 ATRIZ
 CARIOCA - ENGENHO DE DENTRO
 PRIMEIRA ARTISTA BRASILEIRA INDICADA A UM PRÊMIO INTERNACIONAL DE CINEMA
 NASCEU EM 1921 - SÉCULO XX
 MORREU EM 2019

Figura 3 - imagens exemplificando as cartas do jogo. Fonte: Autoria própria, 2025.

5 CONCLUSÃO

Chegamos ao final deste trabalho com o desejo sincero de que nossa escrita tenha sido mais do que um exercício acadêmico: que tenha sido um convite à escuta, à inquietação, ao olhar crítico sobre as camadas profundas que estruturam o Brasil. Que este texto seja, antes de tudo, uma fresta — por onde se possa ver e sentir o quanto o passado ainda pulsa no presente. Que o leitor, ao seguir adiante, reflita sobre os privilégios herdados e os abismos impostos pelo marcador racial em uma sociedade tecida sob as linhas quase invisíveis — mas implacáveis — do racismo estrutural.

Desejamos que esta pesquisa ecoe entre os estudos sobre a escravidão, mas também nos corredores da memória coletiva, onde ainda se tenta silenciar a contribuição vital da população negra na construção deste país. Não há Brasil sem a força, a dor, o suor e, sobretudo, o sonho das mulheres negras que, mesmo esmagadas pelo peso da história, sempre se levantaram. Elas não apenas sobreviveram — elas reinventaram a vida. Enfrentaram a brutalidade com sabedoria, a desumanização com cultura, o apagamento com memória.

Elas foram, e continuam sendo, semente e tempestade. Caminham entre ruínas e reconstruções, carregando no corpo as marcas da violência, mas também os traços da resistência. São elas que empurram o tempo adiante, tecendo futuros possíveis com fios de ancestralidade, coragem e invenção. Este trabalho é um gesto de reverência a essas trajetórias. É nossa tentativa de contar a história não apenas pelo que nos foi imposto lembrar, mas pelo que insistimos em não esquecer.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio de Almeida. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Iplanrio, 2013.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. São Paulo: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 282-287, ago. 2010. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/o-jogo-como-recurso-de-aprendizagem#>. Acesso em: 3 mar. 2025.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Marialva. **Escravos e o mundo da comunicação: oralidade, leitura e escrita no século XIX**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

BARBOSA, Marialva. Escravos letrados: uma página (quase) esquecida. **E-Compós**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/371>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 743–768, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BERGAMINI, Atilio. Escravos: escrita, leitura e liberdade. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 35, n. 71, p. 115-136, jan. 2017. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/633>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <https://normas.leg.br/api/public/binario/d9c9c09c-ee80-42c9-a327-20fd195213c7/texto>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. **Alvará de 26 de janeiro de 1818**. Estabelece penas para os que fizerem commercio prohibido de escravos. Coleção das Leis do Brasil, 1818. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/alv/1818/alv-26-1-1818.html#:~:text=Este%20se%20cumprir%C3%A1%20como%20nelle,dos%20Santos%20Marrocos%20o%20fez. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto de 19 de novembro de 1835**. Mandando observar as Instruções de 29 de outubro de 1834 relativas á arrematação dos serviços dos Africanos livres, com as alterações annexas. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1835. v. 1, pt II, p. 125. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-37084-19-novembro-1835-563013-publicacaooriginal-87123-pe.html>.

Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 145, de 11 de julho de 1893**. Autorisa o Governo a fundar uma colonia correccional no proprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, e dá outras providencias. Coleção de Leis do Brasil, 1893. v. 1, pt I, p. 15. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-145-11-julho-1893-540923-norma-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Codigo Penal. Coleção de Leis do Brasil, 1890. v. Fasc.X, p. 2664. Lei de 16 de dezembro de 1830 - Código Criminal do Império do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. D.O.U, 31 dez. 1940. p. 23911. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das Contravenções Penais. D.O.U, 13 out. 1941. p. 19696. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Código Penal do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1830, v. 1, p. 142. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 1, de 1837, e o decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. **Revista História da Educação**, p. 199-205, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 14 jan. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CHALHOUB, Sidney. População e sociedade. *In*: CARVALHO, José Murilo de. *A Construção Nacional 1830-1889*, v. 2. **História do Brasil Nação: 1808-2010**. Direção Lília Mortiz Schwarcz. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, [S. l.], v. 14, n. 26, 2009. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2558>. Acesso em: 8 jul. 2023.

COIMBRA, Cecília. **Operação Rio**: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Editora UNESP, 1987.

COSTA, Stephane Ramos da. O patricio José Cláudio Nascimento e as experiências negras de educação popular. **Portal Geledés**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-patricio-jose-claudio-nascimento-e-as-experiencias-negras-de-educacao-popular/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CUNHA, Olívia Maria da; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Quase-cidadão**: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DIÁRIO DO RIO. Rio de Janeiro, 1837, ed. 0200004, p. 6, 6 fev. 1837. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20183&pesq=%22Praia%20de%20D.%20Manoel%20n.%2012%22&pagfis=19119. Acesso em: 17 abr. 2024.

DIÁRIO DO RIO. Rio de Janeiro, 1845, ed. 07017, p. 4, 22 set. 1845. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20184&pesq=ler&pagfis=29088. Acesso em: 02 dez. 2024.

DIÁRIO DO RIO. Rio de Janeiro, 1852, ed. 09008, p. 4, 9 jun. 1852. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20184&pesq=ler&pagfis=37144. Acesso em: 02 dez. de 2024.

DIÁRIO DO RIO. Rio de Janeiro, 1854, ed. 00207, p. 4, 30 jul. 1854. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20184&pesq=ler&pagfis=40199. Acesso em: 02 dez. 2024.

DIÁRIO DO RIO. Rio de Janeiro, 1855, ed. 00242, p. 4, 02 set. 1855. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20184&pesq=ler&pagfis=41753. Acesso em: 02 dez. 2024.

DIÁRIO DO RIO. Rio de Janeiro, 1830, ed. 0900004, p. 4, 4 set. 1830. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&Pesq=%22ler,%20escrever%20e%20contar%22&pagfis=11599. Acesso em: 16 dez. 2024.

FERREIRA, Higor Figueira. **Com tintas de liberdade:** professores, raça e cartografias da Educação na Corte imperial. 2020. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGHC, Rio de Janeiro, 2020.

FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhada da Liberdade:** histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FILHO, Walter Fraga. Pós-abolição: o dia seguinte. *In: Dicionário da escravidão e liberdade:* 50 textos críticos. SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). Companhia das Letras, São Paulo, 1. ed., 2018.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **As classes perigosas:** banditismo urbano e rural. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASENBALG, Carlos; GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino:** os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000084.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

JONGOS, calangos e folias: música negra, memória e poesia. Direção de Hebe Mattos e Martha Abreu. Niterói: Labhoi e Hupehc (UFF), 2007. (45 min.), DVD, son., color. Legendado. Coletânea LABHOI UFF Passados Presentes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-0OouM3F0SU&ab_channel=LABHOIUFFOficial. Acesso em: 2 dez. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1832, ed. 00100, p. 3, 5 jan. 1832. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_02&pasta=ano%20183&pesq=%22rua%20detraz%20do%20Carmo%22&pagfis=2382. Acesso em: 02 dez. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1838, ed. 00041, p. 4, 21 fev. 1838. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_02&pasta=ano%20183&pesq=doente&pagfis=9802. Acesso em: 16 dez. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1838, ed. 00183, p. 4, 18 ago. 1838. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_02&Pesq=ENFERMEIRA&pagfis=10388. Acesso em: 16 dez. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1857, ed. 00303, p. 4, 4 nov. 1857. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_04&pasta=ano%20185&pesq=%22rua%20do%20Cotovello%22&pagfis=12085. Acesso em: 02 dez. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1860, ed. 00007, p.4, 7 jan. 1860. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_05&pasta=ano%20186&pesq=%22ama%20de%20leite%22&pagfis=28. Acesso em: 16 dez. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1889, ed. 00008, p. 6, 8 jan. 1889. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_07&pasta=ano%20188&pesq=%22ama%20de%20leite%22&pagfis=21999. Acesso em: 16 dez. 2024.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 16, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11185>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora UNICAMP, 1992.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970 – 2000):** implicações teóricas e políticas para a educação brasileira. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2009.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. **“Dai-lhes mestres, dai-lhes oficinas”:** o acesso de negros livres, libertos e “sujeitos de pés descalços” à cultura letrada no Rio de Janeiro oitocentista. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LOPES, Nei. **Partido-alto:** samba de bamba. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MACHADO, Helena Pereira Toledo. Mulher, Corpo e Maternidade. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**: 50 textos críticos. Companhia das Letras, São Paulo, 1. ed., p. 353-360, 2018.

MAMIGONIAN, Beatriz. **Africanos livres**: a abolição do tráfico de escravos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MATTOS, Romulo Costa. As "classes perigosas" habitam as favelas: um passeio pela crônica policial no período das reformas urbanas. **Desigualdade & Diversidade**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 149-170, jul./dez. 2009. Disponível em: https://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/Desigualdade5_Romulo.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

MOTA, Isadora Moura. "Eu indo com ela pra lá, ela não volta mais pra cá": letramento, emancipação e as experiências de africanos livres entre Brasil e África. *In*: CORD, Marcelo Mac; ARAUJO, Carlos Eduardo Moreira de; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Rascunhos cativos**: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Trabalhadores Negros e o "Paradigma Da Ausência": Contribuições à História Social Do Trabalho No Brasil. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 607-626, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/vBTQbYFXtqwMXCHR6sfsN7Q/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Quilombo: território de ancestralidade. *In*: PINTO, Ana Flávia Magalhães (Org.). **Beatriz Nascimento**: textos, entrevistas e imagens. Rio de Janeiro: Fundação Rosa Luxemburgo; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2018.

NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio dos Santos. As greves antes da "grève": as paralisações do trabalho feitas por escravos no século XIX. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 56-59, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v65n2/23.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P; MACHADO, Humberto Fernandes. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1888. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 32, p. 159-183, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21091>. Acesso em: 2 maio 2024.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170-198, jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/FRCsRSBMxZHwc7mD63wSQcM/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/ces/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lima Barreto e a escrita de si. **Estudos avançados**, v. 33, n. 96, p. 137-154, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MqHwT936bYSrkR4w5KKqq6j/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha. 2001.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Série Passado/Presente. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Andréa Maria da. A utilização de jogos no ensino de história: uma didática possível. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 246-260, maio 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76510>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SILVA, Hebe Mattos. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SILVA, Maria Aparecida. O Cotidiano das Mulheres Negras a partir de Suas Narrativas: as experiências e formação de Araraquarenses. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 6, n. 6, p. 69-79, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/5498>. Acesso: 15 nov. 2023.

SILVA, Moysés. **Rap do Silva**. Compositor: Moysés Osmar da Silva. Intérprete: MC Bob Rum. Rio de Janeiro: Som Livre, 1996. CD-ROM. Disponível em: <https://youtu.be/vIZ9MGgC1NI?si=yYFw4ArjELAf2pAJ>. Acesso em: 2 mar. 2023.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SIMAS, Tatiany de O. **Histórias de Resistência de Mulheres escravizadas em Pernambuco (1830-1856)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano; GOMES, Flávio dos Santos. “Dizem as Quitandeiras...”: Ocupações urbanas e identidades étnicas em uma cidade escravista: Rio de Janeiro, século XIX. **Acervo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 3-16, 2011. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/211>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SOUSA, Caroline Passarini; HAACK, Marina Camilo; TARDIVO, Giovana Puppini. Localizando a mulher escravizada nos Mundos do Trabalho. **Revista Cantareira**, n. 34, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/44322>. Acesso em: 7 jun. 2023.

VASCONCELLOS, Marcia Cristina Roma de. Casamento e maternidade entre escravas de Angra dos Reis, século XIX. Ouro Preto: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Caderno de Resumos, [S. l.], v. 1. p. 1-13, 2002.

VIANA, Iamara da Silva. “Tríplice utilização” dos corpos negros femininos: gênero, raça, sevícias e escravidão - Rio de Janeiro, século XIX. **Tempo**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 277-296, abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/dM4tntBDYDmsWhjhdyz545B/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

VIANA, Iamara da Silva. Escrever para não silenciar: africanos, enfermidades e acesso às primeiras letras no sudeste escravista, notas de pesquisa. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 392-409, ago. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/965>. Acesso em: 24 fev. 2023.

VIANA, Iamara da Silva; RIBEIRO NETO, Alexandre; GOMES, Flávio. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 33, n. 96, p. 155-178, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/NtZ6zWTv4XsjchZ98qfHRvn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 fev. 2023.