



MAPUTO E RIO DE JANEIRO: REEDUCANDO OS INFAMES (1870-1880)

Octavio Jose Zimbico¹
Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação
Maputo – Moçambique

Resumo: O objetivo principal deste artigo está o de apresentar considerações a respeito de práticas educacionais aplicadas a pessoas consideradas infames e, portanto, perigosas às ordens social, política, econômica, etc., que estavam sendo postas nas cidades do Rio de Janeiro e Maputo no período em questão. Para tanto, operamos com a noção de disciplina proposta por Michel Foucault (2005). Por disciplina, entendemos implicação de uma apropriação total, exaustiva do corpo, gestos, tempo e comportamentos das pessoas. Um poder disciplinar que é contínuo, estando perpetuamente sobre o olhar de alguém ou na situação de ser olhado. Sob essa perspectiva, a noção de educação se desvilcula da educação dita formal. Antes, porém, a tramamos como dispositivo de poder e saber, que objetiva constituir comportamentos ditos desejáveis. As fontes consultadas nos remetem para práticas educacionais que intentaram promover formas de comportamentos desejáveis e, por conseguinte, a conversão de pessoas ditas infames em espectro da periculosidade.

Palavras-chave: Educação – Infâmia – Discurso jurídico

MAPUTO AND RIO DE JANEIRO: REDUCATING THE INFAMOUS (1870-1880)

Abstract: The objective of this article is to present some considerations about the educational forms applied in the cities of Rio de Janeiro and Maputo during the 19th century. The theoretical-methodological contribution is imbricated with the notions of discipline proposed by Michel Foucault (2005). The notion of education, therefore, is not tied to any form of education structure. Rather, it is being treated as a device of power and knowing that it is intended to constitute desirable behaviors for thousands of people who are considered "slackers" and / or "indigenous". From the sources consulted, we analyze the discursive practices that tried to promote forms of desirable behaviors and, consequently, the inclusion of thousands of people in the world of dangerousness. The work is divided into three moments.

Keywords: Education – Infamous - Juridical speech

Considerações Iniciais

Por que infames? Como as suas ações e reações chegaram até nós? Ao analisar essa documentação, temos em mente que esses rastros a respeito dessas “vidas infames” só chegaram até nós porque sobreviveram ao choque com os discursos² do poder “que não quis senão aniquilá-las ou pelos menos apagá-las

¹ E-mail: o.zimbico@gmail.com.

² Operamos com a noção “discurso” não linguístico, cuja preocupação principal está associado à estrutura da linguagem. O foco foi no contexto da linguagem e no conteúdo. Portanto, como sugerido por Bové (BOVÉ, P. Discourse. In: LENTRICCHIA, F.; MCLAUGHLIN, T. (Eds.). **Critical terms for literary study**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1990.), a preocupação esteve em entender como as palavras, conjunto de sentenças e práticas, funcionam e se relacionam; perceber as interdições que atingem os discursos analisados e de que forma se liga com o desejo e o

[...]”.³ Seres que existem pelas poucas palavras que lhe foram destinadas e que, portanto, não são “puras” e disponíveis em arquivos ou bibliotecas, prontas para serem desvendadas. Antes, estiveram imbricadas com dispositivos legislativos, judiciários, policiais, culturais, sociais, econômicos. Além disso, se atentar para o fato de que a episteme judiciária reindicou para si o direito de promover um lugar para as apresentações das confissões, queixas, acusações, desvios, contentas, discórdias e defesas dessas pessoas. A partir desse ritual, os arquivos produziram vozes múltiplas, que ficaram depositadas em uma massa documental repassada para a história como memória. São esses rastros escritos, essas vidas articuladas pelos de jogos de saber e poder, que foram disponibilizadas para análises.

Antes de prosseguir, importaria definir o que seriam práticas educacionais. Foucault⁴ define as práticas como a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem, tendo um caráter sistemático e recorrente girando em torno da ética, poder e saber. Constituem, portanto, uma experiência. As técnicas se referem ao caráter reflexivo e de análise que acompanha as práticas, são as táticas e as estratégias, ou seja, são os meios e os fins com que as práticas são utilizadas. Trata-se, conforme o autor, de um “jogo estratégico” onde a liberdade do sujeito é evidenciada. Segundo Jennifer Gore,⁵ as práticas educacionais corporificam relações de poder entre, por exemplo, professores e aprendizes, guardas e presos ou médicos e pacientes. Nesse caminho, a pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo, cujo desenvolvimento pode ser traçado historicamente e arqueologicamente, e assim, em tempos históricos diferenciados, produz suas práticas e regras articulares. Dessa forma, as relações disciplinares de poder e saber são fundamentais aos processos educacionais, onde o termo educar

poder. Como visto por Foucault (FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 9), o discurso não é aquilo que manifesta o desejo; é objeto do desejo também. O discurso não é “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque se luta [...]”. Ao declarar a respeito dessas preocupações, o autor amplia a noção de discurso consideravelmente. Há, portanto, preocupação maior com a estrutura da linguagem; preocupações centradas nos conteúdo, contexto da linguagem e jogos de permissão e exclusão.

³ FOUCAULT, Michel. **La vida de los hombres infames**. La Plata: Altamira, 1996. p. 129.

⁴ ___. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

⁵ GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação**. Estudos foucautianos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

se desloca para um conjunto de discursos produzidos e disseminados, atormentados pela necessidade de melhor governar uma massa populacional.

Quem ou o que são esses infames? Como se reeduca esses sujeitos?⁶ Acreditamos que essas respostas estão imbricadas com a formação do que as elites governantes dessas duas cidades entendiam como nação. Para os dirigentes brasileiros, a ruptura política de Portugal representava aparar os resquícios de um passado colonial. Nesse caminho, e ancorados em ideais liberais de igualdade, fraternidade, trabalho, ordem e progresso, formas novas de representações foram desencadeadas no sentido de deslocar a colônia à nação; movimento imbricado com a necessidade de reconstrução dos espaços geopolíticos do país, bem como a reconfiguração dos comportamentos dos tidos como infames, indesejáveis, ralé, classe miúda, vadios,⁷ entre outros adjetivos. Procurou-se dar continuidade aos mecanismos políticos, econômicos, sociais e culturais da velha metrópole portuguesa, agora em território constituído pela cidade do Rio de Janeiro, a qual deveria ser constituída em “nova Lisboa”. Sob esse pressuposto, a população pobre deveria ser afastada da barbárie e conduzida à noção iluminista de ordem, progresso e civilização.

A nação imaginada devia ser coesa, com um mínimo de uniformidade, onde a sua base deveria ser composta por um povo que estivesse unido por signos de identidade. A nova sociedade brasileira deveria ser constituída sobre cidades com bons serviços de água, esgoto, transportes, iluminação pública e gêneros alimentícios; sobretudo, as cidades deveriam ser compostas por pessoas civilizadas, disciplinadas, ordeiras, trabalhadoras, úteis e produtivas.⁸ Dessa forma,

⁶ Neste artigo, o termo foi desvinculado do modelo pronto, acabado, universal; pessoa que precisa ser educada para se tornar completa. Conceito originado na noção iluminista de homem centrado, o qual deve sair do seu estado primitivo de animalidade e se tornar humano por meio da educação. Por outro lado, foi vinculado às propostas de Foucault, que entende o conceito de sujeito como uma construção histórica, nascido somente na modernidade. O sujeito, portanto, não é sempre o mesmo. Antes, varia de época para época, segundo o contexto social. Dessa forma, quando falamos de sujeito da educação, não nos limitamos a falar apenas dos alunos, mas também de todos os que estão envolvidos nesse processo, sobretudo os professores. Ambos são sujeitos sociais em contato e em construção, não isentos das injunções históricas, econômicas e políticas do meio. Cf. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Op. Cit.

⁷ MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema: A formação do estado imperial**. São Paulo: Hucitec, 1987.

⁸ PECHMAN, Robert Moses. **Cidades estreitamente vigiadas: o detetive e o urbanista**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2002.

era absolutamente necessário separar nitidamente os grupos, determinar o que seria normal e anormal e, sobretudo, demonstrar como determinadas pessoas eram carregadas de todos os vícios provocadores de perigos.

Em solo moçambicano, as tensões também foram presentes. Houve uma iniciativa de oficialização portuguesa e codificação dos comportamentos dos considerados infames a partir das normas estabelecidas pelo Código Cafreal⁹ do Distrito de Inhambane no ano de 1852. A partir da implantação dessas normas, não só em Inhambane, como também em todo o território moçambicano, os pressupostos elaborados pelas diretrizes jurídico-judiciais da Colônia passaram por mudanças significativas.¹⁰ A dificuldade de impor o domínio colonial a partir da legislação portuguesa fez com que o governo criasse uma legislação específica para os africanos.¹¹ Nesse sentido, a administração ineficaz da Justiça, sem um “conhecimento” das dinâmicas sociopolíticas locais, era percebida. Concomitantemente, a lei e cultura esbarravam nas discussões acerca da criação de tribunais coloniais que respondessem aos hábitos e costumes dos infames. Segundo Tomaz,¹² inicialmente, se tentou adaptar as formas locais de gerenciamento de conflitos, especificamente no que se referia ao Direito Civil ocidental. Enquanto as querelas associadas ao Direito Penal estiveram pautadas no tribunal português, esses deveriam cumprir sua pena em trabalho. Obviamente, essa preocupação não estava relacionada com os usos e costumes, mas tinha correspondência direta com os interesses colonialistas. Esse mesmo código foi criticado, em 1884, pelo governador-geral de Moçambique, alegando que era extravagante, anárquico e imoral, com disposições que depreciavam os esforços de Portugal em relação às tentativas de “civilizar” os povos da África.

⁹ O Código Cafreal do Distrito de Inhambane foi implantado em 1852, tendo significado uma mudança para a comunidade local e para todo o território moçambicano, no que dizia respeito ao aperfeiçoamento do quadro jurídico-judiciário daquele momento. Apesar desses esforços, a equiparação do modo de vida das populações locais à realidade europeia frustrou a promulgação deste código, pois, considerava-se que não era adequado à realidade da vida dos indígenas de Moçambique.

¹⁰ É disso exemplo a constatação da necessidade de aprovação de um pacote legislativo específico que visava civilizar os povos africanos de Moçambique.

¹¹ Sancionado pela Portaria Provincial n.º 269, de 11 de Maio de 1889.

¹² THOMAZ, Fernanda do Nascimento. Que justiça deve-se aplicar? Dois tribunais coloniais privativos para os “africanos” em Moçambique. **MÉTIS: História & Cultura**, v. 10, n. 19, p. 81-98, jan./jun. 2011.

Disciplina e ordem

Durante boa parte do Oitocentos, a cidade de Lourenço Marques foi organizada e disciplinada a partir das leis Lusitanas.

Em Portugal, ao longo da segunda metade do século XIX, a questão do crime ocupou um espaço de crescente importância, tanto para a sociedade como para os estudiosos sociais de então [...]. De uma forma geral, a criminalidade deixou de ser vista como um problema a respeito essencialmente de um ofensor e a sua vítima, e passou a ser entendida como um problema social marcante; algo que passou a afetar a sociedade [...].¹³

Demonstrando uma partilha de ideias afirmadas pelo Iluminismo,¹⁴ que defendiam que em caso algum o indivíduo devia perder a sua natureza de homem e de cidadão, por acreditar na possibilidade de recuperação, de “regeneração” do indivíduo delinquente. Seriam as penas, devidamente pensadas e aplicadas, que possuiriam a capacidade “terapêutica” de inverter o percurso que é dado como característico do indivíduo delinquente, assumindo a prisão a função de regenerar delinquentes. No entanto, as penalidades foram construídas de forma diferenciada para os “indígenas” ao longo do colonialismo em Moçambique, sempre baseadas em trabalhos públicos ou correcionais. A pena de trabalho na Metrópole foi criticada na segunda metade do século XIX por ser considerada ineficaz, ao não causar intimidação nem moralização do “delinquente”, causando-lhe o vexame.

Reconhecendo-se essa realidade, em Lourenço Marques, o Código Penal de 1852 foi “dominado [...] pela ideia de prevenção geral, combinada com uma rigorosa concepção do estado de direito em sentido formal”.¹⁵ As ideias das escolas

¹³ VAZ, João Maria. Ideais penais e prisões no Portugal oitocentista. **IV Congresso Português de Sociologia**, Coimbra, abr. 2000. p. 1.

¹⁴ Por Iluminismo, se entende um movimento intelectual, social e político do século XVIII, que se difundiu por países diversos do Ocidente, especialmente França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Espanha. Embora não tenha sido o único movimento desse século na Europa, o Iluminismo foi o mais importante. Sobretudo, atingiu as camadas mais cultas e a burguesia em ascensão, tendo como marca distintiva a defesa do conhecimento científico e da técnica. Em geral, o seu projeto foi o de acabar com o medo dos homens e torná-los senhores, para tanto, julgavam ser indispensável libertar o mundo da magia, dissolver os mitos e derrubar a imaginação com a ciência. Foi um projeto libertador. Sobretudo, os iluministas se apresentavam como pensadores otimistas; filosofia da burguesia em ascensão, que ansiava pelo progresso. Para que o progresso espiritual, material e político se tornasse possível, seria preciso fazer uso crítico e construtivo da razão. Cf.: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 2ª ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

¹⁵ BRITO, José de Sousa. **Direito Criminal**. Sumários: Lisboa, 1963. p. 47.

penais “correcionalista” ou clássica do direito penal, partidas dos ideais das Luzes, vão influenciar o pensamento em todo o Portugal relativo ao crime e à sua penalização. As contribuições dos filósofos iluministas e dos pensadores utilitaristas e humanistas modelaram as reflexões que o crime e a justiça penal suscitaram. A concepção relativista do conceito de crime e a criminalização de acções se encontra subordinada às necessidades e conveniências sociais de cada momento. Assim, a ação da sociedade deve recair essencialmente na prevenção dos crimes e que apenas a sua negligência ou impotência na prevenção a obriga a ter de colocar em prática providências punitivas. Classificando o crime como uma “enfermidade”, considera que as penas deverão ser pensadas e aplicadas como um “remédio” e o lugar do seu cumprimento não é mais do que um hospital.¹⁶

Em 1867, foram publicados os Códigos Civil e Administrativo e abolida a pena de morte. Na sequência, entre os anos de 1869 e 1870 surgem dois projetos sobre penas: o primeiro, publicado em 1869, é da autoria de Rebelo da Silva e trata das colónias no ultramar; o segundo, o de 1870, refere-se à aplicação de penas e é elaborado por José Luciano de Castro.¹⁷

Em 1894, António Enes¹⁸ apresentou uma proposta de Reforma Judiciária para Moçambique, cujo objetivo principal era estabelecer penas de trabalhos públicos e correcionais somente aos “indígenas”. Justificava que somente a prisão não causava intimidação, visto que a “passividade” e a “inércia” dos “indígenas” faziam com que se acostumassem, rapidamente, com a privação de liberdade. Ironicamente, António Enes afirmava que passar “a vida deitado a contar historias de feitiços e quizumbas, entremeadas com cantarolas de *sina mama*, não moe tanto o corpo nem caleja a pele como a canna da mochilla ou o punho do remo”.¹⁹ Clamava por um sistema penal voltado ao trabalho público e correcional, como

¹⁶ FERRÃO, Francisco António Fernandes da Silva. *Theoria do Direito Penal Aplicada ao Código Penal Português comparada com o Código do Brasil, Leis Práticas, Código e Leis Criminais dos Povos Antigos e Modernos*. Lisboa, 1856. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs.../DPR462dbba49c41b_1.PDF>. Acesso em: 06 jun. 2015.

¹⁷ Idem.

¹⁸ António José de Orta Enes (15.08.1848 – 06.08.1901), formou-se em Letras, em Lisboa. Foi jornalista, escritor e político. Foi Comissário Régio em Moçambique, durante a rebelião dos “Tsonga” da região sul do território moçambicano (onde se localiza Lourenço Marques, atual Maputo).

¹⁹ ENES, António José. **Moçambique**. 4.^a ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1947. p. 73.

forma de inserir os “indígenas” na relação de trabalho colonial. Segundo Enes, o período em que o infrator estivesse em trabalho prisional deveria ser um momento de correção.²⁰

Apesar de Enes só mostrar a função social desse tipo de pena, havia uma serventia política e econômica importante para o domínio colonial – a utilização de mão de obra africana. Essas ideias foram apoiadas por alguns seguidores das suas ideias. A título de exemplo, Manuel Moreira Feio justificou, por sua vez, que a aplicação deste regime penal era bastante grave, porque se constituía em um prêmio para “indígenas”. Havia a convicção de que o ideal do “indígena” era viver sem trabalhar, e a prisão lhe permitia continuar na ociosidade. Desse modo, e após a abolição da pena de morte em Portugal, Feio enfatizava que o indivíduo poderia ter cometido os crimes mais bárbaros possíveis, mas recebia casa, cama e comida no interior do presídio.²¹

No Brasil imperial, a instrução dos desocupados era operada como forma de conversão dos comportamentos; de preparar os homens para a sociedade, tornando-os melhores do que eram antes; remediando os seus vícios da sua má educação e tornando-os produtivos. Essa educação deveria oferecer noções da instrução e inculcar ideias de moral religiosa.²²

A prevenção seria o melhor meio de combater a periculosidade iminente. Para o ministro e secretário dos negócios da Justiça, José Martiniano de Alencar, diante das mudanças do seu corpo social, o país deveria apresentar reformas no seu contexto jurídico. Tais reformas deveriam ser aproximadas das existentes em nações ditas civilizadas, pois as leis utilizadas não preveniam os crimes cometidos por vadios e desocupados. Dessa forma, se discutiu a necessidade da revisão do sistema judicial do país, como observado pelo ministro da Justiça, Joaquim Octavio Nebias. No seu relatório do ano de 1868, o ministro salientou que a administração da Justiça brasileira era a função mais elevada da autoridade pública e que, desse modo, deveria merecer a maior solícitude da parte de todos os governos. Por mais

²⁰ Ibidem. p. 481-486.

²¹ FEIO, Manuel Moreira. **Indígena de Moçambique**. Lisboa: Typographia do Comércio, 1900. p. 32.

²² Coleção Tavares Bastos. Da Organização Judiciária. Sobre a Jurisdição Criminal. Reforma Judiciária de 1871. Biblioteca Nacional. Setor de Manuscrito. Códice 13, 01, 002-010. Título II. Art. 11. Secção 1^a. Cap. I.

sábia que fosse, a organização judicial não serviria para nada se não fosse aplicada por uma magistratura inteligente, independente e que suportasse pressões e opiniões externas.²³

A respeito da função da escola, o médico e diretor da Casa de Correção da Corte, Dr^o Luiz Vianna de Almeida Vale, entendia que a questão da educação da população não se limitava ao ensino da leitura, caligrafia e aritmética, pois, assim, a função educadora do professor seria facilitada. Enquanto dispositivo educacional, a função principal da instrução, enquanto dispositivo educacional, na sociedade oitocentista seria a de formar corações e mentes; preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. Objetivo que seria conseguido a partir da implantação de disciplina e regulamento fundamentados na ordem. O sucesso da normatização social seria conseguido pela condução, educação e instrução de meninos e moços reunidos em grande número em um mesmo lugar; quase sempre, esses são seres indóceis, preguiçosos e indolentes. Dessa forma, para o autor, havia necessidade de regulamentos justos, severos e mantidos por uma disciplina ativa, zelosa e inflexível. Discurso médico, portanto, alinhado com os desejos dos governantes imperiais, que eram os de tornar um povo dócil e submisso. Ainda segundo Almeida Valle, a educação imposta pelas escolas de primeiras letras primeiras letras deveria servir para conhecer a origem do crime, combatê-lo e destruí-lo antes mesmo das manifestações dos primeiros sintomas. A instrução ajudaria a prevenir o crime. Por seu turno, o professor deveria conhecer todas as circunstâncias dos males sociais e físicos dos seus alunos. Assim, a sua instrução e vigilância limitariam consideravelmente o número desses desgraçados que a sociedade vê-se obrigada a conviver.²⁴

Ao analisar alguns discursos políticos no Brasil Império, Mattos²⁵ nos ajuda a pensar como a arte de produzir, controlar e disseminar enunciados pedagógicos esteve vinculada à necessidade de governar melhor a população, pois não bastava que a nação tivesse homens capazes de reconhecer as diversas precisões; era

²³ Brasil. (1868). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

²⁴ Brasil. (1873). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

²⁵ MATTOS, Ilmar Rohloff de. Op. Cit.

prioridade que a nova nação estivesse em estado de se “convencer dessas precisões e de cooperar para a realização desses planos. A nossa primeira necessidade é a instrução; não a instrução concentrada em poucos, senão derramada por todas as classes.”²⁶ Ainda segundo o autor, em discursos parlamentares, os princípios de uma boa educação deveriam ser disseminados entre o povo a fim de combater a anormalidade. Qualquer forma de governo era positiva. Este deveria objetivar a educação a fim de que todos pudessem conhecer a verdade, aceitá-la e atuar de acordo com ela. Para além disso, a prevenção do crime era muito mais interessante do que a punição.

Ao focarmos a situação das mulheres ditas infames, a formação de um sujeito feminino requeria também educação e instrução ofertadas a “uma minoria bem-nascida e socialmente privilegiada”.²⁷ Um número reduzido de mulheres foi escolarizado formalmente. De acordo com o censo de 1872, o país tinha uma população total de 10.112.061. Deste número, 1.012.097 homens livres, 550.981 mulheres livres, 958 escravos e 455 escravas sabiam ler e escrever. Um total de 551.436 mulheres escolarizadas em um universo de mais de dez milhões de pessoas. A julgar que o número total de mulheres foi computado em 3.549.992, temos menos de 20% de mulheres alfabetizadas. Entre as meninas, o problema do analfabetismo também era sério. De um total de 960.672 meninas, 163.098 frequentavam alguma escola e 795.574 não frequentavam escola alguma.²⁸

Nos seus estudos a respeito da educação do gênero feminino, no Brasil da virada do século XIX para o XX, utilizando-se de depoimentos de viajantes de

²⁶ Ibidem. p. 256.

²⁷ HAHNER, June. **A emancipação do sexo feminino**: A luta da mulher, 1850-1940. S.l.: Mulheres, 2003. p. 55. Para Louro (LOURO, Guaraci Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. S. l: Vozes, 1997.), seria ingênuo compreender a educação de meninos e meninas como processos únicos naquela sociedade patriarcal. As divisões de classe, etnia, religiosa e raça tinham papéis importantes na determinação das formas de educação utilizadas para transformar crianças em mulheres ou homens. Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação ao acesso a qualquer forma de escolarização, por exemplo. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. Algo semelhante se dava com os descendentes indígenas, cuja educação estava imbricada com as práticas de seus próprios grupos de origem; embora fossem alvo de alguma ação religiosa, sua presença era vetada nas escolas públicas. As etnias diversas dos trabalhadores livres implicavam também em diferenciação nas práticas educativas. Imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola, japonesa, etc, tinham propostas educativas diferentes e invariavelmente construíram escolas para meninos e meninas muitas vezes com auxílio direto de suas regiões de origem.

²⁸ HAHNER, June. Op. Cit.

nacionalidades diferenciadas, Hahnner²⁹ nos ajuda a entender esses números supracitados. Segundo a autora, alguns desses olhares deixaram para a memória a noção de que, no Brasil, a escolarização das mulheres não deveria ir além de livros ou orações, pois seria inútil às mulheres; estas não deveriam ler nem escrever, pois como poderiam fazer mau uso desta arte. Alguns outros perceberam que a alfabetização feminina era um crime porque se as mulheres aprendessem a ler, seriam capazes de receberem cartas de amor. Além disso, o ideal de mãe, esposa dedicada ao lar e marido era tônica entre essas observações, pois as meninas que soubessem muito eram atrapalhadas; para ser mãe de família não precisava saber muito.

A partir das décadas finais do século XIX, no entanto, apontou para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-o a modernização da sociedade, à higienização da família burguesa, construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe associada por causa da escravidão e em vincula-la a ordem e progresso levou os condutores da sociedade a arregimentar as mulheres das camadas populares. Estas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, manutenção do lar e afastando os distúrbios e perturbações do mundo exterior. A dicotomia Eva e Maria. A escolha desses dos modelos representava, no entanto, uma não escolha, pois, se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da virgem. Através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Este ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, aceitação de sacrifícios, ação educadora dos filhos e filhas. Portanto, uma faixa de mulheres alfabetizadas, casadas, brancas, ricas, escritoras, médicas, enfermeiras passaram a coexistir com uma massa de mulheres pobres.³⁰

²⁹ Idem.

³⁰ Idem.; LOURO, Guaraci Lopes. Op. Cit.

Um pão para o espírito: a escolarização dos infames

Baseada em um padrão racional, iluminista, vinculada à escolarização de massa, a educação moderna tem estado em formas variadas: tradicional, religiosa, liberal, nacionalista, progressista, fascista, construtivista, pedagogia crítica, entre outras. Nesse contexto, a diversidade educacional tem se fundamentado em reproduções ou transformações sociais; *status* científico ou ideológico do conhecimento; eficácia de métodos de instrução, bem como encorajamento de reflexões e participação crítica dos envolvimento nos processos educacionais. Nesse caminho, o conhecimento teria como função primordial descobrir a verdade inerente à realidade; o sujeito concebido como unitário e coerente e o poder tratado como negativo, centralizado e homogêneo.³¹

Em outro sentido, o conhecimento pode ser entendido como discurso; o poder como algo positivo, realizado a partir das relações de poder e, por fim, o sujeito se constitui a si próprio em relação a outros.³² Pensando dessa forma, na Lourenço Marques oitocentista, os discursos portugueses de poder e saber disseminavam a ideia de uma educação voltada para a recodificação dos “bárbaros” em sujeitos úteis e produtivos. Para tanto, a escolarização dessa população, dessas “raças inferiores”,³³ deveria ser pela força, pois era absurdo pensar em “civilizar negros com a bíblia, educação e panos de algodão”.³⁴ As escolas não seriam uma ficção porque o que deveria ser feito para educar e civilizar esses indígenas seria inculcar-lhes “as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração provincial”.³⁵ A construção de escolas não seria uma prioridade; antes, era uma mera “exigência formal que necessidade real”³⁶ Por exemplo, apesar do decreto referendado por ele em 1891, que obrigava as Companhias a criar escolas “em localidades com mais de 500

³¹ ACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação**. Estudos foucautianos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

³² FOUCAULT, Michel. **La vida de los...** Op. Cit.

³³ OLIVEIRA MARTINS, Joaquim Pedro de. **O Brasil e as colônias portuguesas**. 5ª ed. Lisboa: Livraria Editora de Lisboa, 1920. p. 283.

³⁴ Ibidem. p. 284.

³⁵ ALBUQUERQUE, Joaquim Mouzinho de. **Providências publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898.

³⁶ ENES, António José. **Código do Trabalho Indígena (de 1899)**. In: Almeida, 1979. p. 297.

habitantes”,³⁷ na prática essas Companhias não cumpriram tal obrigação, como se comprova pela crítica da Câmara dos Deputados à Companhia de Moçambique em 1877, feita por Freire de Andrade: “[...]o objectivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores, não encorajá-los a dar vida à fábula do boi e a rã, até porque a rã, inchando e rebentando, nos faria mal”.³⁸

Com efeito, a proibição do trabalho escravo ocorreu em 1856, tornando-se abolida, de fato, a escravidão em 1869. E com a proibição ao comércio de escravos o que mais daria lucro naquela região? E que tipo de indivíduo era preciso educar?³⁹ Um decreto de 1894 mostra o interesse do governo colonial em instituir leis diferenciadas para determinados grupos colonizados:

A penalidade específica para os “indígenas” era uma forma de explorar a mão de obra africana, inserindo-a forçosamente na lógica colonial. Era o resultado da ineficácia das leis de mercado europeu nas colônias. O capitalismo no final do século XIX exigia a criação de uma força de trabalho estável que estivesse integrada no meio da produção colonial, o que não foi possível nas áreas colonizadas, porque as populações estavam volta das para as suas próprias lógicas de trabalho.⁴⁰

Este foi um importante momento do colonialismo. Historicamente designado “ocupação efetiva de Moçambique”,⁴¹ que começou a partir de 1890, após a Conferência de Berlim, com a legislação sobre o controlo da força de trabalho africana, atuando para educá-la “[...] para atividades que não exigiam qualquer qualificação, com salários mais baixos e mantendo-os fora dos empregos e postos de trabalho mais atrativos e desejados pelos brancos”.⁴² Esta explicação

³⁷ MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995. p. 74.

³⁸ ANDRADE, Alfredo Augusto Freire de. **Relatórios sobre Moçambique**. (vol II). 2ª ed. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1950. p. 388.

³⁹ O Decreto de 1845 estabelece base de ensino na colônia e cria um importante precedente de um ensino segregacional ao estabelecer diferenças entre o ensino na Metrópole e nas Colônias. O Decreto não fez nenhuma distinção legal entre africanos e europeus. Cf.: SAÚTE, Alda Romão. Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, Manhiça – Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926 – 1974). Maputo, 1995. 91f. **Monografia (Licenciatura em História)** - Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1995. p. 16-17.

⁴⁰ THOMAZ, Fernanda do Nascimento. Disciplinar o “indígena” com pena de trabalho: políticas coloniais portuguesas em Moçambique. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 313-330, jul./dez. 2012. p. 317.

⁴¹ ROCHA, Aurélio. **Associativismo e nativismo em Moçambique**: contribuição para o estudo das origens do nacionalismo moçambicano (1900-40). Maputo: Promédia, 2002. p. 128.

⁴² Idem.

mostra o interesse na exploração da força de trabalho como um dos objetivos do regime, naquele momento em que a educação da população africana tinha sido conferida à igreja católica. Mesmo assim, a Conferência de Berlim tinha determinado que nas colônias houvesse liberdade para atividades missionárias de diferentes religiões. No caso de Moçambique, isso supunha que as missões protestantes exercessem suas atividades religiosas e, inclusive, a tivessem escolas; o que não favorecia os interesses colonialistas, pois “as igrejas evangélicas mantiveram, desde o começo, posturas críticas em relação à forma portuguesa de colonizar”.⁴³

Desde o século XVI até 1845 o interesse do governo português pela educação formal da colônia tinha sido até então limitado, esporádico e quase inteiramente deixado a cargo das missões.⁴⁴ Mas, mesmo antes desse momento, algumas iniciativas já eram levadas a cabo, ainda que de forma pouco organizada como mostram Castiano & Ngoenha:⁴⁵

No período anterior a 1845, a educação dos filhos dos portugueses é garantida por padres, alguns professores particulares, escolas regimentais, etc., já que só em Agosto daquele ano é que foi estabelecido o regime das escolas públicas em Moçambique. [...] A partir de 1845, o ensino formal passa a ser dividido em dois níveis: o primeiro grau ministrado nas “escolas elementares”, de que constam, no eu programa, disciplinas como Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal; Segundo grau é destinado às “escolas principais”. Estas são circunscritas à capital da Província Ultramarina de Moçambique (na altura Lourenço Marques) em cujo programa constam disciplinas de Português, Desenho, Geometria, Escrituração, Economia e Física Aplicada. [...] Este processo culmina com o surgimento, em 1911, em Lourenço Marques, da primeira escolar secundária, a Escola Comercial e Industrial “5 de Outubro”.⁴⁶

Depois de 1854, porém, foram criadas por decreto, as primeiras escolas primárias em vários lugares de Moçambique, incluindo em Lourenço Marques. Mas esse instrumento legislativo não foi para além do papel. Dificuldades locais, negligência e uma organização imperfeita anularam as tentativas do governo

⁴³ GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana**. História de um processo: 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária [Universidade Eduardo Mondlane], 1999. p. 39.

⁴⁴ SAÚTE, Alda Romão. Op. Cit., p. 17.

⁴⁵ CASTIANO, José. P.; NGOENHA, Severino. E. **A longa marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. 3.^a ed. Maputo: PubliFix, 2013.

⁴⁶ Ibidem. p. 23-24.

estabelecer um sistema educacional colonial, que era fortemente marcado pela escolarização dos rapazes:

A legislação de 1855 estipulava que a escola acolhesse a população escolar de Lourenço Marques (hoje Maputo, a cidade capital), mesmo assim nenhuma delas abria as portas até 1860 quando 16 alunos estavam matriculados. Nos vinte anos que se seguiram a população estudantil nunca chegou aos 21; enquanto eram provenientes de uma variedade de grupos raciais e étnicos, esses alunos eram todos rapazes.⁴⁷

O Decreto de 14.08.1845, para além de ter proporcionado à Colônia uma organização educacional particular, diferente da que era oferecida na Metrópole, visando não só a nacionalização dos “indígenas”. É oportuno que se ressaltem, para uma compreensão satisfatória da “colonização moderna” em Moçambique, as articulações raramente harmoniosas entre o ordenamento jurídico português, “os arranjos entre as potências coloniais estabelecidos por tratados internacionais, a formação e o fomento (ou a supressão) de instituições religiosas orientadas para o ensino religioso e laico.”⁴⁸

Como explica Fernanda Tomaz, reconhecia-se que nem sempre uma dada lei aprovada pela metrópole respondia ao contexto local da colônia.⁴⁹ No caso dos tribunais, sua fundação “era reflexo da ineficiência em administrar uma justiça colonial sem adaptá-la às estruturas sociopolíticas dos povos colonizados”.⁵⁰

As inúmeras resistências proporcionadas pelos “indígenas” fizeram com que essas práticas educativas tomassem outros rumos. Por exemplo, Fernanda do Nascimento Thomaz mostra como a cor da pele definia os espaços de cada indivíduo e proporcionava as melhores oportunidades de vida aos brancos, enquanto os negros eram obrigados a trabalhar para sustentar o Estado colonial, como mão de obra quase gratuita:

⁴⁷ SHELDON, Kathleen. “I Studied with Nuns, learning to make Blouses”: Gender Ideology and Colonial Education in Mozambique. **The International Journal of African Historical Studies**, v. 31, n. 3, p. 595-625, 1998. p. 596.

⁴⁸ DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; CUNHA, Daniel de Oliveira. Missões religiosas e educação nas colônias de povoamento da África Portuguesa: algumas anotações. **International Studies on Law and Education**, Porto, v. 20, p. 57-64, mai./ago.2015. p. 57.

⁴⁹ Biblioteca Nacional de Moçambique. Processos crime, polícia correcional e querellas [10.01.1864]. Disponível em: <<http://ufdc.ufl.edu/UF00095049/00011/69j>>. Acesso em 18 jun. 2015.

⁵⁰ THOMAZ, Fernanda do Nascimento. Que justiça deve-se... Op. Cit., p. 81.

E somente essa vivência diferenciada dos “indígenas” permite entender que, ao mesmo tempo em que almejavam a sociedade burguesa, faziam críticas aos problemas inerentes a sua construção em um cenário colonial. Cientes do seu lugar na sociedade burguesa colonial em Lourenço Marques, os “indígenas” se posicionavam como um grupo de pressão. [...] em um período de quase 30 anos, esses indivíduos fizeram denúncias veementes às práticas e à postura dos administradores coloniais [...]. Tal fato nos permite afirmar que mesmo sentindo o peso do domínio colonial, os “indígenas” conseguiram estabelecer formas de negociação, dentro de uma relação conflituosa, com determinados representantes do Estado colonial português.⁵¹

A consequência lógica deste quadro foi que o balanço do grau de instrução, em 1894, foi considerado “negativo”. Em 1895. O bispo D. António Barroso entendia que era “muito fácil afirmar que os negros são rebeldes à instrução e ao trabalho; isso será axiomático, mas é falso. O que é mais difícil é criar escolas para eles, que justifiquem o seu nome”.⁵²

Na mesma linha, Sheldon mostra que as oportunidades de escolarização dos “indígenas” eram raras:

As irmãs que abriram a escola em Lourenço Marques eram descritas como sendo provenientes ‘de uma missão que era muito simpática com a colônia’, introduzindo a questão do papel do estado e das missões religiosas na educação de crianças africanas. Este relatório também indicava a presença na cidade de duas missões protestantes, a Wesleyana britânica e a Missão Suíça, que estabeleceram uma série de capelas, escolas, e assentamentos no distrito à volta da cidade. Os missionários suíços já tinham aberto 3 escolas no sul de Moçambique em 1891. Lourenço Marques tinha também uma população muçulmana que apoiava uma escola muçulmana. As várias escolas religiosas tornaram-se competitivas e conflituosas anos mais tarde, sendo que o papel das missões não-Católicas foi elemento importante no debate sobre os objetivos educacionais coloniais para Africanos. A importância da tal educação Portuguesa e Católica era a fundação da escolarização colonial.⁵³

Esta observação é reforçada por Dermatini & Cunha,⁵⁴ que chamam a atenção para a necessidade de um olhar cuidadoso sobre as ligações dualistas

⁵¹ THOMAZ, Fernanda do Nascimento. Os “Filhos da Terra”: discursos e resistências nas relações coloniais no sul de Moçambique (1890-1930). Niterói, 2008. **Dissertação (Mestrado em História)** – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. p. 188-189.

⁵² MAZULA, Brazão. Op. Cit., p. 73-74.

⁵³ SHELDON, Kathleen. Op. Cit., p. 597-598.

⁵⁴ DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; CUNHA, Daniel de Oliveira. Op. Cit.

“regime colonial português e igreja católica” e “emancipação dos africanos/protestantismo”.⁵⁵ Uma leitura das relações entre missões cristãs, educação colonial e o surgimento de nacionalistas desafia o preconceito recorrente segundo o qual o catolicismo esteve associado ao regime colonial português, ao passo que o protestantismo serviu exclusivamente ao anticolonialismo. Deve-se, também, buscar as “ambiguidades” e “ambivalências” inerentes a estas duas tradições do cristianismo nas suas relações com a formação e a emancipação dos africanos.⁵⁶

No referido período, a maioria dos africanos habitantes da colónia de Moçambique não tinha acesso à educação primária e estava impedida de se matricular em escolas reservadas para brancos e assimilados. A primeira regulamentação do ensino nas colónias portuguesas tinha sido estabelecido a 02.04.1845, através dos Decretos Joaquim José Falcão (1845) e de Rebelo da Silva (1869), antigos Ministros de Estado da Marinha e do Ultramar (MEMU), que criariam bases do “ensino rudimentar” na colónia, numa altura em que se ensaiavam novos métodos de colonização em que a presença europeia na África portuguesa, começava a ser uma realidade. Com efeito, o Decreto de 14 de agosto de 1845 estabeleceu as escolas públicas nas colônias, diferenciava-as das do ensino na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias. No ano seguinte foi publicada a primeira providência legal para se organizar a instrução primária em Lourenço Marques.

De acordo com Perrot,⁵⁷ os pressupostos de uma sociedade disciplinadora do seu corpo social seria recensar e classificar os sujeitos. O princípio dessa classificação seria uma espécie de equilíbrio entre o consumo e a produção de cada pobre. Trata-se, portanto, de estabelecer um valor pecuniário, positivo ou negativo, do indivíduo. Dessa forma, cada sujeito seria classificado em função de seu valor útil, quer dizer, de seu valor-trabalho; assim, seriam separados, inicialmente, em produtivos e improdutivos. Como salienta Fernanda Tomaz, nem sempre uma

⁵⁵ MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Terceiro Mundo, 1975. p. 81-87.

⁵⁶ DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; CUNHA, Daniel de Oliveira. Op. Cit., p. 64.

⁵⁷ PERROT, Michelle. O inspetor Bentham. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

dada lei aprovada pela metrópole respondia ao contexto local da colônia.⁵⁸ No caso dos tribunais, sua fundação “era reflexo da ineficiência em administrar uma justiça colonial sem adaptá-la às estruturas sociopolíticas dos povos colonizados”.⁵⁹

Como parte do processo de estruturação do ensino, o ministro de Estado da Marinha e do Ultramar, no ano de 1869, Luís Rebelo da Silva decretou um novo sistema educacional que estabeleceu 2 graus para o ensino primário,⁶⁰ e estava, principalmente, nas mãos das missões católicas. Em 1873, haviam 400 alunos matriculados em todas as escolas, na altura existente em Moçambique. Para, nessa altura, se verificar a eficácia dos planos do sistema de educação colonial, pode auxiliar a seguinte estatística referente a Lourenço Marques de 1894, que já era o complexo populacional e económico mais importante da colónia:

Raça	Analfabetos	Alfabetizados	Com Cursos
Branca	23,79%	71,56%	4,71%
Negra	86,11%	13,89%	0,00%
Indiana	8,41%	90,26%	1,33%
Total	25,5%	65,72%	3,21%

Quadro 1 - Balanço do grau de instrução em Lourenço Marques, em 1894.

Fonte: GÓMEZ, Miguel Buendia. Op. Cit., p. 40.

Apesar da adaptação das leis às especificidades locais, as discussões sobre a organização da justiça, no período colonial, raramente estavam relacionadas aos costumes dos povos colonizados. Na última década do século XIX, discutia-se, com frequência, sobre as políticas diferenciadas para os povos das colônias, cujo principal defensor era o comissário-régio de Moçambique, António Enes, entre 1891 e 1895, que negava a perspectiva de “universalidade” legislativa e defendia a necessidade de leis diferentes para povos distintos, devendo, primeiro, igualarem-se os homens para, depois, igualarem-se às leis.⁶¹ Os “indígenas” eram vistos como

⁵⁸ Biblioteca Nacional de Moçambique. Processos crime, polícia correcional e querellas [10.01.1864]. Disponível em: <<http://ufdc.ufl.edu/UF00095049/00011/69j>>. Acesso em 18 jun. 2015.

⁵⁹ TOMAZ, Fernanda do Nascimento. Que justiça deve-se... Op. Cit., p. 81.

⁶⁰ SAÚTE, Alda Romão. Op. Cit., p. 16-17.

⁶¹ ENES, António José. **Moçambique**. Op. Cit., p. 75.

seres bárbaros e primitivos, que necessitavam ter uma legislação específica de acordo com seu “estágio de evolução.”⁶²

O regime colonial português acreditava que era impossível colonizar as populações “indígenas” de Lourenço Marques com a mesma lei em vigor na Metrópole. Mas a experiência mostrou que havia especificidades locais que exigiam uma recontextualização da educação (no sentido amplo) que era dada na metrópole. Essa educação, para além dos saberes escolares, comportava a assimilação de formas de comportamento que tirariam o “indígena” da vida selvagem e transformá-lo em força de trabalho qualificada. A produção da normalidade em Lourenço Marques, na segunda metade do século XIX, foi um processo que enfrentou duas situações distintas: (i) a dificuldade de enquadramento de certas infrações ao código criminal da Metrópole; (ii) a segregação do processo de educação:

[...] no período estudado, tal como na Inglaterra vitoriana, onde a presença de uma multidão de trabalhadores miseráveis, de cortiços, da pobreza, violência e alcoolismo endêmicos era percebida em termos neo-darwinistas, como uma doença social contagiosa que ameaçava o ideal de ordem e progresso social e que, portanto, tinha que ser enfrentada, para se criar “uma sociedade urbana ordenada, disciplinada, regulada, oficialmente autorizada e vigiada”, também em Lourenço Marques, a população “não-branca” da cidade era vista como um obstáculo à plena concretização de um projeto modernizador, pois não compartia dos mesmos padrões culturais europeus : parte dela habitava em “palhotas”, preparava e comia, com as mãos, alimentos “estranhos”, tinha outros padrões familiares e referentes morais, exercia ofícios e práticas profissionais sem atender às normas jurídicas estabelecidas, vestia-se de forma que parecia exótica aos olhos europeus, dedicava-se a práticas religiosas e atividades lúdicas consideradas suspeitas, enfim, tinha um comportamento considerado inaceitável, pois incompatível com a moral e os bons costumes que a cultura europeia exigia. A presença de africanos e asiáticos na cidade era fruto da necessidade, era tolerada mas não desejada e, quanto possível, deveria ser mantida à distância, oculta, disciplinada ou ao menos excluída dos direitos de cidadania.⁶³

Na segunda metade do século XIX Lourenço Marques era caracterizada por práticas segregadoras. O ordenamento jurídico vigente naquele momento separava

⁶² Ibidem. p. 76.

⁶³ ZAMPARONI, Valdemir. Monhés, Baneanes, Chinás e Afro-maometanos Colonialismo e racismo em Lourenço Marques, Moçambique, 1890-1940. **Lusotopie**, p.191-222, 2000. p. 191-192.

a população africana das populações brancas “civilizadas”. Desta feita, a cidade branca, temia algo cuja construção era de sua responsabilidade: um exército de trabalhadores, baratos e disponíveis. O comportamento da população branca era contraditório: ao mesmo tempo em que queria uma mão de obra barata, tinha medo de conviver com esta população caracterizada por valores culturais diferentes dos que eram cultivados pela metrópole. Desde o século XVI às últimas décadas do XIX, o colonizador vinha construindo a inferioridade dos africanos recorrendo inclusive a argumentos antropológicos e religiosos. Desta feita, a “inferioridade” das populações africanas era uma questão “natural”, mas também divina. Se por um lado, os africanos eram intelectualmente “inferiores” e até certo ponto “incapazes”, por outro, “Deus havia colocado o colonizador para libertar os indígenas das trevas”, indígenas esses que haviam sido “descobertos” e cuja inferioridade foi construída a legitimada.

Na corte imperial, o processo pedagógico se constituía em dar “[...] continuidade ascendente, no sentido de que aquele que quer governar o Estado deve primeiro saber governar a família, seus bens, seu patrimônio”.⁶⁴ A regência da casa e do Estado significava administrar bem “[...] as propriedades, a começar pela escravatura, e à Monarquia constitucional, dando leis e fazendo-as executar”.⁶⁵ Nesse contexto, educar essa população significava identificar, classificar e ordenar a sociedade. Os mundos deveriam ser bem definidos e hierarquizados: boa sociedade para governar e uma massa de escravos para trabalhar. Entre esses dois mundos, entretanto, havia o da desordem, que era o lugar destinado às pessoas livres pobres. Portanto, os mundos do governo, trabalho e desordem se “resvalavam nos espaços geopolíticos, mas não eram confundidos”.⁶⁶

O projeto de educação das Luzes esteve presente nos discursos políticos. Para alguns, a instrução devia ser “[...] derramada não em poucos, senão derramada por todas as classes [...] um dos ramos mais difíceis da administração; entretanto, a instrução pública forma o povo.”⁶⁷ Nesse contexto,

⁶⁴ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir...** Op. Cit., p. 278.

⁶⁵ MATTOS, Ilmar Rohloff de. Op. Cit., p. 158.

⁶⁶ *Ibidem*. p. 161.

⁶⁷ Brasil. (1845). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015. p. 256.

esses discursos participavam ativamente dos jogos de saber e poder a respeito da reconfiguração do sujeito que estava sendo forjado para atender às expectativas de uma nação chamada de Brasil.

A idealização de uma nação passava pela educação dos infames. Nesse caminho, podem ser observados a criação de uma rede de símbolos e representações culturais: com o apoio financeiro da Coroa houve a organização do IHGB, 1838; elaboração do ensino secundário no Brasil, onde aparece o Colégio de Pedro II, 1837; criação de cursos superiores, de Direito e Medicina. Houve uma hierarquização na escolarização, o que resultou na criação de instituições diferenciadas, para públicos diferenciados. A noção de “instrução primária gratuita para todos os cidadãos”⁶⁸ já indicava uma hierarquização na forma de se educar a população, já que naquele momento ser cidadão significava ser proprietário de si e de outrem.

Nos debates educacionais há como identificar, também, a necessidade da erradicação do analfabetismo. Havia uma estreita relação entre periculosidade e ignorância. O sujeito considerado ignorante, iletrado, era automaticamente incluído no espectro da periculosidade. Na sessão da Câmara do dia vinte e sete de agosto de 1874 seriam discutidas as novas medidas para a reorganização do ensino primário e secundário do país. Durante a sessão, os membros da comissão de instrução salientaram a respeito da necessidade de haver uma expansão da instrução no Brasil; de difundir a maior soma possível de conhecimentos por todas as classes da sociedade, que “careciam desse pão do espírito, não menos que o pão material do corpo”,⁶⁹ pois a ociosidade e a ignorância eram perenes no país. Nesse sentido, a instrução era uma “indeclinável necessidade”,⁷⁰ mas que, no entanto, deveria ser diferente conforme as classes, os indivíduos, as aptidões e os fins para que cada um se preparava. Deveria ser igual somente para os que respeitassem a instrução primária e elementar, da qual ninguém poderia prescindir.

⁶⁸ GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Martinez Frota. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 29.

⁶⁹ Brasil. (1874). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015. p. 317.

⁷⁰ Ibidem. p. 318.

Ainda segundo os membros dessa Comissão, o analfabeto era um “cego do espírito; trevas da ignorância em condição quase igual a dos irracionais, que estão sujeitos a seguir o erro porque não conhecem as sendas da verdade.”⁷¹ Dessa forma, o analfabeto estaria propenso aos vícios e ao crime; e a sociedade deveria punir com todo vigor das leis.

No relatório, a Comissão entendia que “todos os governos de países civilizados tinham empreendido os maiores esforços para fazer desaparecer esse mal social”,⁷² ou seja, o analfabeto. Desse modo, os membros dessa sociedade deveriam adquirir os conhecimentos elementares da leitura e da escrita. A observação e o estudo psicológico da vida dos diferentes povos demonstravam a sabedoria desses esforços, justificando os meios empregados para alcançar determinados fins que são a ordem, a moralidade e o progresso. O aumento do número de escolas vinha proporcionando a diminuição do número de cadeias.⁷³ Nessa perspectiva, “o avançar das sociedades modernas permitiria nutrir esperanças de que um dia, com a escola, a prisão se tornaria inútil”.⁷⁴

O relator lembrava ainda os esforços governamentais para a prevenção dos crimes, pois era melhor prevenir do que punir. Doloroso, porém, seria a punição do culpado. Do mesmo modo senão mais obrigatória deveria ser a incumbência, embora triste e pesada, da prevenção que deveria ser a “profilaxia mais eficaz dessa moléstia do espírito, que se revela na perversão das noções do justo e do moral, é sem a menor dúvida a instrução, assente na educação seu apoio natural”.⁷⁵

A naturalização da desigualdade social esteve posta nesse discurso da Comissão de Instrução. O ignorante era um criminoso em potencial e que, portanto, a prevenção ao crime deveria servir como mecanismo de defesa a “boa sociedade”. Embora a Constituição do Império garantisse direitos aos considerados cidadãos, a diferença social residia na inclusão de ambos no mundo da desordem ou do governo.

⁷¹ Idem.

⁷² Ibidem. p. 321.

⁷³ Fato não comprovado. A despeito da expansão das escolas, o número de prisões não foi reduzido. Nas décadas finais do Império havia várias prisões, delegacias e cárceres espalhados pelas diferentes Freguesias, além do complexo penitenciário da Corte constituído pelas Casas de Correção e Detenção, bem como o Calabouço (desativado no ano de 1874). Cf. Oliveira, 2014.

⁷⁴ Brasil. (1874). Op. Cit., p. 324.

⁷⁵ Ibidem. p. 326.

Considerações finais

O século XIX, em especial a segunda metade, significou para essas duas cidades uma profunda reconfiguração, reinvenção, de seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e urbanos. Representações liberais, importadas e readaptadas às respectivas realidades, de ordem, progresso, trabalho e civilização forjaram novas formas de convivências e de comportamentos. A representação do que era normal ou não ganhou novos imperativos. O pacto social constituía, então, em obedecer às novas normas impostas. Para tal, a vigilância serviria para identificar e castigar os descumpridores desse pacto, ou seja, os anormais. Para os discursos jurídico-judiciários desses dois países, a civilização seria alcançada mediante a aproximação às nações ditas civilizadas. Nesse caminho fazia-se necessário vigiar e castigar os infames.

A arte de prevenir e de curar, como nos lembra Foucault,⁷⁶ esteve imbricada com a necessidade de educar uma população considerada perigosa à ordem vigente. A concepção de punição aponta para ideia de prevenção, ou seja, prevenir o mal seria a solução para se evitar crimes. Os códigos deveriam apontar para um ideal civilizatório. Nesse sentido, assumem caráter correccional e preventivo de ordem e segurança pública. Um conjunto de ordens que estabelecem regras de comportamento e convívio de uma determinada comunidade e sociedade, portanto, assumem uma esfera normativa. Aos brancos pobres e livres, portanto, a educação seria imposta pelos homens da “boa sociedade” a partir de uma “ortopedia social”.⁷⁷

Referências

ACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação**. Estudos foucautianos. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 2^a ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

⁷⁶ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**... Op. Cit.

⁷⁷ *Ibidem*. p. 89.

- ALBUQUERQUE, Joaquim Mouzinho de. **Providências publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898.
- ANDRADE, Alfredo Augusto Freire de. **Relatórios sobre Moçambique**. (vol II). 2ª ed. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1950.
- BOVÉ, P. Discourse. In: LENTRICCHIA, F.; MCLAUGHLIN, T. (Eds.). **Critical terms for literary study**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1990.
- BRITO, José de Sousa. **Direito Criminal**. Sumários: Lisboa, 1963.
- CASTIANO, José. P.; NGOENHA, Severino. E. **A longa marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. 3ª ed. Maputo: PubliFix, 2013.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; CUNHA, Daniel de Oliveira. Missões religiosas e educação nas colônias de povoamento da África Portuguesa: algumas anotações. **International Studies on Law and Education**, Porto, v. 20, p. 57-64, mai./ago.2015.
- ENES, António José. **Código do Trabalho Indígena (de 1899)**. In: Almeida, 1979. ___ **Moçambique**. 4ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1947.
- FEIO, Manuel Moreira. **Indígena de Moçambique**. Lisboa: Typographia do Comércio, 1900.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2005. ___ **La vida de los hombres infames**. La Plata: Editorial Altamira, 1996. ___ **Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana**. História de um processo: 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária [Universidade Eduardo Mondlane], 1999.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Martinez Frota. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação**. Estudos foucautianos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HAHNER, June. **A emancipação do sexo feminino: A luta da mulher, 1850-1940**. S.l.: Mulheres, 2003.
- LOURO, Guaraci Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. S. l: Vozes, 1997.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema: A formação do estado imperial**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Terceiro Mundo, 1975.

OLIVEIRA MARTINS, Joaquim Pedro de. **O Brasil e as colônias portuguesas**. 5ª ed. Lisboa: Livraria Editora de Lisboa, 1920.

PECHMAN, Robert Moses. **Cidades estreitamente vigiadas: o detetive e o urbanista**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2002.

PERROT, Michelle. O inspetor Bentham. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Aurélio. **Associativismo e nativismo em Moçambique**: contribuição para o estudo das origens do nacionalismo moçambicano (1900-40). Maputo: Promédia, 2002.

SAÚTE, Alda Romão. Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, Manhiça – Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926 – 1974). Maputo, 1995. 91f. **Monografia (Licenciatura em História)** - Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1995.

SHELDON, Kathleen. “I Studied with Nuns, learning to make Blouses”: Gender Ideology and Colonial Education in Mozambique. **The International Journal of African Historical Studies**, v. 31, n. 3, p. 595-625, 1998.

THOMAZ, Fernanda do Nascimento. Os “Filhos da Terra”: discursos e resitências nas relações coloniais no sul de Moçambique (1890-1930). Niterói, 2008. **Dissertação (Mestrado em História)** – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

__. Disciplinar o “indígena” com pena de trabalho: políticas coloniais portuguesas em Moçambique. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 313-330, jul./dez. 2012.

__. Que justiça deve-se aplicar? Dois tribunais coloniais privativos para os “africanos” em Moçambique. **MÉTIS: História & Cultura**, v. 10, n. 19, p. 81-98, jan./jun. 2011.

VAZ, João Maria. Ideais penais e prisões no Portugal oitocentista. **IV Congresso Português de Sociologia**, Coimbra, abr. 2000.

ZAMPARONI, Valdemir. Monhés, Baneanes, Chinas e Afro-maometanos Colonialismo e racismo em Lourenço Marques, Moçambique, 1890-1940. **Lusotopie**, p.191-222, 2000.

Fontes

Biblioteca Nacional de Moçambique. Processos crime, polícia correcional e querellas [10.01.1864]. Disponível em: <<http://ufdc.ufl.edu/UF00095049/00011/69j>>. Acesso em 18 jun. 2015.

Brasil. (1845). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

__. (1868). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

___ (1873). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

___ (1874). Relatório do Ministério da Justiça. 1831. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u1862/000008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

Coleção Tavares Bastos. Da Organização Judiciária. Sobre a Jurisdição Criminal. Reforma Judiciária de 1871. Biblioteca Nacional. Setor de Manuscrito. Códice 13, 01, 002-010. Título II. Art. 11. Secção 1^a. Cap. I.

FERRÃO, Francisco António Fernandes da Silva. Theoria do Direito Penal Aplicada ao Código Penal Português comparada com o Código do Brasil, Leis Práticas, Código e Leis Criminais dos Povos Antigos e Modernos. Lisboa, 1856. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs.../DPR462dbba49c41b_1.PDF>. Acesso em: 06 jun. 2015.

Recebido: 01/07/2017
Aprovado: 19/12/2017