

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NOEMI SANTOS DA SILVA

**O “BATISMO NA INSTRUÇÃO”: PROJETOS E PRÁTICAS DE INSTRUÇÃO
FORMAL DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NO PARANÁ PROVINCIAL**

CURITIBA

2014

NOEMI SANTOS DA SILVA

**O “BATISMO NA INSTRUÇÃO”: PROJETOS E PRÁTICAS DE INSTRUÇÃO
FORMAL DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NO PARANÁ PROVINCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em História, no Curso de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dra. Joseli M. Nunes Mendonça

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Noemi Santos da

O “batismo na Instrução”: projetos e práticas de instrução formal de escravos libertos e ingênuos no Paraná provincial / Noemi Santos da Silva – Curitiba, 2014.

201 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joseli M. Nunes Mendonça

Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Escravidão – História - Brasil. 2. Escravos – História - Brasil.
3. Escravos- Emancipação. 4. Escravos – Educação. I. Título.

CDD 326.0981



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
Rua Gal. Carneiro, 460, 7º andar, sala 716, fone/fax + 55 (41) 3360-5086,
80.060-150, Curitiba, PR, Brasil.
E-mail: cpghis@ufpr.br **Website:** www.poshistoria.ufpr.br

PARECER DA BANCA EXAMINADORA

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (PGHIS/UFPR) para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **Noemi Santos da Silva**, intitulada: **O “Batismo na Instrução”: Projetos e práticas de instrução formal de escravos, libertos e ingênuos no Paraná Provincial**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua *aprovação*, completando-se assim todos os requisitos previstos nas normas desta Instituição para a obtenção do Grau de **Mestre em História**.

Curitiba, quatorze de julho de dois mil e quatorze.

Prof. Dra. Joseli Maria Nunes Mendonça (Orientadora)
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcelo Mac Cord (UFF)
1º Examinador

Prof. Dr. Antonio César de Almeida Santos (UFPR)
2º Examinador

Dedico este trabalho aos que lutam e lutaram pela
educação popular no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Talvez a maior satisfação ao se chegar ao final de um exaustivo trabalho de pesquisa e escrita como este seja olhar para o início de tudo e perceber que esta não foi uma tarefa solitária. Ao longo de todo este trajeto, estive cercada de pessoas que me deram apoio, e contribuições elementares, para as quais, manifesto minha gratidão.

Agradeço de início à minha família que me inspirou no prosseguimento dessa jornada: pai, mãe, tios, tias e primos. Meu irmão, farinha do mesmo saco, Eber, pelo companheirismo cotidiano, até por dividir comigo o engajamento nas lutas. Minha avó Maria Batista que com seus conselhos me fez entender que um título acadêmico não vale tanto quanto a sabedoria da vida: “Não estudei, mas tenho muita filosofia!”. Educadores, negros, nordestinos, vocês me deram as identidades de que tanto me orgulho e que foram tão importantes para as decisões tomadas até aqui.

À minha orientadora Joseli Maria Nunes Mendonça, por quem tenho muita admiração. Sou grata pela crença que depositou em mim e por cada conversa ou revisão de textos, que desde o término da graduação, me ajudaram a “crescer” no ofício. Sei que sua serenidade, respeito, calma, amabilidade e presença, sempre que solicitada, são qualidades raras, das quais sentirei falta em projetos futuros.

Aos meus primeiros orientadores da vida acadêmica, prof. Paulo Vinícius Baptista da Silva e prof^a. Gizele de Souza, por me darem muito mais do que orientações formais em pesquisas de iniciação científica, mas me conduzirem com afeto aos primeiros passos que resultaram neste trabalho final. Sou grata ainda aos professores com quem pude compartilhar os projetos iniciais de elaboração desta pesquisa durante as disciplinas da pós-graduação: Prof. Luiz Geraldo Silva (meu xará de sobrenome), Prof. Antonio Cesar de Almeida Santos, Prof. Carlos Lima e prof^a. Andréa Doré.

Ao Jhonatan, companheiro mais que amigo; por ser meu primeiro leitor e crítico mais sincero. Obrigada por sua presença constante em todas as fases dessa Dissertação. Palavras não bastam para demonstrar o quanto sou grata a este “encontro” que certamente ainda nos fará caminhar juntos por um longo período.

Ao grupo de estudos E. P. Thompson, onde formei amizades tão incríveis. Amigos, aqueles sábados de reuniões formais e informais na Reitoria ou na “República Socialista 113”, nossas conversas e debates tão ricos, levo como a lembrança mais gratificante desse mestrado: Vanessa – minha Catarina amada; obrigada por me fazer rir mais! Pamela, você foi essencial

em tudo! Agradeço pela parceria, nas aulas, nas pesquisas e nas “piras”. Aos queridos: Thiago Possiede – “o sapateiro”, Thiago de Paula, e é claro, à Dani, sempre tornando nossos encontros mais doces. Também agradeço pela parceria do pessoal da linha ou do “intercâmbio” com a linha Intersub, em especial à Elke Debiazi, Flora Morena, Everton Oliveira, Matheus Vieira, sem vocês, meus amigos, estes dois anos não teriam sido tão bons!

Esse mestrado também deve muito aos amigos que fiz durante os anos de pesquisa em Iniciação Científica na História da Educação, com quem compartilhei as descobertas iniciais e visitas divertidas aos arquivos e congressos da vida: Juarez Tuchinski dos Anjos, por ser aquele “amigo-enciclopédia” sempre me dando sugestões de leituras e fontes; Franciele e Etienne, que compartilharam comigo as primeiras apresentações de banner e comunicações. Agradeço ainda aos amigos especiais que desde a graduação acompanharam essa pesquisa: Roberta Teixeira, Juliana Amorim, Tauane Mendonça, Ivan Rebutini, Rebecca Freitas e o querido Wagner Tausheck, *in memoriam*. Não posso esquecer dos sujeitos brilhantes que me apareceram nesse trajeto graduação-mestrado: Edilson Brito, pelas dicas valiosas durante a realização do projeto de mestrado; Hilton Costa, Thiago Hoshino, a quem hoje posso dizer que aquele dia no Sesc da Esquina valeu a pena! Carlão Zlatic, em especial pelas ajudas técnicas, Neli Gomes da Rocha, Socorro Araújo, Maria Cris da secretaria do PGHIS e outros tantos que embora não mencionados sabem que são amigos do coração, cuja presença foi satisfatória em tudo isso.

Agradeço também aos funcionários e estagiários do Arquivo Público do Paraná, em especial à Solange Rocha pelas contribuições com o caso emblemático do “escravo Pedro”. Aos sócios do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, pelas tantas fontes disponibilizadas. À Larissa, Andressa, Rafael, Vanessa, e o restante do recém-fundado grupo de estudos Escravidão no Paraná que contribuíram em especial com os processos judiciais trabalhados nesta pesquisa, identificados em função do projeto de extensão: “Escravidão e formação do Estado brasileiro nas fontes judiciais do Paraná (1822-1888)”.

Por fim, agradeço ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB UFPR), cujo vínculo me deu as primeiras inspirações para ingressar nessa investigação. À Fundação Araucária, por propiciar os recursos necessários durante os anos de Iniciação Científica; à CAPES, pelo financiamento que foi tão essencial para a concretização deste mestrado.

“Os escravos... não precisam, porém, soletrar a palavra liberdade para sentir a dureza da sua condição”

Joaquim Nabuco, 1883.

“Liberdade já raiou, igualdade ainda não...” Trecho de Ladainha.

RESUMO

Este trabalho aborda o envolvimento de escravos, libertos e ingênuos – filhos livres de mulheres escravas nascidos após a *Lei do Ventre Livre* de 1871 - com a instrução formal no final do século XIX. A época foi marcada por discussões entre elites e autoridades do Brasil sobre as melhores formas de se encaminhar o processo de abolição da escravidão sem o prejuízo da ordem e segurança nacionais. Acreditava-se que os sujeitos vindos do cativeiro não dispunham de capacitações para a vida em liberdade, por isso, precisavam ser alvo de estratégias de controle social que os condicionassem para a disciplina e apreço ao trabalho, tornando-os aptos para a inserção na sociedade livre. A instrução era interpretada como um dos mecanismos mais eficazes para solucionar esses anseios, por carregar potenciais de correção moral e capacitação para o trabalho. As condições para a instrução escolar dos escravos e egressos do cativeiro, no entanto, não eram tão favoráveis, pois vetava-se o acesso dos cativos às escolas públicas, sem também se estabelecer planos práticos que dessem um destino escolar aos libertos e ingênuos, antes, incorporando-os nos projetos mais amplos de instrução popular, que foram estimulados nas décadas finais daquele século, especialmente pelas mudanças no sistema eleitoral. Mesmo assim, na província do Paraná – recorte espacial privilegiado para este estudo – ocorreram experiências desses setores sociais com a escola, principalmente quando os planos de favorecimento da instrução de adultos por meio da criação de aulas noturnas foram colocados em prática. Estas práticas de escolarização enfrentaram a instabilidade e precariedade do ensino público da época, mostrando porém a agência destes setores que lutavam por sua melhoria. Embora a instrução correspondesse às expectativas dos governantes e elites letradas como solução das inquietações deste período, para escravos e libertos ela também possuía significações particulares, abrangendo possibilidades de ascensão e reconhecimento social, ou ainda a conquista da liberdade e cidadania. As análises empreendidas se fizeram com o amparo de um corpo documental composto por legislações emancipacionistas, regulamentos de instrução, obras do pensamento político nacional, relatórios de presidentes da província do Paraná, periódicos, processos judiciais e, principalmente, a documentação escolar paranaense do período, alocada no Departamento de Arquivo Público do Paraná, composta por cartas trocadas entre sujeitos do cotidiano escolar e também mapas escolares, lista de matrículas, abaixo assinados, entre outros documentos. Buscou-se desenvolver diálogo com a historiografia social da escravidão e ainda com a historiografia da educação visando contextualizar e conhecer outras experiências de escolarização destes setores sociais no fim do século.

Palavras-chave: Escravos, libertos e ingênuos - Abolição – Instrução – Paraná

ABSTRACT

This paper approaches the involvement of the slaves, freedmen and *ingênuos* – slave mothers-free born after the *Lei do Ventre Livre* from 1871 – with the formal instruction in the late 19th century. That time was characterized by discussions between elites and authorities about the best way to refer the process of abolition of slavery without prejudice to the national and security order. It was believed that subjects coming from captivity do not possess skills for life in freedom, so they needed to be targeted by social control strategies that empower them to the discipline and appreciation for the work, to make them able to join in free society. The instruction was seen as one of the most effective ways to solve this aspiration, at its potential support for moral correcting and job training. But the conditions for the schooling of slaves and freedmen were not very favorable, because it was forbidden access slaves in public schools and there was no practical plans for the education of freed slaves and *ingênuos*, they were just inserted into the broader plans of folk instruction, which in the final decades of the century were specially stimulated by changes in the electoral system. Even so, in the Paraná province – prime location for this study – experiences of this social sector with the school was rise, mainly when the plans of favouring of the instruction for adults by way of creation of night classes was practiced. These practices of schooling faced instability and precariousness of public education of that century, but also showed the agency of these sectors who fought for better conditions of education. Although the instruction matched the expectations of lettered elites and rulers as the solution of the troubles of this period, for the slaves and freedmen the instruction also had particular meanings, including possibilities of ascension and social recognition, or the conquest of freedom and citizenship. Our analyses were based on documentation consists of emancipation laws, regulations of instruction, works of national political thought, reports of presidents of Paraná province, newspapers, lawsuits, and, especially school documentation of that time, which is in the Department of Public Archives of Paraná, comprises letters exchanged between subjects everyday school, and also school maps, lists of enrollment, undersigned and other documents. We seek dialogue with the social historiography of the slavery and education history to contextualize and know other schooling experiences of these social sectors at the end of century.

Key-words: slaves, freedmen and *ingênuos* – Abolition of slavery – Instruction – Paraná.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** - “UM BOM CRIADO MAL CRIADO”. *REVISTA ILUSTRADA*. 18723
- FIGURA 2** - *JEUNE ECOLIÈRE* – ESCOLA DE MENINAS. JEAN-BAPTISTE DEBRET.
AQUARELA SOBRE PAPEL. RIO DE JANEIRO, 1826.4
- FIGURA 3** - INAUGURAÇÃO DA SEDE DA SOCIEDADE PROTETORA DOS
OPERÁRIOS. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DA CASA DA MEMÓRIA
.....142

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** - QUADRO DEMONSTRATIVO DE ESCOLAS NOTURNAS CRIADAS ENTRE 1880-1886 PELAS CÂMARAS MUNICIPAIS, OU PELA INICIATIVA INDIVIDUAL COM SUBVENÇÃO PROVINCIAL119
- QUADRO 2** - RELAÇÃO DE ALUNOS ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS DA AULA NOTURNA DE ANTONINA (1882)
.....132
- QUADRO 3** - PROFISSÕES E MÉDIA DE FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS DAS ESCOLAS NOTURNAS DA LAPA, PALMEIRA, SÃO JOÃO DA GRACIOSA, CAMPO LARGO E SÃO JOSÉ DOS PINHAIS135
- QUADRO 4** – PROFISSÕES DOS ESCRAVOS E LIBERTOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS NOTURNAS DO PARANÁ (1875-1886).....144
- QUADRO 5** - RELAÇÃO DE INGÊNUOS MENCIONADOS NOS MAPAS DE POPULAÇÃO ESCOLAR DO 3º, 4º E 5º DISTRITO DE CURITIBA. DEZ/1883.....152

LISTA DE SIGLAS

DEAP PR – Departamento de Arquivo Público do Paraná

IHGP PR – Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá – Paraná

CDCMC – Centro de Documentação da Casa da Memória de Curitiba

HDBN – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 - DA LIBERDADE À CIDADANIA: OS CAMINHOS DA ABOLIÇÃO NO BRASIL	13
1.1 QUASE LIVRES: LIBERDADE E ESCRAVIDÃO NA LEGISLAÇÃO IMPERIAL	14
1.2 OS “FRUTOS DAS ESCRAVAS”: OS INGÊNUOS E A LEI DO VENTRE LIVRE	21
1.3 OS PERIGOS DA ABOLIÇÃO: PROJETOS DE EMANCIPAÇÃO E INSERÇÃO DOS LIBERTOS NA SOCIEDADE LIVRE.....	37
1.4 QUASE CIDADÃOS: CIDADANIA, ESCRAVIDÃO E ANALFABETISMO	44
2. INSTRUÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO ABOLICIONISTA BRASILEIRO	54
2.1 A INSTRUÇÃO COMO UM CAMINHO PARA O PROGRESSO	54
2.2 O APRENDIZADO DA LIBERDADE: MORAL E TRABALHO.	62
2.3 INSTRUÇÃO E A “LIBERTAÇÃO DO ESPÍRITO CATIVO DA IGNORÂNCIA”: PENSAMENTO POLÍTICO E A EDUCAÇÃO NOS TEMPOS DE ABOLIÇÃO.....	67
2.4. CONSTRUINDO OS “ALICERCES DO PORVIR”: OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DOS EGRESSOS DO CATIVEIRO NO PARANÁ	79
2.5 INSTRUÇÃO PARA TODOS?	86
2.6 A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ	97
3. ESCOLARIZAÇÃO E LIBERDADE: EXPERIÊNCIAS DE INSTRUÇÃO DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ	107
3.1 INSTRUÇÃO DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES	107
3.2 TRABALHADORES LIVRES E ESCRAVOS NA REIVINDICAÇÃO POR AULAS NOTURNAS NO PARANÁ PROVINCIAL	118
3.3 “INTELIGENTES E DESEJOSOS DE APRENDER”: ESCRAVOS, LIBERTOS E OUTROS TRABALHADORES NAS ESCOLAS DO PARANÁ.....	127
3.4. TRABALHO, INSTRUÇÃO E INFÂNCIA: SOBRE O MÉTODO E A ESCOLARIZAÇÃO DOS INGÊNUOS	144
3.5 ABOLICIONISMO E INSTRUÇÃO DE ESCRAVOS NA CIDADE DE PARANAGUÁ: O CASO DO “PROFESSOR CLETO”	155
3.6 LIBERDADE E CIDADANIA: OS SIGNIFICADOS DA INSTRUÇÃO	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	184
FONTES.....	184
BIBLIOGRAFIA	192
ANEXOS	201

INTRODUÇÃO

Lá na fazenda tinha um boi que sabe ler/
Ele pega na caneta, vai lá pra você ver!¹

A cantiga citada é comum em rodas de jongo realizadas pelos quilombolas de Santa Rita do Bracuí, no litoral sul fluminense, região que foi no século XIX um dos principais pólos do escravismo brasileiro. A memória destes descendentes de escravos está repleta de vestígios que se remetem à leitura e à escrita, dotando-as de um significado singular. Muitas daquelas narrativas retomam a história de um escravo que foi sentenciado de morte pelo senhor depois de revoltar-se com as condições de cativo. Ele pertencia a José de Souza Breves, membro de uma família detentora de muitas fazendas de café nas quais trabalhavam aproximadamente oito mil cativos. A mando deste senhor, o escravo rebelde foi enviado sozinho para uma fazenda distante, carregando no bolso uma carta escrita por Souza Breves, era endereçada aos feitores da fazenda à qual se dirigia o escravo e ordenava que ele fosse executado. O cativo desconhecia o conteúdo da correspondência por não saber ler: “é triste o cara levar a morte no bolso e não saber o que estava acontecendo com ele”, relata um dos integrantes do quilombo. “Ele, coitadinho, não sabia nem como é que era um ‘o’”, conta outro membro da comunidade². Chegando ao local de cumprimento da sentença, o escravo entregou a carta aos destinatários, que espalharam a notícia vinda pelo bilhete. Os semblantes e os questionamentos sobre sua vida pessoal acirraram a desconfiança do escravo sobre a punição, ele então fugiu enfrentando longa perseguição dos capangas. De volta à fazenda de origem, apresentou-se novamente ao senhor Souza Breves, que então decidiu alforriá-lo para não ter de conviver com a rebeldia do escravo.

¹ Cantiga de Jongo circulada entre quilombolas do Vale Fluminense. Trecho retirado do documentário “Passados Presentes – memória negra no sul fluminense”. Direção: Hebe Mattos e Martha Abreu. Roteiro: Hebe Mattos, Martha Abreu e Isabel Castro. Fotografia: Guilherme Fernandez. [s.i]: LABHOI-UFF/ NUPECH-UFF, 2012 (43min) Disponível em:

<http://ufftube.uff.br/video/3D39427215O2/Passados-Presentes--mem%C3%B3ria-negra-no-sul-fluminense>
Acesso: 16/04/2014.

² Trechos de entrevista com os quilombolas do Bracuí exibidos no documentário “Passados Presentes”. Idem. 8’,7-15’’; 8’,17-24’’.

A história do escravo iletrado, contada com tanta ênfase pelos quilombolas do Bracuí talvez sintetize uma memória comum em torno da história da escravidão e das barreiras no acesso de escravos aos códigos da leitura e escrita, tidos no século XIX como um privilégio de poucos. O censo imperial de 1872 apontou em números os índices dessa desigualdade registrando que pouco mais de 18% da população livre dispunha de alfabetização. Entre os escravos do Império, o mesmo índice não alcançava 1%³.

No extremo oposto, temos trajetórias de indivíduos negros do século XIX que alcançaram visibilidade social através da inserção na cultura letrada, mesmo tendo passado pela escravidão. José do Patrocínio e Cruz e Souza são alguns desses nomes, sem esquecer o poeta e advogado Luiz Gama, que inclusive fez da formação superior um fator aliado na disseminação dos ideais abolicionistas em embates judiciais envolvendo escravos. As campanhas de abolição enunciadas por estes descendentes diretos do cativo colocaram a instrução em lugar de destaque. No caso de Luiz Gama observamos a indignação com que o literato tratou seus constantes desencontros com as elites letradas tradicionais que insistiam em não reconhecer suas capacitações para o mundo das letras⁴.

Muitos escravos adquiriram o letramento, sem contudo, atingirem o prestígio desses grandes nomes, mas, mesmo assim, diferenciando-se da maioria iletrada. Os arquivos brasileiros estão repletos de indícios que atestam esse fato. Anúncios como os de venda e fuga de escravos, testamentos, assinaturas de cativos e descrição de escravizados em processos crime ou documentos judiciais são alguns exemplos da documentação disponível aos historiadores que vêm tratando o tema, visando assim compreender a vida escrava em sua complexidade. Um desses estudos, o de Maria Cristina C. Wissembach, revelou a alfabetização como um elemento presente entre muitos escravos empregados em serviços autônomos, em geral nas cidades⁵. Muitas destas ocupações exigiam o letramento⁶ para a

³ BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Rio de Janeiro: Typografia de G. Leuzinger e Filhos, 1876, p. 111.

⁴ “Ciências e letras/ não são para ti/ pretinho da Costa/ não é gente aqui...” afirma um trecho de poesia de autoria de Luiz Gama. A trajetória do poeta e advogado abolicionista foi objeto de estudo de Elciene Azevedo. *Orfeu de carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999, p. 54.

⁵ WISSEMBACH, Maria Cristina Cortez. “Procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/Dezembro, 2002, p. 111.

⁶ O conceito de “letramento” é mais adequado para sintetizar essas necessidades surgidas dos trabalhos citadinos por incorporar tanto as capacidades de leitura e escrita, quanto as habilidades com códigos numéricos. FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 42.

administração dos próprios serviços e dos recursos, além de ser um elemento essencial na sociabilidade urbana.

Ter um escravo instruído poderia ser considerado perigoso em alguns contextos. No sul dos Estados Unidos, foram comuns penalizações impostas a escravos que soubessem ler e escrever ou àqueles que se dispusessem a ensiná-los, afirma Sandra L. Graham⁷. A situação chegou a ser diferente no período colonial norte-americano, quando a difusão do ensino nas escravarias ia ao encontro dos valores protestantes que prezavam a leitura da Bíblia para a salvação individual, porém, com o passar dos anos a questão se alterou drasticamente. A difusão de conhecimento entre os escravos chegou a ser um dos maiores motivos de temor entre senhores e autoridades, especialmente depois de prenúncios de rebelião ou receios quanto às falsificações de salvo-condutos – permissões que autorizavam escravos a transitarem sozinhos. O assunto ganhou as telas do cinema na atualidade com a adaptação fílmica da autobiografia narrada por Solomon Northup, liberto do norte estadunidense que foi reescravizado, passando 12 anos no cativeiro ilegal⁸. Na história, Solomon é punido severamente após ter sido descoberto escrevendo uma carta aos amigos.

Também no Brasil, a instrução de escravos chegou a ser mal avaliada. Uma charge circulada no periódico carioca *A Semana Ilustrada*, em 1872 retratava um escravo posicionado estrategicamente para ler a correspondência que se encontrava nas mãos de sua senhora.

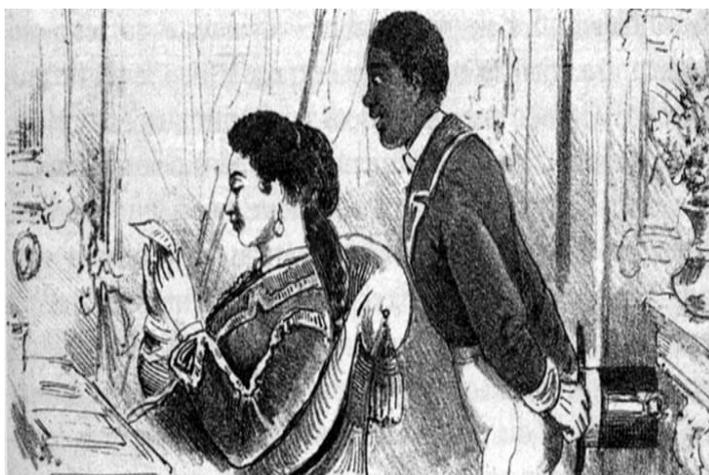


FIGURA 1: “Um bom criado mal criado”. *Revista ilustrada*. 1872

⁷ GRAHAM, Sandra Lauderdale. “O poder das letras”. In: *Revista de História.com.br*. 02/03/2011. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/o-poder-das-letras>> Acesso em 18/04/2014.

⁸O filme foi lançado no Brasil em fevereiro de 2014: 12 anos de escravidão. Direção: Steve McQueen. Fotografia: Sean Bobbit. EUA: Disney/ Buena Vista. (133 min). Título original: *12 years of slave*.

A ilustração era descrita como possível consequência de se alfabetizar os criados, pois presumivelmente adentrariam na privacidade e confidências de seus senhores⁹.

O ambiente doméstico podia de fato ser importante no letramento de cativos, mas o estudo de Mary Karasch apresenta outras possibilidades, pois a autora observa que alguns escravos urbanos da primeira metade do século XIX poderiam alugar por conta os serviços temporários de tutores, ou ainda frequentar escolas na condição de acompanhantes de seus senhores¹⁰. Sobre este último aspecto, uma aquarela de Jean-Baptiste Debret, datada de 1826, dá indícios de que a prática pudesse ser corriqueira na Corte. O artista representou uma criança bem vestida entrando em uma escola, seguida de uma escrava que carregava seus cadernos e penas, acompanhada de seu filho¹¹.



FIGURA 2: Jeune ecolière – Escola de meninas. Jean-Baptiste Debret. Aquarela sobre papel. Rio de Janeiro, 1826

Conforme Karasch, práticas como esta podem explicar em parte a existência de escravizados alfabetizados nos meios urbanos. No entanto, não eram legalmente aprovadas no que se refere às escolas públicas. Desde a Constituição brasileira outorgada em 1824, a “instrução primária” era um direito restrito aos cidadãos do Império, o que automaticamente

⁹“Um bom criado mal criado”. *Revista Ilustrada*. Ano XII, n. 584. 1872, p. 4. Acervo digital da Fundação da Biblioteca Nacional. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/docreader/WebIndex/WIBib/702951>> Acesso: 19/04/2014.

¹⁰ KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, pp. 297-298.

¹¹ *Jeune ecolière – Escola de meninas*. Aquarela sobre papel 15,2x21,3cm; assinada e datada embaixo à esquerda, J.B Debret, Rio de Janeiro, 1826. Museu Castro Maya. Rio de Janeiro.

excluía escravos e outros não-cidadãos¹². Os regulamentos de instrução, até o fim da década de 1870, foram enfáticos ao vetar o acesso à escola pública aos escravizados, assim como aos não vacinados ou portadores de doenças contagiosas, tanto pela matrícula, quanto pela simples frequência – o que excluía as possibilidades de ingresso desses sujeitos em espaços escolares, mesmo se na condição de acompanhantes dos proprietários¹³.

Como é possível perceber, a questão deixa muitas lacunas para a investigação dos historiadores, afinal, se o acesso de escravos às escolas era vetado pela lei, como explicar a existência de escravos alfabetizados? Os impedimentos impostos aos escravizados se estenderam aos libertos? Ou ainda, como a questão teria sido vista pelas autoridades e pelas elites letradas nos períodos próximos da abolição? Essas indagações fizeram crescer o interesse pelo tema nas pesquisas historiográficas dos últimos anos.

A luz sobre essas questões acompanha uma linha interpretativa da historiografia social da escravidão que visa recuperar o papel dos escravos enquanto agentes históricos, e não seres inativos nas relações de dominação senhorial¹⁴. Isso implica em reconhecer que os escravos produziram visões próprias do cativeiro e tiveram experiências variadas, não apenas no interior das senzalas dos latifúndios do café, mas também experimentando determinados graus de autonomia e lançando mão de estratégias para a conquista da liberdade, e quem sabe, para a busca da instrução.

Essa tendência derivou de caminhos seguidos pelos historiadores sociais, especialmente após a década de 1980, quando passavam a ser valorizados os diferentes modos com que os cativos lidaram com as relações de escravidão, destacam-se nesse sentido os trabalhos de Robert Slenes, Sidney Chalhoub, Silvia Hunold Lara, Hebe Mattos, Maria Helena Machado entre outros¹⁵. Essas abordagens também incorporaram o âmbito das

¹² Art. 179, item XXXII. Constituição Política do Império do Brasil. In: *Coleção de Leis do Império*. Vol I, 1824, p. 7. Também de acordo com a Constituição do Império em seu artigo 6º, item I, eram considerados cidadãos: “Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos.”

¹³ O primeiro Regulamento de Instrução aprovado nesse sentido data de 1854, conhecido como “Regulamento Couto Ferraz”. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. *Coleção de leis do Império do Brasil*. Vol I, Pt. 1, 1854, p. 45.

¹⁴ Nas décadas de 1950 e 1960, a historiografia da escravidão sofreu impactos de vertentes teóricas fundadas em um marxismo estruturalista, que implicava em análises sobre a escravidão caracterizadas pela vitimização do escravo frente as estruturas de exclusão social. Essa corrente, representada pelos trabalhos de Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, entre outros autores, consolidaram o que Sidney Chalhoub denominou de “teoria do escravo coisa”. CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão da Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 19.

¹⁵ CASTRO, Hebe Mattos de. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995; SLENES, Robert. *Na Senzala, uma Flor: Esperanças e Recordações na Formação da Família Escrava – Brasil Sudeste, Século XIX*. Rio de Janeiro: Ed. Nova

oportunidades de ascensão social traçadas por estes sujeitos norteando reflexões mais aprofundadas sobre as condições de liberdade nos tempos de escravidão¹⁶. Alguns desses estudos, como os de Sidney Chalhoub, atestam a existência de um conjunto de mecanismos vigentes na sociedade escravista que contribuíam para tornar incerta a fronteira entre a escravidão e a liberdade, e em consequência, afetavam o acesso a direitos civis e políticos aos libertos e negros livres daquele contexto¹⁷. O estudo destes fatores, somado às experiências destes mesmos setores sociais em diferentes realidades do Brasil Império, constroem novas percepções sobre o que foi a escravidão, e qual foi a liberdade vivida por libertos e negros livres naquele período.

Alguns trabalhos recentes denotam o crescimento do interesse da historiografia social pelas práticas de instrução de escravizados ou libertos, entendendo o acesso à educação através de seu papel no processo de construção social da liberdade destes sujeitos. Um deles é o estudo de Marcelo Mac Cord, que se dedicou a investigar uma associação de auxílio mútuo no Recife oitocentista formada majoritariamente por negros, muitos deles libertos, e que tinha como um de seus propósitos a promoção da instrução para os seus associados¹⁸. Com proposta semelhante, Ana Luiza Jesus da Costa investigou associações de trabalhadores da Corte, incluindo clubes de libertos que também se preocuparam com a instrução¹⁹. Outras pesquisas como as de Alessandra Frota Martinez Schueler²⁰ e Miguel Luiz da Conceição²¹, incorporaram análises que evidenciaram práticas de escolarização de escravos e libertos no Oitocentos, na Corte e na província da Bahia, respectivamente. Estes autores ressaltam a importância da instrução no processo de derrocada do trabalho escravo e demonstram como

Fronteira, 1999; SLENES, Robert. “Malungu, ngoma vem: África coberta e descoberta no Brasil”, *Revista da USP*, n. 12, dez. 1991; fev. 1992; LARA, Silvia Hunold. *Campos da Violência- Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

¹⁶ CHALHOUB, Sidney. “Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX)”. In: *História Social*, n.º19, segundo semestre de 2010, pp. 37-39.

¹⁷ Idem.

¹⁸ MAC CORD, Marcelo. *Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2012.

¹⁹ COSTA, Ana Luiza de Jesus. “As escolas noturnas da Corte e a formação do trabalhador: educação e controle social na sociedade oitocentista”. In: *Revista Teias*. V. 14, n. 28, 11-24. Mai/Ago, 2012.

²⁰ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870-1889*. Dissertação (mestrado em História). Programa de mestrado e doutorado em História da UFF. Niterói, 1997.

“A imprensa pedagógica e educação de escravos e libertos na Corte imperial: impasses e ambigüidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889)” in: *Cadernos de História da Educação*. Nº4 – jan/dez, 2005.

²¹ CONCEIÇÃO, Miguel Luiz. *O Aprendizado da Liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista*. Dissertação apresentada ao PPGHUFBA, 2007.

muitas autoridades se posicionaram frente à questão da educação popular e sua abrangência aos setores que então vinham saindo do cativeiro no fim do século XIX.

Também nos domínios da História da Educação vários pesquisadores indagaram como teria ocorrido a educação dos negros no passado. De acordo com Marcus Vinícius Fonseca, os primeiros estudos dedicados ao assunto propagaram a visão de que o negro, “por ser escravo”, teria sido um sujeito ausente das escolas. Isso ocorria pela atenção dada em demasia aos regimentos legais de exclusão de escravizados nas práticas de escolarização pública durante o século XIX, numa linha interpretativa que acompanhava as vertentes da historiografia da escravidão centradas na exclusão estrutural do escravo²².

Novas formas de se interpretar a participação do negro, escravo ou livre, na escolarização do período oitocentista vem sendo realizadas nos estudos recentes da historiografia da educação. Estes têm buscado demonstrar a presença destes sujeitos nos mais diversos processos educacionais, mesmo em meio às conjunturas de exclusão. Essas experiências, além de sublinharem a participação da população negra na história da educação, evidenciam as peculiaridades que caracterizaram o contato daqueles sujeitos com a escola²³. Para a Corte, Adriana Maria Paulo da Silva identificou uma escola para meninos “pretos e pardos” regida por um professor que também se dizia “preto”, e que alegava ter sido solicitado pelos pais dessas crianças em decorrência da discriminação vivida por elas nas escolas comuns²⁴. Marcus Fonseca e Cynthia Greive Veiga avaliaram o perfil étnico-racial das escolas mineiras, chegando à constatação da predominância de crianças negras naqueles espaços escolares, coerente com o quadro populacional da província de Minas Gerais²⁵.

Estas e outras investigações têm problematizado a inserção dos negros nas instituições de ensino do século XIX, relacionando-a com as circunstâncias que favoreceram ou que dificultaram o acesso deles à instrução. Em relação à província do Paraná – recorte espacial do presente trabalho – a historiografia da educação também conta com investigações que contribuem para pensarmos os cotidianos escolares do século XIX. Destacam-se as abordagens sobre a obrigatoriedade escolar nessa província, trabalhadas por Gizele de Souza e

²² FONSECA, Marcus Vinícius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese apresentada à FE-USP/Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 9.

²³ idem, pp. 10-11.

²⁴ SILVA, Adriana Maria Paulo da. “A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista” In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/Dezembro, 2002,

²⁵ FONSECA, Marcus V. op. cit; VEIGA, Cynthia Greive. “Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 502-517, 2008.

Juarez Tuchinski dos Anjos²⁶, que demonstram especificidades locais no trato com a questão da escolarização dos “ingênuos”, filhos livres de mulheres escravas após 1871, e ainda relatam experiências da infância e da cultura escolar do Paraná oitocentista²⁷.

Essa área de investigação confunde-se com a trajetória inicial da presente pesquisa, que teve suas bases lançadas em um projeto de Iniciação Científica na linha de pesquisa de História da Educação da UFPR, em cuja ocasião pesquisamos documentos oficiais da instrução pública, buscando construir uma história da educação dos negros do Paraná. Naquela ocasião, as fontes consultadas chamaram a atenção sobre o envolvimento de escravizados, libertos e ingênuos com a escolarização noturna, incitando maiores reflexões sobre estas categorias sociais a partir de suas experiências com o cativo e, ao mesmo tempo, com a escola.

Este percurso foi fundamental para a continuidade das investigações, e assim passamos a tomar como elemento central a condição social dos sujeitos investigados, quais sejam, escravos, libertos e ingênuos. Ao enfatizarmos a experiência desses grupos tivemos em vista avaliar em que medida a proximidade com o cativo influenciava na restrição ao acesso à escola, e ao mesmo tempo, pensar se essa mesma escola podia ser vista por estes sujeitos como um espaço de distinção social, por conseguinte, de distanciamento da escravidão.

Os propósitos deste trabalho, portanto, buscam inserir o tema da escolarização de escravizados e libertos nas áreas de investigação da História Social, partindo da questão central de saber como ocorreu o contato desses indivíduos com a instrução, tendo como plano a província do Paraná no final do século XIX. Isso implica em conhecer como os programas de abolição do período inseriram a instrução em suas propostas políticas, e de que maneira este cenário repercutiu na construção da cidadania e possibilidades de instrução de escravos, libertos e ingênuos no período. É um esforço de identificar a história da educação destes sujeitos em meio aos movimentos mais amplos do processo de abolição. As análises desenvolvidas, além de buscarem contribuir para as reflexões sobre as experiências de

²⁶ ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. “A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná”. In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera L. G. (orgs). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá – MT: Edufmt, 2013.

²⁷ ANJOS, Juarez J. T. *Uma trama na História: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período Imperial (Lapa, província do Paraná, 1866-1886)*. Dissertação (mestrado em História da Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2011.

Há também contribuições sobre a obrigatoriedade escolar dos ingênuos no trabalho de Elizângela Treméa Fell: *O direito à educação e o abandono intelectual: análise dos processos da província do Paraná*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

escavidão e da liberdade, pretendem pontuar as táticas levadas a cabo por esses sujeitos em vista de superação das estruturas de exclusão. Desta maneira, elas trazem implicações nos debates do presente que englobam a educação dos negros e, por conseguinte, a desigualdade social e racial que caracteriza o exercício do direito à educação.

Procuramos atribuir às ideias de “instrução” e “educação”, os sentidos empregados aos dois termos no período estudado. A distinção entre os conceitos foi estabelecida no século XVIII, pela intelectualidade francesa, que considerava “educação” como elemento de transmissão de sentimentos morais e religiosos por intermédio da família, e entendia “instrução” como um conjunto de conhecimentos propagados com a intervenção do Estado, afirma Alessandra Martinez²⁸. Contudo, em variados contextos do século XIX, a distinção entre “educação” e “instrução” não se fez de forma tão definida ou consensual, o que fez os termos muitas vezes se mesclarem nas leis, pronunciamentos oficiais ou obras clássicas de educação, como indica o verbete neste dicionário francês de 1873:

Instrução exprime a ciência mais vulgar, o que se aprende nas escolas. Difere a educação da instrução, sendo que a primeira inclui a idéia do bom emprego e uso da segunda: pode pois haver instrução com má educação, se o saber não é realçado por boas maneiras e bons costumes. O fim da educação é desenvolver as faculdades morais, enquanto a instrução visa enriquecer as faculdades intelectivas. Não obstante, instrução e educação se confundem na prática frequentemente; todavia é importante extremá-las. Ora, só mediante a inteligência os princípios se estabelecem. Concorre pois a instrução para a educação, tanto como a educação para a instrução²⁹.

Esta definição do verbete “instrução” compreende que era preciso discernir (“extremar”) este termo do conceito de “educação”, mas considerava que um era vinculado ao outro, por associar a apreensão de conhecimentos intelectivos à execução das faculdades morais. Nos dicionários oitocentistas específicos da língua portuguesa, essas ideias também estão imbricadas nas significações de “instrução” abrangendo tanto os conhecimentos práticos da leitura, escrita e cálculos, quanto os valores morais necessários à vida social³⁰. Para

²⁸ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir*, op. cit, p. 23.

²⁹ CAMPAGNE, E. M. *Dicionário universal de educação e ensino*: útil à mocidade de ambos os sexos, às mães de família, aos professores, aos diretores e diretoras de colégios, aos alunos que preparam para exames, contendo o mais essencial da sabedoria humana. (tradução Camilo Castelo Branco). Vol 1. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1873, p. 789.

³⁰SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. “verbe Instrução”In: VAINFAS, Ronaldo (org). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 383.

Martinez, essa junção ia ao encontro dos ideais que buscavam dar aos Estados a tarefa de conduzir as nações nos caminhos da civilização e do progresso³¹.

Isso ajudou a criar a escola e a instituição da instrução pública como espaços priorizados para a realização dessa instrução, consolidando a escolarização como fenômeno que traduziu a intervenção do Estado nos assuntos educativos, afirma Justino Magalhães³². Corroborando com essa ideia, Luciano Mendes Faria Filho indica que tal processo de escolarização produziu concomitantemente modernas concepções de infância, pois, o espaço escolar foi considerado instrumento de transmissão da instrução das novas gerações e, para concretizar-se como tal, teve de, conflituosamente, empenhar-se em retirar a infância de outros espaços formadores, notadamente a família, a religião e o trabalho³³.

No Brasil do século XIX, a ideia de “instrução elementar” sintetizou essa missão civilizadora emanada das políticas públicas ao expressar a preocupação do Estado com o ensino básico dos mais pobres. Os princípios da “instrução elementar” agregavam as noções de leitura, escrita e cálculo aos conteúdos de moral e religião, acrescentando assim os aspectos educativos à instrução básica, antes simplificada no ensino das “primeiras letras”³⁴. Acreditava-se que estes conteúdos eram necessários às classes mais baixas, pois ao mesmo tempo em que teriam o potencial de encaminhá-los ao trabalho, promoveriam sua “regeneração”³⁵.

Partindo desses preceitos, pretendemos discutir o acesso de escravos, libertos e ingênuos à instrução, através de três eixos norteadores que deram as bases da divisão de capítulos deste trabalho e influenciaram na escolha das fontes primárias utilizadas. Os objetivos do primeiro capítulo foram os de apresentar a construção das categorias sociais tidas como objeto dessa pesquisa: escravos, libertos e ingênuos, e explorar os projetos de abolição e cidadania no fim do século XIX, tendo em vista salientar como essas ideias políticas pautaram-se pela ideia de preparação dos que sairiam do cativeiro para a liberdade. Essas

³¹ Idem.

³² MAGALHÃES, Justino. “Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime”. In: *Educação, sociedade e culturas*. Porto Alegre, n. 5. Edições Afrontamento, 1996, p. 9.

³³ FARIA FILHO, Luciano Mendes. “Escarolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos” in: FARIA FILHO, L. M.; INÁCIO, M. S. (org). *Políticos, Literatos, Professores, Intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, p.21.

³⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-150

³⁵ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 89.

reflexões se fizeram, sobretudo, com o amparo das leis emancipacionistas – Lei de 28 de Setembro de 1871, do “Ventre Livre” e Lei dos “Sexagenários” de 1885 – e da lei de Reforma eleitoral de 1881 – “Lei Saraiva”. Esse conjunto documental foi abordado com o auxílio da historiografia e de fontes complementares, como as Atas do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (1878) e debates parlamentares (1879), importantes para avaliar a percepção dos grandes proprietários de escravos sobre a abolição e a questão eleitoral e conhecer o contexto de produção das leis nos momentos anteriores à sua aprovação.

No segundo capítulo investigamos como a instrução foi interpretada no processo de abolição, tanto pelas autoridades quanto por sujeitos engajados com o abolicionismo, para chegarmos aos projetos de instrução e educação forjados para os escravos, libertos e ingênuos, tanto no contexto geral do Império brasileiro, quanto na Província do Paraná. Fornecemos ainda um panorama das possibilidades que se abriam a estes sujeitos para ingressarem nas escolas, conhecendo o sistema da instrução pública no cenário nacional e paranaense, especialmente após os projetos de instrução popular do fim do século XIX. Estes esforços ancoraram-se em uma base documental múltipla, incorporando obras do pensamento político e do abolicionismo brasileiro, de autoria de Rui Barbosa, Aureliano Cândido Tavares Bastos, Agostinho Marques Perdigão Malheiro e Joaquim Nabuco; leis, decretos e regulamentos instrução e ainda relatórios de presidentes da província do Paraná.

No terceiro e último capítulo, mergulhamos na documentação escolar alocada no Departamento de Arquivo Público do Paraná, composta por correspondências trocadas entre professores, autoridades de instrução e presidentes de província, nas quais são indicados múltiplos aspectos do cotidiano escolar paranaense, incluindo descrições sobre os alunos e suas condições sociais. O propósito foi focar as experiências efetivas de escolarização de escravos, libertos e ingênuos, de modo a perceber as particularidades que caracterizaram a instrução destes sujeitos e o que o letramento significava para eles. O uso de outras fontes primárias, como alguns periódicos do Paraná – *Dezenove de Dezembro*, *A Província* e *Gazeta Paranaense* – recentemente disponibilizados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional³⁶ e dois processos judiciais, permitiram o detalhamento de algumas experiências de instrução de escravos e libertos, tais como de outros sujeitos envolvidos com estas práticas.

³⁶Os jornais citados foram disponibilizados pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional a partir de fevereiro de 2014, permitindo a execução de pesquisas nominais durante a fase encerramento deste trabalho.

Os capítulos que se seguem, embora não encerrem em definitivo a questão de como se configuraram as propostas e experiências de instrução do passado escravista, convidam a pensarmos um pouco mais no papel da educação no processo histórico das transformações das relações de trabalho no fim do século XIX, com olhares mais atentos à questão da escravidão nos projetos educacionais construídos pelas políticas públicas desse período.

1 - DA LIBERDADE À CIDADANIA: OS CAMINHOS DA ABOLIÇÃO NO BRASIL

No século XIX, o mundo Ocidental viveu a efervescência de novas tendências ideológicas que criavam noções de modernização cada vez mais calcadas no ideal de liberdade. Essas ideias passaram a conceber a escravidão como um problema que exigia medidas para a sua devida extinção, mesmo que gradual. Esta oposição estendeu-se também às práticas sociais e atingiu o ambiente jurídico, no qual foi expressa com muitas ambiguidades contidas em leis que ampliavam as possibilidades de alforria para os escravos e ao mesmo tempo restringiam os direitos dos libertos.

Ainda que correspondessem a expectativas das elites e governantes de então, as leis brasileiras do século XIX, destinadas a regular a emancipação, foram também frutos de conflitos diversos, nos quais os escravizados fizeram seu papel, pressionando as autoridades por meio dos tribunais de justiça, buscando fazer valer os direitos que sabiam possuir³⁷. Logo, muitos daqueles dispositivos legislativos podem ser entendidos como repercussões da luta escrava pela liberdade, e que buscavam conciliar diversas pressões, como aquelas vindas das elites agrárias que procuravam assegurar seu direito de propriedade, e a de abolicionistas que, embebidos do “espírito do século”, quiseram encaminhar o fim da escravidão. Dentro desse quadro de tensões, havia ainda a constante preocupação em torno da definição dos direitos civis e políticos que os indivíduos libertos poderiam desfrutar.

Este capítulo buscará tratar dessas questões, visando especialmente apresentar as categorias sociais contempladas por este trabalho, afinal, escravos, libertos e ingênuos, embora de condições distintas, estiveram ligados pelo elo social da experiência no cativeiro, e por isso, foram alvo de projetos de integração social peculiares no fim do século.

³⁷É extensa a bibliografia destinada a tratar o assunto. Para mencionar algumas das obras: CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão da corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp, 2008; PENA, Eduardo Spiller. *O jogo da face: a astúcia escrava frente aos senhores e a lei na Curitiba provincial*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

1.1 Quase livres: liberdade e escravidão na legislação imperial

Definir escravidão e liberdade, como já destacaram Frederick Cooper, Thomas Holt e Rebecca Scott, pode gerar “angústias políticas e conceituais”³⁸, especialmente quando tratados como noções históricas construídas de forma inter-relacionada. No fim do século XIX, muitos confrontos entre os princípios de “propriedade” e “liberdade” balizaram a produção das leis de emancipação, gerando incoerências nas definições jurídicas nascidas do período de abolição.

A construção da escravidão no Ocidente definiu-a como uma instituição baseada na violência política, fundamentada na exclusão real e/ou simbólica do escravo da condição de pertencimento à sociedade, afirma Hebe Mattos³⁹. Legalmente, o escravo era concebido como “propriedade”, sendo destituído de quaisquer direitos civis, estando, em consequência, aquém do direito à cidadania, pois, de acordo com a Constituição do Império, este direito limitava-se aos livres, nascidos no território nacional⁴⁰. No entanto, suas faculdades humanas eram reconhecidas na medida em que era considerado um sujeito no Direito Penal, podendo também ser protegido ou estabelecer negociações sobre sua condição de modo a influenciar a vontade senhorial. Isso sustenta a noção de que ser escravo no Brasil ou em outras sociedades escravistas era dispor de um status maleável. Esta incoerência em se interpretar cativos como “propriedades humanas” ou “propriedades móveis” esteve presente no Ocidente escravista em toda a modernidade, intensificando-se durante o fortalecimento dos ideais de “igualdade” e “liberdade”, como apontou David Brion Davis⁴¹.

Como indicou Orlando Patterson, estas dubiedades contidas nas leis também geraram conflitos entre direito e jurisprudência, pois, mesmo sendo considerado “propriedade”, o escravo era reconhecido como pessoa, estando sujeito a responsabilidades morais e legais⁴².

³⁸ COOPER, Frederick, HOLT, Thomas. & SCOTT, Rebecca. “Introdução”. *Além da escravidão: investigação sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 45.

³⁹ MATTOS, Hebe Maria. “Prefácio”. COOPER, Frederick, HOLT, Thomas. & SCOTT, Rebecca. *Além da escravidão*. Op. cit, p. 15

⁴⁰ A Constituição brasileira de 1824 definia como cidadãos do Império, todos os nascidos no Brasil, fossem “ingênuos ou libertos, excluindo, em consequência, escravos e estrangeiros do direito à cidadania, assunto que debateremos com maior ênfase posteriormente. Art. 6, I. Constituição Política do Império do Brasil. In: *Coleção de Leis do Império*. Vol I, 1824, p. 7. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-norma-pl.html> Acesso: 20/03/2014.

⁴¹ DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 284.

⁴² PATTERSON, Orlando. *Escravidão e morte social*. São Paulo: Edusp, 2008, p. 46.

Em grande medida o embasamento que consolidava a noção do escravo como propriedade vinha do Direito Romano, gênese desta “ficção legal” que perdurou na modernidade ocidental. A ideia de propriedade definia-se por uma relação entre *persona* e *res* – pessoas e coisas – sendo que a noção de *res* poderia contemplar coisas “corpóreas” e “incorpóreas”, “móveis” e “imóveis”. Essa relação dava respaldo para a o domínio de seres humanos, naquele contexto considerados inferiores⁴³. Embora não seja possível incorporar exatamente essas definições para a explicação da prática escravista no Atlântico moderno, em decorrência das especificidades assumidas pela escravidão em tantas épocas e lugares, é interessante notar o peso da noção de propriedade na legitimação legal da prática escravista durante séculos, mesmo nas sociedades modernas em épocas de fortalecimento dos ideais de trabalho livre.

Nos tribunais, parlamentos e instituições jurídicas brasileiras no século XIX, o Direito Romano e a propriedade eram ainda a principal fonte de referência daqueles que se colocavam em favor da escravidão, de acordo com Eduardo Spiller Pena⁴⁴. A Constituição de 1824 definia-a como uma das bases dos direitos civis invioláveis dos cidadãos⁴⁵, conforme é possível conferir no inciso XXII do artigo 179: “É garantido o direito de propriedade em toda sua plenitude. Se o bem público legalmente verificado exigir o uso, e emprego da propriedade do Cidadão, será ele previamente indenizado do valor dela”⁴⁶.

Assim, como apontou Sidney Chalhoub, a sociedade brasileira do século XIX oscilou, ora pendendo à defesa da propriedade, ora para a da liberdade, como num jogo de peteca⁴⁷. Nos termos da argumentação jurídica, este seria um impasse insolúvel, haja vista que ambos os preceitos possuíam base legal. A ausência de um Código Civil voltado exclusivamente a definir as questões relativas à escravidão era o principal fator dessas inconstâncias, levando muitos juristas, como Teixeira de Freitas – membro do Instituto dos Advogados Brasileiros durante a década de 1850 – a classificarem as posturas em favor da liberdade como mero “entusiasmo político”, diferente daquilo que efetivamente poderia se fundamentar por meio da lei constitucional que, para ele, estabelecendo o direito à propriedade, assegurava a legalidade da escravidão.

⁴³ Idem, p. 58.

⁴⁴ PENA, Eduardo Spiller. *Pajens da casa imperial: Jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, pp. 116-117.

⁴⁵ Artigo 179 da Constituição de 1824: “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a *propriedade*, é garantida pela Constituição do Império”. Constituição Política do Império do Brasil. In: *Coleção de Leis do Império*. Vol I, 1824, p. 7.

⁴⁶ Item XXII, Art. 179. *Constituição Política do Império do Brasil*. idem

⁴⁷ CHALHOUB, Sidney. “Vida de peteca: entre a propriedade e a liberdade”. *Visões de Liberdade*, op. cit, pp. 125-132.

Para Pena, mesmo juristas do IAB (Instituto dos Advogados Brasileiros), considerados “abolicionistas”, como Perdigão Malheiro – um dos principais protagonistas nos debates jurídicos sobre a abolição - e Caetano Soares, não hesitaram em colocar em discussão o direito da propriedade em escravos ou a permanência da escravidão, embora afirmassem que do ponto de vista moral a instituição era ilegítima⁴⁸. Por isso, naqueles debates, os jurisconsultos do Império manifestaram preferência pelo gradualismo da abolição, tendo em vista minimizar os efeitos causados ao direito à propriedade⁴⁹.

A consolidação da noção de ilegitimidade da propriedade constituída sobre o escravo foi um dos aditivos das reformas sobre a “questão servil” no Império, juntamente com o crescimento de um ideal de liberdade vindo especialmente do pensamento ilustrado, tido como base para juristas na defesa do fim da escravidão. Essa era, porém, uma questão complexa, pois no próprio pensamento iluminista havia contradições em torno do conceito de liberdade, como apontou Davis⁵⁰.

Isso nos leva a considerar que, assim como o ideal de propriedade, a “liberdade” derivou de uma construção histórica no pensamento Ocidental e, como tem apontado a historiografia, essa construção se fez por intermédio da experiência com a escravidão, afinal, foram nos discursos de condenação da escravidão que a liberdade surgiu como elemento fundamental da existência humana⁵¹.

As análises históricas em torno das experiências de liberdade vividas nos tempos de escravidão mostram alguns caminhos para compreendermos os efeitos práticos da proximidade entre os dois princípios. Hebe Mattos confere à escravidão uma das bases da noção de liberdade no contexto escravista do século XIX brasileiro, defendendo uma especificidade desta noção quando se trata da experiência de libertos ou negros livres: “na vigência da escravidão, as expectativas de liberdade, que se abriam aos nascidos livres despossuídos, e o sonho de liberdade dos escravizados foram culturalmente construídos no interior da sociedade escravista e estiveram a ela integradas”, afirma⁵².

Quando pensamos a apropriação do princípio de “liberdade” nas políticas voltadas ao trabalho no século XIX, portanto, podemos concebê-lo como ideal que ainda se encontrava

⁴⁸ PENA, Eduardo S. *Pajens da casa...* Op. cit, p. 117.

⁴⁹ Idem, p. 256.

⁵⁰ DAVIS, David Brion. Op. cit

⁵¹ Idem, p. 17.

⁵² CASTRO, Hebe Mattos de. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista. Brasil, século XIX.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995, p. 38.

imbricado à ideia de escravidão. Isso explica em parte os projetos de vida e trabalho pensados para os que seriam libertos naquele contexto. Eles eram marcados por propostas que não promoviam um afastamento radical da antiga condição escrava.

Muitos homens públicos do Império eram pessimistas em relação aos libertos por acreditarem que os mesmos possuiriam vícios adquiridos em cativo, os quais poderiam causar irreversíveis danos à ordem social. Tendo em vista tais “defeitos”, considerava-se que o liberto tinha de ser alvo de algumas medidas “corretivas”, visando mantê-lo em estrita disciplina, de modo a afastar os perigos que ele poderia causar. Assim declarava o deputado Cândido de Oliveira em 1885: “por conveniência de ordem econômica e social como medidas mesmo de polícia, certas restrições ao uso da liberdade podem ser postas”⁵³. Estas propostas resultaram em leis de emancipação marcadas por uma concepção de “liberdade” restrita, pois não objetivavam rupturas com as relações de dominação senhorial, pelo contrário, demonstravam preocupações com o direito de propriedade e controle dos libertos. Uma das primeiras medidas mais importantes nesse sentido foi a Lei 2.040 de 28 de Setembro de 1871.

Libertando o ventre das escravas, a lei determinava que a partir de então, nasceriam apenas livres em território nacional, o que extinguiu quaisquer formas de renovação da mão de obra cativa e criou uma nova categoria social: os filhos livres de mulher escrava, ou ingênuos. A lei trazia em seus dispositivos uma série de ambiguidades que decorriam dos interesses em conflito no processo de elaboração da legislação. Além de dar liberdade aos filhos das escravas nascidos após sua vigência, a lei definia medidas a serem aplicadas também para as “gerações presentes” de cativos, como direito ao acúmulo de pecúlio para a compra de alforrias, desde que com indenização dos proprietários com um valor “razoável e justo”⁵⁴. Definia em seu Artigo 4º:

É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio. § 2º O escravo que, por meio de seu pecúlio, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito a alforria⁵⁵.

Estes dispositivos da lei não estavam definidos exatamente desta forma no projeto original, pois o formato definitivo resultou de uma série de modificações ocorridas no debate

⁵³ Cândido de Oliveira. Sessão de 1º de Agosto de 1885 da Câmara dos Deputados. *apud*: MENDONÇA, Joseli M. N. *Entre a mão e os anéis...* Op. cit, p. 68.

⁵⁴ Os termos da lei geraram disputas judiciais para definição do preço como demonstra Mendonça: *Entre a mão e os anéis*. Cap. 3: “A Lei e a escravidão: o preço da liberdade”, pp. 191-224

⁵⁵ Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 4º. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1871*, Vol. 1, p. 147

entre juristas e parlamentares. Em 1867, quando o projeto foi apresentado por Pimenta Bueno no Conselho de Estado, o texto dizia que os cativos disporiam de “direito perfeito a sua alforria”, sendo esta uma garantia dada pelo Estado, mesmo havendo discordância por parte dos senhores⁵⁶. O texto final trouxe uma mudança considerável de teor, trocando “o direito perfeito à alforria” pela expressão de que a mesma resultaria de uma “permissão” do poder público, e somente ocorreria caso houvesse o consentimento senhorial, aspecto ausente no projeto inicial. Logo, a alforria adquirida por meio do pecúlio deixou de ser expressa como “direito” do escravo para se tornar algo “permitido” e “concedido” a ele, sustenta Chalhoub: “Era importante firmar o princípio de que aos senhores cabia definir as atividades produtivas e controlar as relações de trabalho em suas propriedades”⁵⁷.

Além do direito ao pecúlio para compra de alforrias, a lei trazia a proibição de separar famílias cativas, a libertação dos escravos pertencentes à Coroa, assim como daqueles abandonados por seus senhores⁵⁸. Para este grupo de libertos - da Coroa e abandonados - era previsto que ficassem sob inspeção do governo, devendo necessariamente se vincular a uma atividade de trabalho, “sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos públicos”⁵⁹. Era evidentemente uma liberdade controlada pela disciplina do trabalho.

Assim como na lei de 1871, o projeto de emancipação aprovado em 1885, também conhecido como “Projeto Saraiva”, que originou a “Lei dos Sexagenários”, previa medidas de manutenção dos libertos sob o domínio senhorial. Sua aprovação, de forma semelhante, foi derivada de tensões no Parlamento, motivadas pelas discordâncias sobre a melhor maneira de se encaminhar a abolição.

O projeto da lei não foi unitário, foi precedido pelo “Projeto Dantas”, recebido com resistência pelos parlamentares principalmente por não prever indenização aos senhores que teriam emancipados seus escravos com mais de 60 anos, o que significou um “ataque frontal ao direito de propriedade”, observou Joseli M. Nunes Mendonça⁶⁰. De modo distinto, o Projeto Saraiva demonstrava-se mais conservador ao prever a garantia de indenização pela libertação dos sexagenários, que se efetivaria na forma de prestação de serviços aos antigos

⁵⁶ Uma discussão sobre o texto precedente à lei, de autoria de A. Pimenta Bueno encontra-se em Chalhoub, Sidney. *Machado de Assis, historiador*, op. cit, pp. 183-192.

⁵⁷ Idem, p. 185.

⁵⁸ Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 4º, §7º; Art. 6º, §1º, §2º, §4º.

⁵⁹ Idem, Art. 6º, §5º.

⁶⁰ MENDONÇA, Joseli. Op. cit, p. 91.

senhores. Na visão de alguns políticos, o “Projeto Dantas” traria a desordem social na medida em que atiraria os cativos “nas ruas e enchia as estradas de mendigos”⁶¹. Logo, a preferência da parte majoritária de parlamentares pelas propostas de Saraiva demonstrou o quanto parecia aos parlamentares importante o controle dos senhores sobre os libertos, estabelecendo para os sexagenários “um estágio intermediário entre a escravidão e a liberdade”, salienta Mendonça⁶².

A Lei aprovada a partir do projeto Saraiva estabelecia ainda o dever do liberto de permanecer no mesmo domicílio pelo período de cinco anos, caso contrário, afirmava o Art. 3º, §15, ele seria “considerado vagabundo e apreendido pela Polícia para ser empregado em trabalhos públicos ou colônias agrícolas”⁶³. A ideia de se fixar o liberto em seu domicílio se contrapunha ao que fora proposto no projeto Dantas, que estipulava a possibilidade do liberto mudar-se caso alegasse “ter família em outro lugar”⁶⁴. Assim, a lei deixou de responder possíveis expectativas dos libertos, como a proximidade familiar, em favor de expectativas senhoriais⁶⁵.

A fixação do liberto no local em que fora alforriado somava-se aos dispositivos destinados a cercar sua liberdade por meio do trabalho. Assim afirmava o §17 do mesmo artigo: “Qualquer liberto encontrado sem ocupação será obrigado a empregar-se ou a contratar seus serviços no prazo que lhe for marcado pela Polícia”⁶⁶. Os libertos considerados “vagabundos” – sem ocupação reconhecida – poderiam ser levados para “colônias agrícolas com regime militar”⁶⁷, criadas especialmente para abrigá-los.

Nestes parágrafos da Lei de 1885, tal como na Lei de 1871, percebemos expectativas de liberdade ainda marcadas pela ideia de escravidão e domínio senhorial. O trabalho era visto pelo seu potencial de controle dos libertos que saíam do cativeiro, como se esse tipo de disciplina fosse a única capaz de definir a liberdade que os libertos mereciam desfrutar. Minimizavam-se assim os riscos que supostamente a libertação dos escravizados poderia trazer.

⁶¹ Declarações proferidas por Ildelfonso de Araújo na Seção de 4 de Julho de 1885. Anais do Parlamento Brasileiro apud MENDONÇA, Joseli, op. cit, p. 93.

⁶² MENDONÇA, Joseli. Op. cit, p. 93.

⁶³ Lei nº3270 de 28 de Setembro de 1885. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Vol. 1, 1885, p. 14.

⁶⁴ Projeto Dantas, parágrafo 1º, alíneas I, II e II, do art. 2º apud MENDONÇA, Joseli M. N. op. cit, Anexo 1

⁶⁵ MENDONÇA, Joseli. Op. cit, p. 95.

⁶⁶ Lei nº 3270 de 28 de Setembro de 1885. Art. 3, §17. In: *Coleção de Leis do Império*. Op. cit.

⁶⁷ Idem, Art. 4º, §5.

A historiografia vem demonstrando que experiências de liberdade, nos períodos antecedentes à abolição, foram marcadas pela precariedade. Nessa nova organização do trabalho eram criadas relações de desigualdade que não propunham rupturas com as práticas de trabalho forçado, consolidando hierarquias semelhantes às existentes nas relações de escravidão. Henrique Espada Lima, analisando contratos de trabalho envolvendo libertos em Desterro, atual Florianópolis, constatou que os trabalhadores que contrataram sua força de trabalho, estavam sujeitos a condições de trabalho semelhantes às dos escravos. Muitos destes documentos traziam a informação clara de que estes trabalhadores deveriam “servir e respeitar”, “como se escravo (ou cativo) fosse”⁶⁸. Segundo o autor, estes contratos reproduziram os vínculos de dependência escravistas desconstruindo possíveis expectativas de direitos cívicos e políticos para muitos libertos:

É preciso acrescentar que a liberdade era e é um objetivo político carregado de tensões: pode ser ambíguo como realidade e abstrato como valor. As promessas que o termo carrega não se cumpriam automaticamente com a emancipação e os escravos e os libertos sabiam disso. Sob o império da “liberdade”, traduzida nos termos da utopia anti-social do mercado, os ex-escravos poderiam encarar uma ameaça tão grande ou maior que a escravidão⁶⁹.

De fato, essas restrições estiveram presentes no cotidiano da maioria dos libertos brasileiros, expressando a vulnerabilidade de sua condição. Ser liberto era conviver com a necessidade do reconhecimento social de sua liberdade, afinal, qualquer negro poderia ser confundido a um cativo, ser considerado um escravo fugido e, assim, estar sujeito à ação policial caso não estivesse munido de sua carta de alforria, afirma Mattos⁷⁰. Para os libertos africanos, a situação era ainda mais limitada, pois além de não serem considerados cidadãos, em decorrência da origem estrangeira, conforme estipulava a Constituição de 1824, pelo Código Criminal do Império de 1832 enfrentavam maiores restrições aos direitos plenos. Eram impedidos de viajar sem passaporte e submetidos a várias posturas municipais que reduziam suas atividades, por exemplo, em Salvador, onde um liberto africano poderia ser

⁶⁸LIMA, Henrique Espada. “Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX”. In: *Topoi*. V. 6, jul-dez, 2005, p. 292; p. 304.

⁶⁹ Idem, p. 311.

⁷⁰ MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2004, p. 21.

multado em até três mil réis, ou preso por oito dias caso fosse encontrado à noite nas ruas sem levar “bilhetes de qualquer Cidadão brasileiro”⁷¹.

Sidney Chalhoub refere-se a essa “incerteza social” das fronteiras que dividiam a escravidão da liberdade utilizando a noção de “precariedade estrutural da liberdade”, tomando como referência as experiências dos libertos no Brasil escravista do século XIX. Para o autor, o cerne do conceito está na “vigência de longa duração dos feitos e jeitos de interação social que tornavam amiúde incertas e porosas as fronteiras entre escravidão e liberdade”⁷². Logo, aos libertos, restou o desfrute de uma liberdade repleta de situações em que quaisquer traços de africanidade eram compreendidos como indícios de escravidão. Essa precariedade era estrutural por também ser confirmada pela via institucional, na medida em que o poder público, por meio das leis e da ação de autoridades locais - como a polícia, juízes de paz ou juízes municipais - considerou o liberto um alvo de perseguições. De forma semelhante, a condição social dos filhos nascidos de escravas após 1871 foi permeada pela experiência do cativo, embora a condição de liberdade tenha sido dada desde o nascimento. Esta condição será assunto que debateremos a seguir.

1.2 Os “frutos das escravas”: os ingênuos e a lei do Ventre Livre

Em 28 de Setembro de 1871, o Congresso brasileiro aprovou uma das mais importantes medidas de emancipação do país. A discussão no parlamento do projeto da Lei do “Ventre Livre” intensificou os debates sobre o futuro para libertos e daqueles que então nasceriam livres: os ingênuos, crianças livres nascidas do ventre de escravas a partir da lei. A aprovação desse dispositivo derivou de intensas discussões no Conselho de Estado na década de 1860, permeadas pelas disputas entre os defensores dos princípios de “liberdade” e “propriedade”, valores igualmente ancorados na legislação nacional, como vimos.

Pode-se dizer que as bases da lei foram lançadas em 1865 quando o Imperador nomeou José Antônio Pimenta Bueno, o marquês de São Vicente, para a realização de estudos

⁷¹ Para acompanhar uma discussão aprofundada sobre a condição civil dos libertos africanos cf: REIS, João José. *Domíngues Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

⁷² CHALHOUB, Sidney. “Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX)”. In: *História Social*, n.º19, segundo semestre de 2010.

direcionados à emancipação dos escravos, com a intenção de elaboração de um projeto que fosse discutido no legislativo. O marquês centrava suas propostas na libertação do ventre de escravas acompanhadas de medidas de “melhoria da sorte dos cativos”⁷³, assunto polêmico por colocar em jogo a propriedade de futuros escravos que os senhores perderiam.

No momento de sua aprovação, quem estava na liderança do gabinete do Conselho era José Maria da Silva Paranhos, o futuro visconde do Rio Branco, que nas discussões precedentes demonstrava resistência a qualquer reforma na instituição da escravidão, ainda mais durante a ocorrência da Guerra do Paraguai. Paranhos chegou a defender a libertação de escravos da Coroa e da nação com o único propósito de preencher a carência de soldados no Exército durante o conflito. O término da guerra também era motivo para se adiar a abolição e garantir a segurança pública, tendo em vista que os libertos supostamente seriam propensos a causar desordem⁷⁴.

As discussões políticas em torno da aprovação da lei se fizeram entre “tropeços”, “recuos” e “curvas”, salienta Chalhoub. A polarização daquelas ideias debatidas pendia entre a defesa da libertação do ventre cativo e a defesa da propriedade das gerações futuras de cativos, posição reforçada por meio de argumentações metafóricas como a que comparava a propriedade escrava a uma árvore: “O silogismo dos escravocratas era mais ou menos esse: os frutos pertencem ao dono da propriedade; a escrava é propriedade do dono; logo os frutos das escravas pertencem ao dono da propriedade, ‘e não é lícito ao Estado dispor do que lhe não pertence’”⁷⁵.

Conforme Eduardo S. Pena, os debates jurídicos em torno da lei efetuados no IAB foram elementares para aquelas decisões políticas⁷⁶. As publicações de membros do Instituto foram uma das bases dos dispositivos legais aprovados, como foi o caso da obra de autoria de Perdigão Malheiro, a *Escravidão no Brasil*, na qual se encontravam as principais ideias do jurista em relação à libertação do ventre e ao encaminhamento gradual da abolição.

Em uma espécie de “manifesto” apresentado ao IAB em 1863, Malheiro apresentou argumentos para embasar a “ilegitimidade da escravidão” e a necessidade de seu término, ressaltando como medida prática a “emancipação do ventre”, tendo as “gerações presentes” de escravos de serem libertadas por manumissões regulares, aspectos confirmados em sua obra e

⁷³ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. Op. cit, p. 142.

⁷⁴ Idem, pp. 147-148.

⁷⁵ Idem, p. 169.

⁷⁶ PENA, Eduardo Spiller. *Pajens da casa imperial*. Op. cit, p. 253.

no texto final da Lei de 1871 que trouxe as mesmas propostas. Muitas dessas ideias, contudo, não se confirmaram em seus posicionamentos políticos tendo em vista que o mineiro votou contra o projeto da mesma lei, tornando-se mais um em meio aos “recuos” dos responsáveis pela aprovação da medida⁷⁷. Assim como Rio Branco, demonstrou seu conservadorismo criticando qualquer reforma legal na escravidão, levantando argumentos contrários às propostas expressas em sua obra⁷⁸. De acordo com Chalhoub, essas incoerências se encontravam até mesmo na vida privada de Malheiro, que nos tempos de discussão da lei, declarou ter libertado todos os seus escravos, no entanto, com a condição de que os mesmos trabalhassem para ele ainda por mais cinco anos⁷⁹.

De maneira semelhante a Perdigão Malheiro, para muitos políticos envolvidos no processo de formulação da lei de 1871, defender o fim da escravidão era uma prática retórica. Havia entre a maioria deles, sólidos compromissos com os grandes proprietários – seus eleitores - que não podiam ser rompidos. Isto se evidenciou no texto que resultou do trabalho da comissão nomeada para avaliar e propor modificações no projeto de lei originalmente apresentado na casa parlamentar. O compromisso com os interesses senhoriais foi preservado pelo dispositivo que determinou que os nascituros ficassem “em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mães”, os quais teriam como obrigação “criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos”⁸⁰. Depois deste período, o senhor teria a opção de permanecer com o menor até que este completasse os 21 anos, podendo desfrutar de seus serviços, ou entregá-lo ao Estado, recebendo para tanto a indenização de 600 mil-réis. Com essas indenizações em títulos ou serviços, a comissão seguia os objetivos de recompensar os senhores pelas “despesas de criação” dos menores, já que o direito de propriedade senhorial sobre estas crianças era uma questão contestada⁸¹.

Esta contestação criou mais uma polêmica na elaboração da lei: a nomenclatura utilizada para denominar os filhos livres de mulher escrava. No projeto encaminhado pelo governo para ser discutido na Câmara, que sucedeu aquele de autoria de Pimenta Bueno, precedendo o texto legislativo final, os nascituros seriam “considerados de condição livre e

⁷⁷ CHALHOUB, S. *Machado de Assis, historiador*. Op. cit, p. 142.

⁷⁸ PENA, Eduardo Spiller, op. cit, p. 262.

⁷⁹ Há uma interessante discussão levantada por S. Chalhoub acerca das múltiplas posturas de P. Malheiro frente a Lei de 1871 em CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade, op. cit*, pp. 139-143.

⁸⁰ Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 1, §2. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1871*, Vol. 1, p. 147

⁸¹ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. Op. cit, p. 171.

havidos por ingênuos”⁸². “Ingênuo” era um termo emprestado do Direito Romano, para definir nascidos livres, de pais livres ou libertos, e que teriam totais direitos à cidadania romana⁸³.

Denominando o menor dessa maneira, derrotava-se o princípio jurídico de que a condição do filho fosse necessariamente a condição da mãe, mais precisamente, do ventre da mãe. Para explicar este aspecto, Chalhoub destaca:

Filho de ventre livre nascia ingênuo, de ventre escravo nascia escravo. Apelidar o filho livre de mulher escrava de “liberto” como defendiam vários adversários do projeto, significaria reconhecer que a criança, sendo originária de ventre cativo, nascia escrava para ser imediatamente libertada⁸⁴.

Logo, não era aceitável denominar estes filhos de “libertos”, afinal estaria se reconhecendo a propriedade senhorial sobre estas crianças, sendo necessária uma indenização para os proprietários pela alforria das mesmas. Ao mesmo tempo, considerar os menores como “ingênuos” implicava em suplantar as barreiras colocadas pelo Direito nessa questão. Isso significava considerar o ventre da mulher escrava uma parte em separado de seu todo. “Cria-se a ficção de que o corpo da escrava é portador de um ventre livre”, aponta Chalhoub, logo, seu filho é “ingênuo”, uma “metafísica” necessária para se extinguir a possibilidade de indenização aos proprietários das mães destas crianças⁸⁵.

Os que preferiam que os menores de “libertos”, como o barão Vila da Barra, consideravam que esta condição era favorável ao domínio senhorial, pois os proprietários teriam a submissão das mães escravas e de seus filhos, que reconheceriam o ato de “filantropia” da concessão da alforria ao menor no momento de seu nascimento. Além disso, o estatuto de libertos teria a vantagem de limitar os direitos civis e políticos desses indivíduos, já que os estes, pela lei, não gozavam da plenitude deles, como já comentamos.

⁸² BRASIL. Propostas do governo imperial às Câmaras Legislativas sobre o elemento servil ou Pareceres do Conselho de Estado no ano de 1868 relativos ao Elemento Servil. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1871, p. 6, Art. 1.

⁸³ OLIVEIRA, Irineu de Souza. *Programa de Direito Romano*. 2ªed. Canoas: Editora da ULBRA, 2000, p. 48. Para uma definição mais completa sobre a condição de ingenuidade no Direito Romano, consultar ainda: DAREMBERG, M. C. ET SAGLIO, E. *Le Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*. Tome III, vol. 1. Paris: Librairie Hachette, 1900, p. 516. Disponível no acervo digital da Universidade de Toulouse:

<<http://dagr.univ-tlse2.fr/sdx/dagr/feuilleter.xsp?tome=3&partie=1&numPage=520&nomEntree=INGENUUS&vue=image>>

Acesso em 07/04/2014.

⁸⁴ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. Op. cit, p. 172.

⁸⁵ Idem.

As divergências não se resolveram, e no texto final da lei de 1871, foi utilizada a denominação “filhos livres de mulher escrava” para se referir aos menores. Propositamente, não foram chamados de “ingênuos” para camuflar a condição que lhes daria a possibilidade de desfrutarem de cidadania plena. Também não foram denominados de “libertos” para não haver necessidade de indenização. A expressão “filhos livres” abarcava tanto “ingênuos” quanto “libertos”, ambos os termos indicando a condição “livre”, para os primeiros, adquirida desde o nascimento, para os segundos ao longo da vida. Sendo assim, confundia-se a real condição das crianças propositalmente colocando-as em um estatuto indefinido, entre nascidas livres e libertas. Do ponto de vista da prática social, contudo, foi corriqueira a utilização do termo “ingênuo” para se referir a estas crianças, mesmo sendo ele impróprio para definição da condição social destes menores, que viviam cotidianos marcados pela subordinação e controle no interior das senzalas e casas senhoriais.

O encaminhamento da lei foi marcado por claros incentivos para a permanência deles no domínio do senhor. Entre receber 600 mil réis e usar o trabalho das crianças, parece ter sido a segunda opção a mais escolhida pelos senhores. Através de dados referentes a 1885, Robert Conrad afirma ter sido cerca de 0,1 o percentual de ingênuos entregues ao governo em troca de indenização, dos quase 400.000 existentes no Império⁸⁶.

A obra de Perdígão Malheiro, um ensaio jurídico importante para a formulação da lei, sublinhou as vantagens da permanência desses menores sob a responsabilidade senhorial. Para o autor, o governo não dispunha da estrutura necessária para responsabilizar-se pelas crianças, ademais o encaminhamento delas ao Estado provocaria males nas relações familiares⁸⁷. Assim, a defesa da responsabilidade dos senhores pelo ingênuo incrementava os argumentos favoráveis à ordem e contribuía para a continuidade do domínio senhorial. No entanto, mesmo “vantajosa”, esta opção foi também criticada por suas consequências. Para muitos parlamentares, entre eles o próprio Perdígão Malheiro, vivendo com sua mãe no cativeiro, o ingênuo estaria predestinado a corromper-se, tornando-se uma ameaça à sociedade devido ao contato com a senzala⁸⁸.

O domínio do senhor sobre os filhos livres de sua escrava acarretava na obrigação de “criá-los e tratá-los até a idade de oito anos”, como vimos. Previa-se assim, um tipo de

⁸⁶ CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, pp. 142-144.

⁸⁷ MALHEIRO, Perdígão. *Escravidão no Brasil*. Parte III, op. cit, p. 213.

⁸⁸ Idem, p. 214.

“proteção senhorial” não especificada em detalhes, não havendo como afirmar se contemplava um caráter educativo ou de “instrução”. Embora muitas abordagens historiográficas tenham considerado este aspecto uma atribuição da lei 2040⁸⁹, esta não era uma responsabilidade imposta aos senhores.

Apesar de não indicadas no texto final, as expectativas em torno da educação ou instrução dos ingênuos foram discutidas pelos parlamentares nos momentos precedentes à aprovação da lei. Parte deles argumentava que era necessário resgatar as crianças dos “vícios da ignorância” e da “animalidade” através da “educação”⁹⁰. Contudo, de acordo com Marcus Fonseca, esta foi uma retórica levantada pelos opositores do projeto que, acusando o despreparo estatal e senhorial para essas demandas de educação, visavam desqualificar a proposta de emancipação dos nascituros. As pressões nesse sentido fizeram com que um grupo de deputados tentassem apaziguar os ânimos, elaborando, em 1870, um parecer apresentado à Comissão que avaliava o projeto de lei, no qual era afirmada a incumbência dos senhores de “criar” e “tratar” dos ingênuos “proporcionando-lhes sempre que for possível instrução elementar”⁹¹. Com o acréscimo, buscava-se conciliar ambos os anseios que dividiram o parlamento: demonstrar preocupação com a “instrução elementar” do ingênuo, e ao mesmo tempo isentar os senhores de tal obrigação, afirmando a instrução como um elemento opcional no “tratamento” senhorial àquelas crianças, ocorrendo somente quando fosse possível. A grande questão, portanto, era a quem caberia a responsabilidade pela educação. Havia dificuldade em determiná-la aos patronos por também estar previsto no texto da lei a possibilidade de exploração do trabalho dos menores, fator que, para alguns, imediatamente eliminava qualquer hipótese de instrução. Essa era a opinião do deputado Rodrigo A. Silva, um opositor do parecer:

Se o patrono tem obrigação não só de criar e tratar dos filhos de suas escravas, como pessoas livres, mas também de dar-lhes a educação que devem ter os cidadãos em tais circunstâncias, o projeto nessa parte além de vexatório, é inexecutável... Introduzindo nesses estabelecimentos dois sistemas, um severo e disciplinar para os escravos e outro de harmonia teremos constituído para os proprietários uma posição

⁸⁹ Entre outras, MORAIS, Christiani Cardoso. “Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 36, set/dez, 2007, p. 495; SÁ, Elizabeth Figueiredo; RIBEIRO, Mary Diana S. “Trabalho e escolarização: o universo das crianças negras em Cuiabá (1871-1890)”. In: *Revista Educativa*. V. 14, n. 2. Jul/dez, 2011, p. 300.

⁹⁰ Termos empregados pelo deputado José de Alencar. Congresso. Câmara dos Deputados Elemento Servil: parecer e projeto de lei apresentado a câmara dos deputados em 1870. RJ: Typographia Nacional, 1874, p. 27. *apud* FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 48.

⁹¹ Congresso. Câmara dos Deputados Elemento Servil: parecer e projeto de lei apresentado a câmara dos deputados em 1870. RJ: Typographia Nacional, 1874, p. 27. *Apud* FONSECA, Marcus Vinícius. Op. cit, p. 49.

rodeada de embaraços, tão cheia de obrigações e de ameaças, que eles jamais aceitarão por vontade própria⁹².

O deputado alegava preocupação com a disciplina nas propriedades rurais, se fossem estabelecidos nas fazendas regimes disciplinares distintos para pais escravos e filhos livres. Estava difícil aceitar a mudança de condição daquela nova geração da força de trabalho. Apesar de ser um dos únicos opositores do referido parecer, esse parlamentar expressava a insegurança geral com qual o tema da educação dos ingênuos vinha sendo levado pelos deputados. Tão geral, que o texto legislativo final eliminou as recomendações quanto à “instrução elementar” dos ingênuos, restringindo a incumbência dos senhores somente à “criação” e ao “tratamento” dos menores.

A possibilidade de escolha do menor – ainda que restrita - também foi estabelecida na lei, pois era previsto que se ele não desejasse prestar serviços ao senhor da mãe, estaria isento da obrigatoriedade caso indenizasse este proprietário: “§ 2º Qualquer desses menores poderá remir-se do ônus de servir, mediante prévia indenização pecuniária, que por si ou por outrem ofereça ao senhor de sua mãe”⁹³. A precariedade da liberdade dessas crianças fica evidente não só pelo preço estabelecido à remissão dos serviços como pelo “comércio de ingênuos” praticado no Império, como denunciaram vários deputados⁹⁴.

Isso ocorria, pois também eram incertas as condições do ingênuo caso ele fosse acolhido pelo Estado. A lei previa o que o governo teria a possibilidade de:

entregar a associações por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º⁹⁵.

O artigo mencionado diz respeito a possíveis maus tratos infligidos pelos senhores aos menores, o que poderia resultar na intervenção do Estado que entregaria a criança às “associações autorizadas”; estas por sua vez poderiam utilizar o trabalho do menor: “As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar esses serviços”⁹⁶. Certamente a fiscalização ineficiente em torno destas

⁹² Idem, p. 54.

⁹³ Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 1, §2. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1871*, Vol. 1, p. 147

⁹⁴ Um desses deputados foi Aristides Espíndola, que em 1885 noticiou que o comércio se fazia até “debaixo da supervisão estatal”. MENDONÇA, Joseli. Op. cit, p. 69.

⁹⁵ Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 2. Op. cit.

⁹⁶ Idem, § 1;

“associações” e suas respectivas “locações de serviços” resultaram na possibilidade do “comércio” de crianças denunciadas no parlamento.

As associações também teriam obrigação de “criar” e “tratar” dos ingênuos até sua maioria, podendo ainda “constituir para cada um deles um pecúlio”⁹⁷. Elas seriam supervisionadas por Juízes de Órfãos, que poderiam resgatar as crianças encaminhando-as a casa de expostos ou outras pessoas escolhidas, caso o governo não criasse estabelecimentos próprios para recebê-los. Este também é o único trecho da lei no qual é empregado o termo “educação”, afirmando que ela caberia a essas pessoas indicadas pelos Juízes⁹⁸.

Portanto, antes da “educação”, na lei era expressa a preocupação dos legisladores em garantir a “proteção” do menor, seja por meio da iniciativa senhorial, seja através de associações ou intermédio de autoridades locais. Em todas as possibilidades, o Estado isentava-se de qualquer intervenção direta no “acolhimento” dos nascituros, pois sua ineficiência nesse sentido era claramente reconhecida⁹⁹. Evidentemente, porém, foram asseguradas estratégias de disciplina que mantivessem os ingênuos sob a vigilância do trabalho até a maioria. Sabendo que a maior parte deles foi criada debaixo da autoridade senhorial, nota-se que este controle se efetuou em meio ao cativo.

Alguns estudos voltados às experiências dos ingênuos nas regiões centro-sul e sul do Império apontam que a exploração desta mão de obra foi uma prática recorrente. No extremo sul do país, Melina Kleinert Perussato identificou por meio de inventários do município de Rio Pardo/ RS que os ingênuos daquela localidade tiveram seus serviços avaliados e partilhados em registro, mesmo sem constituírem-se como “propriedades” de fato, o que consolidou a utilização desta espécie de mão de obra infantil, facultada pela lei, um hábito corriqueiro¹⁰⁰.

A prática da tutela de filhos livres de escravas ajudava a criar vínculo entre essas crianças e os senhores das mães, a ponto de facilitar-se a exploração de trabalho gratuito que o menor poderia oferecer. Optando pela tutela, o proprietário tomava para si uma série de responsabilidades nos cuidados dos menores, obtendo em contrapartida vantajosos rendimentos com sua mão de obra. É o que também verifica o estudo de Patrícia Ramos

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *Escravidão no Brasil*. Parte III, op. cit, p. 213.

¹⁰⁰ PERUSSATO, Melina Kleinert. “Os filhos livres das escravas: relações de trabalho e significados da liberdade às vésperas da abolição em Rio Pardo/RS”. In: *Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. 2013.

Geremias para a freguesia de Desterro/ SC, localidade onde foram corriqueiras as práticas de tutelas de ingênuos, assim como de crianças órfãs e pobres, com o intuito de exploração do trabalho. A autora comenta ter sido a tutela uma prática apresentada até mesmo por “muitos parlamentares como o meio mais seguro de garantir a emancipação dos escravos sem que se perdesse o controle sobre a mão de obra desses ex-escravos”¹⁰¹. Nesse sentido, a tutela, inserida no processo de emancipação gradual, funcionava como um “aprendizado” para o menor que seria assim encaminhado ao trabalho.

Assim como demonstrou Arethusa Zero¹⁰², na prática social, a tutela foi um mecanismo legitimador do trabalho infantil, ao beneficiar os senhores no suprimento de trabalhos requisitados. A maioria das crianças tuteladas era do sexo masculino, acima dos sete anos, pelas quais os tutores tinham mais interesse por poderem realizar serviços mais pesados. Conforme Perussato: “Dar roupa, moradia e cuidados tinha como contrapartida real a exploração do trabalho”¹⁰³. Por isso, a prática da tutela esteve longe de simbolizar o interesse humanitário dos senhores para com os filhos livres de suas escravas; ao contrário, revelou a defesa dos interesses dos grandes proprietários na manutenção da mão de obra mantida sob coerção, fosse nas fazendas, fosse nas cidades.

Do ponto de vista da família escrava, contudo, a opção pela tutela podia ser uma possibilidade de sobrevivência, pois o senhor oferecia garantia de alimentação e trabalho ao tutelado, resalta Zero¹⁰⁴. Um caso analisado por Perussato em Rio Pardo ajuda a explicitar essas questões. Nessa localidade, uma escrava ao alforriar-se optou por deixar seu filho ingênuo com seus antigos senhores antes de se mudar de cidade. No requerimento encaminhado ao Juiz de Órfãos, ela fundamentava essa preferência pelas boas condições que o menor vinha recebendo e pela garantia de que o ingênuo receberia uma educação adequada, já que o casal de ex-proprietários firmaram o compromisso de alfabetizar o menor e dar-lhe uma “educação respeitosa”, o que do ponto de vista da liberta estava fora de seu alcance¹⁰⁵.

O vínculo tutelar propiciava a ligação entre setores sociais de condições distintas, era um elemento mediador entre senhores e ex-escravos para a manutenção de relações de

¹⁰¹ GEREMIAS, Patrícia Ramos. *Ser ingênuo em Desterro/SC: a lei de 1871, o vínculo tutelar e a luta pela manutenção dos laços familiares das populações de origem africana (1871-1889)*. Dissertação apresentada ao PPGH-UFF. Niterói, 2005, p. 47; 49.

¹⁰² ZERO, Arethusa Helena. *O preço da Liberdade: caminhos da infância tutelada, Rio Claro, 1871-1888*. V Congresso Brasileiro de História Econômica. Caxambu/ MG, 2003.

¹⁰³ PERUSSATO, Melina K. op. cit, p. 10.

¹⁰⁴ Idem, p. 9.

¹⁰⁵ Idem, p. 8.

dependência. Vale lembrar, no entanto, que tal prática se intensificou em coerência com a percepção senhorial sobre a necessidade de proteção aos libertos, já que, supostamente, os mesmos não saberiam viver adequadamente a condição de liberdade. Propunha-se, então, um pacto de desigualdade em que o antigo senhor protegia o ingênuo, recendo em troca trabalho e gratidão, recriando-se o mesmo modelo de dependência desigual das relações de escravidão.

Todas estas estratégias de manutenção do controle senhorial resultaram em experiências de liberdade muito semelhantes ao cativo. No Rio Grande do Sul, por exemplo, foram recorrentes as denúncias de fugas de ingênuos dos trabalhos compulsórios, sendo fatos constantemente noticiados nos jornais da capital¹⁰⁶, o que também foi notado em Santa Catarina, onde de acordo com Geremias, as fugas intensificaram-se após maio de 1888. Para a autora, é possível que tenha havido uma frustração em relação às expectativas de liberdade com a Abolição, fazendo com que os filhos livres de mulher escrava, muitas vezes apoiados por parentes, fugissem da tutela como se estivessem se afastando do cativo. Como observa a autora, embora as crianças soubessem que não eram escravas, pela tutela estavam sujeitas a situações análogas ao cativo, sofrendo castigos, maus tratos e proibições.

Essas ocorrências sustentam que a condição de ingênuo, tutelado ou não, foi muito próxima da condição de cativo, afirmação esta, que vem sendo sustentada pela historiografia desde os estudos iniciais sobre ingênuos no Brasil, como o de Kátia Mattoso, para quem não havia distinção entre ingênuos e escravos, já que estas crianças conviveram nos mesmos espaços, exercendo as mesmas funções¹⁰⁷.

Heloísa Maria Teixeira, a partir da experiência de ingênuos em Mariana, uma região não-exportadora de Minas Gerais, ressalta que a Lei de 1871 não alterou consideravelmente o quadro das escravarias daquela localidade¹⁰⁸. A análise da autora em inventários também registrou a presença de ingênuos em listas de bens, tal como identificado por Perussato e Geremias. Essas avaliações não eram em torno do “preço” daquelas crianças, mas sim, dos serviços delas, que eram contabilizados. A exploração da mão de obra de ingênuos em Mariana foi uma estratégia de sustentação da ordem escravista, num “anseio pela manutenção

¹⁰⁶ MOREIRA, Paulo. *Entre o deboche a rapina: os cenários sociais da criminalidade popular em Porto Alegre*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2009, p. 210.

¹⁰⁷ MATTOSO, Kátia de Queirós. “O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)”. In: *Revista Brasileira de História* v.8, n°16. São Paulo, 1988, p. 54.

¹⁰⁸ TEIXEIRA, Heloísa Maria. *A não-infância: crianças como mão de obra em Mariana (1850-1990)*. Tese apresentada ao PPGH – IFCH/ Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 172.

do cativo”, ressalta a autora¹⁰⁹. Além dessas estratégias, os setores senhoriais faziam também falsificações nas listas de matrícula, alterando a real quantia de ingênuos, registrando muitos nascidos livres como escravos:

era uma forma de avaliar o uso da força de trabalho de indivíduos que poderiam, compulsoriamente, ser utilizados como mão de obra até os 21 anos de idade e, junto com a omissão deliberada da condição de ingênuos para algumas crianças, pode corroborar a ideia de que, na prática, a situação dos filhos das escravas não havia mudado substancialmente depois da lei de 1871¹¹⁰.

Ao que tudo indica, experiências envolvendo ingênuos no Paraná – recorte espacial desta pesquisa - não foram muito distintas. Eduardo Spiller Pena, em pesquisa nos processos judiciais envolvendo escravos da região de Curitiba, nos relata o caso de uma escrava que, após ter dado à luz duas crianças consideradas “livres” pela lei 2040 quis isentar seu terceiro filho da condição de cativo vivida pelos outros dois menores. A escrava omitiu a gravidez de seu senhor e teve o filho em segredo, e com a ajuda de sua mãe liberta, tentou “antecipar” a liberdade de seu filho, que então iria ser criado pela avó, longe das arbitrariedades da escravidão¹¹¹.

As tensões envolvendo tutela e exploração desses menores não cessaram em 1888 com o fim do cativo. Na Bahia, por exemplo, foram comuns os processos judiciais envolvendo tutores e mães de ingênuos, pela guarda dos nascidos após 1871, mesmo após Abolição. O estudo de Ione Celeste Jesus de Sousa evidencia o interesse de grandes proprietários pelos serviços dos ingênuos, principalmente após terem seus escravos libertados. Apoiando-se na tutela, eles alegavam que tinham direitos sobre os menores, até que estes alcançassem a maioridade¹¹².

Essa condição de liberdade tutelada não se deu apenas na experiência de ingênuos, mas já ocorria entre aquelas crianças alforriadas sob condição. Teixeira afirma que a idade de oito anos, estipulada pela lei como prazo para que o senhor entregasse ou não o ingênuo ao Estado, consolidou-se como o momento adequado para encaminhar as crianças ao aprendizado de ofícios. Enquanto os meninos, em sua maioria, eram levados desde cedo para

¹⁰⁹ Idem, p. 207.

¹¹⁰ Idem, p. 208.

¹¹¹ PENA, Eduardo Spiller. *O jogo da face: a astúcia escrava frente aos senhores e à lei na Curitiba provincial*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, pp, 238-242.

¹¹² SOUSA, Ione Celeste Jesus de. *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870-1890*. Tese (Doutorado em História Social) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006, p. 138.

a roça, as meninas realizavam principalmente tarefas domésticas, exercendo funções como as de copeira, cozinheira, lavadeira, fiandeira, entre outras¹¹³.

A partir destas experiências envolvendo os ingênuos, nota-se que para os senhores e autoridades, eles representaram um importante meio de suprimento da força de trabalho. As expectativas colocadas em torno deles não diferiam substancialmente daquelas colocadas em torno das crianças cativas nascidas antes da lei. Por esse motivo, a partir destas práticas podemos afirmar a face dúbia da Lei de 1871, pois ao mesmo tempo em que representou uma concessão ao movimento emancipacionista, criou formas de aproveitamento da mão de obra dos ingênuos de modo satisfazer as expectativas de controle social durante o processo de abolição. Mas quais seriam ao certo, as percepções dos setores senhoriais em relação a estas crianças? É um assunto que podemos discutir com base na documentação dos Congressos Agrícolas de 1878.

Estes Congressos foram reuniões realizadas no Rio de Janeiro e em Recife por representantes da grande lavoura do país. Através deles, os grandes proprietários, de terra e de escravos, buscaram falar diretamente ao governo sobre suas principais necessidades ao invés de fazê-lo por representações enviadas ao Parlamento. De acordo com José Murilo de Carvalho, as reuniões produziram um “material precioso para o correto entendimento das relações entre proprietários rurais e o governo”, fornecendo um “retrato fiel do pensamento da grande lavoura [...] em um momento, para ela, particularmente difícil”¹¹⁴.

No Congresso do Rio de Janeiro, sobre o qual trataremos, participaram fazendeiros de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e da Corte, incorporando, sobretudo as regiões produtoras de café, totalizando cerca de 600 pessoas envolvidas. Na pauta foi expressa a preocupação com a substituição do trabalho escravo que se encontrava em esgotamento. Evidencia-se nos registros do Congresso, que os proprietários demonstraram preferência pelo trabalhador nacional diante da possibilidade importação de determinados grupos de imigrantes como os asiáticos, por exemplo¹¹⁵. Entretanto, sublinhavam a necessidade de “incentivos especiais” como a repressão que pudesse forçar libertos e ingênuos a permanecerem nas suas antigas atividades de trabalho. As providências elaboradas pelos proprietários para a utilização do trabalho de libertos e ingênuos, além da repressão,

¹¹³ Idem, p. 219.

¹¹⁴ CARVALHO, José Murilo de. “Introdução”. *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878*. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988, p. v.

¹¹⁵ Idem.

contemplavam medidas de “prudência” para enfrentar a transição: segurança e “educação” para as áreas agrícolas, que garantissem o controle e o preparo destes indivíduos para o trabalho livre.

Para o senhor Manuel Furtado da Silva Leite, fazendeiro de Serra Bonita/ MG, a maior parte dos problemas do setor agrícola resultava da “falta de amor ao trabalho” na “classe do povo baixo”. Não se tratava tanto da “falta de braços”, afinal

existem espalhados em todo o Império muitos e milhares de homens vagabundos e vadios, que, se estiverem bem disciplinados não se faria tanto sentir a falta dos escravos, que se devem considerar como um cancro roedor que arruína tanto a riqueza particular como a pública¹¹⁶.

Ele demonstrava considerar o trabalho como meio de disciplinar os setores que denominou de “povo baixo”, posição reforçada com a interpretação que fez da lei de 1871, considerada por ele um grande golpe à lavoura e a economia do país:

A lei 28 de Setembro, que inconsideradamente declarou o ventre livre, sem que o país se estivesse preparado para receber um golpe tão terrível, armando o braço escravo contra o seu senhor.... Esta lei abismou a nação; criou milhares de vítimas e numerosas dificuldades impôs aos agricultores [...] sobretudo aquelas que se referem aos ingênuos: baixas dos que morrem [nas Coletorias], despesas que se fazem com viagens para tal fim. Tudo isto causa uma fatal transformação no ânimo dos escravos, de alguma afeição que mostravam ter a seus senhores tornaram-se rancorosos a estes. Abriu-se um abismo às rendas, tanto públicas como particulares, e pôs-se a vida dos desventurosos agricultores à mercê de Deus, vivendo sempre sobressaltados, observando centenas de vítimas em sua classe como resultado de tais instituições. Quando contemplo tal emancipação gradual e desenfreada, esta pólvora surda que faz vítimas sem explosão, digo entre mim: desgraçado país, estás agonizando¹¹⁷.

O então fazendeiro de Minas Gerais entendeu a lei de 1871 como uma traição do governo aos interesses da lavoura, que teve como resultado mais visível o perigoso enfraquecimento do controle dos senhores sobre seus escravos, tornando o proprietário uma vítima do processo de abolição. Para Leite, os ingênuos representavam mais um peso para os senhores, que além de perderem a chance de tê-los como escravos, ainda tinham de arcar com algumas responsabilidades – como aquelas decorrentes da morte das crianças – que se mostravam custosas. A lei representava uma abolição, curiosamente, “gradual” e ao mesmo tempo “desenfreada”, conduzida sem prudência deixando os fazendeiros “à mercê de Deus”.

¹¹⁶ Do Sr. Manoel Furtado da Silva Leite. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878*. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988, p. 47.

¹¹⁷ Idem.

Para o senhor Joaquim Antonio de Carvalho Agra, proprietário de fazendas em Niterói/ RJ, a permanência dos ingênuos em meio ao cativo era ineficiente para o suprimento de mão de obra, além de contribuir para a insubordinação. Afirmava ele:

Não pode-se esperar que os ingênuos filhos de escravas constituam um elemento de trabalho livre e permanente na grande propriedade, para que concorrem muitas circunstâncias; e, além disso, o número desses ingênuos torna-se limitadíssimo, em 1º lugar pela morte de muitos deles; em 2º pelas alforrias das mães, das quais não se podem separar; em 3º pelo grande lapso de tempo a esperar pelos seus serviços; em 4º pela educação licenciosa e animada por essa liberdade que os autoriza à não sujeição ao trabalho; e finalmente por muitas outras causas que para isso concorrem e seria longo relatar¹¹⁸.

O pessimismo com a possibilidade de aproveitar a mão de obra de ingênuos, para este proprietário, tinha motivações bem claras. Chama atenção o 4º quesito levantado por ele para recusar-se a empregá-los nos serviços: a “liberdade”- que levava os menores à “não-sujeição” ao trabalho, dando a entender a preferência do senhor por medidas de controle mais severas que aquelas autorizadas pela lei. Essa foi igualmente a postura de José da Silva Figueira, também do Rio de Janeiro. Ele defendia táticas que obrigassem os filhos livres de escravas a trabalharem por mais tempo: “que haja lei que os obrigue por mais nove anos mediante jornal estipulado com as mesmas condições de completa emancipação aos 21 anos, podendo ser dispensados quando justifiquem ter alcançado meios para si tratarem convenientemente”¹¹⁹.

A discordância com o texto da lei de 1871 também foi um ponto comentado por Ricardo José Guimarães, fazendeiro de Barra Mansa/ RJ, também participante do Congresso, que propunha alterações nos dispositivos de emancipação que facilitassem o controle senhorial. Os dispositivos visados por ele eram relativos ao fundo de emancipação e ao pecúlio. Para ele, os escravos não deviam poder emancipar-se por sua própria vontade, deveriam ser escolhidos por seus senhores, os quais avaliariam quais cativos não causariam prejuízos na produtividade de suas lavouras. Quanto aos ingênuos, a lei deveria ser mais incisiva ao obrigar aquelas crianças a trabalharem para os senhores de suas mães:

Retocando-se a lei de 1871 e o seu regulamento, de maneira que fiquem os ingênuos sob o poder dos senhores dos seus pais, e obrigados a servir até os 21 anos, em compensação do trabalho e despesas da criação, constituirão eles um elemento do trabalho livre logo que cheguem á idade de sua emancipação. Mas é preciso que haja a lei de trabalho obrigatório até aquela idade¹²⁰.

¹¹⁸ Do Sr Joaquim Antonio de Carvalho Agra. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Anais*. Op. cit, p. 42.

¹¹⁹ Do Sr José da Silva Figueira. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Anais*. Op. cit, p. 43.

¹²⁰ Do Sr Ricardo José Guimarães. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Anais*. Op. cit, pp. 52-53.

Assim como outros componentes do Congresso Agrícola, Guimarães demonstrou um conservadorismo radical, propondo que por meio das leis os ingênuos fossem equiparados aos escravos, através do controle do trabalho. Seu inconformismo com a lei, porém, não parava por aí. Ele alertava que os ingênuos e suas mães estavam fazendo proveito da lei para difamar os senhores, quando reclamavam de maus tratos para os juízes municipais, tal como estava previsto no §6º do primeiro artigo da lei: “Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1º, se, por sentença do juízo criminal, reconhecer-se que os senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos”¹²¹.

O fazendeiro declarava que os senhores de muitas regiões estavam sendo “desmoralizados” por autoridades como os juízes municipais –

moços inexperientes e precipitados que, á mais leve queixa de um escravo ou de um ingênuo por ter recebido uma simples e leve correção (indispensável a tais indivíduos para manter a disciplina de uma fazenda), fazem vir a sua presença os senhores, os repreendem e maltratam, muitas vezes diante dos injustos queixosos, e assim os deixam desmoralizados¹²².

De acordo com ele, os ingênuos e seus pais estavam fazendo valer alguns direitos colocados em lei, e isso, em sua visão, rompia com as prerrogativas de domínio senhorial, pensadas como imprescindíveis para o bem estar da lavoura. Para este congressista fluminense, os senhores não poderiam enfrentar tamanha exposição, pois teriam sua autoridade ameaçada. Também em relação aos escravos, suas exigências eram por maior rigor para punir atos de insubordinação, apelava por uma reforma penal para o devido cumprimento de penas de açoites, prisões e de morte para os cativos¹²³.

Mas nem todos os integrantes do Congresso Agrícola interpretaram com pessimismo a presença de ingênuos em suas escravarias. Para alguns, os filhos livres de escravas poderiam ser aproveitados nos serviços da lavoura por meio de outros estímulos que garantiriam seu “preparo para a liberdade”, que não somente a repressão intensiva. O principal deles era a “educação agrícola”, uma espécie de educação profissional que os direcionaria à disciplina do trabalho, preparando-os para algum ofício. A intenção, como ressaltou Carlos M. de Toledo Lessa, também congressista de Barra Mansa, não era “produzir sábios enfatuados, mas sim, homens de vida real e prática”¹²⁴. Por isso, esta era uma educação para o trabalho na lavoura:

¹²¹ Lei 2040 de 28 de Setembro de 1871, §6, Art. 1.

¹²² Do Sr Ricardo José Guimarães. Op. cit, p. 53.

¹²³ Idem, p. 54.

¹²⁴ Do Sr Carlos Marcondes de Toledo Lessa. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Anais*. Op. cit, p. 35.

“A condição essencial a resolver é a instrução agrícola nas escolas primárias, por meio de cursos apropriados. Os ingênuos, filhos de escravas, serão sem dúvida para o futuro uma forte alavanca para a agricultura”, dizia Irineo Francisco Souza e Silva, participante do Congresso como um dos representantes da Corte¹²⁵.

Entre os defensores da educação agrícola houve aqueles que pensaram na participação do Estado pra promover o ensino para os ingênuos. Alguns representantes da província de Minas Gerais, afirmaram ser o ensino público uma das necessidades mais urgentes da lavoura, concebendo-a como fonte de benefícios ao trabalho agrícola. A “educação santa do trabalho”, não somente primária e infantil, deveria ser investida pelo poder público a fim de beneficiar as fragilidades de formação do trabalhador. Por isso, o ingênuo poderia sim tornar-se uma mão de obra permanente, desde que se regulassem as relações entre eles e seus tutores, em cujo processo a educação teria papel fundamental, ao discipliná-los para o trabalho.

A análise dos Anais do Congresso nos revela que, mesmo entre os integrantes da classe proprietária não havia discursos uníssomos a respeito do processo de emancipação no país, tampouco com relação ao futuro daqueles que estariam libertos no decorrer desse processo. As desavenças recaíam especialmente quanto à forma como aproveitar a mão de obra dos ingênuos, pois havia consenso entre os congressistas de que aquelas crianças representavam uma importante força de trabalho, mesmo que provisória. Eles se dividiam, portanto, com relação ao encaminhamento dos filhos livres de escravas para a liberdade: para alguns, isso deveria ocorrer através da intensificação disciplina do trabalho forçado, para outros, por meio da “educação agrícola”. Estas posturas não destoaram daquela nutrida por elites e autoridades quando pensaram no controle senhorial como a melhor opção para os nascidos de escravas depois da lei, projetando perspectivas de liberdade vigiada para estas crianças. Os ingênuos, assim como os libertos, desfrutaram de uma liberdade frágil, cujas incertezas podem ser encontradas nas legislações que definiram estas condições no Brasil Império, as quais foram frutos de planos que visavam garantir que escravos e emancipados não ingressassem na liberdade de forma “despreparada”.

¹²⁵ Do Sr. Irineo Francisco de Sousa e Silva, In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Anais*. Op. cit, p. 41

1.3 Os perigos da Abolição: projetos de emancipação e inserção dos libertos na sociedade livre

As leis de emancipação que definiram condições de liberdade restrita para os que saíram do cativeiro foram constituídas em meio a intensos debates políticos que interpretaram os libertos como indivíduos incapazes de desfrutarem da liberdade sem antes serem “preparados” para tal. As pressões pela extinção da escravidão tornavam a abolição cada vez mais próxima, despertando os homens públicos do Império para projetarem alternativas seguras de inserção dos libertos na sociedade livre, então em construção. Prevendo o fim da escravidão, muitas discussões efetuadas no parlamento identificavam o perigo da falta de braços para o trabalho nas lavouras, a crise econômica, a desordem social, enfim. De fato, a profunda dependência do trabalho escravo já havia completado três séculos e forjara sólidas relações sociais hierárquicas nas muitas regiões brasileiras; por isso, desarticulá-las, ou mesmo substituí-las, tornou-se tarefa árdua e duradoura, uma vez que era necessário refletir a respeito das muitas consequências dessa transformação das relações econômico-sociais no país.

Foi notável um considerável aumento de adesão ao pensamento emancipacionista a partir da década de 1870, na medida em que crescia em todo o Atlântico um estado geral de “abominação pública da escravidão”, como observou Joseph Miller¹²⁶. Este foi o período no qual se configurou o ápice de um quadro de tensões ideológicas provocadas em meio ao mundo Ocidental pela contradição contínua da prática escravista com a legislação e os costumes construídos com a desagregação do Antigo Regime. O iluminismo e o liberalismo defenderam os ideais de liberdade e igualdade como valores intrínsecos e inalienáveis dos seres humanos, as verdadeiras virtudes cívicas, a partir das quais se formavam os estados-nação. A retórica condenatória da escravidão intensificou-se também quando do desenvolvimento das práticas capitalistas e formação das identidades nacionais, impulsionando, como indica Miller, um processo no qual a abolição constituía-se como “elemento central na economia cultural do capitalismo moderno”¹²⁷. Mesmo levando em conta estas observações, é bom considerar que a oposição à abolição foi bastante forte no Brasil e para a qual se recorria à caracterização de escravos e libertos como incapazes de viver

¹²⁶MILLER, Joseph C. “A abolição como um discurso de apreensão cívica: escravidão como abominação pública”. In: XAVIER, Regina C. de L. (org.). *Escravidão e liberdade: temas, problemas e perspectivas de análise*. São Paulo: Alameda, 2012, pp. 19-68.

¹²⁷ *Idem*, p. 01.

em liberdade, havendo ao mesmo tempo no país um forte sentimento antiescravista que se intensificava, sobretudo a partir dos anos 1870.

De acordo com Davis¹²⁸, na Europa o choque entre a valorização das virtudes cívicas e a defesa dos interesses escravocratas foi perceptível já no século XVIII. Para o autor, os discursos religiosos, políticos, filosóficos e econômicos tenderam a deslegitimar a ideia de que o homem pudesse ser um bem material, por ela estar em contradição com os princípios básicos de valorização do ser humano. Havia a “impossibilidade de atuar, de maneira consistente, com base na premissa de que os homens eram coisas”¹²⁹. Essa contradição contínua, definida no campo das ideias, impulsionava no mundo Atlântico uma onda de abolição que atingia muitos contextos escravistas. Na década de 1870, parlamentares brasileiros evocavam a visão iluminista de civilização, como aspecto intensamente relacionado a um ideário de sociedade livre e, ao defenderem a abolição, ou mesmo a emancipação gradual, sublinhavam o atraso do país em relação às reformas consideradas necessárias para a modernização da nação, entre elas, sobretudo, aquela relativa à existência da escravidão.

De igual modo, a disseminação de temores relacionados à presença massiva de escravos na demografia do Império já estivera presente quando dos debates em torno da Lei Eusébio de Queiroz que, em 1850, impôs medidas de repressão ao tráfico atlântico de escravos. As propostas de efetivação de tais medidas, no entanto, eram múltiplas devido à complexidade de interesses em jogo. De acordo com Jaime Rodrigues¹³⁰, após a Independência, projetos de civilização, concepções de nação e cidadania e estratégias de controle social dos livres e libertos foram temas que circularam constantemente nas discussões políticas do Império. Para o autor, estes temores em relação aos escravos e africanos pautavam-se pela consciência quase unânime, nutrida pelas elites, de que a presença escrava provocava a “corrupção dos costumes”. Havia a crença de que o escravo africano era uma ameaça à segurança pública, à moral e à família devido à sua origem bárbara e sua experiência em cativo. Suas características, em consequência, impediriam o desenvolvimento da população nacional. Por isso, algumas medidas foram propostas para se evitar estes perigos. Como destaca Rodrigues, desde a década de 1830 vinha sendo indicada a

¹²⁸ DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Op. cit.

¹²⁹ *Idem*, p. 282.

¹³⁰ RODRIGUES, Jaime. *O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850)*. Campinas: Ed. Unicamp, 2000, p. 25.

necessidade de “homogeneizar a população e disciplinar o trabalhador”, por meio “da miscigenação e dos controles legal e policial, além do registro dos indivíduos e da imigração estrangeira”¹³¹. Assim, apesar da grande importação ilegal de escravizados nas décadas de 1830 e 1840, e talvez por causa dela, alguns homens públicos - como o deputado Cunha Mattos, por exemplo - expressavam a necessidade de reformas, que pudessem alterar a composição populacional de modo a afastar os perigos de “africanização” e “haitianização”, elementos muito presentes nos discursos políticos da época. Tratava-se de amenizar a quantidade de africanos para conter possíveis insurreições generalizadas, especialmente após o exemplo da revolução do Haiti de 1794.

No decorrer do século XIX as múltiplas experiências de abolição ocorridas no território americano deixavam o Brasil na vexatória situação de ser um dos únicos países a não ter emancipado seus cativos. Situar o Brasil no seu isolamento em relação ao contexto internacional era outra artimanha de retórica para parlamentares defensores da emancipação. Dentre os países da América, o exemplo dos Estados Unidos era retomado tanto para indicar os riscos de uma guerra civil entre regiões do Império para as quais a escravidão era considerada não tão necessária e aquela que dependiam fortemente da instituição, mas também no sentido de enaltecer a abolição como via de progresso. Já o caso haitiano servia de parâmetro para alertar contra os males da manutenção da escravidão, pelo risco de que a emancipação fosse feita pelos próprios escravos. Partindo de tais modelos, desde o final dos anos 1870 e na década de 1880, a campanha abolicionista no Congresso propagava a visão de que a escravidão constituía-se como grande entrave do desenvolvimento das nações, destaca Joseli Mendonça:

Como ocorrera nos Estados Unidos, também no Brasil a escravidão era o grande freio da civilização [...] Muitos parlamentares dedicavam-se a proferir suas crenças em relação às vantagens da “sociedade livre” e, portanto, na necessidade da abolição da escravidão. Abolir do Brasil a “funesta instituição servil” podia, de fato, significar condição primordial para que o país alcançasse o nível de civilização que cada cidadão, pelo próprio sentimento patriótico, obrigava-se a almejar¹³².

Perdigão Malheiro, em 1866, falava sobre o peso que o exemplo norte-americano teve na configuração das propostas emancipacionistas de sua época:

A opinião individual de Deputados, Senadores, Conselheiros de Estado, e mesmo Ministros tem-se ultimamente pronunciado de um modo favorável à emancipação,

¹³¹ Idem, p. 35.

¹³² MENDONÇA, Joseli Maria Nunes *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp, 2008, pp.43-44.

sobretudo depois da abolição definitiva do tráfico em 1850, do progressivo desenvolvimento da propaganda abolicionista no mundo, e da guerra gigantesca dos Estados Unidos em 1861 e consequente abolição forçada da escravidão nessa República¹³³.

A experiência interna ao contexto brasileiro constituía-se também como fator de pressão para decisões concretas para o término da escravidão, pois o início do século já havia vivenciado momentos de instabilidade social devido às múltiplas insurreições escravas, as quais evidenciaram os perigos derivados da manutenção do trabalho cativo. Na década de 1830, as rebeliões baianas envolvendo “haussás e nagôs” tinham disseminado temor de um possível levante generalizado de escravos revoltosos¹³⁴. Também no centro sul cafeeiro, no final da década de 1840 e na de 1850, a grande concentração de escravos, como destacou Robert Slenes, gerou tensões que resultaram em várias tentativas de revoltas de escravos¹³⁵. Na década de 1870 e nos anos 1880, era grande o temor de revoltas e motins escravos, da formação de quilombos, das fugas e assassinatos cometidos por escravos¹³⁶. Neste contexto, as autoridades eram pressionadas para colocarem em prática medidas de segurança pública e de abolição, mesmo que em longo prazo.

Na segunda metade do século consolidou-se o que Chalhoub denominou “a abolição como retórica”¹³⁷. A abolição era questão decidida, no entanto, nada devia ser feito para concretizá-la. Adiá-la seria o melhor caminho¹³⁸. Uma das finalidades da abolição protelada era proporcionar tempo aos grandes proprietários na recomposição gradual da mão de obra, bem como elaborar medidas a serem efetivadas pelo Estado a fim de incorporar os libertos na sociedade livre. No período que precedeu a Lei do Ventre Livre de 1871, a grande maioria do Conselho de Estado do Império defendeu a ideia de que a liberdade deveria ser dada aos cativos de maneira moderada, gradualmente. Todas as discussões a este respeito, de acordo com Chalhoub, mesclavam a retórica favorável ao término da escravidão com a defesa dos interesses escravocratas, desenvolvendo entre os homens públicos do Império aquilo que chamou o autor de “arte de bordejar”¹³⁹.

¹³³ MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil*: 3ª parte. op. cit, p. 108.

¹³⁴ AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *Onda negra, medo branco*: o negro no imaginário das elites século XIX. 3ª edição. São Paulo: Annablume, 2004, p. 29.

¹³⁵ SLENES, Robert. “Malungu, ngoma vem: África coberta e descoberta no Brasil” op.cit. 1992, pp. 48-67.

¹³⁶ MACHADO, Maria Helena P. T. *Crime e escravidão*: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

¹³⁷ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. op. cit, p. 141.

¹³⁸ Idem, p. 140.

¹³⁹ Idem, p. 150.

Outra questão de relevância apontada nos debates sobre questão servil era a preocupação com os custos decorrentes da libertação. Eusébio de Queiróz, entre outros, propôs que os próprios escravos se encarregassem do financiamento de sua liberdade – o que se tornaria uma realidade com a implantação do pecúlio como forma de emancipação na Lei de 1871¹⁴⁰. O término da Guerra do Paraguai era também visto como assunto atrelado a estas decisões, tendo em vista que se considerava que enquanto a guerra perdurasse, o Estado não teria condições para realizar os gastos com a segurança pública no sentido de prevenir o caos social que se considerava que viria junto com a Abolição.

A expectativa do uso da liberdade por parte dos emancipados era mais um motivo de inquietação entre políticos e elites. Na visão daqueles setores, os cativos, ao serem libertos, levariam o país ao caos social, pois não tinham sido preparados para desfrutarem de autonomia plena. Uma abolição encaminhada inadequadamente traria à tona toda espécie de vícios associados à escravidão e também aos libertos, considerados incapazes de adotarem comportamentos civilizados.

Defensores da emancipação gradual, a grande maioria dos políticos liberais do país na segunda metade do século XIX, que se consideravam abolicionistas e reformadores, entendia a escravidão como um “cancro social”¹⁴¹ que se alastrava tal como uma moléstia, a qual era necessário combater com homeopáticas doses de emancipação. Visto neste contexto como inimigo interno, o escravo era responsabilizado pelo atraso nacional devido às suas características “impróprias” para o convívio social¹⁴². Para os setores dirigentes, as qualidades negativas dos cativos vinham do “estado de coação, violência e miséria em que viviam”, conjunto propício para a formação de vícios de barbárie. Solucionar esses males, como indicou Jaime Rodrigues¹⁴³, implicava em purificar a composição social e disciplinar a camada liberta antes de efetivar a abolição. A necessidade de contenção dos vícios por parte do Estado era visível nas campanhas parlamentares e na literatura memorialista do decorrer do século XIX, como indicou Célia Azevedo:

Tudo se resumia, portanto, a um esforço decidido e sistemático da parte do Estado no sentido de educar, amoldar, civilizar, controlando e disciplinando o cotidiano dos governados a fim de que eles se tornassem efetivamente úteis ao país, partes integrantes e batalhadoras de uma razão nacional superior¹⁴⁴.

¹⁴⁰ *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1871*, Página 147 Vol. 1

¹⁴¹ Expressão retirada da obra de Joaquim Manoel de Macedo: *Vítimas Algozes: quadros da escravidão*. vol. I, cap. XI e XII. São Paulo: DCL, 2006 (1ª edição 1869), pp. 22-25.

¹⁴² AZEVEDO, Célia M. op. cit, p. 33.

¹⁴³ RODRIGUES, Jaime. Op. cit, p. 35

¹⁴⁴ AZEVEDO, Célia M. op. cit, p. 41.

Todo o empenho público no sentido de proporcionar as vias corretas para a assimilação do escravo na sociedade livre passava pela necessidade de amoldá-lo de acordo com os princípios da civilização. A educação, assim, adquiria um papel fundamental como via de controle e disciplinarização: “desenvolvia-se o argumento de que o negro perigoso (porque inculto e imoral, não civilizado, enfim, diferente) precisava ser rapidamente incorporado à sociedade via estratégias disciplinares.”¹⁴⁵.

Esta não era, entretanto, uma tarefa fácil. A “purificação do sangue nacional” passava pela necessidade de estímulo à imigração europeia, considerada solução para combater a heterogeneidade sócio-racial do país e vista como viabilizadora da civilização. Os debates relacionados ao favorecimento da imigração europeia, por vezes acentuaram características negativas dos negros do país, fossem eles escravos ou libertos. Os imigrantes europeus e livres eram considerados trabalhadores adequados, por não terem sido deformados pelo cativeiro, e por procederem de países habituados com o trabalho livre. Logo, ao contrário do liberto nacional, o imigrante europeu caracterizava-se por seus “hábitos” apropriados para a vida em liberdade¹⁴⁶, enquanto o liberto necessitava de um processo educativo intenso para que se acostumasse com os valores de uma sociedade livre.

Por isso, a vinda de imigrantes europeus foi enfatizada como um dos mecanismos possíveis de contenção da desordem que seria gerada pela libertação dos escravos, destaca Azevedo: “o elemento racialmente superior conseguiria se firmar em termos de sua predominância na população nacional”¹⁴⁷. Além de elemento de purificação étnica, os imigrantes auxiliariam na construção de valores sociais moralmente aceitos, como o amor ao trabalho, tido como intrínseco aos europeus.

A abolição não era debatida somente em espaços consagrados à discussão política – o parlamento, o Conselho de Estado –; o tema era discutido também na literatura. Joaquim Manoel de Macedo, além de político liberal, foi um romancista defensor da emancipação dos escravos. A análise feita por Chalhoub de sua obra *Vítimas Algozes* revela o quanto o literato, no âmbito do seu discurso abolicionista, construiu estereótipos pejorativos relacionados ao escravo, definindo-o como inimigo interno. Macedo criou personagens que propagavam estereótipos que, embora disseminassem no discurso a necessidade da abolição, eram

¹⁴⁵ *Idem*, p. 48.

¹⁴⁶ MENDONÇA, Joseli M. N. Op. Cit, p. 58.

¹⁴⁷ AZEVEDO, Célia M. op. cit, p. 61.

extremamente detratores de negros e escravos. À época de publicação da obra, em 1869, as questões relacionadas à emancipação já tinham sido levadas ao Congresso, fazendo com que as palavras do autor, de certa forma, expressassem as tensões vividas naquele contexto, difundindo condenações à prática escravista, vista como fator impeditivo da civilização. Os defensores da abolição descreviam os escravos como seres sem humanidade, complementa Chalhoub:

Pois a violência da instituição os desprovia de cultura, de regras de comportamento; por conseguinte, não desenvolviam laços de família, relacionavam-se sexualmente como animais, atacavam os senhores como bestas-feras – enfim, pareciam condenados a uma espécie de coisificação moral, resultado direto de sua condição de propriedade, de sua representação como coisa no direito positivo¹⁴⁸.

A verdadeira emancipação, assim, só teria êxito caso fossem concretizadas medidas para corrigir os egressos do cativeiro, para que pudessem ser assimilados à sociedade livre¹⁴⁹. Todas estas expectativas revelam a tendência de a elite política enfatizar a necessidade de controle dos libertos visando a configuração de uma camada homogênea de trabalhadores livres, regidos pelo amor ao trabalho e outros valores morais, como definiu Azevedo:

Assimilação, incorporação e homogeneização são expressões correlatas que aparecem repetidamente nos textos destes reformadores, traduzindo não só uma vontade de exercer um melhor controle sobre a população em geral, como, sobretudo a necessidade de produzir a própria subjetividade do trabalhador livre. [...] Para vários deles, tratava-se simplesmente de tornar ocupados os “desocupados”, ou manter ocupados aqueles que se fossem alforriando, de modo a se instituir um controle estrito e cotidiano do Estado sobre suas vidas¹⁵⁰.

Como afirma a autora, estes projetos de integração engendraram-se por valores associados ao enaltecimento do trabalho tendo em vista a suposta tendência da população liberta para a ociosidade. A principal condição de abolição, deste modo, definia-se pela necessidade de assegurar que os libertos iriam se inserir em atividades de trabalho, já que, considerava-se que tinham “índole preguiçosa”, e somente por meio da coação sujeitavam-se ao trabalho pesado¹⁵¹.

Assim, tratando-se de abolição podemos perceber o compromisso das propostas de emancipação com as preocupações relacionadas à disciplina e controle social, tudo porque aqueles para os quais eram direcionadas as medidas emancipacionistas supostamente

¹⁴⁸ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. Op. cit, p. 162.

¹⁴⁹ AZEVEDO, Célia M. op. cit, p. 40.

¹⁵⁰ Idem.

¹⁵¹ Desta forma expressou-se o deputado Valadares na década de 1880. MENDONÇA, Joseli M. N. Op. Cit, p. 58.

causariam a desordem tão logo fossem libertos. As decisões pelo fim da escravidão foram elaboradas em meios onde reinavam os temores e aversões em relação ao cativo e que demandavam a configuração de medidas de “educação” ao recém-liberto para sua incorporação na sociedade livre. Conforme veremos, nesse período de gradual substituição das relações de trabalho se reformulam as concepções de cidadania no Império, modificando as possibilidades de acesso aos direitos políticos aos libertos, inserindo, ainda, a alfabetização como um requisito importante para o exercício do direito ao voto. Este cenário de transformações repercutia, por isso, nas propostas relativas à educação, questão central em todo encaminhamento do debate político em torno da abolição.

1.4 Quase cidadãos: cidadania, escravidão e analfabetismo

Os direitos civis e políticos de um indivíduo no Brasil Império, que envolviam a participação política e também o acesso à instrução, foram derivados de uma noção de cidadania, construída em meio a disparidades que buscaram associar princípios liberais ilustrados com a realidade escravista nacional, criando algumas contradições na vida social e política, afirma Mattos¹⁵². Os valores do liberalismo clássico foram colocados à prova no período de emancipação, seja economicamente, seja politicamente, quando se tratou de tornar o ex-escravo um cidadão. No final do século XIX, algumas mudanças no sistema eleitoral tornaram a questão ainda mais complicada, inserindo a alfabetização como um saber básico que estaria diretamente relacionado com o acesso à cidadania política. Nesse período, o Brasil contava com uma das maiores populações de negros livres e libertos das Américas. De acordo com o censo de 1872, enquanto a população de escravos chegava aos 15, 21% do total de habitantes, a população livre, incluindo libertos, declarada de cor “preta” e “parda” chegava aos 42,75%¹⁵³. Era também expressiva a quantidade de analfabetos no Império, pois somavam a imensa maioria populacional¹⁵⁴. Estes números nos levam a questionar qual era a abrangência da cidadania para estas pessoas, nessa época marcada pela escravidão e exclusão institucional dos libertos. Fazem também pensar o que ela significava, tendo em vista que os

¹⁵² MATTOS, Hebe. “Prefácio”. *Além da escravidão*. Op. cit, p. 16.

¹⁵³ CHALHOUB, Sidney. “População e sociedade”. In: CARVALHO, José Murilo de. (coord). *A construção nacional: 1830-1889*. Volume 2. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, pp. 41-42.

¹⁵⁴ CARVALHO, José Murilo de. “A vida política” In: CARVALHO, José Murilo de. (coord). *A construção nacional: 1830-1889*. Volume 2. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, pp. 118-119.

projetos de abolição a condicionavam à educação dos libertos para que eles fossem preparados para viver na sociedade livre.

A historiografia que tratou do tema, em parte representada pelos trabalhos de Hebe Mattos, concebeu o processo de construção da cidadania no Império concomitante à valorização de princípios liberais que prezavam os ideais de liberdade e igualdade. A desigualdade social, em decorrência da escravidão, trouxe a necessidade de adequação destes princípios à realidade escravista, em cujo processo o fortalecimento de teorias raciais teve importante papel, na fundamentação de desigualdades entre os diferentes segmentos sociais brasileiros, e na justificação da restrição dos direitos civis e políticos para os grupos vinculados ao cativo¹⁵⁵. A noção de cidadania no mundo escravista, para a autora, se vincula ao debate racial, pois a noção de raça é uma construção social do século XIX, “estritamente ligada, no continente americano, às contradições entre os direitos civis e políticos inerentes à cidadania estabelecida pelos novos estados liberais ao longo processo de abolição do cativo”. No Brasil, esta construção se fez de forma especialmente problemática¹⁵⁶. Sobre o mesmo assunto, José Murilo de Carvalho considera que a escravidão, tal como a grande propriedade e o compromisso público com o interesse privado, os principais fatores de restrição aos direitos básicos dos indivíduos no Brasil Império, o que resultou numa definição de cidadania marcada pela exclusão social¹⁵⁷.

No que se refere aos libertos, o direito à cidadania era, sobretudo, uma conquista gradual e também individual, fruto de um conjunto de experiências e estratégias. Ainda que a legislação buscasse definir as condições de liberdade e cidadania, para aqueles sujeitos, estes eram valores cotidianamente contestados, já que deveriam fazer-se reconhecidamente cidadãos perante a sociedade. Por isso, ressaltam Flávio dos Santos Gomes e Olívia M. Gomes da Cunha: “O território da liberdade é pantanoso e muitos dos sinais que sacralizaram a subordinação e a sujeição tornaram-se parte de um ambíguo terreno no qual ex-escravos e “livres de cor” tornaram-se cidadãos em estado contingente: quase-cidadãos.”¹⁵⁸.

¹⁵⁵ MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Op. cit, p. 12.

¹⁵⁶ Idem, p. 13.

¹⁵⁷ As interpretações do tema explicitados na obra do autor incitam debates se comparados com as análises de Hebe Mattos e outros autores sobre o assunto, especialmente no que se refere à participação do povo na construção da cidadania. Por questões de espaço, não privilegiaremos essa discussão, apresentando apenas as contribuições dos autores nos aspectos tangíveis à contextualização do tema.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 45.

¹⁵⁸ GOMES, Flávio dos Santos; CUNHA, Olívia Maria Gomes (org). *Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 13.

Ao definir cidadania, a Constituição de 1824 baseava-se no critério de nascimento e liberdade para criar os “cidadãos do Império”. Segundo o documento, eram cidadãos aqueles “que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro...”¹⁵⁹. Em consequência, escravos e estrangeiros, assim como libertos africanos não eram considerados cidadãos, estando, portanto, destituídos da maior parte de direitos civis e políticos.

A carta constitucional estipulava “níveis” de cidadania política, estabelecendo a existência de cidadãos “passivos” e “ativos”. Isso se dava por estarem então previstas duas fases nas eleições. Na primeira, votava-se para a composição de uma Assembleia Paroquial, órgão constituído somente por cidadãos ativos e elegíveis; estes votariam entre si elegendo, na segunda etapa eleitoral, os representantes da nação nas casas parlamentares. Isso fazia com que nem todos os cidadãos votantes fossem eleitores ou elegíveis, estando, portanto, neste aspecto, a diferença fundamental entre cidadãos ativos e passivos. Libertos eram cidadãos passivos, pois podiam ser somente votantes, desde que comprovassem renda líquida anual de 100\$000 réis. Eles, entretanto, não podiam ser eleitores, tampouco elegíveis:

Art. 94: Podem ser Eleitores e votar na eleição dos deputados, senadores e membros dos Conselhos de Província todos os que podem votar na Assembléia Paroquial. Excetuam-se
I. Os que não tiverem renda líquida anual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio, ou emprego.
II. Os libertos.
III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa¹⁶⁰.

A Constituição, desse modo, acabou por diferenciar a cidadania de ingênuos e libertos, excluindo os últimos do direito de serem eleitores e elegíveis. Libertos, assim como os criminosos e indivíduos sem a renda mínima estipulada, eram os únicos a serem impedidos de ocupar cargos públicos de importância que exigiam a qualificação de eleitor como requisito. Estes cargos eram os de juiz de paz, subdelegado, delegado de polícia, promotor público, magistrado, membro do corpo diplomático, bispo e jurado¹⁶¹. Para cada cargo eram ainda exigidas rendas mínimas anuais, que eram mais elevadas, quanto mais alta fosse a função na escala hierárquica da representatividade governamental¹⁶². Estes aspectos indicam o quanto os

¹⁵⁹ Art. 6, I. “Constituição Política do Império do Brasil”. In: *Coleção de leis do Império*. Op. cit

¹⁶⁰ Art. 94. “Constituição Política do Império do Brasil”. In: *Coleção de leis do Império*. Op. cit.

¹⁶¹ CHALHOUB, Sidney. “Precariedade estrutural...”. op. cit, p. 40.

¹⁶² Art. 45, IV. “Constituição Política do Império do Brasil”. In: *Coleção de leis do Império*. Op. cit

princípios liberais da Constituição conviveram com a permanência de ideários do Antigo Regime no que tange às definições de cidadania, afirma Mattos¹⁶³.

A situação mudaria substancialmente na última década da escravidão, quando, em 1881, o Parlamento aprovou uma reforma eleitoral, substituindo o sistema bifásico pelas eleições diretas, aumentando o censo (renda mínima dos eleitores) e passando a valorizar a alfabetização na classificação de eleitores. Essa reforma ficou popularmente conhecida como “Lei Saraiva” - em homenagem ao então chefe do Gabinete liberal José Antonio Saraiva, o mesmo que, anos depois, teria participação crucial na aprovação da lei “Sexagenários”. Saraiva foi um dos protagonistas nas discussões sobre a inclusão do liberto como participante na cidadania política plena, assunto contemplado na referida reforma que entraria em vigor¹⁶⁴.

A iniciativa de encaminhar o projeto de reforma da lei eleitoral no Parlamento, assim, coube ao governo, e foi motivada, de acordo com José Murilo de Carvalho, pelas fraudes que ocorriam com o sistema bifásico, considerado responsável por perpetuar o poder político local daqueles que mobilizavam dependentes para ganharem as eleições¹⁶⁵. Segundo o autor, as próprias elites passaram a rejeitar as estratégias de benefício próprio proporcionadas pelo antigo modelo, passando a preferir o voto direto. Um dos modos mais eficazes para se compreender a insatisfação generalizada sobre o assunto é, mais uma vez, se voltar para a opinião dos grandes proprietários expressas nos Congressos Agrícolas de 1878, sobre os quais já comentamos na segunda seção deste capítulo.

Conforme apontado por Carvalho, assim como a “mão de obra”, o sistema eleitoral foi um dos motivos para reclamações constantes dos participantes do Congresso. Eles alertavam para a necessidade de se aumentar o censo das eleições e também queriam eleições diretas, para não mais manter em suas terras, vasto pessoal ocioso com a única finalidade de usá-lo como massa eleitoral¹⁶⁶. De fato, os anais do congresso do Rio de Janeiro registram manifestações neste sentido, como mostra o fragmento do discurso dos fazendeiros Antônio B. Rodrigues e Antonio L. Torres, do Vale do Café Fluminense /RJ:

Consideramos de imensa vantagem a eleição direta. Por ela, os fazendeiros deixarão de conservar e alimentar em suas terras inúmeros agregados, que não se dão ao trabalho, contando com os celeiros das fazendas mediante o voto que nas ocasiões sabem fazer valer. Há fazendeiros, Exm. Sr. que convertem suas fazendas em

¹⁶³ MATTOS, Hebe. “Prefácio”. *Além da escravidão*, op. cit, p. 24.

¹⁶⁴ Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881: “Lei Saraiva; Lei do Censo” in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, pt 1, p. 1.

¹⁶⁵ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil..* op cit, p. 33.

¹⁶⁶ CARVALHO, José Murilo de. “Introdução”. *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878*. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988, p. IX.

viveiros de votantes, com o estulto fim de se inculcarem influencias eleitorais, consentindo para isso que suas terras sejam estragadas sem proveito algum, tolerando as perturbações de disciplina, tão necessária nas fazendas, a que dão lugar os agregados que reduzem os escravos a cometerem furtos e outros atos de insubordinação, e concorrendo para a ociosidade de tantos braços que, bem aproveitados, poderiam preencher os claros que a morte e a lei do elemento servil vão deixando na escravatura¹⁶⁷.

As declarações dos dois congressistas trazem importantes indícios para compreendermos a preferência de proprietários pelas eleições diretas. A maior parte deles mantinha um grande número de agregados em suas fazendas com a única finalidade de assegurar votos para serem eleitos, ou para garantir os votos dos seus candidatos nas Assembleias Paroquiais. Mas ao que tudo indica, estes “viveiros de votantes” estavam dando prejuízos em suas propriedades, na medida em que não se convertiam em força de trabalho.

A questão do trabalho era, assim, um elemento que se relacionava com o chamado “problema eleitoral” para aqueles senhores. Além dos agregados das fazendas, segundo eles, havia uma extensa “classe jornaleira” que vivia nas freguesias trabalhando alternadamente, “sem disciplina”, apenas para seu sustento básico. Estes indivíduos eram contratados por possíveis candidatos, por serem votantes, dizia outro orador: “fomentando o vício, auxiliando a imoralidade, e aniquilando o socorro do braço livre¹⁶⁸”. A única solução para o problema, na visão do proprietário, era moralizar o povo “sujeitando todos ao trabalho”, e nisso, as eleições diretas tinham importante papel. Dizia ele:

A eleição direta é uma dentre elas que muito poderá contribuir para este fim, excluindo da urna a *escória do povo*, cessando por esta forma o poder que os padrinhos políticos exercem sobre a eleição cujo abuso, que grassa em todo país, é, segundo entendo, um dos principais motivos que mais contribuem para nosso atraso [...] Também devem ser compreendidos nesta grande turma os *libertos*¹⁶⁹.

Manoel Silva Leite, autor destas declarações, considerava que as eleições indiretas estavam contribuindo para a existência de uma massa ociosa, aproveitada por “padrinhos políticos” na intenção de controlarem as eleições. Era preciso não apenas aprovar as eleições diretas, mas também excluir a “escória do povo” do direito ao voto, para impedir a ação daqueles “padrinhos”. Certamente que estes agregados e jornaleiros sabiam de sua “utilidade”

¹⁶⁷ Do Srs. Antonio B. Rodrigues e Antonio L. Torres. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878*. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988, p. 32.

¹⁶⁸ Do Sr. Manoel Furtado da Silva Leite. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878*. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988, pp. 47-48.

¹⁶⁹ Idem, p. 48. Grifos meus.

nos interesses senhoriais e usavam isso em seu benefício. Porém, o que nos resta inferir destes posicionamentos sobre as eleições é a forma como os mesmos chegaram ao parlamento.

A defesa dos parlamentares da Câmara pela eleição direta tinha em vista, portanto, a pressão senhorial que havia naquele contexto e que fora explicitada nos Congressos Agrícolas, tal como de outros setores sociais urbanos e grupos políticos conservadores e liberais. De acordo com Carvalho, o assunto só se tornou praticável para o Imperador após a adesão dos dois partidos às propostas pelas eleições diretas¹⁷⁰. Ao final do processo de discussão da reforma encaminhada na casa legislativa, manteve-se, na nova lei eleitoral, a distinção entre “cidadania” e “cidadania política”: a primeira era uma condição para a segunda, porém não a garantia. Isso, novamente, hierarquizava o acesso a direitos básicos dos cidadãos do Império. Além de estabelecer novos critérios para o exercício do voto, como a alfabetização – assunto que comentaremos a seguir –, a Reforma criou modificações no âmbito da cidadania dos libertos. Estes foram considerados cidadãos políticos plenos, que podiam votar e serem votados, desde que cumprissem os critérios referentes à renda e letramento. As elites políticas, contudo, resistiam em aceitar a inclusão destes direitos aos libertos, afinal, durante todo o período de emancipação havia a percepção de que os escravos não se encontravam preparados para desempenharem papéis políticos, como apontado por Paulo R. Staudt Moreira: “As elites percebiam o aumento do número de libertos e se assustavam com o potencial eleitoral deste grupo e com as consequências que poderia trazer para a política partidária”¹⁷¹. Para Hilton Costa, estes temores contemplavam a possibilidade de articulação política entre negros do país¹⁷².

Assim, os debates políticos realizados em torno do projeto de Reforma Eleitoral se articularam com aqueles que colocavam em pauta o término da escravidão, na medida em que, para alguns políticos, a mudança nas eleições compunha um conjunto de reformas tidas como preparatórias para a abolição definitiva. Conforme o estudo de Hilton Costa sobre os debates que antecederam a Reforma, alguns deputados consideravam que libertos e escravos eram sujeitos destituídos de habilitações para a cidadania política plena, devido suas origens africanas. Para outros políticos, os libertos, mesmo sendo “átomos não assimilados”, poderiam ser incorporados na sociedade, desde que gradualmente, juntamente com outras

¹⁷⁰ CARVALHO, José Murilo de. “A vida política”. Op. cit, p. 118.

¹⁷¹ MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. (2003). *Os cativos e os homens de bem: experiências negras no espaço urbano. Porto Alegre 1858 -1888. Apud.* “Era junho de 1880: notas acerca da discussão da reforma eleitoral e os libertos”. In: *Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. 2013, p. 10.

¹⁷² COSTA, Hilton, op. cit.

reformas que contribuiriam para este fim, sendo a cidadania plena um elemento de pressão para transformações na questão servil¹⁷³.

De acordo com Costa, essas discussões se intensificaram a partir de 1880, quando o Conselheiro Saraiva fez polêmicas declarações na Câmara, afirmando algumas contradições no pensamento dos parlamentares contrários à integração dos libertos na cidadania política. O deputado Saraiva rechaçou a posição daqueles que se opunham ao exercício da cidadania plena pelos libertos, e que para argumentarem tal posição alegavam uma suposta “falta de educação” dos libertos para o exercício político. Segundo Saraiva, estes indivíduos não levavam em conta que quando aprovada a lei do “Ventre Livre”, concebeu-se cidadania plena aos ingênuos, mesmo sendo eles nascidos e criados na senzala¹⁷⁴.

Para os políticos mais otimistas, o exercício da cidadania dos libertos era um estímulo para livrá-los da degradação, pois se supunha que os cativos, a partir da lei, se sentiriam incentivados para o aprimoramento moral visando a participação na política¹⁷⁵. Existiam aqueles favoráveis, mas também temerosos com a “imprudência” da medida, como era o caso do abolicionista Joaquim Nabuco, para quem a reforma eleitoral era um dos passos sequenciais à emancipação do ventre, mas só faria sentido na lógica do gradualismo da emancipação, desde que a abolição estivesse garantida nos anos seguintes.

Logo, nas discussões precedentes à aprovação do projeto da Reforma Eleitoral, apesar do receio, via-se a ampliação da cidadania dos libertos como uma medida importante antes da abolição. Tratava-se de “limpar a mácula da escravidão” tornando o liberto um participante na construção da sociedade livre, observou Costa¹⁷⁶. A retórica favorável à cidadania dos libertos, entretanto, também tinha suas limitações. Os parlamentares estavam cientes de que os efeitos práticos daquela medida demorariam muito tempo para serem efetivamente atingidos, afinal, poucos libertos cumpririam os demais critérios para o voto: alfabetização e renda mínima¹⁷⁷. Por isso, embora aparentemente “progressistas”, as posturas dos políticos dispostos a alterar o estatuto de cidadania dos libertos, devem ser problematizadas tendo vista os outros mecanismos de restrição da participação da população nas eleições, seja se tratando de libertos ou não.

¹⁷³ Idem, p. 12

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Idem, p. 18.

¹⁷⁶ idem, p. 17.

¹⁷⁷ idem, p 20.

No período dos debates sobre a lei, mais de 80% da população livre do Império era analfabeta, conforme indica o censo de 1872, ou seja, era a imensa maioria populacional¹⁷⁸. Isso não importava para muitos membros da Câmara, por não isentar do Estado a responsabilidade de valorização da alfabetização, mesmo que para isso fosse necessário privar a maioria da população dos direitos políticos. Nas discussões sobre a Reforma, o analfabetismo foi considerado um dos principais fatores de atraso do país, sinônimo de ignorância política, cegueira, e, portanto, de incapacidade política, como indicam as declarações do Visconde de Sinimbu: “Quanto à condição de saber ler e escrever, creio [...] que é o menos que se pode exigir como sinal de capacidade daquele que tem de concorrer diretamente para a escolha dos representantes da nação”¹⁷⁹. Ele e muitos parlamentares da Câmara viram na exigência da alfabetização, uma forma indireta de apoiar reformas no ensino e estimular a população ao acesso à instrução: “Desejamos que neste empenho, os próprios interessados nas eleições sejam os que concorram para que o povo receba esse grau de instrução indispensável para todos os misteres de sua vida”¹⁸⁰, afirmava Sinimbu em 1879, de modo a também salientar que a responsabilidade pela oferta da instrução, não necessariamente devesse partir dos setores públicos.

A maior parte das contestações ao projeto se ancorava no princípio de que antes de promover tal exigência, o poder público deveria proporcionar a todos o acesso à instrução primária. José Bonifácio, o Moço, principal porta-voz dessa oposição, argumentava que a situação do ensino no país não correspondia às expectativas daqueles que formulavam o projeto. Bonifácio dirigia críticas aos seus opositores, declarando: “sem mestres e sem discípulos, quando as estatísticas falam tão alto, vós fechais para o povo a grande escola do voto”¹⁸¹. Por conseguinte, não havia justificativa em se exigir tal medida, negando a escola à maior parte da população.

Para os defensores do projeto, como o ministro Lafayette Rodrigues Pereira, deixar de considerar o critério de alfabetização, era se render à “ignorância” e “cegueira” da

¹⁷⁸CARVALHO, José Murilo de. “A vida política” op. cit, pp. 118-119.

¹⁷⁹ Anais da Câmara dos Deputados, 28/05/1879, p. 426.

<http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?largura=&altura=&selCodColecaoCsv=A&DataIn=28%2F05%2F1879&txPagina=426&txSuplemento=0&enviar=Pesquisar> Acesso em 15/08/2013.

¹⁸⁰ Idem.

¹⁸¹ Anais da Câmara dos Deputados, 28/05/1879, p. 434.

<http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?largura=&altura=&selCodColecaoCsv=A&DataIn=28%2F05%2F1879&txPagina=426&txSuplemento=0&enviar=Pesquisar> Acesso em 16/08/2013.

maioria”¹⁸². Em contrapartida, exigir letramento era resgatar forçosamente o país da ignorância: “Se há no Império oito décimos de analfabetos, eu vos direi, esses oito décimos devem ser governados pelos dois décimos que sabem ler e escrever”¹⁸³. Se a alfabetização, no discurso do ministro, tinha significado de discernimento político, o acirramento da questão censitária representava independência, pois o país não poderia se submeter a indivíduos “inconscientes”, que “não sabem prover suas primeiras necessidades”¹⁸⁴.

No final de toda a discussão, prevaleceu a posição de que o discernimento político da população só seria efetivado por meio do acesso à instrução, vista como um remédio para se combater a ignorância do povo. Mais uma vez, a questão não era vista como elemento de exclusão da maioria, como defendeu Saraiva, para quem a única coisa que o projeto excluía era “a ignorância absoluta”¹⁸⁵. Para Carvalho, estes aspectos reforçavam os ideais de exclusão que construíram a noção de cidadania daquele contexto. Os parlamentares:

alegavam que a culpa da corrupção estava na falta de preparação dos votantes analfabetos, ignorantes, inconscientes. A proposta de eleição direta para estes políticos tinha como pressuposto o aumento das restrições do direito ao voto. Tratava-se, sobretudo, de reduzir o eleitorado à sua parte mais educada, mais rica e, portanto, mais independente¹⁸⁶.

Talvez devido às pressões de ambas as partes, a lei aprovada reduziu a exigência de letramento, estabelecendo apenas a necessidade de assinatura no alistamento e células eleitorais, mas abrindo pequenas brechas aos eleitores analfabetos, na medida em que permitia que procuradores assinassem pelos eleitores¹⁸⁷. O texto final da lei ainda amenizou os critérios referentes à renda, reduzindo a quantia para 200 mil réis¹⁸⁸, tendo em vista suavizar a consciência dos mais liberais, ressalta Alceu Ravello Ferraro¹⁸⁹. Em termos práticos a “Lei Saraiva” funcionou como um mecanismo de exclusão da maior parte do povo aos direitos políticos, tornando a “cidadania política” um direito de poucos, mesmo para os libertos,

¹⁸² Anais da Câmara dos Deputados, 29/05/1879, p. 460.

<http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?largura=&altura=&selCodColecaoCsv=A&DataIn=28%2F05%2F1879&txPagina=426&txSuplemento=0&enviar=Pesquisar> Acesso em 16/08/2013.

¹⁸³ Idem.

¹⁸⁴ Idem.

¹⁸⁵ José Antonio Saraiva. Senado, Anais, 1880, p. 196. Apud LEÃO, Michele de. “Lei Saraiva (1881): O analfabetismo é um problema nacional”. In: *IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da região Sul*. 2012, p. 9.

¹⁸⁶ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil..* op. cit, p. 36

¹⁸⁷ Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881: “Lei Saraiva; Lei do Censo” in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, pt 1, p. 1. Art. 6º, §4º, §15º

¹⁸⁸ Idem, Art 2º.

¹⁸⁹ FERRARO, Alceu Ravello. “Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881)”. In: *Educar em Revista*. V. 6, n.3. Belo Horizonte, dez. 2010, p. 241.

teoricamente beneficiados pela medida, já que não estariam mais formalmente excluídos da possibilidade de votarem para deputados e senadores, como estavam na lei anterior. A exigência do letramento acabou reduzindo a participação de analfabetos pois, naquele período, a instrução pública e primária, embora aclamada nos discursos, alcançava na prática um percentual mínimo da população. As discussões em torno da lei, no entanto, foram elementares para a consolidação de ideais, como a condenação do analfabetismo, que fomentaram algumas reformas no ensino em todo império¹⁹⁰.

A construção deste ideal de cidadania demonstrou, assim, a apropriação peculiar com a qual os princípios liberais foram aplicados em meio a um contexto marcado pela existência da escravidão, criando esferas de direitos políticos distintas para os vários setores da população. A “Lei Saraiva”, expressiva neste sentido, mesmo aparentando ampliar direitos, por meio da integração dos libertos no âmbito da cidadania política, restringiu sua participação eleitoral e, portanto, a amplitude de sua cidadania. Apesar disso, os debates, ao associarem a cidadania à instrução e à alfabetização, expuseram a necessidade de mudanças que fizessem com que a instrução pública atingisse setores da população que a ela não tinham acesso. Acompanhando os embates travados entre os responsáveis pela Instrução, percebemos as interferências que os temas até aqui abordados tiveram na configuração da estrutura educacional da época. Sobre isso trataremos no capítulo que segue.

¹⁹⁰ Uma discussão sobre as repercussões da Lei Saraiva na construção de estereótipos sobre o analfabetismo é feita por Michele de Leão em: LEÃO, Michele de. “Lei Saraiva (1881): O analfabetismo é um problema nacional”. *op cit*, p. 6.

2. INSTRUÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO ABOLICIONISTA BRASILEIRO

Além de temas relacionados à abolição da escravidão, os debates políticos do final do século XIX também versaram sobre o alcance da instrução pública e da possibilidade de, por meio dela, assegurar-se a civilização, o progresso e um grau de homogeneidade social adequado à formação da nação. A “educação” era considerada um aspecto de interesse público, um fator de desenvolvimento, necessário às nações civilizadas. Neste capítulo, enfocaremos essas questões visando compreender como a instrução foi idealizada durante o processo de abolição, especialmente quando visava às camadas inferiorizadas socialmente, sobretudo os livres pobres, escravizados, ingênuos e libertos, seja no cenário nacional, seja na Província do Paraná.

2.1 A instrução como um caminho para o progresso

No ano de 1880, o professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas relatava em correspondência ao diretor geral de instrução pública o estado da escola pública pela qual era responsável, situada na cidade de Castro, região dos campos gerais da Província do Paraná. Em um extenso relatório, ele se referia aos benefícios da instrução para o povo, enaltecendo o ensino como um fator fundamental para promover o progresso e a civilização das nações: “A Instrução Sr. Dr. Diretor Geral, é a base primordial segundo afirmam diversos pensadores ilustrados, por onde temos de trilhar o caminho do progresso, da civilização e da virtude, que torna o homem bom, justo e útil a si e a seus concidadãos”¹⁹¹.

Pedro Saturnino, com base nos “pensadores ilustrados”, demonstrava acreditar num ideal de aperfeiçoamento humano, cujas bases se encontravam na “instrução”, elemento crucial de formação dos homens para a vida em sociedade. Prosseguindo, ele fazia algumas reflexões sobre os governos que apoiavam o ensino, comparando-os àqueles que não o valorizavam; a estes, proferia claras condenações:

Ninguém deve seguir a opinião dos governos despóticos: a sua condição necessária é a ignorância das massas; por isso os vemos permanentemente ocupados em condensar as trevas; todo o raio de luz os ofusca: todo o ser que pensa lhes parece

¹⁹¹ Pedro Saturnino d’Oliveira Mascarenhas. Correspondência de governo. DEAP-PR – Ref. BR APPR 605, p. 199

uma ameaça. Os governos livres, são pois favoráveis ao progresso da razão humana. Esclarecer o povo não é somente para eles o cumprimento de um dever, é uma condição de sua existência; a sua segurança está na luz, como a dos governos despóticos está nas trevas. É isto o que nos diz ao mesmo tempo a razão, a experiência, e Montesquieu [...] Todo o governo que sinceramente quizer a liberdade, apressar-se-á a esclarecer o povo¹⁹².

O professor público atrelava a liberdade à instrução, como fatores elementares para o alcance do progresso. Os governos livres tinham por característica fundamental a preocupação com o “esclarecimento” dos povos, ao passo que os governos despóticos tinham na “ignorância das massas”, uma garantia de sua existência. O contraponto estabelecido entre “luz e trevas”, “liberdade e despotismo”, “esclarecimento e ignorância”, nos traz indícios para a compreensão das significações atribuídas por este sujeito do mundo escolar do século XIX à ideia de “instrução”.

As manifestações em favor da instrução para o povo foram também corriqueiras em relatórios presidenciais. Neles, as idealizações em torno da instrução atingiam outros patamares, considerando-a também como um mecanismo de homogeneização dos costumes para a construção da identidade nacional. Miranda Ribeiro, presidente da província do Paraná em 1888, via a escola como uma “instituição imprescindível a um povo que já entrevê no futuro os grandes ideais do progresso humano e que não quer ficar retardatário no movimento acelerado da civilização”¹⁹³. Anos antes, seu predecessor Theolindo Ferreira Ribas pregava ideias de homogeneização cultural através da instrução para todos. Para ele, as escolas, apresentando-se com uma estrutura padronizada, suprimiriam as diferenças culturais; caso contrário, se tornariam um “verdadeiro caos contrastando com o fim da instituição, determinando heterogeneidade de hábitos, de inclinações e de crenças, que prejudicam o bem estar do país”¹⁹⁴.

De todas as formas, a “instrução”, realizada na escola, era considerada por estes sujeitos potencialmente transformadora, sobretudo quando inserida num conjunto de políticas públicas, pois era vista como uma das funções do Estado, a quem cabia também distribuí-la, de acordo com as necessidades do povo. Para os mais pobres, por exemplo, era idealizada uma espécie de instrução que os encaminhasse aos ofícios, mais uma vez, tendo em vista

¹⁹² Idem, p. 200.

¹⁹³ PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo presidente Miranda Ribeiro*, Curitiba: Typografia da Gazeta Paranaense, 1888c, p. 33.

¹⁹⁴ PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo presidente Theolindo Ferreira Ribas*. Curitiba: Typografia paranaense C. M. Lopes, 1857, p. 12.

lançar as bases do progresso. Assim afirmava o presidente da província do Paraná Vaz de Carvalhes, em 1857, sublinhando a importância das escolas criadas para pobres e indigentes.

Para ele, investir nessas escolas seria investir no progresso dos indivíduos:

A mesma caridade que nos leva a criação de hospitais, em que os necessitados achem remédio e alívio aos males do corpo, exige também o estabelecimento de asilos, em que a orfandade desvalida, ache na instrução, educação e aprendizagem de ofícios úteis, infalível preservativo contra males da alma. É por isso Snrs, que acho ser agora ocasião própria para ponderar-vos a necessidade da criação de tais asilos em que órfãos pobres, de ambos os sexos recebam gratuitamente o ensino primário e o conhecimento de alguma arte ou ofício, que os tornem em vez de indivíduos perigosos e predispostos ao crime, cidadãos úteis a si e a sociedade. [...] Na minha opinião é esta uma das primeiras necessidades a que deveis atender, e com a satisfação da qual ficam também atendidos não só interesses da ordem moral e intelectual, como também a ordem material¹⁹⁵.

Na visão do presidente, a instrução produzia imensos benefícios para a harmonia social quando direcionada aos mais pobres, desviando-os do crime, direcionando-os aos ofícios e tornando-os cidadãos. “Instrução”, “educação” e “aprendizagem”, na visão do governante, eram como “remédios” eficazes no combate aos males, tidos como intrínsecos à população pobre. O primeiro governante do Paraná, Zacarias Góes de Vasconcelos, foi adiante nas crenças sobre o papel da instrução para o povo e a comparou a um “batismo”, através do qual, os indivíduos ingressariam na sociedade:

A Instrução primária é mais: é uma espécie de batismo com que o homem regenerado da crassa ignorância em que nasce, efetua verdadeiramente sua entrada na associação civil e no gozo dos direitos e vantagens que lhe são inerentes¹⁹⁶.

Zacarias não foi o único em sua época a considerar a instrução através da analogia com rito de integração na comunidade cristã. O “batismo”, como veremos, também foi empregado por Tavares Bastos para se referir à necessidade de instrução dos escravos e libertos. Essa é uma importante metáfora para compreendermos as expectativas em torno da instrução naquele período.

Fica evidente o enaltecimento da instrução por parte desses sujeitos do século XIX. Devemos salientar que essa não era uma característica exclusiva da província do Paraná, ao contrário, eram considerações correntes no debate político ao longo do século XIX brasileiro, que produziam, cada uma a seu modo, diversas conotações para a ideia de “instrução”, no entanto, quase sempre interpretando-a a partir de seus benefícios. O contexto histórico de

¹⁹⁵ PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo vice-presidente José Antonio Vaz de Carvalhes*. Curitiba: Typografia paranaense C. M. Lopes, 1857, p. 40.

¹⁹⁶ PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo presidente Zacarias Góes de Vasconcelos*. Curitiba: Typografia Lopes, 1854, p. 16.

construção dessas ideias e ideais no Ocidente traz à tona o que seriam possíveis fontes de referência desses sujeitos, que passavam a entender a instrução como solução de muitas inquietações vividas no fim do século.

Esses ideais, hoje bastante naturalizados nas relações sociais, derivaram de uma longa trajetória de construção histórica, e foram moldados por valores oriundos de uma época de transformações vividas no mundo Ocidental. Desde o século XVIII, um conjunto de novos princípios moldava as formas de convívio social, trazendo inovadas concepções de indivíduo, racionalidade, nação e cidadania e, em consequência, tocando as formas de organização escolar através da consolidação de novos significados para a educação especialmente quando aplicada sob o formato de escolarização. A ampla defesa de ideais como os de “igualdade” e “liberdade”, norteava as concepções de nação então construídas, as quais vinham acompanhadas da propagação de modelos de conduta e distinção social que afirmavam a civilização – ideal de peso nos projetos políticos do período, afirma Cynthia Greive Veiga¹⁹⁷. Para a autora, muitas discussões filosóficas tiveram importância na construção da ideia de educação como garantia do progresso e civilização, e foram propagados por movimentos intelectuais diversos como humanismo, liberalismo, positivismo e marxismo, que trouxeram à discussão distintas concepções de indivíduo, sociedade e suas inter-relações com o Estado, religião, cultura. Embora consideravelmente heterogêneos, estes fenômenos intelectuais consolidaram valores imprescindíveis para o fortalecimento do ideal de educação, como a valorização da ciência, dos direitos inalienáveis dos indivíduos e principalmente da razão. A primazia dada a este aspecto pode ser considerada como unânime entre os pensadores iluministas.

Os ideais ilustrados de racionalidade atingiam as questões políticas e sociais. No primeiro aspecto, houve preocupação com a sistematização de regimes políticos pautados pelo princípio da liberdade, nos quais a instrução compunha um conjunto de reformas necessárias para a conscientização da população para as questões públicas, fazendo uma relação entre a espécie de regime político e o sistema educacional, tal como elaborado no pensamento de Montesquieu, afirma Maria Vitória Benevides¹⁹⁸. As formulações de Montesquieu - ideias que circulavam pelo Paraná, vide a referência ao autor feita pelo professor Saturnino, citado anteriormente - mesmo que relacionadas ao âmbito político, estreitaram as relações entre

¹⁹⁷ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 80.

¹⁹⁸ BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. “Educação para a democracia”. In: *Lua Nova: Revista de Ciência Política*. n. 38. São Paulo, dez- 1996, p. 226.

liberdade e instrução, estabelecendo o ensino como uma das condições para a liberdade, o que seria retomado posteriormente em discursos políticos voltados à emancipação dos escravos, conforme veremos. A razão e o conhecimento, enfim, eram concebidos como via de libertação e aperfeiçoamento humano, meio para que as sociedades alcançassem o progresso¹⁹⁹.

Essa era uma época em que a construção de moldes de convívio social passava a basear-se na racionalidade e ainda no “autocontrole sobre as emoções e afetos, com nítida diferenciação entre o que se podia fazer em público e o que se restringia ao âmbito privado”²⁰⁰. Tais padrões de comportamento auxiliavam na distinção entre grupos privilegiados e setores populares da sociedade, estes, considerados embrutecidos pela barbárie, mas “regeneráveis” por meio da educação²⁰¹, indica Veiga. Entretanto, não eram consensuais as propostas sobre o tipo de educação que se deveria proporcionar às classes mais pobres.

Intensificado no século XIX, devido especialmente ao crescimento urbano, industrialização e movimentos populares ocorridos na Europa, o debate sobre a instrução do povo ganhou força e provocou desacordos quanto à sua aplicação nas diversas realidades sociais do Ocidente. Muitos pensadores apontaram o aperfeiçoamento humano e o progresso social, derivados da razão, como aspectos cruciais para a realização do esclarecimento da população. Promover a instrução para todos, assim, era viabilizar as condições para uma sociedade devidamente civilizada. Como destaca Veiga, tratava-se basicamente de fornecer às classes populares um conjunto básico de valores necessários para a vida civilizada, “o povo precisaria ser regenerado”²⁰².

Apesar da crença no caráter regenerador da instrução, observa Veiga, o “aperfeiçoamento humano” não atingiria todos os setores sociais da mesma maneira. Locke e Voltaire, por exemplo, defenderam modalidades de educação que fizessem jus ao “espírito da posição” dos pobres, forjando propostas de educação atreladas necessariamente ao trabalho, considerado elemento de contenção dos instintos e paixões humanas²⁰³. A “educação plena” do indivíduo era estritamente limitada a alguns segmentos sociais, cabendo aos pobres apenas o acesso aos conteúdos básicos exigidos para sua inserção nas modalidades de trabalho.

¹⁹⁹ VEIGA, Op, cit, p. 84.

²⁰⁰ Idem.

²⁰¹ Idem.

²⁰² Idem, p. 89.

²⁰³ Idem, p. 92.

Vivia-se ainda num contexto de pouca mobilidade social, particularmente nas camadas pobres. A ideia de que a cada classe se destinaria uma educação específica pressupunha que os pobres deveriam ser, no máximo, “melhorados” – o que justifica o discurso que via na afirmação do trabalho o caminho educacional para a “regeneração” desses grupos sociais²⁰⁴.

Outros pensadores defenderam pontos de vista distintos a respeito da mesma questão. Diderot e Rousseau, por exemplo, tinham uma perspectiva mais universalista, considerando que a instrução era necessária para a vida em sociedade como um todo, sem distinção entre grupos sociais²⁰⁵.

A heterogeneidade de reflexões sobre a educação no “século das luzes” é ainda evidente quando se leva em consideração as particularidades das nações europeias. No caso da Península Ibérica, a tradição de forte atrelamento entre o Estado e a Igreja, bem como a pouca relação com outras regiões, dificultou o enraizamento de movimentos intelectuais radicais que propusessem rupturas definitivas com alguns pilares do Antigo Regime²⁰⁶. Isso contribuiu para a formação de um movimento iluminista mais “moderado” nos domínios lusos, cujas características abrangiam a preservação das bases político-sociais arcaicas, sem o carro-chefe da “libertação nacional” como nos outros países, afirma Carlota Boto²⁰⁷. Essas ideias repercutiram nas propostas educacionais de alguns iluministas portugueses que apesar de defenderem a secularização do ensino, ainda defendiam a importância da Igreja nos assuntos educacionais²⁰⁸. Este era o caso de Antonio Nunes Ribeiro Sanches, um dos principais pensadores lusitanos que fez reflexões para área da educação.

O pensamento educacional de Ribeiro Sanches possuía alguns traços que se assemelhavam com as ideias de outros intelectuais ilustrados de sua época, como a noção de hierarquização de acesso ao ensino. Sanches, contudo, desenvolveu esta questão com alguns diferenciais, compreendendo a sociedade através da divisão entre grupos, nos quais ainda havia um lugar de prestígio da nobreza²⁰⁹. O destino escolar das pessoas – divididas entre nobreza, classe média e povo, nada dependia de suas capacidades, mas sim, de sua situação

²⁰⁴ Idem.

²⁰⁵ Idem.

²⁰⁶ FONSECA, Rafael de Lima; ABREU, Jean Luiz Neves. “Leituras do Iluminismo em Portugal: uma análise da obra de Antonio Nunes Ribeiro Sanches (século XVIII)”. In: *Horizonte científico*. Vol. 6, nº2, Fevereiro, 2012, p. 5.

²⁰⁷ BOTO, Carlota. “A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade”. In: *Revista Brasileira da Educação*. V.5, n. 44. Maio/ Agosto, 2010, p. 284.

²⁰⁸ Idem, p. 282.

²⁰⁹ Idem, p. 286.

social, o que explicava muitas de suas propostas para a educação como a criação de colégios exclusivos para os nobres, afirma Boto²¹⁰.

Conforme já pontuamos na introdução deste trabalho, um dos resultados mais diretos dessas ideias nas políticas sociais no Ocidente foi conceber a escolarização como a principal forma de educação. Atribuía-se ao Estado a responsabilidade pela formação das novas gerações, reduzindo, a importância atribuída à família, ao trabalho e à religião nesse intuito. Em Portugal, de acordo com Magalhães²¹¹, o conflito entre clericalização e estatização, uma das bases da consolidação da escola como prática educativa, só se firmou em Portugal depois da segunda metade do século XVIII por meio da atuação reformadora de Pombal, que resultou na expulsão dos jesuítas e estabelecimento do ensino como obrigação do Estado²¹². A Revolução Liberal no século XIX apenas concretizou esse processo de estatização do ensino iniciado no período pombalino, e que iria culminar na efetiva institucionalização, obrigatoriedade e gratuidade da instrução escolar no contexto português, especialmente a partir da terceira década do Oitocentos²¹³.

Muitos preceitos da Reforma Pombalina foram gestados no pensamento de intelectuais ilustrados portugueses e repercutiram na estrutura organizacional do ensino, implantada após a Reforma, não somente nos domínios lusos, mas também no Brasil, onde houve impacto direto das reformas portuguesas, e também adequação das questões ali debatidas à realidade nacional.

A Constituição brasileira de 1824 institucionalizou a obrigação do Estado de prover escolarização elementar para os que gozassem da cidadania, estabelecendo que a “instrução primária gratuita” fosse um direito de “todos os cidadãos”²¹⁴. Embora o direito à instrução não fosse universal – posto que, como vimos no capítulo anterior, alguns grupos sociais eram excluídos da cidadania, como os escravos²¹⁵ - a carta constitucional definiu claros compromissos com a formação de setores sociais marginalizados, no sentido de elevar o

²¹⁰ Idem, p. 287.

²¹¹ MAGALHÃES, Justino. “Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime”. In: *Educação, sociedade e culturas*. Porto Alegre, n. 5. Edições Afrontamento, 1996.

²¹² Idem, p. 26.

²¹³ Idem, p. 12.

²¹⁴ Título 8º, art. 179, alínea XXXII da “Constituição Política do Império do Brasil” in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, 1824, p. 7:

²¹⁵ Conforme já abordamos no capítulo anterior, a Constituição do Império trazia algumas condições para o exercício da cidadania. No artigo 6º, item I, eram considerados cidadãos: “*Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos.*” “Constituição política do Império do Brasil”. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1824*. Vol 1, p. 07.

padrão de civilização, e esta foi a principal motivação para as propostas de ampliação do ensino, tornando-o não mais restrito aos mais ricos²¹⁶.

Assim, a defesa da instrução, tal como explícita na Constituição do Império, não implicava na difusão do ensino para todas as camadas sociais, levando em consideração a restrição da condição de cidadania e também a espécie de educação a ser transmitida. As idealizações em torno da instrução escolar no Brasil, por isso, também tinha suas limitações, afinal, o modelo escolar proposto estava sujeito a uma “hierarquização de saberes” na qual a “plena educação” se destinava, sobretudo, aos de condição social privilegiada. Isso tornava a qualidade do ensino público, correspondente à “qualidade” daqueles a quem se destinava, amenizando-se assim, os inconvenientes do atraso e pluralidades culturais através da escola, reforçando-se, ao mesmo tempo, o caráter desigual da sociedade através da transmissão de saberes²¹⁷.

Entender o acesso à educação como um direito de todos implicava em discutir a respeito da diversidade cultural e, sobretudo, da profunda desigualdade social em decorrência da escravidão. A composição social do Brasil trazia problemas para a aplicação de um modelo educacional homogêneo para todas as camadas da sociedade.

A promulgação de algumas leis de ampliação do ensino público ajudaram a instituir a educação como estratégia civilizatória do povo, criando uma ideia de “instrução” profundamente atrelada com os projetos de inclusão dos mais pobres. Como informa Faria Filho²¹⁸, a organização do ensino público, passava a substituir o antigo modelo de educação básica herdado do período colonial - a “escola de primeiras letras”, caracterizada simplesmente pela transmissão de conteúdos instrutivos básicos, pelo modelo de “instrução elementar”, visto como agente crucial em todos os âmbitos da educação da infância²¹⁹. Nas palavras do autor

A instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social²²⁰.

²¹⁶ Uma discussão mais densa sobre os projetos de ampliação da instrução para os mais pobres no Império é feita por VEIGA, Cynthia Greive. “Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 502-517, 2008.

²¹⁷ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135.

²¹⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes. “A instrução elementar no século XIX”. *Op. cit.*

²¹⁹ *Idem*, p. 138.

²²⁰ *Idem*, pp. 138-139.

Como indica o autor, essa ampliação de conhecimentos e valores a serem propagados pela escola pública foi significativamente intensificada a partir da década de 1860. Neste período ocorreram transformações nas práticas educacionais, como a transferência da instituição escolar do espaço doméstico – quando a instrução era praticada geralmente na casa de professores nomeados – para o espaço público - com a construção de prédios específicos para as cadeiras escolares, firmando, segundo o autor, o controle do Estado sobre os assuntos educacionais num movimento simbólico da “luta do governo do Estado contra o governo da casa”²²¹.

O século XIX marca, portanto, o período no qual a “instrução” passa por re-significações, passando a abranger as políticas de Estado que tinham por finalidade a civilização e o progresso, com atenção especial à inclusão dos mais pobres na vida social. Quando associamos essas ideias ao período de transformações ocorridas na esfera social no Brasil, com a emancipação gradativa de escravos, nos questionamos a respeito da espécie de educação projetada aos milhares de libertos que passariam a ingressar essa sociedade baseada no trabalho livre. Como vimos, essa inserção não foi vista com otimismo por elites e autoridades que se encontravam temerosas devido aos supostos malefícios trazidos pelos libertos para a harmonia social. É nesse sentido que a educação passa a ser compreendida como um elemento associado aos projetos futuros pensados para os libertos, como fator aliado à promoção da ordem e contenção dos “vícios” do cativo. Essas crenças foram difundidas de variadas formas e em diversos espaços de discussão política, conforme veremos.

2.2 O aprendizado da liberdade: moral e trabalho.

No fim do século XIX, a proximidade da Abolição era sentida em múltiplos espaços de discussão política. Como vimos, a emancipação dos cativos era vista com pessimismo por alguns segmentos sociais por representar a possibilidade de desordem e “corrupção dos costumes” do país. Por outro lado, pensava-se em mecanismos que amenizassem essas inquietações e garantissem a civilização e o progresso nacional, em cujos propósitos a instrução do povo era interpretada como um fator de segurança para a substituição dos regimes de trabalho. As propostas de instrução para escravos, libertos e ingênuos surgiram

²²¹ Idem, p. 146.

nesse contexto, sendo propagadas de formas variadas. Enfocaremos aqui algumas delas, expressas na imprensa da Corte ou das províncias, e nos debates travados no parlamento.

De acordo com Alessandra Martinez Schueler²²², a “imprensa pedagógica” do século XIX era um importante espaço de circulação de ideias políticas e sociais, desenvolvidas em geral por indivíduos ligados à instrução pública e elites locais em ascensão. Tais periódicos concentravam em seus escritos muitos debates sobre as relações sociais e de trabalho e configuravam expectativas referentes à transição dos regimes de trabalho, à definição de cidadania e também à educação de escravos e libertos.

Tomando como referência o jornal *A Instrução Pública*, que circulou na Corte, a autora demonstra que os assuntos relacionados à instrução de escravos e libertos estiveram associados a estratégias de controle tidas como substitutivas das relações senhoriais então suplantadas, por isso, a defesa da ampliação do alcance da educação foi idealizada como essencial para a moralização dos setores populares. Seguindo essa tendência de ressaltar a função social da escola, as opiniões expressas no jornal delegavam à escola pública não apenas a tarefa de transmitir a instrução básica, mas, sobretudo, formar moral e civicamente os cidadãos das classes populares. Este objetivo, como observa Martinez, era expresso na frase usada pelo redator do jornal para sintetizar os ideais defendidos: “educar para além de instruir”²²³. Para atingir este ideal, seria preciso enfrentar as dificuldades impostas pela escravidão. Sobretudo a partir da aprovação da Lei do Ventre Livre, a importância da educação é vinculada ao exercício da liberdade, à “elevação da raça”, à consideração de que os escravos deviam passar por duas libertações: uma que os tirassem da escravidão e outra que os livrasse da ignorância²²⁴.

Em outras partes do Império, a imprensa também foi utilizada como espaço de discussão de projetos de escolarização dos escravos e libertos. No caso do Rio Grande do Sul, os veículos de comunicação do município de Pelotas sustentaram perspectivas semelhantes quanto ao “preparo para a liberdade”, tais como eram discutidas na Corte. É o que demonstra o estudo de Eliane Peres²²⁵, que analisou o periódico *Correio Mercantil* de Pelotas,

²²² SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. “A imprensa pedagógica e educação de escravos e libertos na Corte imperial: impasses e ambigüidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889)” in: *Cadernos de História da Educação*. Nº4 – jan/dez, 2005.

²²³ Idem, p. 18.

²²⁴ SCHUELER, Alessandra. Op cit, p. 20.

²²⁵ PERES, Eliane. “Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/Dezembro, 2002.

identificando a preocupação dos grupos abastados com projetos que visassem à inserção apropriada da população negra liberta na instrução pública. Denominando os libertos de “filhos do trabalho”²²⁶, registra a autora, os redatores daquele periódico pensaram em alternativas de superação dos aspectos “incorrigíveis” relacionados à condição racial dos africanos e seus descendentes. Defendia-se, portanto, um ideal de educação que propiciasse a renovação moral necessária para a correção dos vícios supostamente presentes neste grupo.

A percepção de que “educar” transcendia o mero “instruir” – observada por Martinez a partir do jornal da Corte – estava também presente no periódico pelotense, no qual se considerava que a população escrava e liberta devia receber uma educação que despertasse nela um espírito de amor ao trabalho, de modo a evitar a ociosidade à qual esta população estaria propensa²²⁷. A educação utilitarista enaltecida pelo jornal tinha, então, no trabalho, um de seus pilares e este é um aspecto consoante à realidade sócio-econômica do período já que as transformações nas relações de trabalho inquietavam as elites.

O papel da escola, por conseguinte, para além de proporcionar apenas a transmissão de conhecimentos básicos necessários à inserção dos ex-escravos no âmbito do trabalho livre deveria ser o de promover a regeneração de um setor social que, acreditava-se, estava desprovido de qualidades próprias para o convívio social harmônico e pacífico, corrompido pelo regime escravista. Logo, a educação dos libertos era vista como solução dos problemas que seriam causados pela Abolição. Assim, como aponta Peres, o entendimento era de que os egressos da escravidão não deveriam receber conhecimentos científicos, artísticos ou literários - conjunto de saberes que deveriam ser restrito às classes mais abastadas.

Assim, por meio da imprensa se veiculava uma concepção de instrução que, quando direcionada aos egressos do cativo, a definia a partir da formação elementar, focada na aquisição da leitura e escrita, no aprimoramento moral e religioso e na preparação para o trabalho. Este ideal evidencia que a abolição e a instrução dos libertos não eram consideradas transformações radicais das hierarquias sociais. Mesmo assim, ao estabelecerem uma vinculação apologética entre educação, trabalho e desenvolvimento, estas elites explicitaram a crença no potencial de regeneração que a escolarização popular possuía.

Estas questões também ocuparam vários homens públicos do Império. Desde os primeiros sinais de enfraquecimento do escravismo, o tema da necessidade de instrução dos

²²⁶ Idem, p. 77.

²²⁷ Idem.

egressos do cativo ganhou espaço entre eles. Talvez o “pioneirismo” nos pronunciamentos a este respeito tenha cabido a Antonio Gonçalves Dias, a quem a Secretaria dos Negócios do Império encarregou a realização de estudos sobre o estado da instrução pública em 1851. Gonçalves Dias realizou um relatório no qual criticou a desatenção do governo para com a educação de índios e escravos, grupos sociais que, em contato com a população livre, propagavam a “desmoralização”. Como registrou Miguel Luiz Conceição, Gonçalves Dias via com temor a propagação da instrução por compreendê-la como arma “perigosa” demais para ser entregue aos escravos. Ao mesmo tempo, concebia a educação moral e religiosa como elementar para afastar a “devassidão de costumes” a que os escravos estariam sujeitos²²⁸.

O pensamento de Gonçalves Dias é significativo principalmente se for levada em consideração a data de seu pronunciamento. O início da década de 1850 é bastante anterior aos debates que conceberam a educação de escravos e emancipados como ingrediente de prudência para o enfrentamento da abolição. Mesmo assim, as justificativas apontadas para a defesa da educação dos cativos são as mesmas levantadas posteriormente pelos políticos que debateram o fim da escravidão, como veremos. Tratava-se de corrigir os efeitos da “devassidão de costumes” e assim neutralizar as influências negativas que exerceriam quando, no gozo da liberdade, entrassem em contato com o restante da sociedade. Dias nos dá ainda a chave para pensarmos os limites entre as noções de “educação” e “instrução” em seu tempo, interpretando o segundo conceito como “perigoso” para a classe escrava, e o primeiro, enquanto necessário para a sua elevação moral. Para os escravos, a instrução, ao contrário da educação moral e religiosa, não traria bons frutos.

Já nos debates políticos acerca da promoção de instrução para escravos e libertos no parlamento a partir da aprovação da Lei de 1871, a utilização, como retórica, do medo de uma degradação geral possivelmente gerada pela emancipação fortalecia o argumento sobre a necessidade de vias seguras para o acesso à liberdade, para as quais a instrução tinha um papel importante. Esta concepção foi expressa, por exemplo, na Câmara dos Deputados, pela comissão formada para exarar parecer sobre o projeto da Lei de 1871

Sem educação, nem instrução, embebede-se nos vícios mais próprios do homem não civilizado. Convivendo com a gente de raça superior, inocula nela os seus maus hábitos. Sem jus ao produto do trabalho, busca no roubo os meios de satisfação dos apetites. Sem laços de família, procede como inimigo, ou estranho à sociedade, que

²²⁸ Antônio Gonçalves Dias; apud CONCEIÇÃO, Miguel Luiz. *O Aprendizado da Liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista*. Dissertação apresentada ao PPGHUFBA, 2007, p. 19.

o repele. [...] facultando assim nos jovens de ambos os sexos, para o espetáculo doméstico, o mais torpe dos exemplos. Finalmente, com as degradantes cenas da servidão, não pode a mais ilustrada das sociedades deixar de corromper-se²²⁹.

Não mais como “arma perigosa”, há aqui uma confiança na instrução e seu papel para resgatar os indivíduos supostamente degradados pela experiência no cativeiro, encaminhando-os para o bom caráter e amor ao trabalho, impedindo-os a tempo de contaminar os hábitos e costumes da sociedade livre com os males do regime.

Em outras ocasiões, entretanto, esse otimismo em relação à instrução não foi tão acentuado, justamente por exigir a ação do Estado e demandar gastos públicos. Ao analisar as posições de parlamentares das décadas de 1870 e 1880, Mendonça destaca o pessimismo que alguns deles manifestavam em relação à “reabilitação” dos libertos, mesmo através da instrução. Um desses deputados, assim se expressou em 1885 sobre a questão:

Por que sorte de instrução, por que método quereis fazer com que esses escravos esclareçam o entendimento, moralizem seus costumes, tenham uma educação que os habilite a ter capacidade civil, a poder gozar da liberdade, a ser chefes de família, a entrar na sociedade sem ser cada um deles um homem detrimetoso, sem transformarem-se em veneno que vai infeccionar a atmosfera²³⁰.

A oposição do então deputado a quaisquer medidas que favorecessem a emancipação ou mesmo a inclusão de escravos e libertos na instrução, além de revelar um conservadorismo radical, mostra que os debates sobre a instrução para libertos e escravos não foram homogêneos, havendo perspectivas pessimistas quanto à capacidade da instrução em regenerar aqueles que então saíam do cativeiro. A escola pública, nesse sentido, também foi vista com maus olhos em decorrência dos esforços que sua ampliação poderia proporcionar à máquina estatal, representando um “sorvedouro de dinheiro público”, como considerou o deputado Samuel MacDowell, autor das declarações citadas acima²³¹.

Em 1888, depois de feita a Abolição, o mesmo deputado, agora buscando convencer seus colegas de que eram necessárias medidas que amenizassem os “prejuízos” do fim da escravidão, defendia a aprovação de um projeto que tramitava na Câmara direcionado a reprimir a ociosidade dos libertos²³². Ao se referir aos “vícios” dos libertos, o político

²²⁹ Seção de 30 de Junho, *Annaes do Parlamento Brasileiro. Camara dos Senhores Deputados*, ano de 1871, tomo III, pp. 220-1. *Apud* CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*, op. cit, p. 166.

²³⁰ O pronunciamento foi feito pelo deputado Mac-Dowell em 10 de Agosto de 1885. MENDONÇA, Joseli M. N. *op. cit.* p. 48.

²³¹ MENDONÇA, Joseli M. N. *Op. cit.*, pp. 109-110.

²³² CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores na belle époque do Rio de Janeiro*. 3ªed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2012, p. 67.

defendeu a necessidade de que eles fossem educados e, ao fazer isso, deixou claro sua concepção de educação adequada para os ex-escravos: uma a educação que os tornassem “instrumentos do trabalho inteligente, cidadãos morigerados [...] servindo de exemplo e edificação aos outros da mesma classe social”²³³.

Logo, longe de ser ponto de consenso, a instrução nos tempos da abolição foi debatida em cenários permeados por conflitos, nos quais os interesses das elites, do poder público e dos grandes proprietários entravam em jogo. Em comum nesses discursos havia a caracterização pejorativa dos indivíduos que haviam vivido em cativo e o entendimento de que eles representariam perigo para a sociedade livre. Desse modo, eram bem vindos projetos sociais direcionados à amenização destes riscos, que tornassem a emancipação dos escravos um caminho longo e pacífico para o progresso nacional, sendo a educação dos egressos do cativo um dos projetos mais valorizados nesse sentido. Quando se tratava dos libertos, educação e instrução tinham conotações bem específicas, e não se referiam a aprimoramento intelectual letrado. O que se pretendia era uma instrução que corrigisse os males do cativo e os tornasse afeitos ao trabalho. Essas visões estavam em consonância com o pensamento de intelectuais que além de se dedicarem à análise do pensamento político e social do Império, foram também abolicionistas engajados na produção de conhecimento sobre esta questão.

2.3 Instrução e a “libertação do espírito cativo da ignorância”: pensamento político e a educação nos tempos de abolição

Outra forma de se tratar dos projetos de educação dos libertos é analisar as posturas dos abolicionistas da época a este respeito. Muitos deles, em seus estudos sobre a sociedade brasileira e em suas propostas de abolição esboçaram projetos de inserção dos libertos na sociedade livre, nos quais a educação, fosse ela na forma escolar ou não, foi concebida como elemento de correção e capacitação dos ex-cativos.

Como vimos, o fim do século marcava uma época de preocupações públicas com a instrução popular. A aprovação da exigência de alfabetização para o voto em 1881 criou nítidas barreiras para a participação eleitoral, fazendo com que determinados setores sociais

²³³ *Apud* CHALHOUB, Sidney. *Op cit.* pp. 68-69.

reconhecessem a necessidade de se repensar a instrução nos projetos políticos. Com efeito, algumas reformas no ensino visaram dar respostas às demandas surgidas com “Lei Saraiva”, despertando reflexões sobre a instrução para o povo. Este foi o caso de um *Parecer* emitido pelo político e intelectual baiano Rui Barbosa, no ano seguinte à lei²³⁴. A obra, redigida para ser apresentada para o Ministério do Império, é uma extensa discussão sobre o quadro da instrução pública no cenário nacional e internacional, com a finalidade de apresentar mecanismos de implantação de um sistema de ensino que atendesse as necessidades mais urgentes do país.

Rui Barbosa considerava que o “atraso nacional” se devia à pouca atenção dada à instrução pública, o que deixava o Império brasileiro retardatário no movimento de progresso das nações civilizadas:

O ensino público está a orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada: é que há decadência em vez de progresso, é que somos um povo de analfabetos [...] É que a instrução popular na Corte como nas províncias não passa de um desideratum²³⁵.

O político baiano relacionava liberdade, civilização e instrução; considerava que a educação popular poderia suprimir os baixos índices de analfabetismo, semeando o futuro da nação, que aos poucos afirmava compromissos com a liberdade: “a formação da inteligência popular e a reconstituição do caráter nacional pela ciência de mãos dadas com a liberdade”²³⁶.

A relação entre “ciência” e “liberdade” é significativa quando a inserimos no contexto de gradual emancipação dos escravos. Rui Barbosa, além de defensor da valorização da instrução para o povo, foi também um dos articuladores do processo de abolição, o que nos motiva a vincular seus projetos com seus ideais abolicionistas. Era um pensamento coerente com o liberalismo, que condicionava a “verdadeira liberdade” ao “cultivo mental do povo”²³⁷. Nesse sentido, tratava metaforicamente o estado de ignorância como uma espécie de escravidão, relação também estabelecida por outros intelectuais abolicionistas ao pensarem a instrução dos egressos do cativeiro.

²³⁴ BARBOSA, Benedito Rui. *Obras completas: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Vol. X. Tomo 1. 1883. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1947.

²³⁵ Idem, p. 8.

²³⁶ Idem, p. 6.

²³⁷ Barbosa faz essas declarações se citando alguns ícones do liberalismo norte-americano como James Madison e James Monroe. Idem, p. 123, 154.

Esses preceitos fazem questionar o que Rui Barbosa compreendia por “instrução popular”. Era uma espécie de educação universalista, não mais restrita às novas gerações nem aos mais privilegiados: “Não é a educação da minoria, mas da população inteira. É defeituoso e insuficiente todo sistema de escolas públicas que não se determine, promova e assegure a instrução universal”²³⁸. Essa educação popular, apesar do caráter universal, deveria estar direcionada especialmente às classes marginalizadas pelo seu potencial de regeneração, por isso, tinha por norte o encaminhamento do povo ao trabalho desviando-o da predisposição à criminalidade, consolidando aos mais pobres seu papel na utilidade social²³⁹. Por esse motivo defendia um método de ensino específico para os populares: “Ora, uma das bases da educação popular, é a cultura artística efetuada principalmente pelo ensino do desenho industrial e da modelação”²⁴⁰. Era partidário da criação de escolas de arte voltadas ao ensino de ofícios para “explorar completamente as opulências inexauríveis da adaptação da arte ao trabalho industrial”²⁴¹. Apresentariam como outra especificidade seu funcionamento no período noturno, exatamente por atenderem as classes trabalhadoras: “Tendo em mira especialmente a cultura artística entre as classes mais laboriosas, com particularidade os operários estes cursos não podem deixar de ser noturnos”²⁴².

Ao interpretar o mesmo parecer elaborado por Rui Barbosa, Maria Cristina G. Machado destacou também que as perspectivas de Rui Barbosa para a instrução dos mais pobres versavam formação do trabalhador livre, através do aprendizado técnico e prático. Esses preceitos se distanciavam do que era previsto para a “formação do cidadão”, caracterizada pela instrução plena, restrita aos mais abastados²⁴³. De acordo com Machado: “Pensava-se na instituição da escola pública e na adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e ao escravo em vias de libertação”²⁴⁴.

Anos antes de Rui Barbosa escrever seu parecer sobre a instrução popular, Aureliano Cândido Tavares Bastos havia se dedicado ao mesmo tema. Defensor da difusão do ensino como uma das bases de um projeto seguro de emancipação dos escravos, Tavares Bastos expôs seu pensamento político na obra *A Província*, de 1870, evidenciando a crença na

²³⁸ BARBOSA, Rui. Op. cit, p. 226.

²³⁹ Idem, p. 195.

²⁴⁰ BARBOSA, Benedito Rui. Tomo II, op. cit, p. 191.

²⁴¹ Idem, p. 195.

²⁴² Idem.

²⁴³ MACHADO, Maria Cristina Gomes. “O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade”. In: *V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, Campinas. Anais do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação, 2001, p. 07.

²⁴⁴ Idem, p. 12.

instrução como elemento de modernização das nações e moralização das massas, e criticando as condições do ensino em sua época: “Tudo nos falta, de tudo carecemos neste ramo principal dos interesses sociais, a instrução do povo [...] Não há salvação para o Brasil fora da instrução derramada na maior escala”²⁴⁵.

Seus projetos para a instrução eram influenciados por experiências do Ocidente industrializado, onde, para ele, o investimento no ensino profissional para os populares tinha dado bons frutos. Tal como Rui Barbosa, Tavares Bastos valorizava a associação entre ensino e trabalho, pensando no sentido utilitário da escola. No Brasil, portanto, o ensino agrícola seria mais adequado para esta parte da população, porque a economia nacional dependia da produção neste setor: “pois quer nos achamos em país eminentemente agrícola não esqueçamos que o ensino primário tem sido até hoje dado em sentido antiagrícola, e que é preciso ajuntar-lhe a noções sumárias de lavoura e horticultura...”²⁴⁶. Tavares Bastos pensava que a escola pública devesse se adequar às necessidades dos mais pobres, por esse motivo, criticava os conteúdos clássicos e literários vigentes nos currículos escolares: “Estudos clássicos, estudos de línguas mortas não é o que necessitamos mais, haja liberdade de ensino e não faltarão colégios particulares onde as classes abastadas mandem educar e aperfeiçoar seus filhos no gosto da antiguidade”²⁴⁷. Assim, a educação profissional exercida na escola pública contrastaria com o ensino privado, que com o amparo da “liberdade de ensino” acolheria as classes mais ricas prezando pelo aprimoramento intelectual. Este era um traço característico do pensamento liberal da época que valorizava políticas de instrução fundadas na liberdade de ensino - autorização de abertura de escolas particulares no império - por isso, a escola pública teria como alvo as classes mais pobres, para fornecer uma base única de formação popular. Por outro lado, caberia ao ensino privado consolidar a hierarquização da escola, já que proporcionaria aos mais ricos os conteúdos de aperfeiçoamento intelectual.

Tavares Bastos, não acreditava ser possível projetar a instrução no Brasil, sem antes pensar no seu papel para a emancipação dos escravos, afinal, a libertação do cativo precisava ser seguida pela superação da ignorância: “Em verdade, o mais digno objeto das cogitações dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito

²⁴⁵ TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. *A província: estudo sobre a descentralização do Brasil*. 2ªed feita sobre a 1ª edição de 1870. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1937, p. 237.

²⁴⁶ Idem, p. 233.

²⁴⁷ Idem, p. 235.

cativo da ignorância”²⁴⁸. Este atrelamento entre “liberdade” e “instrução” também presente no pensamento de Rui Barbosa, é constatável ainda quando o autor associa a precariedade da instrução como característica de um país escravista: “a indiferença pela instrução é um dos sinais da escravidão”²⁴⁹.

Sua proposta era a de que a instrução fosse um elemento agregado aos projetos de emancipação dos escravos em vista de proporcionar a segunda libertação para os mesmos: a libertação do mal da ignorância. Por isso, a emancipação dos escravos, para o alagoano, exigia reformas no ensino para afastar os dois principais “perigos da abolição”: “a ociosidade e o abismo da ignorância”²⁵⁰. Os escravos, antes de entrarem na sociedade livre, precisavam, portanto, serem “batizados” pela instrução:

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo prende as grandes questões sociais: emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de oferecer a estes entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? *O batismo na instrução*²⁵¹.

As declarações de Tavares Bastos traduzem as expectativas referentes à ampliação do alcance da instrução como elemento de regeneração dos egressos do cativo. Suas ideias expostas neste fragmento foram difundidas por meio da imprensa em muitas regiões do império²⁵². O político utilizava-se da noção de “batismo”, em alusão a um rito de matriz religiosa, no sentido de fortalecer a crença no processo simbólico de purificação e transformação pela qual passaria o cativo por meio da instrução, antes de ingressar na vida em liberdade. No mesmo trecho ele priorizava a educação para o trabalho, declarando que a substituição das “forças produtoras esmorecidas pela emancipação” se efetivaria por um ensino capaz de se configurar como “a mais poderosa das máquinas de trabalho”²⁵³.

Essas visões se encontravam disseminadas em sua época nas obras de outros abolicionistas que, assim como ele, realizaram análises conjunturais da sociedade brasileira para encaminhar suas propostas de abolição, delineando, para tanto, planos sobre a inserção de escravos, libertos e ingênuos na sociedade livre por meio da instrução. Alguns desses escritos tiveram peso decisivo para o efetivo encaminhamento das medidas emancipacionistas

²⁴⁸ Idem, p. 215.

²⁴⁹ Idem, p. 239.

²⁵⁰ Idem.

²⁵¹ Idem, p. 240. Grifos meus.

²⁵² GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Biblioteca Básica de História da Educação, v. 1, São: Paulo: Cortez, 2008, p. 251.

²⁵³ TAVARES BASTOS, op. cit, p. 238.

via parlamento, como foi o caso da obra do jurista Perdigão Malheiro, publicada pela primeira vez em 1866.

Conforme já abordamos no capítulo anterior, a obra era um ensaio jurídico-social encomendado por D. Pedro II, que visava um exame de caráter conjuntural da sociedade brasileira. Por isso, seus escritos foram utilizados como parâmetro na realização de projetos político-sociais no transcurso das últimas décadas do século XIX²⁵⁴ e tomados como referência na elaboração daqueles projetos que visaram modelar o futuro da camada social egressa do cativeiro.

Agostinho Marques Perdigão Malheiro era natural de Minas Gerais, proveniente de uma família com tradição intelectual, voltada ao ramo das ciências jurídicas²⁵⁵. Essa condição familiar propiciou-lhe uma formação privilegiada, tendo frequentado os melhores centros de ensino então existentes no país. Seu envolvimento com as questões de relevância política o fez muito respeitado pelo Imperador e colocou ao seu alcance altos cargos no ramo da advocacia. Por volta da década de 1860, Malheiro, como deputado da província de Minas e presidente do Instituto dos Advogados do Brasil, começou a envolver-se com os assuntos da escravidão, criticando a instituição, responsabilizando-a pela degradação da ordem e dos costumes de sua época, sendo a sua adesão ao pensamento abolicionista uma opção política justificada pela necessidade moral de salvar o país dos males trazidos pelo regime escravista:

A escravidão é elemento corrosivo das sociedades em que ela existe, impede o desenvolvimento moral do escravo, o seu aperfeiçoamento, embrutece o homem e obsta a que ele preste toda a utilidade e proveito, que, sendo livres poderia dar; prejudica o senhor, quer na ordem moral, quer na ordem econômica; [...] prejudica a sociedade, já pelos males que lhe acarreta na moral pública e privada, já pelas graves perturbações na ordem social que exigem e demandam medidas e leis excepcionais²⁵⁶.

O prejuízo causado pela escravidão e pelos cativos, na visão do jurista, afetava tanto a esfera pública quanto a privada, no entanto, este não era um mal irremediável. A emancipação abria os caminhos de um futuro proveitoso tanto para o senhor, quanto para o próprio escravo que, adquirindo a liberdade, poderia ser tirado do “embrutecimento”. A crença no potencial de aperfeiçoamento do cativo, tal como desenvolvido no decorrer da obra, era o sustentáculo de suas propostas para a educação dos escravos, libertos e ingênuos. Malheiro lamentava-se pela

²⁵⁴GILENO, Carlos Henrique. “A universalização da instrução e das liberdades civis e políticas em Perdigão Malheiro” in: *Achegas.net*, v. 44, 2011, p. 39.

²⁵⁵ Idem, p. 42.

²⁵⁶ PERDIGÃO MALHEIRO, Agostinho Marques. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico – jurídico – social*. “Parte III”. São Paulo: Edições cultura, 1944, p. 133.

ausência de projetos educacionais que pudessem elevar moral e religiosamente os escravos antes de chegarem à liberdade: “A educação é coisa que pouco ou nada se cuida em relação ao escravo, sobretudo a educação moral e religiosa”²⁵⁷. A abolição gradual em seu pensamento, portanto, deveria se encaminhar através de pequenas doses de benefícios e direitos aos cativos, nos quais a educação era um dos elementos substanciais para prepará-los para a liberdade:

É certo que o escravo é aí o mais interessado; ele ganha em ser melhor tratado [...] em se lhe concederem certos direitos quando mesmo escravo, em poder aspirar a libertar-se, em receber alguma educação ao menos moral e religiosa, em se lhe respeitar a família e até certo ponto a propriedade, etc. Por isso mesmo ele se aperfeiçoa, se faz melhor, para vir um dia a ser útil a si e à sociedade quando livre seja²⁵⁸.

A educação, nesse trecho, não se referia à instrução escolar; era, antes, considerada fator de aperfeiçoamento moral e correção de males que supostamente o escravo adquiria em cativeiro. De todo modo, a ênfase na “educação moral e religiosa” atrelava-se à intencionalidade de elevação do cativo da condição bárbara em que vivia. Uma abolição imediata, sem as doses remediáveis da educação causaria desordem e deterioração social: “Que destino dar a toda essa gente assim repentinamente solta da sujeição e das relações em que se achava? [...] A vagabundagem, os vícios, o crime, a prisão, a devassidão, a miséria, eis a sorte que naturalmente os esperaria”²⁵⁹.

Mesmo favorável à emancipação gradual, Perdigão Malheiro se opôs ao projeto de lei que desembocaria na Lei do Ventre Livre de 1871, conforme pontuamos, sobretudo ao conjunto de propostas destinadas a definir o futuro dos nascituros para os quais a lei promovia libertação. De acordo com o projeto legislativo, o filho de mulher escrava permaneceria junto do senhor da mãe até que alcançasse a maioridade. Para o jurista, este modelo de emancipação promovia a corrupção de costumes, pois essas crianças seriam criadas em cativeiro, juntamente com outros escravos. Por isso o jurista mineiro defendia a obrigatoriedade da oferta de instrução ao ingênuo, para que este não fosse degradado pela experiência na senzala²⁶⁰.

A responsabilidade pela instrução dos ingênuos, contudo, foi assunto que rendeu ao autor intensas reflexões. Afinal, estes filhos de escravas deveriam ser instruídos pela iniciativa

²⁵⁷ Idem, p. 120.

²⁵⁸ Idem, p. 157.

²⁵⁹ Idem, p. 203.

²⁶⁰ Idem, p. 211.

pública ou privada; por meio do Estado ou da ação senhorial? Para ele, o Estado não possuía estrutura propícia para receber os ingênuos devido ao número ínfimo de estabelecimentos escolares no império²⁶¹. Assim, o ideal era deixar aos senhores a responsabilidade de proverem tal educação tendo em vista poupar os esforços estatais nesse sentido. A opção de encaminhar o ingênuo ao Governo era totalmente reprovada por ele, pois, segundo dizia, o Estado seria uma espécie de “ama seca”, madrasta que os arrancaria da formação familiar adequada, junto aos senhores de suas mães: “Continuem os filhos a cargo dos senhores das mães na forma dita oferece ainda a grande vantagem de não alterar a ordem, o regime das famílias, não romper bruscamente essas relações”²⁶².

O formato de educação idealizado por ele para ser efetivado dentro das senzalas era o de que os filhos livres de mulher escrava fossem disciplinados moralmente e adquirissem rudimentos que lhes garantissem meios de sobrevivência na futura sociedade livre:

Mas pergunta-se que educação devem receber estas crias, que aos 21 anos, por exemplo, têm que entrar no gozo pleno de seus direitos? O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola: ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá por si²⁶³.

Estas propostas se assemelham aos objetivos de outros pensadores políticos quanto à educação dos egressos do cativo, especialmente pela preocupação com a preparação para o trabalho. Vinculando o ensino ao trabalho, Malheiro forjava, ao mesmo tempo, estratégias de controle social e de superação da crise de mão de obra decorrente da emancipação dos escravos. Seus ideais de instrução para os ingênuos, no entanto, possuíam algumas especificidades. Eles não eram escravos ou libertos, porém também não eram de estatuto igual ao das demais crianças livres, tendo em vista seu “contato” com senzala. Logo, essas propostas objetivavam neutralizar os efeitos negativos do cativo nesses menores, sem, contudo, igualá-los aos demais nascidos livres: “a sua educação deve ser modificada, não a fazê-los exclusivamente doutores e literatos, mas sobretudo pessoas morigeradas, que possam vir a ser úteis a si e ao país, cidadãos prestantes”²⁶⁴. Além do mais, Malheiro defendia que a educação dos ingênuos se fizesse no âmbito do próprio domínio dos senhores das mães, sem intervenção do Estado.

²⁶¹ Idem.

²⁶² Idem, p. 213.

²⁶³ Idem, p. 214.

²⁶⁴ Idem.

Para os escravos e libertos, Perdigão Malheiro traçou planos que visavam “melhorá-los a sorte” para a vida em liberdade. Tratava-se de providências a serem tomadas durante a libertação gradual que auxiliariam na manutenção da ordem e diminuição de revoltas, como a proibição do rompimento da família escrava, e reformas na lei penal. Nelas, a escola também tinha o seu papel:

Permitir que frequentem as escolas ao menos de instrução primária, ainda que se criem especiais para eles, como fizeram os quakers, e, mais modernamente a França quanto às suas colônias. Se devem algum dia ser livres e entrar como tais na comunhão social, é preferível que recebam alguma instrução, e desde logo a educação moral e religiosa, de que em geral pouco se cuida²⁶⁵.

Retomando: o escravo enquanto um “ser da senzala” era destituído de quaisquer chances de aperfeiçoamento, cabendo a ele apenas uma educação moral e religiosa capaz de melhorá-lo. Já o escravo em vias de libertação precisava da instrução, inclusive escolar, para sua inserção social, mesmo que vivesse essa formação escolar de forma segregada.

Sendo assim, embora a propusesse a ampliação do alcance da instrução para atingir escravos e libertos, Malheiro não pressupunha, de forma alguma, a igualdade entre os segmentos sociais; ao contrário, cada qual devia ter uma instrução compatível com o seu lugar social. Aos escravos e libertos, restavam as modalidades de instrução voltadas para o aperfeiçoamento moral e religioso mas, também para o trabalho, para continuarem a servir.

A construção da imagem do escravo como ser desprovido de boas qualidades, inimigo social não foi exclusividade do pensamento do jurista. Como vimos, era ideia latente nas produções do período, desde os discursos de José Bonifácio de Andrada e Silva e as já citadas novelas de Joaquim Manoel de Macedo. Suas visões, portanto, encontravam-se ancoradas referencialmente e por este motivo podem explicitar tendências discursivas próprias de uma época.

Outro pensador cujas propostas em relação à educação para escravos e libertos podemos retomar é Joaquim Nabuco, autor de *O Abolicionismo*, obra publicada em 1883. Tal como Perdigão Malheiro, Nabuco provinha de uma elite política e intelectual. Filho de José Tomas Nabuco de Araújo, importante ministro do Império, nasceu em Recife, concluindo estudos em humanidades, e, posteriormente Direito. Exerceu funções na área de jornalismo e advocacia, optando, entretanto, pela carreira política e diplomática, apresentando-se como um

²⁶⁵ Idem, p. 224.

porta-voz na luta contra o escravismo na década de 1880²⁶⁶. Diferentemente do jurista mineiro, influenciado pelas teorias toquevillianas, Nabuco ancorou-se no abolicionismo britânico e norte-americano ao formular suas ideias²⁶⁷, tendo como um de seus principais referenciais brasileiros o também político José Bonifácio de Andrada e Silva, que sustentava o ideal de emancipação gradual dos cativos para o desenvolvimento das nações rumo ao progresso²⁶⁸. Bonifácio também defendia a necessidade de morigeração e civilização da camada social egressa do cativo antes que a mesma entrasse em contato com a liberdade e cidadania. Tais intentos apenas se tornariam possíveis caso fosse efetivada a emancipação em longo prazo, que proporcionaria o devido tempo de educação para a inserção dos mesmos na sociedade livre. Estas eram também expectativas de Nabuco em relação à emancipação.

Durante a Legislatura de 1879, Nabuco chegou a afirmar a preferência pela substituição “lenta e gradual” dos regimes de trabalho, visando a preservação da ordem, harmonia social e evitando o prejuízo das finanças do país, afirma Marco Pamplona com base nos Anais da Câmara²⁶⁹. Em sua obra, contudo, chegou a condenar o ritmo lento que se dava a emancipação no país, centrando suas críticas à escravidão nos aspectos morais e éticos, ressaltando o caráter criminoso do regime, do qual resultava a degradação humana²⁷⁰.

Em 1880, o pernambucano elaborou seu primeiro projeto de lei contra a escravidão no qual previa a criação de “classes primárias em todas as cidades e aldeias do Império para a educação dos escravos”²⁷¹. A preocupação com a educação dos cativos estendeu-se durante sua campanha abolicionista nos anos posteriores, quando considerou que o “derramamento universal da instrução” seria um dos principais meios de integração dos ex-escravos na sociedade. Esses preceitos, contudo, não foram desenvolvidos o bastante em sua mais célebre obra de militância.

²⁶⁶ PAMPLONA, Marco A. “Joaquim Nabuco e a luta abolicionista dos primeiros tempos (1879-1886) – ação parlamentar, campanha nas ruas e conexões com os abolicionistas britânicos e norte americanos.” In: *Almanack*, n.3. Maio/2012, pp. 50-68. Disponível em:

<<http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/article/view/870>>. Acesso em: 18/01/2013.

²⁶⁷ Sobre a influência do abolicionismo britânico no pensamento de Joaquim Nabuco, ver: ROCHA, Antonio Penalves. *Abolicionistas brasileiros e ingleses. A coligação entre Joaquim Nabuco e a British and Foreign Anti-Slavery Society (1880-1902)*. São Paulo: Unesp, 2009.

²⁶⁸ José Bonifácio de Andrada e Silva, *Projetos para o Brasil*, organização de Miriam Dolhnikoff, SP: Cia das Letras, 1998.

²⁶⁹ PAMPLONA, Marco A. op. cit, p. 5.

²⁷⁰ NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro: Best-Bolso, 2010, p. 109.

²⁷¹ NABUCO, Joaquim. *Campanha Abolicionista no Recife: Eleições de 1884*. Brasília: Senado Federal, Conselho Eleitoral, 2005, pp. 47-48.

Nabuco escreveu *O Abolicionismo* durante sua estadia em Londres, depois de perder as eleições em 1881 para a Câmara como representante do abolicionismo. Seu distanciamento do país permitiu que observasse em outra perspectiva a conjuntura do escravismo e a crise de mão de obra de seu país de origem. As ideias desenvolvidas na obra fazem a defesa de uma abolição efetuada pela lei, de modo a salvar a grande lavoura, sem o prejuízo da ordem pública e sem que as configurações sociais e políticas se transformassem significativamente. Neste último aspecto cabe lembrar a preferência política deste intelectual pela monarquia.

De modo semelhante a Malheiro, Nabuco tinha percepções bastante pessimistas sobre a população cativa, formada nos “vícios do regime”. Ele também ressaltava a condição racial dos cativos e seus descendentes, considerando que:

Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos anos de cativo, isto é, de despotismo, superstição e ignorância [...] Ihe é indispensável adaptar à liberdade cada um dos aparelhos do seu organismo de que a escravidão se apropriou²⁷².

Em sua época, a noção de “raça” abrangia dimensões diversas, estando bastante relacionada com a própria condição de escravidão e com a ideia de “atraso” supostamente representado pela origem africana²⁷³. Assim, além de enfatizar os problemas relativos à “maldição da cor” e a degradação pelo cativo, Nabuco defendia a necessidade de propiciar a educação adequada ao liberto. Referindo-se de forma genérica à “educação”, neste fragmento, o autor não dava indicativos de que a estivesse associando à instrução escolar. Ainda assim, importa frisar o quanto a ideia de formação pela educação é levantada como uma das soluções mais prudentes para o encaminhamento adequado da Abolição e para o ingresso dos escravos na vida em liberdade.

O tom de reprovação moral da escravidão fica também explícito quando o autor descreve incessantemente os males do cativo com os quais os ingênuos, nascidos da Lei do Ventre Livre, entrariam em contato. À moda de Malheiro, ele considerava que o contato dos ingênuos com o cativo os privaria de uma adequada “educação moral”, pois receberiam “educação na senzala”²⁷⁴. Vale lembrar que este era um dos pontos de incoerência de Perdígão Malheiro quando comparamos os dizeres de sua obra com sua atuação política. O

²⁷²NABUCO, Joaquim, op. cit, p. 38.

²⁷³ Há uma discussão sobre a questão racial em Joaquim Nabuco em: AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. “Quem precisa de São Nabuco?” in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, nº1, 2001, pp. 85-97.

²⁷⁴NABUCO, Joaquim. *Op. cit*, p. 58.

jurista enfatizava os “males da senzala” para argumentar contrariamente à Lei 28 de Setembro, no entanto defendia em sua obra a permanência de ingênuos com os senhores. Joaquim Nabuco também via com pessimismo a presença de ingênuos no cativo:

Há sérios motivos para que os ingênuos, cidadãos como quaisquer outros, não sejam educados no cativo. Já que esses ingênuos existem não será dever estrito dos que viram tão claramente este erro da lei concorrer para que o “caráter moral, a inclinação e os hábitos” de centenas de milhares de cidadãos brasileiros sejam formados longe da atmosfera empestada da senzala²⁷⁵.

Em algumas passagens de seu texto de militância, Nabuco referiu-se explicitamente à instrução escolar, criticando o fato de o abolicionismo não ter valorizado a ampliação do alcance da instrução pública. Segundo ele, esta postura estava enraizada na tradição política atrasada do país:

A consciência abolicionista à escravidão, por instinto, procedeu repelindo a escola, a instrução pública, e mantendo o país na ignorância e na escuridão, que é o meio em que ela pode prosperar. A senzala e a escola são pólos que se repelem. O que é a educação nacional num regime interessado na ignorância de todos...²⁷⁶.

O autor estabelece uma dicotomia na caracterização de um país escravista – que rechaça a instrução - e outro civilizado e desenvolvido – que a valoriza. Escravidão e instrução pública são termos que não se ajustam, afinal, são “pólos que se repelem”.

Os vários homens públicos cujas considerações e projetos viemos acompanhando delinearam, cada um a seu modo, formas de encaminhamento dos cativos para a liberdade que tinham na instrução um porto seguro para as transformações vividas naquele período. Rui Barbosa e Tavares Bastos atrelaram a condição de ignorância à de escravidão, considerando de forma geral a necessidade da instrução para os libertos como forma de assegurar seu ingresso no mundo do trabalho livre. Perdigão Malheiro, de forma mais sistematizada, via na instrução um meio eficaz de regeneração do estado de “embrutecimento” adquirido por cativos em meio à escravidão, por isso, fazia questão de mencionar que a educação moral e religiosa deveria somar-se à instrução básica, no sentido de, não somente cuidar da inserção de ex-cativos em ofícios, mas também formar-lhes a alma²⁷⁷. Nabuco acrescentava ao debate a valorização da instrução pública, relacionando seu atraso no país à existência da escravidão.

Muitos indícios nos faltam para afirmar que essas eram visões predominantes entre os porta-vozes da política ou representantes das elites, tendo em vista a particularidade desses

²⁷⁵ Idem, p. 89.

²⁷⁶ Idem, p. 162.

²⁷⁷ PERDIGÃO MALHEIRO, Agostinho Marques. Op. cit, p. 222.

discursos – provenientes de um grupo de intelectuais engajados com o abolicionismo. Havia divergências entre os posicionamentos sobre a instrução dos egressos do cativo, a exemplo do deputado Samuel Mac Dowell, citado na seção anterior deste capítulo, contrário a qualquer reforma direcionada à inclusão de escravos em espaços de educação.

De todo modo, porém, as perspectivas para a educação e instrução dos libertos e escravos até aqui vistas eram consideradas formas de adequar estes setores sociais, de discipliná-los para a preservação das hierarquias do mundo escravista, haja vista a defesa da educação para o trabalho, ou mesmo da criação de colégios agrícolas para os libertos – uma proposta já afirmada pelos grandes proprietários no fim da década de 1870²⁷⁸. Sendo assim, ainda que articuladores do abolicionismo, estes indivíduos, também componentes da intelectualidade nacional, apresentaram reflexões não exatamente contrárias aos interesses escravistas. Essas ideias repercutiram em todo império ganhando espaço também nas discussões políticas da província do Paraná, conforme abordaremos a seguir.

2.4. Construindo os “alicerces do porvir”: os projetos de educação para os egressos do cativo no Paraná

Desgriolhoar-se o escravo/
A mocidade instruir/
É levantar-se o alicerce/
Em que se assenta o porvir!²⁷⁹

Os debates relacionados à necessidade de educação e instrução dos libertos estiveram presentes também no processo de abolição ocorrido na província do Paraná, mesmo sendo esta uma região distante dos centros de economia exportadora do Império.

A criação da província do Paraná se deu em 1853, quando a administração da região foi oficialmente separada de São Paulo, passando a ter um governo próprio. A escravidão na região, entretanto, se desenvolveu anteriormente, acompanhando as modalidades econômicas responsáveis pelo aumento da povoação e urbanização desta área, na qual predominou a produção voltada ao abastecimento do mercado interno. Este tipo de economia foi responsável

²⁷⁸ Vide a discussão feita no primeiro capítulo sobre o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro (1878).

²⁷⁹ Trecho de poesia publicada em 1886 no jornal *Gazeta Paranaense* por ocasião do aniversário do 33º ano de instalação da Província do Paraná. Segundo Márcia Graf, a poesia, de autoria de Leôncio Correia, foi lida por seu próprio autor em um evento de comemoração. *Gazeta Paranaense*, Curitiba, 1886 *apud* GRAF, M. E. C. *Imprensa Periódica e a Escravidão no Paraná*. Curitiba: Secretária de Estado da Cultura, 1981, p. 148.

pelo emprego de mão de obra escrava numericamente menos expressivo que nas regiões de exportação o que, no entanto, não significa que esta força de trabalho não tenha sido importante na província²⁸⁰.

Na memória paranaense, contudo, é forte a ideia da insignificância da escravidão para a história da região, em contraposição ao enaltecimento da contribuição dos europeus para a formação social do estado, em função da imigração europeia. A consolidação dessas perspectivas deveu-se especialmente a uma intelectualidade local do início do século XX que, em busca da construção de uma identidade “civilizada” para o povo, chegou a negar a existência da escravidão no Paraná²⁸¹, compreendendo como escravismo somente aquele praticado nos latifúndios.

A despeito dessas considerações, a escravidão foi praticada na região desde que ela era parte da província de São Paulo. A primeira atividade econômica de grande impacto foi a mineração, desenvolvida inicialmente no litoral, e em grande parte, estimuladora da vinda dos primeiros escravos para esta região meridional²⁸². A pecuária foi também um ramo de igual importância no desenvolvimento da região, fator de estímulo à introdução de africanos escravizados, especialmente partir do século XVIII, período sobre o qual a historiografia indica a existência de um percentual numérico de cativos em torno de 22% do total da população²⁸³.

No século XIX, esta região meridional do Império ingressou em outra atividade bastante dependente do trabalho cativo: a produção de erva mate. O produto chegou a ser o principal item de exportação e, em grande medida contribuiu para a formação das bases econômicas sólidas que propiciaram a criação da província, em 1853²⁸⁴. Entretanto, como apontaram Fernando Netto e Magnus Pereira²⁸⁵, o cultivo do mate não apenas intensificou a exploração da mão de obra escrava, como também estimulou sua desagregação haja vista o maior emprego de trabalho livre neste ramo nas décadas finais do Oitocentos, acompanhando

²⁸⁰GUTIERREZ, Horácio. “Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX”. In: *História, São Paulo*, v.25, n.1, 2006.

²⁸¹ Refiro-me em especial às declarações de Wilson Martins em *Um Brasil Diferente*. Ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2ª Ed. São Paulo. T.A Queiroz, 1989, p. 127.

²⁸² NETTO, Fernando Franco. *Senhores e escravos no Paraná provincial: os padrões de riqueza em Guarapuava (1850-1880)*. Guarapuava: Unicentro, 2011, p. 115.

²⁸³BALHANA, Altiva P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1969. V.1.

²⁸⁴ NETTO, Fernando Franco. *Op cit*, p. 125.

²⁸⁵PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. *Semeando iras rumo ao progresso: (ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense, 1829-1889)*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

uma tendência nacional de decadência do regime escravista e aumento da propaganda abolicionista.

A posse de escravos e a propriedade fundiária foram os grandes marcos de distinção social e moldaram o quadro de distribuição populacional da província. A concentração demográfica delineou-se, assim, predominantemente no litoral – tendo como importantes cidades Paranaguá, Antonina e Morretes -, planalto – que envolvia a comarca de Curitiba²⁸⁶ - e Campos Gerais – composto por municípios como Lapa, Castro e Palmeira, regiões onde a presença escrava se fazia mais expressiva.

O perfil da população escrava na segunda metade do século XIX caracterizava-se por um considerável equilíbrio entre os sexos, com predominância de uma população jovem (entre 10 e 39 anos) o que resultava em maior produtividade entre eles, afirma o estudo de Eduardo Pena²⁸⁷. Em sua maioria, os escravos se ocupavam das lavouras de subsistência, das atividades de beneficiamento do mate ou pecuária, ou em lides urbanas, estes empregados em geral nos serviços mais especializados. No que tange ao perfil profissional dos escravos existentes na comarca de Curitiba, houve a predominância de lavradores, seguidos de escravos domésticos e artesãos, estes presentes majoritariamente na área urbana da capital²⁸⁸.

Prevaleciam na província os pequenos proprietários de escravos, com a posse de 1 a 5 cativos. Este é um sinal indicativo da forte base de sustentação política e social do regime por expressar a difusão da posse escrava através da multiplicidade de pequenos proprietários: “Decididamente a posse em escravos na região analisada foi diminuta em tamanho, mas, como em outros lugares do Império, esteve espalhada nas mãos de várias pessoas”, observa Pena²⁸⁹.

Além das motivações que acarretaram a crise do regime da escravidão em todo Império, no Paraná ela foi condicionada também por alguns outros fatores, como o esvaziamento da mão de obra cativa. A crise do sistema agrícola nacional, derivada pela escassez de mão de obra após a proibição do tráfico e a promulgação da Lei do Ventre Livre, impulsionou a transferência da população cativa para as regiões produtoras de café²⁹⁰. O

²⁸⁶ Na segunda metade do século XIX a comarca de Curitiba reunia os municípios de Curitiba, Campo Largo, Votuverava, Arraial Queimado e São José dos Pinhais. PENA, Eduardo Spiller. Op. cit, p. 33.

²⁸⁷ PENA, Eduardo Spiller. *O jogo da face...* Op. cit, p. 26.

²⁸⁸ Idem, p. 53.

²⁸⁹ Idem, p. 36.

²⁹⁰ Idem, p. 68.

Paraná participou desse tráfico interprovincial servindo de importante “fornecedor” de mão de obra.

Ao lado das transferências pelo tráfico interprovincial, outro fator de peso para o decréscimo da escravidão na região foi o elevado índice de manumissões praticadas, seja como forma de “premiar” a fidelidade dos cativos, seja para promover o controle social nos anos finais da escravidão²⁹¹. A província paranaense esteve entre as três onde mais foram praticadas concessões de alforrias, especialmente no fim da década de 1870. Estes fatores foram eficazes para construir um cenário favorável à gradual implantação do trabalho livre, que não foi unicamente resultado da mecanização do mate, como já defendeu uma historiografia mais voltada à interpretação das transformações econômicas²⁹². Ao contrário, mesmo nos anos de diminuição da população cativa, a produção ervateira ainda concentrava grande parte dos escravos existentes na província²⁹³.

Um importante meio utilizado pela historiografia para acompanhar o processo de abolição do trabalho escravo no Paraná foram os veículos de comunicação impressa. Através dos periódicos paranaenses é perceptível a heterogeneidade das propostas para o término da instituição escravista no contexto local. Os debates divulgados pela imprensa sugerem uma divisão de expectativas referentes à abolição existente nos setores políticos, a qual se traduzia, sobretudo pela discordância entre liberais e conservadores, afirma Márcia Graf²⁹⁴.

As oposições entre os dois grupos políticos sobre a abolição não se apresentaram de forma muito nítida, tendo em vista que ambos defenderam o gradualismo da abolição e a necessidade de preparação dos libertos para a liberdade. A ideia de abolição “prudentemente encaminhada” foi um dos estandartes da campanha conservadora enunciada por Câmara Leal, chefe de polícia e juiz de Direito de Curitiba já em meados da década de 1860. Ele emitiu opiniões bastante detratórias sobre os escravos alertando sobre os males de uma abolição abrupta:

[Seria] indesculpável imprevidência política colocar de um jato no país milhares de homens exaltados pela embriaguez, real ou proveniente da imaginação em delírio, pela aquisição do sempre esperado e jamais esquecido dom da liberdade, - sem o maior corretivo, sem dar-lhes ocupação adaptada, sem encaminhá-los ao amor da ordem, ao respeito às instituições, ao reconhecimento dos direitos de todos, da

²⁹¹ Idem, p. 75.

²⁹² Refiro-me à clássica obra de Octávio Ianni dedicada ao estudo da “transição” do regime de trabalho escravo para o trabalho livre no Paraná: IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crises da escravatura no Brasil meridional*. 2 ed. Ver. e aum. São Paulo: Hucitec, Curitiba: Scientia ET Labor, 1988.

²⁹³ PENA, Eduardo Spiller. Op. cit, p. 81.

²⁹⁴ GRAF, Márcia E. C. *Imprensa Periódica e a Escravidão no Paraná*. Curitiba: Secretária de Estado da Cultura, 1981, p. 125.

liberdade social, que nasce da observância das leis, e da obediência aos seus executores²⁹⁵.

As considerações de Câmara Leal são semelhantes às de muitos outros homens públicos do império, no sentido de considerar a população escrava incapaz de viver a liberdade, em decorrência dos supostos vícios adquiridos pela experiência em cativo. Mais uma vez, a introjeção de valores de amor ao trabalho era indicada como medida necessária para controlar, corrigir e disciplinar a população futuramente liberta.

Leal foi autor de um projeto de lei que submeteu ao Senado, para a emancipação gradual dos escravos no mesmo ano de 1866, propondo meios de efetivação da emancipação protelada que traria tempo de disciplinar os trabalhadores libertos²⁹⁶. Segundo Pena, a campanha abolicionista no Paraná desenvolveu-se por meio de alertas desta espécie, feitos tanto pelos veículos de imprensa quanto por políticos, os quais propunham meios de efetivar a extinção da escravidão, visando manter a mesma hierarquia sócio-racial da conjuntura escravocrata.

Tal como indicado pelo autor, afirmações feitas em relação aos escravos, como aquelas proferidas por Câmara Leal, são uma exceção no conjunto de documentação disponível ao historiador dedicado à investigação da prática escravista e sua desagregação no Paraná. Os textos oficiais, como os Relatórios de Presidente de Província e de chefes de polícia, raramente abordam a presença dos escravos na província ou a questão abolicionista com ênfase, trazendo no geral apenas informações numéricas, sem o aprofundamento dessas questões. Essas omissões podem refletir a crescente idealização dos supostos benefícios da adoção do trabalho livre e estímulo à supressão do trabalho escravo²⁹⁷. O obscurecimento da questão servil na província foi criticado até mesmo por contemporâneos ao século XIX. Um deles, o político Vicente Machado, segundo Márcia Graf, alertou para a importância da escravidão na região, chamando a atenção das autoridades municipais a este respeito: “Tem-se dito que não devemos falar em escravos na Província do Paraná. Pois bem, na Província do Paraná não se deve falar em escravos, mas a verdade é que eles existem”²⁹⁸.

²⁹⁵ LEAL, Luiz Francisco da Câmara. *Considerações e projetos de lei para a emancipação do escravos sem prejuízo de seus senhores, nem grave ônus para o Estado*. Rio de Janeiro, Typ de Pinheiro & Comp., 1866, p. 32. *Apud*. PENA, Eduardo S. *O jogo da face*. *Op. Cit.* p. 105

²⁹⁶ PENA, Eduardo S. *O jogo da face*. *Op. Cit.* p. 106.

²⁹⁷ *Idem*, p. 94.

²⁹⁸ Vicente Machado, 1887. *Dezenove de Dezembro* *apud* GRAF, M. E. C., *op. cit.*, p. 149.

Apesar dos esforços para diminuir a importância da escravidão na província, após a aprovação da Lei de 1871, os jornais se tornaram importantes veículos de transmissão das tensões sociais provocadas pela iminência da abolição.

O movimento abolicionista no Paraná, em grande medida, ancorou-se nos impressos para divulgar sua propaganda e manifestos, havendo, após 1871, o lançamento de jornais dedicados exclusivamente à questão, como o *Livre Paraná*, de Paranaguá e *A República*, no qual, segundo Graf, foi comum a divulgação da disposição de advogados abolicionistas a mover ações de liberdade em favor dos escravos²⁹⁹.

O abolicionismo enquanto um movimento, todavia, ganhou maior visibilidade somente a partir da década de 1880, o que permitiu a Octávio Ianni considerar o abolicionismo paranaense tardio³⁰⁰. As ideias de emancipação chegaram a Curitiba e arredores num momento inicial, possivelmente através de políticos, literatos e militares, expandido-se posteriormente por meio de professores, clérigos e comerciantes, conforme Ianni³⁰¹.

Em 1885, com a aprovação da Lei dos Sexagenários, acirraram-se nos jornais paranaenses os debates em torno da erradicação do trabalho escravo e, da mesma forma, tornou-se comum a divulgação de opiniões desfavoráveis à escravidão. Para o presidente de Província de 1886, a lentidão com a qual se concretizava o processo de emancipação de sexagenários prejudicava a sociedade paranaense em termos morais. As emancipações deviam ser efetivadas de forma apressada “devido ao grande alcance moral de tão importante fato”, dizia o presidente em uma circular oficial divulgada pela *Gazeta Paranaense*³⁰².

A propagação de medidas particulares de emancipação de escravos, também eram atos supervalorizados pelos jornais, segundo Graf, a fim de incentivar a ampliação de demais libertações. A atuação de alguns presidentes de província, nesse sentido, foi fundamental, pois, quando abolicionistas, aproveitavam ocasiões comemorativas de grande repercussão para realizar alforrias e disseminar a prática entre as elites³⁰³. Isso fez com que as emancipações passassem a serem vistas como ações sociais amplamente aprovadas.

Dessa maneira, a campanha abolicionista paranaense avançou, disseminando críticas morais em relação à escravidão, e estimulando assim a emancipação de escravos o que,

²⁹⁹ GRAF, M. E. C, op. cit, p. 25.

³⁰⁰ IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo*, op. cit, p. 178.

³⁰¹ Idem, p. 179.

³⁰² Apud GRAF, M. E. C, op. cit, p. 80.

³⁰³ Idem, p. 88.

segundo Graf, ocasionou a total extinção do trabalho cativo antes mesmo de 13 de maio de 1888 em algumas localidades paranaenses como Porto de Cima, Guaraqueçaba, Cerro Azul, Rio Negro e Votuverava, locais de pequenas escravarias no final do século XIX³⁰⁴.

No processo de desarticulação do escravismo no Paraná, é ainda importante sublinhar a atuação de dezenas de sociedades e clubes abolicionistas situados especialmente na capital e em Paranaguá, com a finalidade de divulgar a propaganda em favor da abolição e auxiliar a emancipação, patrocinando alforrias, auxiliando em fugas e até mesmo abrigando escravos fugidos³⁰⁵. Em 1888, vários clubes abolicionistas se juntaram, formando a Confederação Abolicionista Paranaense, que recebeu o apoio de diversas personalidades e instituições. Nos manifestos tornados públicos pela Confederação, era comum a presença da noção de que os escravos deveriam ser preparados para a liberdade, para evitar que a escravidão e seus vícios contaminassem a sociedade, ocasionando anarquia e desordem³⁰⁶.

Em 1884, o jornal *Gazeta Paranaense* defendeu em um editorial a impossibilidade de promover a abolição imediata, para tanto, empregando várias das concepções já destacadas anteriormente sobre os escravos e libertos, como indica um fragmento citado por Graf:

O governo deve emancipar, sim. Mas abolir! [...] Auxiliar a vitória de reclamos irrefletidos de quem não mede os destinos da nação! Oprimir os senhores de escravos, que se veem sem outro braço correspondente para o serviço rural! [...] Isso um governo sério não pode fazer [...] É verdade que o século não comporta a instituição que ainda conservamos [...] O século nos repreende, a civilização nos estigmatiza. Mas não será uma só geração que pague os crimes de muitas outras já inacessíveis à vingança[...] Libertos os escravos, como irão viver no seio de nossa sociedade, eles – homens completamente ignorantes, cheios de vícios, habituados à tutela senhoril?³⁰⁷.

Ainda para os conservadores da *Gazeta Paranaense*, o investimento no ensino obrigatório era uma medida preventiva para a abolição devido a necessidade de correção dos vícios que a escravidão imprimira nos escravos e futuros libertos. Por isso, apoiar o ensino era indispensável para a condução segura do processo³⁰⁸. Esse era um dos argumentos rebatidos pela oposição liberal, que via o enaltecimento da instrução pública pelos conservadores como uma estratégia para neutralizar o abolicionismo e retardar a abolição.

Alguns presidentes da província expressavam inquietação com a iminência da abolição, agregando, por vezes num só discurso, as questões que causavam tensões no final do

³⁰⁴ GRAF, M. E. C, op. cit, p. 99.

³⁰⁵ IANNI, Octávio, op. cit, p. 198.

³⁰⁶ IANNI, Octávio, op. cit, p. 180.

³⁰⁷ *Gazeta Paranaense*, Curitiba, 1884 apud GRAF, Márcia E. C. op cit, pp. 12-126.

³⁰⁸ *Dezenove de Dezembro*, Curitiba, 1884 apud GRAF, Márcia E. C, *Op cit*, p. 130.

século XIX: emancipação dos escravos, imigração de europeus e instrução pública, vendo-as como aspectos estreitamente relacionados³⁰⁹. Esta associação parece ter sido uma tendência comum nas províncias do Sul, que na época já recebiam grandes grupos de imigrantes europeus, atraídos pelas políticas de colonização e imigração então vigentes. Conforme o estudo de Graciane Sebrão³¹⁰, o lema “emancipar, instruir e colonizar” foi adotado também pelo governo de Santa Catarina naqueles anos finais da escravidão. Com efeito, essa vinculação entre instrução, imigração européia e término da escravidão era evidente, por se tratarem de medidas de favorecimento de um ideal de abolição gradual, na qual a crise da mão de obra seria solucionada pela vinda de europeus, enquanto o “caos” derivado da implantação de ex-escravos na sociedade seria amenizado pela ampliação da instrução pública.

Por isso, o suposto despreparo dos cativos para a liberdade foi utilizado como argumento entre os porta-vozes da elite política paranaense na perspectiva de sustentar a emancipação gradual como única forma de libertação aceitável, e abarcar o papel da instrução nesse processo de “prudência”. Para os defensores da emancipação gradual, abolição e instrução eram projetos sociais e políticos estreitamente vinculados, quiçá indissociáveis, como bem definiu a poesia de Leôncio Correia citada como epígrafe desta seção. A população escrava e liberta foi considerada despreparada para exercer cidadania, afinal, a experiência da escravidão implicava em degradação. A “educação” nesses discursos não parecia expressar aprimoramento intelectual, científico, literário; foi antes vista como medida para corrigir moralmente os cativos e os libertos, capacitando-os para a liberdade, sobretudo despertando neles o amor ao trabalho.

O debate em torno da instrução pública, apesar de estreitamente relacionado à preparação da população liberta, tinha, entretanto, um alcance maior, relacionando-se com as transformações vividas no fim do século, como veremos adiante.

2.5 Instrução para todos?

Conforme abordamos, o fortalecimento dos ideais de instrução e educação como direitos dos cidadãos e deveres do Estado consolidou-se durante o século XVIII, fazendo do

³⁰⁹ GRAF, Márcia E. C., *Op cit*, p. 130.

³¹⁰ SEBRÃO, Graciane Daniela. *Presença/ ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888)*. Dissertação ao PPGE – HHE/ Udesc. Florianópolis, 2010, p. 37.

século XIX o cenário de efetivação das primeiras iniciativas que buscaram estabelecer na prática tais acepções modernas de educação e instrução. No caso brasileiro essa construção ocorreu tardiamente se comparada a outros contextos ocidentais, tendo ao mesmo tempo de lidar com as especificidades nacionais, como a profunda desigualdade social criada pela prática escravista e a heterogeneidade de etnias, costumes e crenças, vista pelos articuladores do ensino público como barreiras para a efetivação de um sistema unificado de instrução pública³¹¹.

As legislações sobre a instrução formuladas neste contexto explicitavam as tensões da conjuntura sócio-política daquele período e, por este motivo, estiveram permeadas de questões sociais e econômicas, que interferiam nos discursos oficiais sobre a instrução da população. Por também serem produto de apropriações peculiares dos ideais liberais, as expectativas de acesso à instrução englobavam as limitações da noção de cidadania, tal como a restrição de direitos aos escravos e egressos do cativo. A lei do voto, promulgada na década de 1880, suscitou debates entre muitos homens públicos que viam na pouca oferta de instrução um desafio a ser vencido para o acesso dos cidadãos aos direitos políticos. Para explorar a questão, pretendemos analisar as definições quanto ao acesso da população à instrução por meio da legislação educacional, para, por fim, estudar as possibilidades que se abriam a escravos, libertos e ingênuos para ingressarem nas escolas públicas.

Dadas as bases políticas da educação pública no século XVIII, especialmente após a Revolução Francesa, consolidava-se nas nações ocidentais modernas a noção de educação como um “direito do homem e do cidadão”³¹². Como vimos, essa concepção se firmou através de um longo processo de secularização no ensino, no qual o Estado buscava resgatar a responsabilidade pela instrução das mãos clericais e também difundir um caráter nacional único por meio da instituição escolar.

A ideia de criar-se uma legislação específica para a instrução no Império brasileiro surgiu logo após a Independência, quando o governo visava elaborar um arcabouço legal nos padrões de “civilização” das nações modernas, portanto, inspirada nos ideais do liberalismo. Para alguns envolvidos, como José Bonifácio, a instrução do povo era o único elemento que

³¹¹ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870-1889*, op cit, p. 84.

³¹² PERES, Tirsia Regazzini. “Educação brasileira no império”. In: PALMA FILHO, J. C. (org). *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação* – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 1.

viabilizaria um governo constitucional³¹³. O projeto Constituinte de 1823, embora não aprovado, pretendia construir um sistema nacional de Instrução, atribuindo ao governo central a responsabilidade de elaboração de leis e decretos direcionados à criação de escolas públicas, assegurando, contudo a “liberdade de ensino” - possibilidade de que a instrução fosse exercida por iniciativas particulares³¹⁴. Havia ainda, neste projeto, perspectivas para o ensino racialmente hierarquizado, nas quais negros, brancos e índios desfrutariam de modalidades distintas de educação, cabendo aos primeiros a “educação religiosa e industrial”, para os últimos, a “catequese e civilização” e para os brancos a “educação formal”, conforme o Artigo 154 do projeto .

Apesar de anulado em decorrência do fechamento da Assembléia Constituinte pelo Imperador e outorga da carta constitucional no ano seguinte, as expectativas em torno do ideal de instrução não foram substituídas em seu todo, pois a Constituição de 1824, mesmo sem enfatizar, trazia o acesso à instrução pública como um direito de todos os cidadãos:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos³¹⁵.

Por não serem considerados cidadãos, escravos e estrangeiros não estariam incluídos nessa esfera de direitos. Porém, a “liberdade de ensino”, subentendida no item 24, relativo à liberdade profissional, deixa indícios de que havia a possibilidade de iniciativas particulares no ramo do ensino, as quais possivelmente poderiam contemplar estes grupos. O inciso declarava que “nenhum gênero de trabalho” “pode ser proibido”, uma medida de livre arbítrio profissional, que provavelmente poderia abranger ações particulares de docência – traços eminentemente liberais da carta constitucional.

Em 1827, surgiu o primeiro e único corpo legislativo específico para a Instrução Pública do Império, responsável por fixar os princípios da “instrução elementar”, ordenando a criação nas vilas, cidades e povoados, de “escolas de primeiras letras” divididas entre masculinas e femininas.

Conforme abordamos, a “instrução elementar”, de acordo com as propostas correntes, agregava aos conteúdos de saberes básicos os princípios de moral e religião cristã, já que este era um período de fortalecimento da ideia de “regeneração” dos mais pobres, pelas estratégias

³¹³ Idem, p. 2.

³¹⁴ Projeto Constitucional, 1823. Arts 251, 253. Apud PERES, Tirsia Regazzini. Op. cit, p. 3.

³¹⁵ “Constituição Política do Império do Brasil”, 1824. In: *Coleção de leis do império do Brasil*. Op. cit.

disciplinares propagadas pela escola³¹⁶. Na síntese destes conteúdos de formação, feita por Tirsia Regazzini Peres, vemos os valores de moral e religião como componentes importantes do currículo “elementar”:

a escola elementar teria este currículo: escrever, ler e contar (quatro operações, decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica. Como livros de leitura teriam preferência a Constituição do Império e a História do Brasil. Nas escolas para meninas, haveria uma variante curricular: quanto à aritmética nada mais que as quatro operações; nenhuma geometria e, em vez disso, as prendas que servem à economia doméstica³¹⁷.

Partindo destes pilares, o ensino elementar definido na lei de 1827 enfocaria nos conhecimentos tidos como fundamentais para a “integração”, especialmente dos mais pobres, à vida social, reforçando o papel do Estado Imperial não somente de “instruir” as novas gerações, mas, sobretudo, de “educá-las”, como apontou Martinez, mesmo que desigualmente³¹⁸. Esta foi a principal base da legislação educacional dos anos posteriores, que entraria em vigor no formato de leis complementares, decretos, emendas e regulamentos de instrução. O primeiro deles, foi o Ato Adicional de 1834 (lei nº16 de 12 de Agosto de 1834)³¹⁹. Vigente durante período regencial, a lei promovia forte descentralização político administrativa ao atribuir às províncias a responsabilidade de promover a instrução primária e secundária. A partir desta reforma constitucional, a atuação direta do governo central no campo da instrução elementar teve-se, no geral, ao Município da Corte, deixando às províncias a tarefa de regulamentação do ensino público em todos os sentidos³²⁰. Esta medida foi considerada prejudicial devido a alta rotatividade dos governantes provinciais, além da falta de recursos que impactavam negativamente na criação e manutenção de escolas³²¹.

Na Corte surgiram as primeiras definições quanto ao público das escolas. No artigo 3º da Lei provincial de 21 de Janeiro de 1837, tratou-se de restringir o acesso às aulas públicas aos escravizados e ainda aos “pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”³²². Além deles, também estariam fora das escolas aqueles que sofressem de “moléstias contagiosas”. Apesar de o Ato Adicional de 1834 ter liberado a atuação do governo central nos assuntos de

³¹⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. Op. cit, pp. 135-150

³¹⁷ PERES, Tirsia Regazzini. Op. cit, p. 6.

³¹⁸ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir*. Op. cit. p. 12-60.

³¹⁹ Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, 1834, p. 15.

³²⁰ Idem, Art. 10, item 2º.

³²¹ PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 72.

³²² Lei nº 1 de 21 de Janeiro de 1837. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005.

instrução pública da Corte, esta foi uma lei provincial do Rio de Janeiro redigida pelo então presidente Paulino José Soares de Sousa, sem, portanto, impactar a regulamentação do ensino público em outras províncias.

O quadro da administração do ensino no Império não mudou muito nos anos seguintes, até a década de 1850, quando as chamadas “Reformas Couto Ferraz”, promulgadas pelo Ministério do Império, sem alterar a descentralização administrativa, estabeleceram a necessidade de uniformização da instrução pública em todo o Império. Esta reforma foi encaminhada por uma série de decretos promulgados para a Corte, que estabeleceram modificações no regulamento de instrução primária, servindo de parâmetro para as outras províncias. Para o governo central, a execução de reformas na Corte era vista de maneira estratégica pela presença de grande parte do funcionalismo público, e por se implantar bases de ação que fossem seguidas nas demais regiões do Império³²³.

O Decreto Imperial nº 1.331 de 17 de Fevereiro de 1854, no que tange à regulamentação do ensino primário, sistematizou as condições de matrícula e frequência dos alunos nas escolas públicas, criando um público alvo do ensino primário:

Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.
§ 3º Os escravos³²⁴.

No que tange ao enquadramento da clientela escolar, este Decreto reproduziu a base inaugurada pelo governo provincial do Rio de Janeiro anos antes, ao restringir o acesso de cativos, reforçando então as relações hierárquicas da sociedade escravista ao restabelecer a escolarização como um direito reservado apenas aos cidadãos, aspecto já assegurado na Constituição, porém reforçado neste regulamento específico. Por proibir também a “frequência” de cativos, a lei parecia impossibilitar que escravos frequentassem a escola pública, mesmo no caso de irem às aulas acompanhando seus senhores. Esta lei não fez menção aos “pretos africanos”, como no Decreto provincial, no entanto, já havia na Constituição a determinação da exclusão de estrangeiros do acesso à cidadania e, em consequência, do acesso à instrução. Quanto aos libertos nascidos em território nacional, também pela carta constitucional, estariam aptos a frequentarem o ensino público primário,

³²³ PAIVA, Vanilda. Op. cit, p. 74.

³²⁴ Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. *Coleção de leis do Império do Brasil*. Vol I, Pt. 1, 1854, p. 45.

embora não tenham recebido atenção especial no Decreto de 1854. Fica a seguinte questão: escravos também não estariam permitidos de ingressarem em aulas públicas desde as disposições constitucionais, no entanto, foram excluídos reforçadamente no referido Decreto. Seria este um indicativo de que cativos estivessem ocupando espaços públicos de escolarização?

De acordo com Surya Pombo de Barros, um ano após a promulgação do Decreto, o então inspetor geral da instrução pública da Província de São Paulo - Diogo de Mendonça Pinto - tratou de justificar a proibição de matrícula de escravos nas aulas públicas em seu relatório anual. Afirmando estar sendo constantemente interrogado sobre a permissão da presença de cativos em escolas da região, ele alertava:

visto que as famílias repugariam mandar às escolas públicas seus filhos se essa qualidade fosse aceita e atendendo aos perigos de derramar a instrução pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrução pública senão meninos que os professores reconhecessem como livres ou que provassem essa qualidade³²⁵.

Além dessas normatizações, o Decreto Couto Ferraz previu ainda, alguns marcos etários para a delimitação do ingresso nas escolas primárias e secundárias, reservando-as com exclusividade às crianças de 5 a 14 anos e jovens de 14 a 21, respectivamente. Também foi determinada “obrigatoriedade escolar” para os indivíduos com idade entre 7 e 14 anos, sob pena de multa para os pais e tutores que não matriculassem seus dependentes. Ambos os preceitos possuem significados especiais nos projetos maiores de instrução que estavam sendo gestados pelas elites e autoridades: a separação das gerações visava adequar os conteúdos de ensino às “fases” da vida, de modo a impulsionar a concepção moderna de “infância”, como tempo específico da formação humana³²⁶.

A “obrigatoriedade” contemplava apenas o ensino primário, conforme é indicado no artigo 64: “Os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do *primeiro grau*, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circunstâncias”³²⁷. Estes aspectos reforçam o papel de integração e uniformização atribuído à escola. Ao se construírem bases únicas, visava-se a formação do povo, já que o ensino básico era idealizado

³²⁵ Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1855, p. 48. *Apud* BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920). In: *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005, p. 5.

³²⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes. “Educação da infância brasileira”. *Op. cit.*, p. 22.

³²⁷ Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. *Coleção de leis do Império do Brasil*. Vol. 1, pt 1, p. 45. Grifos meus.

para os setores populares³²⁸. Assim, com a “instrução elementar” pretendia-se regenerar moralmente estes segmentos. Desta forma analisa Alessandra Schueler, tomando como referência o Decreto de 1854:

A Instrução Pública, determinando que o ensino primário era suficiente às camadas pobres, mantinha o monopólio do ensino secundário e superior nas mãos de poucos. As atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado permaneciam como privilégio das classes senhoriais restando à maioria da população livre e pobre o “privilégio” de exercer o trabalho manual na sociedade³²⁹.

Logo, quando pensamos nos ideários de “instrução para todos” fundamentados neste regulamento, percebemos a hierarquização de saberes produzida para definir níveis de ensino apropriados para cada setor da população. A escola primária foi entendida como escola para os mais pobres, cabendo à escola secundária e superior a tarefa de englobarem os nascidos da “boa sociedade”. Este Decreto, porém, não esteve restrito à instrução das novas gerações, pois encaminhou propostas de ensino também aos adultos, nas quais não especificou as exigências de matrícula, tal como no ensino infantil:

Art. 71. Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mês ou por ano, a ensinar as matérias da instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem³³⁰.

Pelo regulamento, o ensino de adultos era facultativo, pois dependia da disponibilidade dos professores do ensino secundário e da existência de possíveis alunos em busca de instrução primária. Nos trechos seguintes, o decreto previa a mesma possibilidade de instrução de adultos em paróquias que não contassem com escolas secundárias, atribuindo ao pároco local a tarefa de conduzir esta espécie de ensino mediante uma gratificação fornecida pelo governo. Não havia, neste artigo, as restrições – aos portadores de doenças contagiosas e aos cativos – como havia naquele referente ao ensino regular de crianças. Esta ausência pode ter aberto brechas que justificassem a presença de escravos em aulas públicas, tal como abordaremos posteriormente.

No decorrer da segunda metade do século, muitas mudanças ainda estavam por vir nos assuntos de instrução pública. Os debates sobre o ensino nacional travados no Ministério do Império revelaram à historiografia a interferência da disparidade entre liberais e conservadores na configuração de projetos de regulamentação da escola pública. O Gabinete

³²⁸ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir...* op, cit, p. 16.

³²⁹ Idem, pp. 18-19.

³³⁰ Decreto nº 1.331 de 17 de Fevereiro de 1854. In: *Coleção de leis do império do Brasil*. Op. cit

de 1879 propôs uma reforma liberal no ensino que alterasse os moldes postos pelas “Reformas Couto Ferraz” de 1854, instituindo a mais ampla “liberdade de ensino” para a abertura de escolas particulares de todos os níveis. Estas transformações ficaram conhecidas como Reformas Leôncio Carvalho, devido a articulação do ministro liberal Carlos Leôncio de Carvalho, que, com os Decretos de 1878 e de 19 de Abril de 1879³³¹, propôs modernização à organização do ensino por meio do reforço à obrigatoriedade da educação primária, auxílio de material e vestuário para alunos pobres, dispensa dos não católicos das aulas de religião cristã, dispensa opcional do juramento moral católico feito pelos professores no ato de sua qualificação no magistério, entre outras medidas³³².

Leôncio de Carvalho era liberal e republicano convicto, além de professor da Faculdade de Direito de São Paulo, onde também participava da execução de políticas em prol da instrução popular. Quem o nomeou para Ministro dos Negócios do Império foi João Lins V. Cansansão Sinimbu, então líder do Gabinete incumbido para resolver a questão da Reforma Eleitoral naquele período. Carvalho era também defensor das eleições diretas e da obrigatoriedade da alfabetização para o alistamento de eleitores, pois atribuía aos analfabetos a falta de consciência política, de forma semelhante a seus contemporâneos envolvidos na aprovação da Reforma. Este era apenas mais um ponto de sua argumentação favorável à expansão da instrução primária que, em seu pensamento, não deveria mais se ater às novas gerações. Por isso Carvalho, em suas Reformas, implantou alternativas de ensino para adultos, visando reduzir o analfabetismo no Império, no entanto, reduzindo ao mesmo tempo a participação do Estado na oferta dessa mesma instrução ao supervalorizar a “liberdade de ensino”.

A Reforma realizada em 1878 pelo Decreto 7.031-A de 6 de Setembro do mesmo ano³³³ criava uma legislação específica para os cursos de adultos. De acordo com esta lei os cursos deveriam funcionar no período noturno, de modo a adequar-se às necessidades de trabalho do público escolar. As aulas não mais estariam restritas às escolas secundárias – conforme previa o Decreto Couto Ferraz - mas deveriam funcionar em todas as escolas primárias da Corte. A novidade da lei de 1878 é que ela não proibia explicitamente o acesso de escravos à instrução e, ao mesmo tempo, mencionava a possibilidade de instrução aos

³³¹ Decreto n.º 7. 247 de 19 de Abril de 1879. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol I, Pt II, p. 196.

³³² PERES, Tírsa Regazzini. Op. cit, p. 16.

³³³ Decreto nº 7.031-A de 6 de Setembro de 1878. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol I, 1878, p. 711.

libertos: “Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos”³³⁴.

A possibilidade da instrução de libertos era garantida constitucionalmente, como vimos. Porém, a incorporação desse grupo social no texto do Decreto referente ao ensino noturno possivelmente expressava a preocupação com o papel da instrução frente ao processo gradual de emancipação de escravos, no sentido de afirmar a base necessária de incorporação educacional destes indivíduos, colocando-a em meio às demais propostas de ensino popular. É interessante notar que, para participar efetivamente das aulas públicas, os alunos, sendo livres ou libertos, estariam agora sujeitos a uma série de normatizações que visavam garantir o controle e disciplina das aulas. Tinham de apresentar uma guia emitida pelos “Delegados de Instrução”, que registrariam todos os dados dos alunos matriculados como endereço, profissão, naturalidade, filiação, idade, entre outras informações. Os estudantes estariam sujeitos à expulsão caso causassem qualquer “desordem” no andamento das aulas³³⁵. Eram medidas que iam ao encontro das políticas sociais que viam os setores populares como “classe perigosa”, e por isso, encaminhavam essa espécie de escolarização que prezava a disciplina.

Não proibindo explicitamente a frequência de cativos, a lei deixou uma brecha, à frequência deles no ensino noturno. A ausência de proibição de matrícula de escravos foi também observada no Regulamento provincial do Maranhão, conforme atesta Mariléia dos Santos Cruz³³⁶. Entretanto, nas demais províncias e também no Paraná, como veremos, os escravizados permaneceram como indivíduos impedidos pela lei de participar da escolarização pública.

O Decreto sobre o ensino noturno procurou ainda reduzir o caráter “facultativo” para os cursos de adultos, estabelecendo para algumas categorias do funcionalismo público a necessidade de comprovação de matrícula e aprovação em tais aulas. A norma era válida para os cargos ditos “inferiores”, como “guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria”³³⁷. Estes aspectos, como afirmou Martinez, evidenciam os projetos de regulamentação do trabalho e o papel da instrução no preparo de homens livres e libertos para

³³⁴ Idem.

³³⁵ Idem, Art. 5º, 6º e 7º.

³³⁶ CRUZ, Mariléia dos Santos. *A educação dos negros na sociedade escravista do maranhão provincial*. In: *Outros Tempos*. Vol.6, num. 8. Dez, 2009, p. 119.

³³⁷ Art. 42, Decreto nº 7.031-A de 6 de Setembro de 1878, op. cit.

o exercício da cidadania³³⁸, haja vista o encaminhamento concomitante da Reforma Eleitoral pelas outras esferas legislativas do Império.

A ênfase no ensino noturno foi incorporada em outro Decreto, promulgado no ano seguinte em 1879 -, desta vez estabelecendo a intervenção direta do Governo imperial nas províncias para o subsídio destes cursos em localidades fora da Corte.

Art. 8º O Governo poderá:

4º Criar ou auxiliar nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos³³⁹.

Sem citar quaisquer especificações quanto ao público alvo destes cursos subvencionados pelo governo em outras localidades, o Decreto de 1879 apenas reforçou a necessidade de valorização desta modalidade de instrução para adultos. Vale notar que em ambas as reformas de instrução, os filhos livres de mulher escrava, que nesta época teriam atingido a “idade escolar”, não receberam menção específica quanto à regulamentação ou obrigatoriedade de seu acesso nas escolas públicas.

Antes da emancipação total dos escravos, mais uma reforma na instrução modificou as bases de regulamentação do ensino público, sem produzir transformações substanciais com relação ao acesso de escravizados, libertos e ingênuos, porém, explicitando as inquietações das elites e autoridades com a questão da substituição do trabalho cativo. A reforma de 1886 foi também produto da intensificação de ideias de centralização administrativa da instrução, e prezava pela “homogeneização” escolar, afrontando diretamente o decreto de 1834 que dava às províncias a responsabilidade pela legislação e organização do ensino³⁴⁰.

Este foi um projeto encaminhado pelo ministro Manoel Pinto de Souza Dantas do Ministério do Império que era crítico aos princípios que haviam orientado a Reforma liberal do final da década de 1870, a qual prezou pela liberdade de ensino e tornou o ensino religioso optativo nas escolas. Para Souza Dantas, era necessário atribuir mais funções ao Estado na educação das novas gerações, de modo a reforçar a instrução moral e religiosa para consolidação de uma formação específica para as classes populares³⁴¹.

Naquele período, as modificações decorrentes da reorganização do trabalho aumentavam o número de ex-cativos, estrangeiros e pobres nas cidades, despertando nas autoridades o anseio por estratégias de controle de grupos populares, como as medidas

³³⁸ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir*. Op. cit, p. 64.

³³⁹ Art 8, item 4º, Decreto n.º 7. 247 de 19 de Abril de 1879. In: *Coleção de leis do Império do Brasil*. Op. cit

³⁴⁰ MARTINEZ, A. F. op. cit, p. 84.

³⁴¹ Idem, p. 88.

combate à ociosidade. Por isso, nos projetos de instrução, os setores marginalizados foram cada vez mais associados ao trabalho durante a década de 1880. De acordo com Martinez, o ministro Souza Dantas “intencionava utilizar a educação popular como via para reorganizar as relações de trabalho. Afinal, segundo ele, o Estado não poderia pretender “igualar todas as inteligências”³⁴².

No âmbito curricular, pensava-se em métodos pedagógicos de incentivo às habilidades manuais para se despertar no alunado o “amor ao trabalho”, resgatando das ruas os possíveis ociosos que viessem a causar desordem nas cidades³⁴³.

Como observou Martinez, levando a cabo os preceitos que davam ao Estado a tarefa de “educar” os cidadãos para além de “instruí-los”, a Reforma de 1886 buscou ampliar ao máximo os deveres do governo geral no seu compromisso com a socialização, não apenas fornecendo nortes morais e religiosos, mas também preocupando-se com as boas condições do “corpo”, cuidando da higiene e saúde física mas sobretudo, preparando para o trabalho. No âmbito da “liberdade de ensino” a situação não se modificou, havendo apenas acréscimo nos atestados de boa conduta e moralidade aos professores e diretores responsáveis pelo ensino particular.

Os impactos das Reformas, no entanto, estiveram longe de alcançar resultados satisfatórios e imediatos. A situação do ensino no Brasil permaneceu em estado precário até muitos anos depois do fim do Império. Na maior parte das províncias, o ensino público não chegava a atingir 10% da população escolar, e em regiões como no Nordeste esse índice não alcançava os 5%³⁴⁴. Mais surpreendentes eram as diferenças gritantes entre as províncias. No centro-sul e no Paraná, cujo caso estudaremos a seguir, esse percentual se aproximava dos 25% no fim do século, enquanto em províncias como no Piauí este alcance não ultrapassava os 3%. Como apontava Rui Barbosa em seu Parecer de 1882³⁴⁵, este quadro estimativo era ainda insuficiente para retratar a realidade qualitativa do ensino no país por ancorar-se em registros de matrícula nas escolas. Quando eram avaliadas as taxas de frequência e aproveitamento dos alunos, os números expressavam situações ainda mais problemáticas.

De acordo com Vanilda Paiva, as reformas empreendidas na Corte tiveram peso decisivo na abertura de um grande número de novas escolas nas províncias nas décadas finais

³⁴² MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir*. Op. cit, p. 90.

³⁴³ Idem, p. 91.

³⁴⁴ PAIVA, Vanilda. Op. cit, p. 77.

³⁴⁵ BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. Tomo 1 (1883). Op. cit, p. 33.

do século, não obstante, a manutenção das mesmas era tarefa desastrosa para maior parte dos governos locais que não dispunham de recursos ou estabilidade administrativa propícia para sustentarem o ensino público de suas regiões. Por isso, o cerne dos debates sobre a instrução pública no Império se ateve, durante anos, na elaboração de estratégias de superação das barreiras colocadas pela descentralização iniciada com o Ato Adicional de 1834³⁴⁶, no sentido de favorecer o ensino popular, e assim, ao menos amenizar as restrições para a cidadania.

A educação popular era de fato a grande bandeira das Reformas levadas a cabo nesse período. Disseminar a instrução era uma tarefa que transcendia as limitações etárias e socioeconômicas, antes requisitos para o ingresso da população nas escolas. A educação voltada para toda a população e camadas sociais, de maneira gratuita e universal era o sentido ali atribuído à ideia de “educação popular”, afirma Paiva³⁴⁷. Como vimos, esse esforço de disseminação do ensino, contudo, não compreendia todos os níveis da instrução – do básico ao científico. Baseava-se, antes, no princípio de “instrução elementar” que abrangia apenas o ensino primário. Do ponto de vista das autoridades, a principal via de promoção da educação popular era o ensino de adultos, no geral, através de escolas noturnas.

Os projetos de organização da instrução pública no século XIX, portanto, estiveram, relacionados a questões maiores que permeavam o pensamento intelectual brasileiro da época. As principais delas diziam respeito às novas concepções de cidadania e trabalho que atestavam por novas estratégias de formação, pautadas por percepções hierarquizadas dos papéis sociais. Neste processo de consolidação da instrução pública no Brasil, escravos seguiram à margem das propostas oficiais de escolarização para o povo, e aqueles que já haviam saído do cativeiro, foram incluídos em projetos de instrução destinados aos mais pobres, para quem a instrução básica era suficiente, assim como os incentivos para o trabalho. Estas questões construíam o cenário da organização do ensino nas várias províncias brasileiras, onde os projetos de instrução buscaram, a seu modo, suprir as mesmas lacunas, incluindo algumas especificidades próprias aos contextos locais, como foi o caso do Paraná.

2.6 A Instrução pública no Paraná

Os trabalhos direcionados à organização da instrução pública paranaense foram mais expressivos a partir de 1853, quando a província se emancipava politicamente e lançava as

³⁴⁶ PAIVA, Vanilda. Op. cit, p. 88.

³⁴⁷ Idem, p. 56.

bases administrativas para um governo autônomo. No período anterior à emancipação, alguns decretos referentes à província paulista trataram de organizar a fundação das primeiras escolas que viriam a compor o futuro território paranaense. Isso não tornava o quadro de organização da instrução menos precário. De acordo com Maria Elizabeth B. Miguel e Paula G. Saiz, a educação escolar da província recém-fundada alcançava não mais que 9% do total da população considerada em “idade escolar”³⁴⁸. O quadro da abrangência da instrução não se modificou em essência nas décadas posteriores. Dados do censo de 1872 sustentam que a quantidade de habitantes em frequência regular nas escolas ficou ainda mais limitada, não atingindo os 4% do total de população considerada em “idade escolar”³⁴⁹. Na mesma época, o índice de analfabetismo na Província ficava em torno dos 72% do total da população livre³⁵⁰, número muito próximo daquele encontrado para o Império, onde, conforme vimos, este percentual superava os 80%.

De acordo com Lilian Anna Wachowicz³⁵¹, o quadro do ensino na província era bastante afetado pela alta rotatividade de governantes, que, nomeados pelo Imperador, vinham de outras regiões do país, enfrentando desavenças com a Assembléia Provincial e o desconhecimento da realidade local. A constante disputa entre conservadores e liberais tornava a instrução mais uma ferramenta de propaganda eleitoral que uma sólida política de Estado, já que o curto tempo de exercícios dos presidentes de província, no geral um ou dois anos, em nada favorecia a efetivação de projetos estruturais para a instrução pública³⁵².

Era traço comum na organização do ensino público provincial a atribuição de uma excessiva autonomia aos professores na gestão das escolas. Eles ficavam responsáveis pela maior parte das tarefas ligadas à organização da instrução em suas localidades, deixados à mercê de sua própria ação, sem o devido amparo governamental e em condições de trabalho precárias. Cabia ao professor a responsabilidade pela locação da casa que serviria como

³⁴⁸ MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; SAIZ, Paula Geron. “A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial”. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.22, jun-2006, p. 40. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art04_22.pdf> Acesso em 28/06/2013. A autora contabilizou separadamente o acesso à instrução para meninos e meninas. Baseando-me nos mesmos dados, cheguei a este percentual médio de 8%, buscando contemplar ambos os sexos.

³⁴⁹ BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Typografia de G. Leuzinger e Filhos. Rio de Janeiro, 1876, p. 111. Disponível em:

<<http://archive.org/stream/recenseamento1872bras/ImperioDoBrazil1872#page/n0/mode/2up>>

Acesso:13/08/2013. O censo compreendeu como “população escolar”, indivíduos dos 6 aos 15 anos de idade.

³⁵⁰ Idem.

³⁵¹ WACHOWICZ, Lilian Anna. *Relação professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1984.

³⁵² Idem, p. 50.

espaço escolar, solicitação de materiais, suprimento de alimentos e divulgação das aulas, além de uma série de atributos, sem os quais o funcionamento das aulas ficaria prejudicado³⁵³. A profissão docente era considerada uma espécie de “missão”, já que os professores não tinham uma remuneração estável e tinham de se dedicar de maneira exclusiva à atividade. A ausência do governo nas questões educacionais refletia-se ainda nas frequentes cobranças da comunidade escolar através de abaixo-assinados ou outras formas de reivindicação, com objetivo de pressionar as autoridades por melhorias no quadro do ensino em muitos municípios³⁵⁴. Um Relatório presidencial de 1886, por exemplo, fazia menção aos constantes protestos solicitando a contratação de mestres para as escolas³⁵⁵. Atos semelhantes eram feitos em prol da abertura de escolas ou subvenção das mesmas, para preservar os estabelecimentos que se encontravam praticamente abandonados.

Desde 1834, como vimos, a instrução era responsabilidade das autoridades provinciais devido à descentralização inaugurada com o período regencial. Logo, coube à Assembléia Provincial paranaense a tarefa de legislar sobre a área educacional, tendo como referências os relatos sobre a situação do ensino encaminhados por Inspectores Gerais, Paroquiais e até professores, ao Presidente da Província, a quem cabia mediar as relações entre os legisladores e os sujeitos responsáveis pela instrução. Isto torna a documentação oficial produzida pelos presidentes uma importante via de acesso para o conhecimento das leis provinciais, tornando possível algumas relações entre a produção legislativa e o cotidiano escolar.

Embora os relatórios provinciais e a legislação educacional não explicitem em detalhes as questões relativas ao ingresso e/ou exclusão de escravizados, libertos e ingênuos nas práticas de instrução, eles merecem atenção por fornecerem um panorama geral do quadro de instrução na província e por indicarem possíveis caminhos para pensarmos as experiências efetivas de escolarização destes segmentos nas décadas finais do século XIX.

Conforme apontado por Peres³⁵⁶, a base da maior parte de regulamentos de instrução produzidos pelas províncias foi inspirada nas Reformas Couto Ferraz. É o que se constata na legislação educacional paranaense, quando averiguamos as condições de acesso da população às escolas. De forma muito semelhante à lei de 1854, a exclusão de escravos, portadores de

³⁵³ Idem, p. 42.

³⁵⁴ Idem, p. 19.

³⁵⁵ PARANÁ. *Exposição com que o Sr. Dr. Alfredo D'Escragnolle Taunay passou a administração da Província do Paraná ao Exm Sr. Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, 1º vice-presidente a 13 de Maio de 1886*. Secretaria da Justiça, 1886, p. 10.

³⁵⁶ PERES, Tirsia R. op. cit.

doenças e crianças fora da faixa etária, foram aspectos incluídos no Regulamento de Instrução do Paraná no ano de 1857:

- Art. 39. As matrículas são gratuitas e ficam excluídos delas:
§. 1º. Os meninos que sofrerem de moléstias contagiosas e mentais.
§. 2º. Os não vacinados.
§. 3º. Os escravos.
§. 4º. Os menores de 5 anos e maiores de 15.
§. 5º. Os que houverem sido expulsos competentemente³⁵⁷.

Os requisitos para o acesso à escola pública eram os mesmos do Regulamento Couto Ferraz promulgado para a Corte, com exceção do acréscimo da exclusão de “doentes mentais” e dos “expulsos competentemente”³⁵⁸. No restante, o Regulamento de Instrução do Paraná demonstrava sintonia com os projetos de modernização da instrução debatidos em âmbito geral, ao assegurar a liberdade de ensino e incentivar a inclusão dos mais pobres na instrução primária, através de auxílios com materiais e vestimentas.

Com efeito, a preocupação com a baixa frequência de alunos pobres consolidou-se como um dos principais desafios apontados pelas autoridades provinciais nos primeiros anos de administração. Os pais de alunos eram responsabilizados por não darem vestimenta apropriada a seus filhos e por deixarem de levá-los à escola para utilizarem de seus serviços nas lavouras. Theolindo Ferreira Ribas, presidente da província, no relatório de 1857, ressaltava: “Muitos dos nossos homens lavradores dados ao fabrico da erva que, como sabemos empreendem trabalhos em lugares muito distantes das habitações, levam para ali todas as crianças...”³⁵⁹.

O presidente se referia ao trabalho realizado nas lavouras de erva mate, um dos principais gêneros de exportação do Paraná na segunda metade do século. Segundo Wachowicz, além de deixarem as escolas para acompanharem os pais, outros fatores interferiam na baixa frequência de alunos nas escolas, como os meses de calor intenso no

³⁵⁷ Regulamento da Instrução Pública da Província do Paraná. In: MIGUEL, M.E.B.; MARTIN, S. D. (org). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense*. Brasília: INEP – SBHE, 2004, p. 57.

³⁵⁸ Com relação a este requisito, o *Regulamento do Paraná* não trazia especificações quanto aos critérios que moveriam expulsões de alunos. Por outro lado, o acréscimo dessa exigência foi encontrado também em outras províncias do Império, como em Santa Catarina, onde o *Regulamento* proibia a matrícula daqueles que “por mau comportamento tiverem sido expulsos das aulas por determinação do Presidente da Província”. *Regulamento para a instrução primária de Santa Catarina*. apud: SEBRÃO, Graciane. Op cit, p. 64. No Mato Grosso, também encontramos essa restrição, ao mesmo tempo sem a exclusão dos “doentes mentais”. PALHARES SÁ, Nicanor; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império no Mato Grosso*. Campinas, SP: SBHE, 2000, p. 35. Esses traços denotam a autonomia com que as províncias elaboravam sua legislação sobre o ensino, sem que abandonassem a base legislativa da Corte como eixo norteador de suas legislações.

³⁵⁹ PARANÁ. *Relatório do Presidente da Província* – Theolindo Ferreira Ribas. 1857. Op. cit, p. 12.

litoral, invernadas rigorosas no planalto e épocas de plantação e colheita em toda a província, nas quais geralmente as crianças tinham o dever de auxílio nos serviços³⁶⁰.

A condenação moral do trabalho infantil foi aspecto também sublinhado por Gonçalves da Silva, vice-presidente da Província em 1864, para quem o uso do trabalho de menores era reflexo da falta de consciência dos mais pobres: “O trabalho civilizador encontra nos costumes uma barreira [...]. O pai, que é pobre, distrai os filhos da escola para aproveitar seus minguados serviços”³⁶¹.

Aspectos morais eram enfatizados na legislação também para definir a disciplina dos estudantes em sala de aula e nos conteúdos curriculares. Como indicam Marta S. Guarnieri e André P. Castanha, a matriz curricular do ensino primário provincial pouco diferenciava dos parâmetros coloniais

A instrução pública do Paraná compreendia as disciplinas de instrução moral e religiosa, leitura, caligrafia, elementos da língua nacional, aritmética, proporções e sistema métrico. O ensino religioso era a base da instrução primária e tinha por objetivo as orações dos cristãos, o catecismo e a história santa – o Antigo e o Novo Testamento. A instrução moral por sua vez objetivava o ensino dos deveres fundados nas autoridades dos dogmas cristãos³⁶².

Os referidos preceitos se encontravam sintetizados no Regulamento Orgânico da Instrução Pública da província, que assim definia o currículo da escola elementar:

Art. 9º. O ensino primário elementar compor-se-á
1º De instrução moral e religiosa.
2º De leitura e escrita.
3º De noções gerais de gramática nacional.
4º De elementos de aritmética e desenho linear, compreendendo o estudo do sistema métrico.
5º De prendas domésticas para o sexo feminino.
6º De Geografia e História, particularmente da Província³⁶³.

A presença de conteúdos morais e religiosos era coerente com os objetivos da “instrução elementar”, voltada para a “regeneração” dos setores populares. Em decorrência das constantes “denúncias” de descaso dos mais pobres para com o envio de menores às escolas, bem como uso de atribuições depreciativas para com os costumes desta população, as

³⁶⁰ WACHOWICZ, Lilian Anna. Op. cit, p. 179.

³⁶¹ PARANÁ. *Relatório do vice Presidente de Província* - Gonçalves da Silva. Curitiba: Typographia de Candido Martins Lopes, 1864.

³⁶² GUARNIERI, Marta S.; CASTANHA, André P. “A organização da educação no Paraná provincial: 1853-1889”. In: Revista de educação Educere ET Educare. Vol 1, n.2. Jul-dez, 2006, p. 62.

³⁶³ *Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná*. In MIGUEL; MARTIN, op. cit., p. 265.

autoridades paranaenses restauraram a “lei de obrigatoriedade escolar” em 1874³⁶⁴, a qual sancionava a obrigação de matrícula para as crianças de 7 a 14 anos, quando fossem do sexo masculino, e de 7 aos 12, quando fossem do sexo feminino. Estes aspectos eram semelhantes aos preceitos estipulados para a obrigatoriedade do ensino nas outras províncias. Na província do Paraná, entretanto, houve uma diferença significativa, alocada no Regulamento de 1883, a qual tornava os ingênuos – filhos livres de mulher escrava, crianças atingidas pela obrigatoriedade:

É obrigatória a frequência das escolas de ensino primário nas cidades, vilas e povoações da Província para todas as crianças; [...]. Parágrafo único: Estão compreendidos nas disposições deste artigo os *ingênuos* da lei de 28 de setembro de 1871³⁶⁵.

Anjos e Souza, abordando a legislação que regulava a instrução pública no Império, indicaram que o Paraná foi a única província a enquadrar os ingênuos da lei de 1871 na obrigatoriedade escolar, e, em consequência, estipular penalidades aos responsáveis que não enviassem seus filhos ou tutelados às escolas³⁶⁶. As escolas, conforme o Regulamento poderiam ser tanto as públicas, quanto as particulares, diurnas ou noturnas, e caso todas as alternativas fossem impraticáveis, ainda havia a possibilidade de fornecer aos ingênuos a instrução “familiar”³⁶⁷. De acordo com Juarez J. Tuchinski dos Anjos e Gizele de Souza, esse trecho do Regulamento não surtiu efeitos imediatos nas ações dos responsáveis pela fiscalização do ensino obrigatório na região, já que não houve menções aos filhos livres de mulher escrava na legislação destinada a tratar da questão nos anos posteriores³⁶⁸.

De qualquer modo, menção desse segmento social na obrigatoriedade do ensino é uma das raras oportunidades em que as autoridades do Paraná se manifestaram em relação aos nascidos da Lei de 1871. Possivelmente agiram impulsionadas por fatos do cotidiano escolar envolvendo ingênuos, que a partir de 1878 já haviam alcançado idade escolar. Dois anos antes, o governo da Bahia agiu de forma semelhante, porém sem interferir na legislação, afirma Ione Sousa. Ali, o governo provincial emitiu uma normativa garantindo a possibilidade

³⁶⁴ A obrigatoriedade escolar na província do Paraná já se encontrava vigente nos Regulamentos de Instrução anteriores, de 1854 e 1857. Ao serem reformulados, eram agregados alguns critérios para definição da obrigatoriedade como idade, distância de moradia em relação à escola, entre outros aspectos. ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. “A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná”. *Op. cit.*, pp. 191-192.

³⁶⁵ *Regulamento do Ensino Obrigatório*, 3 de Dezembro de 1883, art. 1º. In: MIGUEL; MARTIN, *op. cit.*, p. 374. Grifos meus.

³⁶⁶ ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. “A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná”. *Op. cit.*

³⁶⁷ *Regulamento do Ensino Obrigatório*, 3 de Dezembro de 1883, Artigo 6º.

³⁶⁸ ANJOS, Juarez J. T.; SOUZA, Gizele de. *op. cit.*, p. 200.

de ingênuos frequentarem as escolas públicas, após ter recebido indagações quanto à pertinência de serem matriculados³⁶⁹.

Por isso, a necessidade de tal esclarecimento na legislação do ensino paranaense pode expressar um sinal de quão próximos da escravidão estavam os nascituros da Lei nº 2040, especialmente se considerarmos que mesmo antes desta medida legal, a obrigatoriedade escolar para estas crianças já estava estipulada, por se tratarem de crianças livres. Ou seja, a rigor, se eles fossem de fato considerados de condição social livre, não precisariam ser uma categoria específica mencionada pela lei.

As transformações sociais ocorridas com o gradual término da escravidão estavam afetando as reformas educacionais. Estas questões tornaram-se mais enfáticas durante a década de 1880, considerada por algumas autoridades do Paraná o marco de uma nova era no assunto da instrução, já que era necessário promover meios de ampliação das escolas para o alcance das classes populares. Em muitos discursos, a perspectiva de condenação do analfabetismo era evidente, fazendo-os sustentar a necessidade de reformas no ensino, tal como apontou Manoel Souza Dantas Filho, Presidente da Província em 1880

Verifica-se a existência de 21000 indivíduos vivendo em completa ignorância, dando lugar a essa cifra tão avaliada de analfabetos ao estado de atraso moral e intelectual dessa esperançosa província, influenciando, além disso na estatística criminal³⁷⁰.

Dantas Filho associou o analfabetismo à ignorância, tal qual fizeram seus contemporâneos, também homens públicos, nas sessões de aprovação da Reforma Eleitoral. A falta de letramento da população foi interpretada como um dos sinais de “atraso moral” da província e como fator responsável pela criminalidade. Os benefícios da “instrução”, que mesmo antes da lei já eram enaltecidos, na década de 1880 tornaram-se cada vez mais citados nos relatórios de governo. Em 1881, vemos um dos primeiros pronunciamentos sobre os efeitos diretos da Reforma Eleitoral na questão da instrução pública, vinda do então Presidente Luiz Alves de Oliveira Bello, o mesmo que sancionou a obrigatoriedade escolar de ingênuos na legislação educacional:

[A instrução] É liberdade, porque, á luz da razão, dissipada a ignorância das massas, todo povo assenhoreia-se de seus próprios destinos, ao passo que, dado o sufrágio a um povo sem instrução vêlo-emos cair hoje na anarquia e amanhã no despotismo.

³⁶⁹ SOUSA, Ione Celeste. “Uma defesa da presença de crianças de cor na escolarização baiana – os escritos do monsenhor Romulado Maria de Seixas Barroso – 1881/1885”. In: *Anais do Encontro Estadual de História – ANPUH – BA, História: sujeitos, saberes e práticas*. Vitória da Conquista – BA: 2008, pp. 2-3.

³⁷⁰ PARANÁ. *Relatório de Presidente da Província* - Manoel Pinto Souza Dantas Filho. Curitiba: Typographia Perseverança, 1880, p. 39.

Trabalhando, portanto, pela instrução, pela difusão do ensino, preparamos a pátria para o futuro que lhe dará riqueza, assegurando-lhe a liberdade³⁷¹.

Em seu discurso, Oliveira Bello relacionou a instrução com a capacidade eleitoral do povo, afirmando a preservação da ordem e da liberdade política pela exigência da alfabetização. Tempos depois dessas declarações sobre a lei do voto, Luiz de Oliveira Bello foi homenageado no ato de fundação de uma escola noturna de adultos na Freguesia de Therezina - região noroeste do Paraná - ocasião na qual foi lembrado pelo professor do estabelecimento na nomeação do espaço escolar. Tais foram as palavras do docente no ofício de abertura da escola, encaminhado ao Inspetor Geral de Instrução em 1884:

ESCOLA NOTURNA DR OLIVEIRA BELLO

Está aberta uma aula noturna gratuita para adultos dirigida pelo professor público desta freguesia. As pessoas que desejam frequentá-la dirijam-se ao mesmo professor. A instrução é uma necessidade palpitante para todos e ainda mais hoje depois da lei nº 3.029 de 9 de Janeiro de 1881 que veta aos cidadãos que não sabem ler e escrever o direito de votar, por isso espero de todos que desejam o progresso deste lugar me prestem teu auxílio a fim de que esta escola noturna seja frequentada pelo maior número de pessoas. Esta escola se honra de inscrever em sua frente o nome do distinto atual Sr. Presidente desta Província.

Therezina, 19 de janeiro de 1884

Paulinio Eugenio de Freitas³⁷².

A lei de incentivo à criação de escolas noturnas já se encontrava em vigor no Paraná desde 1872 quando o Regulamento de Instrução instituiu a abertura destes cursos de adultos, antes de os mesmos serem colocados nos projetos oficiais de instrução da Corte³⁷³. No mesmo sentido, o Regulamento do Ensino Obrigatório de 1883 foi além no estímulo à instrução de adultos, pois responsabilizou os donos de indústrias ou estabelecimentos mercantis pela instrução de seus funcionários³⁷⁴.

A preocupação com a instrução de trabalhadores se aproxima do que fora publicado na Corte, com as Reformas Leôncio de Carvalho (1879), onde foi instituída a obrigatoriedade de matrícula no ensino noturno para alguns segmentos do funcionalismo público³⁷⁵. Apesar da semelhança, o regulamento paranaense não reduzia as medidas aos funcionários públicos e

³⁷¹ PARANÁ. *Relatório de Presidente da Província* - Luiz Alves de Oliveira Bello. Curitiba: Typographia Perseverança, 1881, p. 106.

³⁷² Ofício enviado ao Diretor Geral de Instrução Pública, pelo professor Paulinio Eugênio de Freitas. Therezina, 19/01/1884. DEAP-PR, Ref. BR APPR 708, p. 232.

³⁷³ Ver discussões sobre as Reformas Leôncio de Carvalho na Corte na seção 2.4 deste trabalho.

³⁷⁴ *Regulamento do Ensino Obrigatório*, 3 de Dezembro de 1883, art. 1º in MIGUEL; MARTIN, op. cit., pp. 374-375.

³⁷⁵ Art. 42. Decreto 7.031-A de 6 de Setembro de 1878. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol I, 1878, p. 711

também não responsabilizava os possíveis alunos por suas matrículas, mas atribuía esta obrigação aos dirigentes de “indústrias” ou “estabelecimentos mercantis” que deveriam direcionar os trabalhadores para as escolas, podendo ser multados se não cumprissem com a obrigação de matrícula.

Embora não possamos dimensionar diretamente a aplicabilidade das medidas que visavam “pressionar” os chefes de setores industriais ou mercantis pela matrícula de seus funcionários, o que notamos pela consulta à mesma legislação e aos ofícios de instrução do período é a multiplicação de aulas noturnas para adultos nessa década, após as ações iniciadas por Oliveira Bello, e mantidas por seus sucessores, na promoção de benefícios a esta espécie de escolarização.

Um desses sucessores na presidência da província foi Carlos Augusto de Carvalho, que marcou as ações para o incremento da instrução popular na década de 1880. Em seu Relatório anual percebemos até mesmo a alteração do subtítulo destinado aos assuntos educacionais, antes denominado “Instrução Pública” para ser designado “Instrução Popular”³⁷⁶. Sua gestão foi balizada pelo empenho em relação à instrução, com promoção de muitas visitas a escolas e intervenção junto a câmaras municipais da província com a finalidade de encontrar subsídios para a abertura de escolas para adultos. Em seu governo foram definidas as bases de uma reforma no ensino provincial que pudesse contemplar as classes populares. Um ofício sobre o assunto, encaminhado aos municípios trazia a seguinte mensagem:

Determinando a lei 3029 de 9 de janeiro de 1881, a da reforma da legislação eleitoral, no art. 8 que de Setembro de 1882 em diante somente serão incluídos no alistamento os cidadãos que, tendo as qualidades de eleitor, souberem ler e escrever, ao Estado, á Província, ás Municipalidades e á iniciativa individual compete promover por todos os meios ao seu alcance, por que nisso está empenhada a liberdade política, a criação de escolas de instrução primária que possam ser frequentadas pelos cidadãos que não puderam em tempo adquirir a condição que a nova lei exige para o exercício do voto³⁷⁷.

Avaliando a criação de aulas noturnas entre 1875 e 1885, percebemos a efetivação dessas políticas, quando notamos a criação de 27 novas aulas em localidades diversas da Província em 1882, superando o índice médio de duas criações anuais de escolas noturnas nos

³⁷⁶ PARANÁ. *Relatório de Presidente da Província* - Carlos Augusto de Carvalho. Curitiba: Typographia Perseverança, 1882, p. 86.

³⁷⁷Idem, pp. 92-93.

outros anos do período³⁷⁸. Estas ações apontam para um importante impacto da lei eleitoral nas questões de instrução pública, por terem impulsionado a ampliação de oportunidades de ingresso à escola aos adultos que não dispunham dos requisitos básicos para a cidadania política.

A ênfase das propostas para a instrução popular recaía, sobretudo, nas práticas de instrução primária voltadas aos adultos, que poderiam em tempo cumprir com os critérios eleitorais e assim tornarem-se cidadãos com direitos políticos. Resta inferir destas declarações, a forma com a qual a apropriação dos discursos de condenação ao analfabetismo, em decorrência da nova lei eleitoral criaram nessas autoridades paranaenses estímulos para o benefício da instrução pública e sua abrangência às classes populares. Estas ações afetaram, em decorrência, o acesso de escravizados, libertos e ingênuos nas escolas, que, como veremos, souberam aproveitar essas iniciativas na busca pela instrução básica.

³⁷⁸Este levantamento foi feito com base nos Ofícios de inauguração de escolas noturnas enviados por professores locais ao Inspetor Geral de Instrução Pública entre 1875 a 1885. Ao todo, para este recorte foram contabilizados 73 documentos referentes à abertura novas aulas noturnas da província. Muitas delas fecharam no decorrer do mesmo período conforme atestam outros ofícios dedicados a comunicar o encerramento de atividades, estes, não foram incluídos nesta contagem. Livros consultados Ref. BR APPR n.º 456, p. 30; n.º 570, p. 2, p. 50; n.º 571, p. 70, pp. 159-160; n.º 592, p. 242; n.º 593, p. 144; n.º 595, p. 226; n.º 617, p. 58; n.º 618, p. 63; n.º 653, p. 43; n.º 655, p. 52, p. 63, p. 143, p. 146, p. 151, p. 158, pp. 217-218; n.º 656, p. 142, p. 176; n.º 657, p. 37, p. 49, p. 173, p. 246; n.º 658, p. 66, p. 136, pp. 166-168; n.º 659, p. 47, p. 165; n.º 660, p. 1; n.º 661, p. 274; n.º 662, pp. 272-273; n.º 663, pp. 149-151; n.º 664, pp. 102-104; n.º 668, p. 64; n.º 672, p. 140; n.º 680, p. 226; n.º 687, 162; n.º 708, p. 232; n.º 712, pp. 115-116; n.º 715, p. 40; n.º 716, p. 130; n.º 717, p. 35; n.º 745, p. 139, n.º 747, p. 233, n.º 751, p. 120; n.º 765, pp. 31-32.

3. ESCOLARIZAÇÃO E LIBERDADE: EXPERIÊNCIAS DE INSTRUÇÃO DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NA PROVÍNCIA DO PARANÁ

A decadência do regime escravista no fim do século XIX ocorreu concomitante às reformas educacionais que atribuíam ao Estado a tarefa de conduzir o ensino e proporcionar sua difusão para todas as camadas sociais. Ofertar instrução para os egressos do cativeiro nunca foi o carro chefe das propostas do governo nesse sentido, era apenas parte dos planos destinados à incorporação dos mais pobres à vida social e ao exercício da vida política, questões que faziam sentido no processo de modernização vivido pelo Brasil naquele período. Apesar de ter sido tema de muitas discussões envolvendo autoridades e intelectuais, promover instrução aos escravos e libertos tornou-se, na prática, uma tarefa quase inoperável, principalmente devido à falta de recursos. Mesmo assim, com ou sem a participação do Estado, por vezes ancoradas nas brechas da lei, ocorreram várias experiências de escolarização envolvendo esse grupo social. Nesse capítulo, nos dedicamos a explorar algumas delas, a fim de identificar as alternativas encontradas por escravos, libertos e ingênuos para ter acesso às escolas, com foco especial na Província do Paraná. Trataremos também das percepções construídas por tais indivíduos sobre os significados da escolarização no contexto de luta pela liberdade e reconhecimento social.

3.1 Instrução de escravos, libertos e ingênuos: múltiplas possibilidades

As formas encontradas pelos cativos, libertos e ingênuos para adquirirem instrução primária no Brasil do século XIX foram bastante variadas. Embora a “universalização da instrução” fosse uma ideia corriqueira nos pronunciamentos oficiais, a situação geral da instrução pública no Império era desoladora em muitos aspectos: faltavam escolas, professores e verbas para a manutenção básica dos espaços de ensino, tornando a oferta de instrução um fator muitas vezes dependente da iniciativa particular.

Muitas das barreiras encontradas pelos saídos do cativeiro para frequentar as escolas e realizar os estudos eram as mesmas enfrentadas por outros trabalhadores que não viveram a experiência da escravidão. Mesmo as crianças podiam viver em circunstâncias que impedissem a frequência nas aulas, como a falta de vestimentas adequadas e de materiais escolares, ou mesmo a dificuldade de transporte até os locais de ensino. Por isso, afirma

Martinez, muitas crianças pobres do período abandonavam as aulas tão logo adquirissem as capacidades de leitura, escrita e cálculos elementares, tidos como saberes básicos para sua inserção em alguns trabalhos especializados ou atividades de comércio³⁷⁹. Isso dava ao ensino público primário um caráter instável, já que em muitas localidades do país, os professores deviam comprovar um número mínimo de alunos matriculados e frequentes para conseguir receber seus vencimentos e prosseguir com o funcionamento de suas aulas.

Conhecer o perfil das escolas do século XIX brasileiro tem sido uma tarefa cada vez mais possível devido ao aumento de pesquisas dedicadas ao tema nas últimas décadas. Essas investigações têm permitido avaliar em que medida os negros, escravos e livres, estiveram presentes ou ausentes dos espaços escolares³⁸⁰. Embora ainda insuficientes diante da complexidade e amplitude da sociedade do Brasil monárquico, os caminhos apontados por estes estudos orientam outros olhares voltados para a situação do ensino e sua relação com o processo de abolição.

O emprego massivo da mão de obra escrava em algumas localidades do Império fez com que muitos contextos demográficos fossem caracterizados pela predominância da população negra livre. Como indicam algumas pesquisas, estes perfis populacionais refletiram diretamente na composição das escolas³⁸¹. Tanto em Minas Gerais, quanto em Alagoas e Cuiabá, áreas de decadência do escravismo na segunda metade do século, havia uma presença considerável de alunos negros – muitos deles descendentes de escravizados - entre os que frequentavam aulas públicas primárias. Em algumas escolas, estes chegaram a constituir a maioria dentre o total de alunos³⁸². Para Fonseca, esta presença decorria do contexto social que fazia com que negros ocupassem papéis diversos naquelas localidades, que não aqueles vinculados necessariamente à submissão do cativo³⁸³. Embora pudessem constituir maioria na escola primária dessas províncias, no geral, os negros estiveram ausentes do ensino

³⁷⁹ MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir..* op. cit, p. 162.

³⁸⁰ FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. Op. cit, pp. 10-11.

³⁸¹ FONSECA, Marcus Vinicius. “O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX: uma análise a partir da relação entre população e escolarização” in: *Educação e Pesquisa* (USP impresso), v. 35, 2009, p. 585.

³⁸² Os estudos de Fonseca (idem), SANTOS, Monica Luise. *A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)*. Dissertação de Mestrado, – UFAL. Maceió, 2011; e SÁ, Elizabeth Figueiredo; RIBEIRO, Mary Diana da Silva. “Trabalho e escolarização: o universo das crianças negras em Cuiabá (1871-1890)” in: *Educativa*. V. 14, n. 2. Goiânia: Jul-Dez., 2011, direcionados às províncias de Minas Gerais, Alagoas e Mato Grosso, respectivamente, trabalharam com o perfil racial das escolas do século XIX, verificando a predominância de alunos negros.

FONSECA, Marcus Vinicius, 2009, op. cit, p. 597.

secundário, indicando uma inversão do perfil sócio-racial nos níveis mais elevados de instrução, que eram compostos majoritariamente por alunos brancos de “boa procedência”. Por isso, em localidades onde a população negra foi maioria na escola elementar, a escola secundária sustentou barreiras sociais, já previstas em projetos educacionais que buscavam hierarquizar os níveis de instrução de acordo com “qualidade” da clientela escolar³⁸⁴.

Por outro lado, em muitas situações, a inserção de indivíduos negros, libertos ou escravos na escola primária produziu conflitos. Surya Pombo nos relata o caso do professor Antonio J. Rhormens, da cidade de São Paulo³⁸⁵ que, no final da década de 1870, tentava convencer as autoridades sobre a necessidade de separar os filhos de “africanos livres” dos demais alunos, pois, eles - “negrinhos que por aí andam” - estariam deixando na escola “os vícios [de] que se acham contaminados”³⁸⁶. Outros estudos registram a demanda de professores em relação à separação, que consideravam necessária, entre alunos livres e “ingênuos” ou outros negros vinculados ou não com o cativo, também pelo temor da má influência nos costumes³⁸⁷. A existência de tais práticas faz refletir sobre as apropriações cotidianas dos discursos oficiais produzidos pelas elites, autoridades ou intelectuais sobre os cativos e libertos, afinal as mesmas noções eram reafirmadas por muitos professores e pais de alunos na intenção de se opor à presença destes sujeitos nas escolas.

Assim, é possível considerar os espaços de escolarização como verdadeiros cenários de conflito, nos quais a oposição de professores ou pais de alunos podia constituir obstáculos para a frequência de filhos de negros livres ou libertos. Se, quando almejavam as escolas públicas para sua instrução, tiveram tais entraves, quais seriam as possibilidades para sua educação escolar, sabendo das limitações do Estado no que se refere à estrutura educacional

³⁸⁴ De acordo com Cynthia Veiga, esta seria uma característica da escola imperial, tendo em vista que no período republicano a escola pública, mesmo primária, passaria por um processo de “elitização” pelo qual as camadas inferiorizadas socialmente estariam mais excluídas da educação escolar. VEIGA, Cynthia Greive. “Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, 2008, p. 504.

³⁸⁵ BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *Negrinhos que por ahí andão: escolarização da população negra em São Paulo. (1870-1920)*. São Paulo, 2005 Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, 2005.

³⁸⁶ Ofício dirigido ao Inspetor Geral da Instrução Pública, assinado pelo Professor público Antonio José Rhormens, 1877. *Apud* BARROS, Surya A. *idem*, p. 49.

³⁸⁷ SOUSA, Ione Celeste. *Escolas ao povo*. *Op. cit.*, p. 143 Narra o caso de uma professora da Freguesia baiana do “Tanquinho” que sugeria a criação de escolas específicas para meninas ingênuas para segregá-las do contato com as demais, pois havia “perdido” muitas de suas alunas após ter “admitido à matrícula de algumas ingênuas e feito sentá-las ao lado das demais...”. Circunstâncias semelhantes são registradas em vários outros estudos: SANTOS, Monica Luise. *Op. cit.* p. 68. SILVA, Adriana Maria Paulo da. “A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista”*op.cit.*, p. 152. MORAIS, Christianni Cardoso. “Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850”. *Op. cit.*, p. 499.

“para todos” naquele período? Essa questão nos leva a indagar sobre a oferta de instrução escolar em instituições de caráter privado e beneficente, como alternativas para este segmento social.

As instituições filantrópicas no século XIX, geralmente sustentadas por agremiações religiosas, estiveram intensamente envolvidas com a propagação da educação popular. Embora sem contar com a direção pública, recebiam o apoio governamental através de subvenções ou outras concessões para o fornecimento da instrução e acolhimento de menores. Era também comum que fossem “adotadas” pela família imperial, recebendo títulos ou os nomes do imperador e da imperatriz no patronato³⁸⁸. Essas sociedades e associações funcionavam em coerência com a liberdade de ensino definida pela legislação de instrução e ao mesmo tempo sintonizavam-se com os ideais de educação, “moralização” e “disciplina” das classes populares, propagados naquele período. Assim, estas instituições se consolidaram como espaços priorizados pelo Estado para o envio de menores, considerados integrantes das “classes perigosas”. Tinham como prioridade o atendimento de crianças “desvalidas”, termo da época destinado a identificar a infância pobre, desprovida de proteção, no geral em condição de orfandade ou abandono, mas acabavam por atender menores também em outras condições³⁸⁹. Ali, viviam em regime de externato ou internato, sob rígido controle, ficando, muitas vezes, afastados das famílias, sem o contato com o mundo exterior e aprendendo os saberes básicos para sua integração no mundo do trabalho³⁹⁰. Nas décadas finais da escravidão, essas instituições receberam muitos ingênuos, ou mesmo crianças escravas e libertas, em várias regiões do Império.

Na Corte e arredores, foram encontradas crianças nessas condições em instituições como o Asilo de Meninos Desvalidos, inaugurado em 1875, onde eram acolhidas dos seis aos doze anos de idade, ali ficando até completarem os 21 anos. O cotidiano das crianças seguia a rotina do trabalho pesado, fosse na execução de serviços de manutenção da casa ou no treinamento das oficinas de aprendizado. Segundo Maria Zélia M. de Souza, a instituição mantinha menores escravos e ingênuos entre seus internos e chegou a ser acusada de sujeitar as crianças a castigos e maus tratos³⁹¹.

³⁸⁸ MARTINEZ, A. F. *Educar e instruir*, op. cit, p. 136.

³⁸⁹ Idem, p. 144.

³⁹⁰ RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial*. Tese (doutorado em História) – UFRJ/PPGHIS. Rio de Janeiro, 2004, p. 168.

³⁹¹ SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*. FE -UERJ. V.4, n. 7. 2009.

A criação desses espaços de acolhimento tinha como objetivo evitar o aumento de uma população “das ruas”, composta por crianças em condição de mendicância, expostas à criminalidade. Logo, a iniciativa estatal unia esforços às ações de filantropia, configurando um sistema de educação específico para os mais pobres. As Casas de Educandos Artífices, criadas nesse contexto, chegaram a várias províncias do Império: Pará, Maranhão, Ceará, Sergipe, Amazonas, Rio Grande do Norte, Paraíba, São Paulo e Rio de Janeiro, localizando-se em especial nos centros urbanos e atendendo muitos descendentes de escravos e libertos. Os aprendizes eram iniciados nas artes de sapateiro, serralheiro, ferreiro, marceneiro, entre outros ofícios³⁹².

Além dos Asilos de Meninos Desvalidos e das Casas de Educandos Artífices, outras instituições tornaram-se destino de ingênuos, crianças libertas e escravas. Eram espaços de amparo para crianças, em sua maioria do sexo masculino, o que não impediu a existência de iniciativas excepcionais dedicadas ao acolhimento de meninas, como no caso da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, em Petrópolis, onde era ofertado o preparo profissional de meninas que futuramente serviriam como “criadas”³⁹³, e ainda da Casa da Providência, situada na província da Bahia, fundada em 1854 pela Associação das Senhoras da Caridade. Nesta, as associadas promoviam a libertação de seus escravos, cuidando também de sua educação, com um enfoque especial para as mulheres escravas e suas filhas. Segundo Miguel Luiz Conceição, a proposta pedagógica da instituição era centrada no ensino do trabalho e da religião, sendo motivada pelo receio da ação “desmoralizadora” das escravas no interior das famílias³⁹⁴.

Houve também um considerável número de entidades que optaram pela construção das instituições no formato de colônias agrícolas. O modelo educacional desenvolvido nas colônias foi retomado durante os Congressos Agrícolas de 1878, sobre os quais já discutimos, como a espécie de educação ideal para os ingênuos da lei de 1871 e integração da mão de obra nacional. De acordo com Fonseca³⁹⁵, algumas instituições já existiam no momento da aprovação da lei e das discussões realizadas nas reuniões, e por isso, serviram de parâmetro nas idealizações de novas colônias de abrigo e instrução de ingênuos. O asilo do Imperial

³⁹² SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37. Set, 1999, p. 8.

³⁹³ NETO, Reinaldo Parisi. *Práticas educativas envolvendo desvalidas e ingênuas: a institucionalização da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, no Brasil Império (1864-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2003. p. 18.

³⁹⁴ CONCEIÇÃO, M. L.op. cit, p. 84.

³⁹⁵ FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros*. Op. cit, p. 68.

Instituto Fluminense da Agricultura foi um dos pioneiros, inaugurado em 1869 para atender a infância pobre e desamparada.

Com as disposições da lei de 1871, o governo não pretendia promover a abertura de escolas para a educação dos ingênuos, mas sim, apoiar associações por meio de subsídios, criando alternativas para o envio dos menores, caso fossem entregues ao Estado, e assim atender também outros segmentos sociais que não somente os contemplados pela lei. Em 1873, pouco tempo depois da promulgação da lei 28 de Setembro, o Ministério da Agricultura fez contrato com um agrônomo do Piauí, a fim viabilizar os projetos de acolhimento de ingênuos. O agrônomo Francisco Parentes recebeu do Estado 80:000\$000, quatro fazendas pertencentes à nação e a tarefa de criar a colônia agrícola de São Pedro de Alcântara, que funcionaria como centro educacional agrícola para ingênuos e libertos³⁹⁶. A iniciativa foi seguida da fundação da Colônia Orfanológica Isabel em Pernambuco (1874), criada especialmente para receber “crianças órfãs, desvalidas, ingênuas e libertas”, afirma Adlene Arantes³⁹⁷. Outras duas instituições foram criadas no Pará pelo governo, com o mesmo propósito: o Collegio de N. S. do Amparo e o Instituto dos Educandos Artífices. Tais instituições, no entanto, no decorrer de seu funcionamento, não receberam subvenção estatal para que ampliassem seus serviços de modo a receber ingênuos e libertos³⁹⁸.

A educação de ingênuos e libertos nas colônias agrícolas foi apoiada pelo governo imperial por corresponder às expectativas senhoriais de garantia de mão de obra nas fazendas, e disciplina dos novos trabalhadores livres que viviam nas áreas rurais. Após 1879, quando se constatou que a maioria absoluta dos ingênuos não seria entregue ao governo, a formação de instituições desta natureza decresceu. Mas, mesmo com a diminuição, elas continuaram a ser formadas em todo período, até o pós Abolição: em 1886 foi criado o Asilo Agrícola de Santa Isabel, no Rio de Janeiro³⁹⁹; em 1888 o Imperial Instituto Agrícola na Bahia; na mesma localidade, em 1898, a Escola Correccional⁴⁰⁰.

Outras instituições que receberam ingênuos foram as companhias militares, da Marinha ou Exército. Em 1874, o governo aprovou uma lei de incentivo ao envio de

³⁹⁶ Idem, p. 70.

³⁹⁷ ARANTES, Adlene Silva. Educação de crianças negras em instituições orfanológicas do século XIX. In: *Encontro Regional de História: história e memória*. Recife: Editora da UFPE, 2004, p. 2.

³⁹⁸ FONSECA, M. V. *A educação dos negros*, op. cit, p. 71.

³⁹⁹ MARTINEZ, A. F. op. cit, pp. 191-206.

⁴⁰⁰ CONCEIÇÃO, M. L. op. cit, p. 72; pp. 128-130.

segmentos da infância às companhias, dentre os quais, foram mencionados os nascidos da lei de 1871:

Fica, todavia, o governo autorizado para promover a criação de companhias de aprendizes ou de operários militares, dando-lhes a conveniente organização, em todas as Províncias, admitindo de preferência órfãos desvalidos, menores abandonados de seus pais, e aqueles de que trata a Lei de 28 de Setembro de 1871, art. 1º § 1º⁴⁰¹.

Como ressalta o texto legislativo, os menores “desfavorecidos”, compreendidos os órfãos, abandonados ou ingênuos, ingressariam nas companhias na condição de aprendizes. Nas áreas litorâneas, foram mais comuns as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, onde mais foram encontrados ingênuos. Em Desterro, Santa Catarina, os menores recrutados ficavam em regime de internato, recebendo “instrução militar, ensino de primeiras letras e doutrina cristã”, afirma Sebrão⁴⁰². O isolamento, o excesso de rigor na disciplina e os castigos correcionais faziam parte do cotidiano dos aprendizes, desestimulando muitos menores do alistamento voluntário e estimulando as autoridades provinciais e policiais a praticarem o alistamento compulsório, um grande temor para as famílias pobres⁴⁰³.

As Escolas de Aprendizes de Marinheiros existiram em muitas províncias⁴⁰⁴, mas o acolhimento de menores desvalidos, vinculados ou não com cativo, foi praticado também em outros setores militares. Foi o caso da Colônia Militar São Pedro do Gurupi, no Maranhão, criada também para ser um centro de vigilância, devido à emergência de quilombos na região, afirma Mariléia Cruz⁴⁰⁵. A colônia teria recebido grande número de crianças negras registradas sem sobrenome, fator que, presumivelmente, sustenta a possibilidade de serem escravas ou ingênuas. O Arsenal de Guerra de Mato Grosso teve entre os menores matriculados alguns escravos, de particulares e da Nação, além de africanos livres e colonos estrangeiros⁴⁰⁶.

Embora os casos de recrutamento compulsório fossem corriqueiros nas instituições militares, o alistamento também foi praticado como uma estratégia de ascensão social por

⁴⁰¹ Lei n. 2.556 de 26 de Setembro de 1874. Art. 7º. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1874*. Vol. 1, pt II, p. 64.

⁴⁰² SEBRÃO, Graciane D. op. cit, p. 81.

⁴⁰³ Idem, p. 83.

⁴⁰⁴ De acordo com Renato Pinto Venâncio, no período entre 1840 e 1864 foram criadas Escolas de Aprendizes de Marinheiros em São Luís, Recife, Cachoeira, Salvador, São João Del Rey, Campos, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande. “Os aprendizes da guerra” in: PRIORE, M. D. (org). *História das crianças no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 197.

⁴⁰⁵ CRUZ, Mariléia. Educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial. In: *Outros Tempos*. Vol. 6, num. 8. Dossiê Escravidão. Dez-2009, p. 123.

⁴⁰⁶ SÁ, E. F. de; RIBEIRO, M. D. S. op. cit, p. 305.

muitos negros, forros ou livres, destaca Renato P. Venâncio⁴⁰⁷. Essas “escolas” foram encaradas por alguns escravos como uma alternativa para fugir da opressão de proprietários, como registra Ione Sousa⁴⁰⁸.

As alternativas de escolarização para cativos, libertos e ingênuos, justamente por estarem imbricadas nos projetos de educação popular, não estiveram restritas às crianças. Logo, nas escolas noturnas destinadas à instrução de adultos, foi comum a presença destes segmentos, em meio a outros trabalhadores, pois o período noturno abria possibilidades de conciliação entre o trabalho cotidiano e a instrução básica, somada ou não com a aprendizagem de ofícios. Assim como no caso das associações de acolhimento de menores, muitas dessas escolas dependeram da iniciativa privada, contando com o Estado apenas para pequenas subvenções e ajudas esporádicas, com materiais e manutenção.

Esses espaços de escolarização proliferaram no fim do século, quando se acirrava a necessidade de especialização dos trabalhadores, principalmente devido ao aumento de obras destinadas à modernização dos grandes centros, fazendo do aprendizado profissionalizante um importante elemento de distinção entre aqueles que disputavam por melhores ofertas de trabalho. As profissões especializadas não foram exclusividade dos trabalhadores livres, por isso, entre os escravizados, a busca pelo aprendizado de ofícios, somado à instrução básica, foi também uma estratégia de melhoria das condições de trabalho e de vida. Isso pode explicar, em parte, o número considerável de escravos e libertos alfabetizados entre aqueles que exerciam ofícios especializados nos meios urbanos. Como afirmou Itacir Luz, havia: “uma dinâmica social onde o exercício de um ofício poderia significar mais um canal de acesso a diversos outros conhecimentos, entre eles, a leitura e a escrita”⁴⁰⁹.

Para Marcelo Mac Cord, este foi um período de mudanças nas concepções sobre o trabalho braçal e artesanal. Muitas agremiações de trabalhadores especializados passavam a conceber a instrução como elementar para o exercício dessas funções, antes reduzidas ao caráter “físico” e “mecânico”. Tratava-se de não mais dissociar o trabalho mecânico do intelectual, em vista de aperfeiçoar as qualificações dos trabalhadores, inserindo-os de maneira mais autônoma no mundo do trabalho⁴¹⁰.

⁴⁰⁷ VENÂNCIO, Renato P. Op. cit, p. 200.

⁴⁰⁸ SOUSA, Ione C. J. op. cit, p. 137.

⁴⁰⁹ LUZ, Itacir Marques da. Ofícios declarados, letras sutis: processos de apropriação da leitura e da escrita entre escravos urbanos (1830-1850). In: *V Congresso brasileiro de História da Educação – Aracaju – SE, 2008*, p. 01.

⁴¹⁰ MAC CORD, Marcelo. *Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2012, p. 63.

Nem sempre as organizações de trabalhadores especializados permitiram o ingresso de cativos, como foi o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos do Recife, estudada por Mac Cord, por ambicionarem afastar-se da condição de cativo através do ingresso no mundo das letras e do aprimoramento técnico de suas profissões. Era também uma forma de afirmação da cidadania, por ser uma associação composta majoritariamente por trabalhadores negros, e possuir membros com um passado de escravidão que lutavam pelo reconhecimento social de sua liberdade. A instrução das “classes laboriosas” era um dos estandartes erguidos pela Sociedade que, fundada na década de 1840⁴¹¹, dispunha de uma escola noturna voltada à instrução de seus sócios, que ali teriam acesso ao aprendizado prático: “ler, escrever, contar e conhecer alguns princípios da geometria e da mecânica era a educação suficiente para os operários”, nota o autor⁴¹².

Ao contrário da instituição estudada por Mac Cord, a Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa, situada na Corte (1872), aceitava a matrícula de escravos e africanos livres no curso noturno. Segundo Martinez, as aulas noturnas eram conduzidas por professores voluntários, membros da associação, que seguiam um currículo pedagógico orientado por noções morais e religiosas e voltado ao ensino profissional⁴¹³. Assim como na escola da Sociedade das Artes Mecânicas do Recife, as aulas noturnas da Sociedade da Corte foram também frequentadas por menores pobres, impedidos de ingressar nas escolas regulares devido a sua inserção em atividades de trabalho.

As iniciativas em prol da instrução dos setores pobres foram ampliadas durante o processo de abolição, por corresponderem às expectativas de formação dos trabalhadores livres. Foram empreendimentos apoiados pelo governo, por valorizarem os mesmos ideais enaltecidos no período: de modernização, civilização, progresso e moralização. Com efeito, esses valores passavam a configurar a própria identidade das agremiações, e frequentá-las era um elemento de distinção entre os trabalhadores⁴¹⁴.

As iniciativas de instrução popular foram também apoiadas por entidades abolicionistas, que além de militarem pela emancipação de cativos, pretendiam cuidar também de sua instrução básica, administrada em escolas noturnas. Eram objetivos semelhantes àqueles defendidos pelos envolvidos com a instrução dos trabalhadores

⁴¹¹ Idem, p. 95.

⁴¹² Idem, p. 112.

⁴¹³ MARTINEZ, A. F. op. cit, p. 168.

⁴¹⁴ MAC CORD, M. op. cit, p. 159.

especializados: o ensino prático acrescido de noções morais. No caso da Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa, o próprio prédio de realização do curso noturno dividia espaço com o Clube Emancipador Visconde de Caravelas, e isto, como afirma Martinez⁴¹⁵, contribuiu para a existência de cativos nas aulas da sociedade operária.

As convergências entre militância abolicionista e operária iam além, pois muitas aulas noturnas patrocinadas por entidades abolicionistas não se ativeram ao atendimento de libertos, dando oportunidades para a instrução básica a indivíduos livres, escravos, ou até mesmo estrangeiros, como foi o caso da Escola Noturna e Gratuita do Clube Gutemberg, aberta em 1883 na Corte. Além desta, de acordo com Flávia F. de Souza e Rosane S. Torres, no Rio de Janeiro funcionaram outras duas escolas mantidas por Sociedades abolicionistas, a Escola Noturna Gratuita do Clube dos Libertos contra a Escravidão, em Niterói, e a Escola Noturna e Gratuita da Cancela. Também nesses casos, os espaços de escolarização não foram restritivos, aceitando em seus bancos outros trabalhadores, não necessariamente escravos ou libertos⁴¹⁶. O mesmo não ocorreu em Alagoas e Sergipe, onde as Sociedades Libertadoras locais criaram escolas voltadas exclusivamente aos nascidos da lei de 1871⁴¹⁷.

Além da associação com agremiações operárias, o abolicionismo realizado por membros da Igreja também suscitou iniciativas semelhantes. Na Bahia, o clérigo abolicionista Monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso criou uma escola noturna em sua paróquia em 1873, especialmente para receber ingênuos. Como indicou Ione Sousa, sua ação correspondia a um viés de militância que via na instrução dos libertos uma espécie de redenção necessária à sua incorporação social. Seus escritos prestigiavam as *Colored School's*, modelo norte-americano de escolarização de libertos, para ele, ideal de ser aplicado no Brasil⁴¹⁸.

Difundir a instrução básica aos escravos e libertos também foi um dos planos de abolição executado pela maçonaria. As lojas maçônicas instaladas no Brasil a partir da década de 1820 foram atuantes em campanhas abolicionistas e republicanas. Ao longo do território

⁴¹⁵ MARTINEZ, A. F. op. cit, p. 183.

⁴¹⁶ SOUZA, F. F.; TORRES, R. S. op. cit, pp. 11-12.

⁴¹⁷ SANTOS, Monica S. op. cit, p. 112. A Escola Central foi criada por abolicionistas na capital alagoana em 1887. Os alunos, internos e externos, eram distribuídos em aulas de “primeiras letras, ensino de música, desenho aplicado e artes”, em oficinas específicas. Uma instituição semelhante foi fundada em Aracaju, capital do Sergipe, na década de 1880 pela Sociedade Libertadora local denominada “Cabana do Pai Thomaz”, que investiu em uma escola para ingênuos, igualmente batizada com o nome da entidade. FIGUEIRÔA, Meirevandra Soares. “*Matéria livre... espírito livre para pensar*”: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881-1884). Dissertação (Mestrado, em Educação) apresentada ao PPGE da UFS. São Cristóvão – SE, 2007.

⁴¹⁸ SOUSA, Ione C. J. op. cit, p. 156.

nacional, estiveram ligadas aos principais jornais de suas regiões, agregando indivíduos de renome das elites provinciais, defendendo a universalização da instrução como um dos mecanismos mais seguros de promoção da abolição, como afirma Ivanilson Silva⁴¹⁹.

Devemos também salientar que tais iniciativas de caráter privado não foram produto exclusivo da filantropia. Ao contrário, estiveram também imbricadas em projetos políticos mais complexos, a exemplo da maçonaria e sua defesa dos ideais republicanos que pregavam o rompimento com a escravidão, por ser ela um dos sustentáculos do monarquismo. Até aqui, como vimos, a postura do Estado ante a propagação da instrução a esses sujeitos se deu de forma indireta, abrindo espaço à iniciativa particular propiciada pela “liberdade de ensino”.

Assim, foram comuns as iniciativas de professores públicos que se voluntariavam para realizar a instrução de libertos. Elas foram correntes na Bahia em períodos próximos à promulgação da lei Áurea, como afirma Sousa, que contabilizou a abertura de seis aulas noturnas, masculinas e femininas, criadas especialmente para atender ingênuos e libertos, após junho de 1888. Segundo a autora, muitos professores envolvidos com iniciativas semelhantes estiveram ligados ao abolicionismo baiano⁴²⁰.

Merecem destaque as ações promovidas pelos próprios ex-escravos para sua instrução. Também na Bahia, os libertos agremiados na Sociedade 13 de Maio, criada para “proporcionar educação e trabalho aos ingênuos e libertos”⁴²¹, abriram uma escola noturna para a instrução de seus sócios. Embora a inauguração da associação tenha recebido apoio de autoridades provinciais, coube aos libertos associados a tarefa de execução das ações assistencialistas, de defesa de direitos e auxílio no trabalho, e difusão do ensino através da manutenção da escola. A “instrução”, o “trabalho” e a “ordem”, foram termos escolhidos para formar o lema da Sociedade, que em seu estatuto definia o modelo pedagógico a ser seguido na instituição: “instrução primária, educação moral, religiosa e profissional”⁴²². Os ex-escravos estiveram envolvidos em outras formas de reivindicação pela instrução. Na província

⁴¹⁹ SILVA, Ivanilson Bezerra. Apontamentos sobre maçonaria, abolição e a educação dos filhos de escravos na cidade de Sorocaba no final do século XIX. *Revista HISTEDBR on-line*, n. 27. Campinas, Set-2007, p. 101. A relação entre Maçonaria e a instrução de grupos populares foi observada também por ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas: “as aulas noturnas”. *Cadernos Cedés*, ano XX, n. 51. Campinas, Nov-2000. Segundo a autora, o lema de fundação da própria loja maçônica Perseverança III (1847), situada em Sorocaba, era “educação e liberdade”. Os sócios dispunham de uma “caixa de emancipação”, na qual reuniam pecúlios arrecadados para a libertação de escravos e manutenção de uma aula noturna, criada em 1869, destinada aos adultos e menores, fossem eles cativos ou não. Em Campinas, uma das escolas noturnas mantidas pela maçonaria chegou a atingir o número de 214 alunos, dos quais 23 eram escravos.

⁴²⁰ SOUSA, Ione C. *op. cit.*, pp. 139-140.

⁴²¹ *Diário da Bahia*, Salvador, 18/05/1888, p. 1 *apud* CONCEIÇÃO, M. L. *op. cit.*, p. 103.

⁴²² CONCEIÇÃO, M. L. *op. cit.*, p. 109.

do Rio de Janeiro, em 1889, uma “comissão de libertos” encaminhou uma solicitação ao político Rui Barbosa, pedindo instrução aos seus filhos, um direito negado a eles desde a lei de 1871. Os peticionários alegavam que seus filhos estavam “imersos em profundas trevas”, e cobravam as “promessas” de educação popular feitas por Rui Barbosa durante o processo de abolição⁴²³.

As várias iniciativas retomadas até aqui a partir de vários estudos não deve, entretanto, levar à conclusão de que escravos, ingênuos e libertos tenham tido as mais amplas oportunidades de instrução. Para a maior parte desses sujeitos, as circunstâncias de ingresso às escolas permaneceram muito restritas. Basta atentar para outros casos, como alguns ocorridos na Bahia, envolvendo libertos manifestando-se insatisfeitos com as possibilidades de sua instrução ou de seus filhos⁴²⁴.

Tais manifestações, além de reflexo da precariedade das condições de instrução, podem expressar também as expectativas que os libertos tinham em relação à escolarização. Como veremos, a busca de instrução por libertos – e mesmo por escravos - também foi uma realidade no Paraná.

3.2 Trabalhadores livres e escravos na reivindicação por aulas noturnas no Paraná provincial

Em 1882, o diretor geral da instrução pública, doutor Moisés Marcondes, relatava a situação do ensino no Paraná ao Presidente da Província, dando destaque aos esforços empreendidos pela instrução de adultos naquele ano⁴²⁵. Como abordamos no capítulo anterior, a lei eleitoral de 1881 estimulou o presidente Carlos Augusto de Carvalho a inaugurar um projeto de educação popular, que dava às municipalidades a tarefa de criarem escolas para adultos, para que tivessem a “condição que a nova lei exige para o exercício do voto”⁴²⁶. O diretor geral da instrução, então, noticiava os primeiros frutos do projeto, considerando que a situação da instrução de adultos era animadora, pois nos cinco meses decorridos do

⁴²³ Embora proveniente da região fluminense, a carta foi publicada no *Diário da Bahia*, trabalhado por CONCEIÇÃO, M. L. *op. cit.*, p. 118.

⁴²⁴ Essas insatisfações são evidenciadas por CONCEIÇÃO, M. L. *op. cit.*, p. 95-97; 118 e SOUSA, I. C. J. *op. cit.*

⁴²⁵ PARANÁ. *Relatório que ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Carlos Augusto de Carvalho Presidente da Província do Paraná apresentou o Doutor Moisés Marcondes Diretor Geral da Instrução Pública da mesma Província*. Curitiba: Tipologia Dezenove de Dezembro, 1882, p. 7

⁴²⁶ PARANÁ. Carlos Augusto de Carvalho. 1882. *Op. cit.*, p. 93-94.

pronunciamento do presidente aos municípios, já haviam sido abertas 16 novas escolas noturnas em diversas localidades da província⁴²⁷.

No decorrer do ano de administração de Carlos de Carvalho e também nos anos seguintes, as iniciativas não cessaram. O quadro a seguir apresenta parcialmente as localidades contempladas por esse projeto de instrução de adultos, somando também aulas criadas anteriormente ao projeto, bem como o número aproximado de alunos tendo como base os ofícios enviados pelos professores às autoridades de instrução ou ao Presidente da Província entre 1880 e 1886:

Localidade	Professor responsável	total de alunos
Curitiba	Miguel José Lourenço Schleder	70
Morretes	Lidolpho Siqueira Bastos	26
Antonina	Jocelyn de Paula Pereira	33
Castro	Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas	27
Lapa	Líbero Teixeira Braga	40
Palmeira	Joaquim Vicente	19
Rio Negro	Joaquim Teixeira Saboia	25
São João da Graciosa	João B. Guimarães	8
Votuverava	Francisco da S. Bastos	
Arraial Queimado	(sem identificação)	19
Campo Largo	Alfredo Luiz de O. Cercal	20
Palmas	Ernesto Baese	11
Paranaguá	Custódio Cardozo Neto	46
Guarapuava	Luiz Daniel Cresse	
São José dos Pinhais	(sem identificação)	18
Guaratuba	Leandro Antonio de Sousa	
Tibagy	José da Costa e S. Braga	16
Freg. De Therezina	Paulinio E. de Freitas	
Porto de Cima	Manoel Marques	
Colônia do Jatahy	Alfrs. Antonio C. de O. Fernandes	13
União da Vitória	Rodolpho Baese	
Ponta Grossa	Francisco Martins Araújo	

QUADRO 1: Quadro demonstrativo de escolas noturnas criadas entre 1880-1886 pelas Câmaras Municipais, ou pela iniciativa individual com subvenção provincial⁴²⁸.

⁴²⁷ PARANÁ. *Relatório que ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Carlos Augusto de Carvalho Presidente da Província do Paraná apresentou o Doutor Moisés Marcondes Diretor Geral da Instrução Pública da mesma Província*, op. cit, p. s/n. A documentação oficial sobre a instrução pública no período não faz distinções entre “escolas” e “aulas”, principalmente pelo fato de as iniciativas de instrução se localizarem em sua maioria nas residências dos próprios professores ou prédios locados temporariamente para a realização das aulas. Trata-se de um período no qual a construção de prédios públicos para servirem de espaços escolares ainda se encontrava em fase gestatória no Paraná. WACHOWICZ, L. A. op. cit, p. 133.

⁴²⁸ Cf. “Mapa da Província do Paraná” (Anexo 1). Documentos consultados: DEAP PR; BR APPR: n.º 456, p. 30; n.º 570, p. 2, p. 50; n.º 571, p. 70, pp. 159-160; n.º 592, p. 242; n.º 593, p. 144; n.º 595, p. 226; n.º 617, p. 58; n.º 618, p. 63; n.º 653, p. 43; n.º 655, p. 52, p. 63, p. 143, p. 146, p. 151, p. 158, pp. 217-218; n.º 656, p. 142, p. 176; n.º 657, p. 37, p. 49, p. 173, p. 246; n.º 658, p. 66, p. 136, pp. 166-168; n.º 659, p. 47, p. 165; n.º 660, p. 1; n.º 661, p. 274; n.º 662, pp. 272-273; n.º 663, pp. 149-151; n.º 664, pp. 102-104; n.º 668, p. 64; n.º 672, p. 140; n.º 680, p. 226;

O quadro acima não expressa o número de aulas de adultos criadas na província, pois em uma mesma localidade podia haver mais de uma escola noturna. Foi o caso de Morretes que sitiou duas escolas noturnas, de Paranaguá, com quatro, sendo uma delas secundária, criada pela Capitania do Porto⁴²⁹ e subsidiada pelo governo província. Na capital havia cinco escolas, dentre as quais um Liceu Artístico e Industrial, criado em 1886, para atender alunos de ambos os sexos, em dias alternados⁴³⁰.

Na interpretação dos dados registrados no Quadro 1, deve ser levado em conta que o pequeno recorte temporal (seis anos) não permite avaliar de forma conclusiva o significado das quantidades expressas. Mas é possível considerar que o número de escolas e a quantidade de alunos nelas matriculados era baixa em relação aos indicadores populacionais dos municípios listados. É possível também observar que a concentração das escolas correspondia à distribuição populacional da província, ou seja, as escolas estavam situadas especialmente nas áreas mais populosas: no litoral, no planalto e nos Campos Gerais, inexistindo nas áreas do oeste e centro-oeste, nessa época, ainda habitadas majoritariamente por grupos indígenas⁴³¹.

A maior parte das escolas indicadas foi atingida instabilidade político-administrativa que afetava o governo provincial e os municípios. Foram criadas pelas municipalidades em sua maioria após a recomendação do presidente Carlos de Carvalho em 1882, tendo uma existência de curta duração, suprimidas pelas próprias Câmaras logo após o término do mandato do governante, um fenômeno típico de manobra praticada entre esses representantes locais em vista de garantirem favores durante os curtos mandatos dos presidentes. A análise de algumas atas produzidas pelas Câmaras Municipais nesse período⁴³² deixa claro que o compromisso firmado com o governo pela difusão da instrução popular era um artifício retórico para solidificar alianças entre as autoridades. Essas iniciativas das municipalidades tiveram desfecho semelhante entre si, afinal, os mesmos vereadores que se comprometiam a direcionar os orçamentos municipais para o financiamento das escolas, cortavam as

nº 687, 162; nº 708, p. 232; nº 712, pp. 115-116; nº 715, p. 40; nº 716, p. 130; nº 717, p. 35; nº 745, p. 139, nº 747, p. 233, nº 751, p. 120; nº 765, pp. 31-32.

⁴²⁹ Ofício emitido pela capitania do Porto. Ref. BR APPR 595, p. 226.

⁴³⁰ Ofício enviado ao Illmo. Ex.mo Sr. Dr. Joaquim de Almeida Faria, vice-presidente da província, pelo professor Antonio Mariano de Lima. 20/07/1886. Ref. BR APPR 780, p. 83.

⁴³¹ Cf Mapa da Província do Paraná (Anexo 1)

⁴³² Algumas cópias de atas das Câmaras Municipais eram enviadas à diretoria geral da instrução para comunicar a inauguração de aulas públicas. Este fator permitiu que tivéssemos contato com alguns exemplares dessa documentação.

subvenções alegando falta de verbas públicas ou baixa frequência de alunos, implicando em atrasos nos vencimentos dos professores e no fechamento das aulas. As ações de supressão enfrentavam a resistência de professores, alunos e inspetores, mostrando outro lado da questão da instrução popular.

Apesar do impacto da gestão reformista de Carlos de Carvalho na década de 1880, alguns documentos produzidos anteriormente ao projeto sugerem que o cotidiano escolar já vinha sendo modificado para o atendimento de adultos, através da contribuição dos próprios interessados pelo ensino.

Como já comentamos, a primeira lei destinada a criar aulas noturnas na província datava de 1872, tendo sido sancionada pelo presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa⁴³³. Ela determinava que as aulas fossem criadas caso houvesse interesse dos professores das cadeiras primárias regulares a prestar-se ao ensino de adultos, os quais poderiam receber para tanto uma gratificação anual de até 600\$000 réis. Já naquela época, notícias sobre a abertura de escolas de adultos na província passaram a ser corriqueiras nas correspondências oficiais. Uma das mais antigas teve origem em Porto de Cima - localidade próxima da Serra do Mar, em 1875. O inspetor paroquial da região regozijava-se com o início das atividades do curso noturno que cumpria com a finalidade de:

Ministrar instrução elementar aos que por desfavorecimento da fortuna foram privados na infância desse benefício [...] Não desanimem pois: a tarefa é árdua, o trabalho afanoso; porém, na satisfação de arrancar os cidadãos das trevas da ignorância, encontrarão sobeja recompensa⁴³⁴.

No ano seguinte, outra escola era instalada, desta vez na capital, com a direção do professor José Miguel Lourenço Schleder, da 2ª Cadeira masculina. As tensões vividas a partir desta experiência de escolarização de adultos mostram que as propostas de instrução popular encontravam, na prática, inúmeros entraves para sua execução, causando o descontentamento de alunos. A aula, criada no Regulamento de Instrução de 1876, aprovado pelo presidente Adolpho Lamenha Lins, funcionava em dias alternados, das 7 às 9 horas da noite em uma das salas do Instituto Paranaense, na época escola de ensino secundário e normalista de Curitiba. Pela lei de criação da aula, o professor receberia gratificação anual de

⁴³³ Lei n.º 330 de 12 de Abril de 1872. In: MIGUEL, M. E.B.; MARTIN, S. D. (orgs). 2004. *Op. cit.*, p.

⁴³⁴ Ofício encaminhado às autoridades da instrução Srs. Drs. Arthur Ferreira d'Abreu e José Antonio dos Santos pelo Inspetor Parochial de Porto de Cima Antonio Ribeiro de Macedo. 10/01/1875. DEAP –PR. Ref: BR APPR 456, p. 30.

300\$000 réis⁴³⁵. Lamenha Lins deixou o governo provincial em julho de 1877 e, em setembro do mesmo ano, a aula foi suprimida pelo presidente que o sucedeu. Em novembro, os alunos do professor Schleder se manifestaram por meio de um abaixo-assinado com 23 assinaturas, repudiando a supressão das aulas. Possivelmente não foram atendidos, entretanto, dois anos depois, juntaram-se a outros alunos da capital, solicitando novamente a restauração da aula do professor Schleder, assim como o provimento de outra aula noturna, esta regida pelo docente Alexandre José Fernandes Rouxinol. Desta vez, as informações chegaram ao presidente Manoel Pinto de Souza Dantas Filho por intermédio do então diretor geral, que endossou as reivindicações dos alunos, atestando a capacitação do professor Schleder que, segundo ele, o mestre “em melhores condições para reger a referida Cadeira”⁴³⁶.

As pressões permaneceram, e no mesmo ano, os alunos voltaram a reivindicar a reabertura da aula. Intensificando sua insistência, afirmavam os redatores do ofício: “Os abaixo assinados, usando do direito de petição dirigem-se a V. Ex.^a, revestidos do devido caráter respeitoso, implorar uma graça...”. Alegavam que a referida aula teria sido injustamente suprimida com mais outras escolas da província, devido a um reajuste orçamentário feito na gestão do presidente Joaquim Bento, e desde então estariam aguardando o cumprimento das promessas feitas pelo mesmo governante:

Profundamente pesarosos por terem sido privados daquele importante estabelecimento, indo depois de fatigados do trabalho diário, nas horas de descanso, procuraram com inexprimível satisfação, beber as noções da língua pátria; os abaixo assinados [...] dirigiram ao então Presidente da Província Dr. Joaquim Bento, uma representação em que solicitavam o restabelecimento da referida aula, o qual, [...] [por] só ter em mira equilibrar a despesa publica para melhorar as finanças que eram então desanimadoras, proferiu o despacho seguinte: “Os suplicantes serão atendidos com as providências que vão ser tomadas”. Tal providência porém até hoje não apareceu, e é por isso que os suplicantes, convictos do máximo interesse que V. Ex.^a liga a instrução popular e tendo o tristíssimo infortúnio de serem privados na infância dos bancos de primeiras letras, pedem a V. Ex.^a que se digne de restaurar a aula noturna desta Capital, e designar para regê-la seu antigo professor Miguel José Lourenço Schleder que incontáveis e salutareos esforços empreende em prol de seus respeitosos alunos, sendo por isso digno de justos louvores⁴³⁷.

Sem respostas do governo provincial, o professor conduziu o funcionamento das aulas autonomamente por mais de dois anos, sem receber subvenções. Os esforços do docente e

⁴³⁵ *Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná*. 1876. Artigo 158. In: MIGUEL; MARTIN, *op. cit.*, p. 286

⁴³⁶ Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Manoel Pinto de Souza Dantas Filho, presidente da Província, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura. 6/09/1879. DEAP –PR. Ref: BR APPR 574, p. 68.

⁴³⁷ Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Manoel Pinto de Souza Dantas Filho, presidente da Província por César V. Teixeira e Irineo Fernandes França. 12/1879. DEAP –PR. Ref: BR APPR 586, p. 141.

seus alunos alcançaram êxito apenas no ano de 1882, quando o presidente Carlos de Carvalho determinou que se fizesse o pagamento de Schleder que até então vinha lecionando aos trabalhadores gratuitamente. Em uma carta dirigida ao Presidente da Província, o professor agradecia em nome de seus alunos a atenção dada à aula noturna “reconhecendo os frutíferos esforços que V. Ex.^a, com tanta sabedoria e critério ha empregado em prol da instrução popular”⁴³⁸.

O descontentamento de professores e alunos adultos com suas possibilidades de instrução não ocorreu somente na capital. Na região dos Campos Gerais, em Castro, Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas regia uma aula noturna também criada antes de 1882 e viveu os mesmos efeitos de instabilidade enfrentados pela escola do professor Miguel Schleder de Curitiba. Pedro Saturnino era um dos docentes mais assíduos no envio de descrições, reclamações, agradecimentos e sugestões às autoridades provinciais por meio de correspondências - lembremos da carta de sua autoria na qual ressaltava os benefícios da instrução, a qual apresentamos no capítulo anterior⁴³⁹. Em um desses documentos, o docente apresentou um breve histórico da escola, afirmando que teria surgido da iniciativa particular, através uma “associação”, composta pelas pessoas “mais distintas de Castro”, que pelo elevado número de analfabetos, consideraram urgente a criação de uma aula noturna na localidade. Entrando em acordo salarial com Saturnino, a associação inaugurou o espaço escolar em 1878. No ano seguinte, as contribuições da associação para a manutenção da escola diminuíram, e os alunos passaram a colaborar com 12\$000 réis anuais para o pagamento de despesas com iluminação, livros, papel e tinta. Os recursos não foram suficientes e não puderam ser aumentados, o que quase levou ao fechamento das aulas:

...porque sendo a maior parte dos referidos alunos adultos, pessoas pobres, e que não podiam contribuir para as despesas que necessitava a escola, e o referido curso noturno viesse a desaparecer pela falta de contribuição dos alunos, visto ser o respectivo professor pessoa pobre, e com quanto tivesse satisfação de prestar-se fazendo as despesas a sua custa não podia⁴⁴⁰.

A escola teria sido suprimida, não fosse a Câmara Municipal de Castro, que tomou para si a responsabilidade pela manutenção naquele mesmo ano de 1879, mantendo seu funcionamento na mesma sala da escola diurna, com a atividade das 6 ou 7 horas da noite até

⁴³⁸ Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da Província, pelo professor Miguel José Lourenço Schleder. 10/04/1883. DEAP –PR. Ref: BR APPR 667, p. 162.

⁴³⁹ Ver Capítulo 2, seção 2.1.

⁴⁴⁰ Ofício enviado ao Ilmo Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, diretor da instrução pública, pelo prof vitalício Pedro Saturnino d’Oliveira Mascarenhas. Ref. BR APPR 603, p. 209.

as 8 ou 9, dependendo da estação. O professor pagava as despesas básicas com parte de seu pagamento, conforme o acordo com as autoridades municipais. Contudo, mais uma vez a tentativa de manter as aulas não se efetivou, pois, a partir de 1883 a Câmara deixou de fornecer os recursos, abandonando o professor e seus alunos à mercê de seus próprios esforços. Saturnino deixou de receber, em suas próprias palavras, “a mesquinha importância de 360\$000 anuais”, passando a sobreviver com “a pequena contribuição de mil réis mensais, paga pelos próprios alunos”⁴⁴¹.

As dificuldades enfrentadas pela escola noturna de Castro para seguir em funcionamento reafirmam a falta de estrutura pública necessária para a sobrevivência das práticas de escolarização de adultos. Este foi um caso típico da junção entre a iniciativa pública, privada e individual com a finalidade de manter no plano prático a instrução popular.

Também em Morretes e Antonina ocorreram situações semelhantes, levando dezenas de trabalhadores livres e também escravizados e libertos a cobrarem pela eficiência das ações públicas de promoção da instrução de adultos. Em 1880, um representante dos moradores de Morretes, município situado na Serra do Mar, afirmava em correspondência enviada ao presidente da província que os trabalhadores da região se encontravam cientes de discussões realizadas na Assembleia Provincial destinadas à criação de uma aula de adultos naquela localidade:

tendo em vista o projeto de lei da Assembléia Legislativa Provincial do corrente ano, pelo qual foi manifestada naquele Parlamento a necessidade que há nesta localidade de uma aula noturna de ensino primário para adultos; projeto este q.e não teve feliz êxito; e desejosos de possuírem a dita aula, afim de poderem instruir-se devidamente, têm por isso a confiança de vir implorar de V. Ex.^a a realização de tão útil quão proveitoso favor, rogando a V. Ex.^a q.e se digne de criar a referida aula, nomeando para regê-la ao professor publico desta cidade Sr. Líbero Teixeira Braga⁴⁴².

No início da correspondência foi incluso o vocativo informal “Pedrosa” para fazer referência ao então presidente João José Pedrosa. Não é possível saber ao certo se foi empregado pelo redator, ou em outra ocasião de catalogação da correspondência no Palácio Provincial, pois embora o formato da letra seja semelhante, a coloração da escrita destoa com o conteúdo restante do documento. Também não podemos conhecer a identidade do relator,

⁴⁴¹ Ofício enviado ao Ilmo. Sr. Dr. João Manoel da Cunha, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor Pedro Saturnino d’O. Mascarenhas. 21/06/1884. DEAP-PR, Ref: BR APPR 715, p, 126.

⁴⁴² Correspondência encaminhada a “Pedrosa”; vários assinantes. 08/08/1880. DEAP –PR. Ref: BR APPR 618, p. 62.

que concluiu a carta apenas com a sigla “E. R. M”, “espera receber mercê”, sem o nome do morador eleito como porta voz dos demais suplicantes.

O relator da carta de reivindicação também sugere que a instrução popular estivesse sofrendo os abalos da alta rotatividade de governantes que, nomeados pelo Imperador, vinham das mais variadas regiões brasileiras. Para ele, o governo de João José Pedrosa diferia dos demais por ser ele “igualmente filho desta nobre e feliz Província”⁴⁴³. De fato, Pedrosa foi um dos poucos paranaenses a ocupar o cargo de presidente provincial⁴⁴⁴. Era procurador da justiça no início da década de 1870, tendo inclusive, como seu irmão Joaquim José Pedrosa, atuado como curador de escravos em embates judiciais nos foros de Curitiba na época. Foi também membro do Clube Abolicionista da cidade⁴⁴⁵.

Mesmo sem estabelecer relações diretas entre a atuação “abolicionista” do presidente Pedrosa e a correspondência de solicitação da escola em Morretes, é pertinente indagar se havia escravos ou libertos entre os autores da reivindicação. As assinaturas dos reclamantes constavam em duas folhas anexas à carta, somando um total de 37 signatários. Apenas um deles, Rodolpho, assinou sem sobrenome. Levando em consideração que este aspecto foi um dos fatores distintivos entre cativos e livres em alguns registros escolares pesquisados pela historiografia no Império⁴⁴⁶, é possível supor que Rodolpho fosse um escravo.

Provavelmente o atendimento das reivindicações dos reclamantes veio apenas dois anos depois, com a abertura de uma aula noturna municipal na cidade, acompanhando o fluxo de inauguração de escolas municipais de adultos na província durante 1882. No mapa demonstrativo da escola elaborado nesse ano pelo professor Lidolpho de Siqueira Bastos, encontramos Horácio Gonçalves Cordeiro, um dos assinantes da reivindicação de 1880, registrado como liberto⁴⁴⁷, já Rodolpho, um dos possíveis escravos identificados sem sobrenome na lista de signatários, não constou nessa listagem de alunos.

Manifestações desta espécie não cessavam com a simples criação das escolas, mas permaneciam em vista de garantir sua regularidade. Essa foi uma situação enfrentada por alguns moradores de Antonina, cidade vizinha a Morretes. A escola noturna desta localidade

⁴⁴³ Correspondência encaminhada a “Pedrosa”, assinada por “E. R. M”. 08/08/1880.

⁴⁴⁴ Os outros paranaenses a exercerem cargo de presidente da província foram Joaquim de Almeida Faria Sobrinho que governou de 1886 a 1887 e Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá com dois mandatos em 1889.

⁴⁴⁵ HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro. *Entre o “espírito da lei” e o “espírito do século”: a urdidura de uma cultura jurídica da liberdade nas malhas da escravidão. (Curitiba: 1868-1888)*. Dissertação (Mestrado em Direito. PPGD – Setor de Ciências Jurídicas - UFPR. Curitiba, 2013, p. 90; p. 102.

⁴⁴⁶ MARTINEZ, A. F. op. cit, p. 182.

⁴⁴⁷ Mapa demonstrativo dos alunos da escola noturna municipal da cidade de Morretes, elaborado pelo professor Lidolpho Siqueira Bastos. 16/08/1882. DEAP-PR. Ref: BR APPR 665, p. 128.

foi criada no mesmo ano da escola de Morretes, 1882, também por iniciativa da Câmara Municipal, atendendo a solicitação vinda do gabinete presidencial naquele ano. Suas atividades foram iniciadas com a regência do professor da 2ª Cadeira da cidade, Jocelyn de Paula Pereira, contando com a matrícula de 16 alunos.

Apesar dos resultados satisfatórios alcançados, a Câmara de Antonina optou pelo seu fechamento das aulas em 1885, sem sequer alegar o motivo, ou comunicar o encerramento das atividades às autoridades provinciais. A ação causou o descontentamento de alunos, que por meio de um abaixo assinado enviado ao diretor geral da instrução pública, por intermédio do inspetor paroquial, pediram sua reabertura:

Os abaixo assinados operários especiais de diversos ofícios, tendo já frequentado uma escola noturna de 1^{as} letras paga pela Câmara Municipal desta cidade, e tendo sido suprimida a mesma escola por motivo que os suplicantes ignoram, vem eles por isso a presença de V. S^a por intermédio do Ilmo Sr. Inspetor Paroquial desta cidade pedir a V. S^a afim de que se digne providenciar a continuação da mesma escola, onde possam os suplicantes continuar recebendo instrução, e prestando assim V. S^a um serviço tão importante, por ser sobretudo humanitário⁴⁴⁸.

Em situação semelhante ao abaixo assinado partido de Morretes, a correspondência foi finalizada com as letras E. R. M, sem a identidade do relator, tornando possível supor que teria sido escrita pelos próprios suplicantes. Através do cruzamento entre documentos – folhas com as assinaturas dos reclamantes e os mapas escolares produzidos pelo professor da escola, Jocelyn de Paula Pereira – podemos chegar às prováveis identidades destes signatários.

Diferentemente do ocorrido em Morretes, onde sobretudo os livres e libertos participaram da manifestação, em Antonina os alunos escravos também compuseram abaixo-assinado. Dos 20 signatários, oito eram cativos: Candido, Hypólito e Ignacio Linhares, Porfírio Farias, Germano Lima, Venceslau Alves e Pedro Ribeiro⁴⁴⁹. Esses dados permitem confrontar a tese divulgada por parte da historiografia da educação popular no Paraná, representada pelo trabalho de Lilian Wachowicz, de que as mobilizações pela implantação de iniciativas de escolarização para adultos teriam sido protagonizadas por imigrantes europeus⁴⁵⁰. Embora essas manifestações pela instrução nas colônias de imigrantes tenham

⁴⁴⁸ Requerimento encaminhado Inspetor Parochial Manoel Libaneo de Sousa; vários assinantes. Ref: BR APPR 765, p. 31, parte 1.

⁴⁴⁹ Requerimento encaminhado Inspetor Parochial Manoel Libaneo de Sousa; vários assinantes. DEAP-PR, Ref: BR APPR 765, p. 31, parte 2. Mapas escolares produzidos pelo professor Jocelyn de Paula Pereira da cadeira noturna de Antonina (1882). DEAP-PR, Ref. BR APPR 664, p. 101; 667, p. 278.

⁴⁵⁰ WACHOWICZ, Lilian Anna. Op. cit, p. 19.

sido recorrentes⁴⁵¹, elas estiveram presentes também em redutos onde a predominância estrangeira não se fez regra, como era o caso da escola de Antonina, onde havia apenas um aluno imigrante: Requi Lorusso, operário, identificado pelo professor Jocelyn como “cidadão italiano”. Estes “operários especiais de diversos ofícios” - opção de auto-intitulação dos signatários - uniram-se a partir do interesse comum de preservação da escola noturna, quando esta foi suprimida pelas autoridades municipais.

O envolvimento de trabalhadores, incluindo cativos e libertos, nessas reivindicações pela instrução demonstra que o protagonismo no impulso pela escolarização de adultos na província paranaense não se ateve à atuação do presidente Carlos de Carvalho em seu mandato de 1882, mas foi também estimulado pela agência de setores populares, que consideravam que a instrução era uma necessidade. Isso nos leva a questionar a respeito da identidade dos alunos que partilharam dessas e outras experiências de escolarização para verificar possíveis fatores determinantes na busca desses sujeitos pela escola, assunto que trataremos a seguir.

3.3 “Inteligentes e desejosos de aprender”: escravos, libertos e outros trabalhadores nas escolas do Paraná

O relatório do estado da instrução pública de 1882 registrava as impressões do diretor geral da instrução pública Moisés Marcondes em relação à composição das aulas noturnas da província do Paraná. Um dos fatores que mais surpreendeu o diretor foi ter encontrado escravos nos bancos escolares:

Muitos são os escravos matriculados nessas diversas escolas e esperamos que este número aumente ainda bastante, a fim de que a liberdade que espera essa pobre classe, encontre-a mais convenientemente preparada para gozar dela. Os alunos escravos mostram-se geralmente inteligentes e desejosos de aprender⁴⁵².

Quando o diretor fez estas considerações, a lei geral de instrução adotada pela Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 já não proibia explicitamente a frequência de escravos

⁴⁵¹ Sobre este assunto, consultar: MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianitá e brasilita (1875-1930)*. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2012.

⁴⁵² PARANÁ. *Relatório que ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Carlos Augusto de Carvalho Presidente da Província do Paraná apresentou o Doutor Moisés Marcondes Diretor Geral da Instrução Pública da mesma Província*, op. cit, p. 8.

nas escolas públicas, mas a mesma restrição ainda constava no Regulamento de instrução paranaense. A posição do diretor de ensino, contudo, em relação à escolarização desses cativos, não foi de reprovação; ao contrário, ele aprovava a frequência dos escravos nas escolas, considerando que a instrução os preparava para gozarem a liberdade. Segundo ele, os alunos cativos, em contrapartida, encaravam positivamente essa oportunidade, mostrando-se “inteligentes e desejosos de aprender”.

Naquele ano de 1882, a partir de uma série de visitas que fez em escolas noturnas da província, o presidente Carlos de Carvalho registrou suas impressões no relatório anual. Embora tenha ficado desapontado com a falta de voluntarismo de alguns professores e instituições privadas para a execução de sua empreitada, registrou com entusiasmo o andamento das escolas noturnas inauguradas, afirmando terem “frequência regular”, com um total de “361 alunos, dos quais 71 são escravos”⁴⁵³. Ele destinou espaço especial de sua descrição a três escolas que visitou com “extrema satisfação”:

Refiro-me a aula noturna mantida em Paranaguá pelo Clube “União dos Artistas” e frequentada por 42 operários, à uma aula mantida por alguns escravos na mesma cidade e dirigida pelo tipógrafo João Teodoro da Silva e a que no Rio Negro o alemão Henning fundou para ensinar a língua portuguesa aos colonos alemães⁴⁵⁴.

A presença de escravos nas aulas também não passou despercebida nesse relatório, e mais uma vez, foi vista com satisfação pela autoridade. As três escolas descritas por ele com maior atenção foram criadas pela iniciativa particular ou individual, justamente a “exceção” encontrada nas visitas às escolas do Paraná. De certo modo, o governante demonstrava estar disposto a estimular ações semelhantes, pelas quais seria favorecida a instrução popular sem onerar as finanças do Estado. Segundo os registros do presidente, em Paranaguá, cidade litorânea e portuária da província, escravos não só frequentavam a escola, como “mantinham” uma aula funcionando, ao que parece, regularmente.

As limitações da documentação oficial sobre a instrução pública do período impedem a localização de outras informações relevantes sobre esta escola de Paranaguá, principalmente por tratar-se de um empreendimento particular. Uma notificação sobre as aulas particulares vigentes em Paranaguá em 1882 relatava a existência de um total de cinco escolas, três do sexo feminino e duas para o sexo masculino, dentre as quais se encontravam a aula noturna do referido Clube União dos Artistas e outra situada no bairro “Piassaguera”, atualmente

⁴⁵³ PARANÁ. Carlos Augusto de Carvalho. 1882. Op. cit, p. 93.

⁴⁵⁴ Idem.

correspondente a uma ilha da baía parnaguara. Esta era regida pelo professor João Alves Ribeiro e era frequentada por 18 alunos⁴⁵⁵. Não é possível saber se era a mesma “mantida” por escravos, referida pelo presidente da província, pois o redator do documento não detalhou dados relativos à condição dos alunos ou outros sujeitos responsáveis pela aula.

A documentação oficial produzida por autoridades da província não deixa dúvidas quanto à presença de escravizados em espaços escolares, fossem eles públicos ou particulares. Muitos deles, como vimos em na seção anterior, juntaram-se a outros trabalhadores cobrando das autoridades a regularidade das aulas. A escola noturna do professor Miguel Schleder de Curitiba, que se envolveu nessas manifestações, foi frequentada por esse perfil múltiplo de trabalhadores em busca da instrução básica. Na correspondência de reivindicação pelo reestabelecimento da aula, afirmava-se que muitos alunos da aula noturna do professor Schleder a frequentaram a fim de “beber as noções da língua pátria”, sugerindo a possibilidade de serem estrangeiros. Com efeito, dado o volume de imigrantes recém-chegados em Curitiba naquele período, não foram poucos os empreendimentos em prol de sua escolarização, fossem eles direcionados ao ensino de língua vernácula para as novas gerações de imigrantes, ou, como no caso da escola noturna da capital, ao ensino do português e outros rudimentos da instrução básica⁴⁵⁶. Uma dessas aulas, como vimos, foi citada pelo presidente Carlos de Carvalho em 1882, a escola que “no Rio Negro o alemão Henning fundou para ensinar a língua portuguesa aos colonos alemães”⁴⁵⁷.

Os avós do professor Miguel Schleder, Luiza Rodomarque e o ferreiro Pedro Schleder vieram da Alemanha para o Brasil em 1829, fixando-se também no Rio Negro, área de colonização alemã situada ao sul do Paraná. A família mudou-se para Curitiba, onde um dos filhos do casal, unindo-se com Mariana Pletz, deu a luz a Miguel José Lourenço Schleder, que seguiu no ofício de ferreiro conforme as tradições familiares⁴⁵⁸. Tendo frequentado a escola noturna já adulto, Schleder formou-se professor primário, passando ainda no concurso para lente catedrático do Instituto Paranaense⁴⁵⁹.

⁴⁵⁵ Ofício enviado ao Diretor Geral de Instrução Pública Sr. Dr. José Joaquim Franco Valle pelo Inspetor Parochial Joaquim Antonio Pereira Alves. 5/06/1882. DEAP –PR. Ref: BR APPR 659, p. 159.

⁴⁵⁶ WACHOWICZ, L. A. *op. cit.*, p. 95. A autora também sugere que as escolas de imigrantes mantinham-se fechadas aos demais grupos.

⁴⁵⁷ PARANÁ. Carlos Augusto de Carvalho. 1882. *Op. cit.*, p. 93.

⁴⁵⁸ NEGRÃO, Francisco. Genealogia Paranaense. Vol. 6. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1950, pp. 392-395.

⁴⁵⁹ As informações sobre a trajetória do docente da aula noturna da capital foram recolhidas por Nazir Daher, atualmente professor de uma escola de Morretes-PR que leva o nome de Miguel Schleder. Em 2011, Daher entrevistou o sobrinho do referido professor, Lauro Schleder, hoje já falecido. Outros dados sobre o professor

Para a formação do professor Schleder, as aulas para adultos foram fundamentais. Ele, como muitos trabalhadores de sua época, teve de associar a dedicação a um ofício com o aprendizado elementar no período noturno, e quando adquiriu capacitação, ofereceu seus serviços também a adultos “privados na infância dos bancos de primeiras letras”⁴⁶⁰. Sua origem alemã e o ensino da língua nacional em suas aulas nos leva a questionar sobre o perfil do alunado de sua escola.

Esses dados só são informados em 1882, quando o professor Schleder enviou um mapa de sua escola noturna ao presidente da província. Nessa época, seus 70 alunos se dividiam nas profissões de serviço doméstico (20), pedreiros (17), padeiros (4), carpinteiros (4), marceneiros (3), caixeiros (3), ferreiros (2), serralheiros (2), sapateiros (2), tanoeiros (2), tipógrafos (2), alfaiates (2), seleiros (2), tecelão (1), agricultor (1), latoeiro (1), carroceiro (1) e barbeiro (1). Destes, 52 eram livres, 12 eram escravos, seis não tiveram a condição informada⁴⁶¹. Ao contrário do que poderíamos supor, suas aulas não se restringiram ao ensino de imigrantes e também não favoreceram apenas indivíduos livres, haja vista a quantidade significativa de escravos presentes na listagem de alunos. Pouco tempo depois das manifestações pela manutenção das aulas, o professor encaminhou uma representação de felicitações à princesa Isabel, pelo aniversário da lei do Ventre Livre, tornando possível supor que estivesse engajado com o abolicionismo⁴⁶².

Também em Morretes os escravos ocupavam bancos escolares. É o que se depreende da comunicação feita pelo inspetor paroquial daquele município ao diretor geral da instrução pública, na qual informava que alguns escravos, “com permissão de seus senhores, frequentam [as aulas] com mais ou menos regularidade, havendo entre eles a maior boa vontade de aprender, pelo que fazem sensíveis progressos”⁴⁶³. No mapa demonstrativo da escola, elaborado pelo professor Lidolpho de Siqueira Bastos nesse ano, encontramos oito deles: Abel, Adalto, Cornélio, Filecto, Irinêo, Jaimes, João e Urbano, todos registrados sem sobrenomes.

Schleder encontram-se na página pessoal do professor Nazir Daher. Disponível em: <http://paginasescolhidas.blogspot.com.br/2011/09/miguel-schleder-ii.html>. Acesso em 26/01/2014.

⁴⁶⁰ Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Manoel Pinto de Souza Dantas Filho, presidente da Província por César V. Teixeira e Irinêo Fernandes França. 12/1879. Op. cit.

⁴⁶¹ Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da Província, pelo professor Miguel José Lourenço Schleder. 13/08/1882. DEAP –PR. Ref: BR APPR 667, p. 281.

⁴⁶² Ofício de autoria de Miguel José Lourenço Schleder. 1884. DEAP- PR. Ref. BR APPR 843, p. 139.

⁴⁶³ Ofício dirigido ao Dig.mo Diretor Geral da Instrução Pública, Ex.mo Sr. Dr. José Joaquim Franco Valle, pelo Inspetor Paroquial José Gonçalves de Moraes. 03/06/1882. DEAP-PR, Ref: BR APPR 659, p. 122.

Dos 18 alunos listados por Lidolpho Bastos como participantes da aula noturna de Morretes, oito eram escravos e um era liberto, portanto, a metade dos frequentes possuía vínculos com a escravidão. Com exceção de Horácio Gonçalves Cordeiro, o liberto, casado e barbeiro, os alunos escravos eram todos solteiros, divididos entre as profissões de pedreiro, lavrador, criado e tanoeiro. Suas idades variavam entre 13 e 30 anos e foram classificados em sua maioria como “principiantes” pelo professor, exceto Filecto, o mais velho entre os cativos, que possuía “algum adiantamento”. Ele pertencia a Filó Gonçalves Cordeiro, possivelmente a antiga senhora do liberto Horácio, haja vista os sobrenomes idênticos. Horácio, como pontuamos, participou do abaixo-assinado pedindo a abertura desta aula. Havia ainda um aluno italiano, Antonio Crimindsi, o mais velho da turma, com 35 anos.

O professor Lidolpho criou um campo específico para registrar os nomes dos proprietários dos escravos no mapa demonstrativo da aula. Eram mencionados enquanto “observações” sobre os alunos, afirmando que havia “licença” dos respectivos senhores para que os mesmos frequentassem a escola. Dos oito cativos, cinco eram pertencentes a senhoras da região, havendo, portanto, uma pequena predominância do sexo feminino nessa “concessão” de licença. Contudo, este aspecto do registro de alunos pode abranger significações mais amplas, se interpretarmos a expressão “com a licença de...” como uma forma encontrada pelo professor para afirmar que a busca pela instrução teria partido dos próprios escravos, e não a mando de seus senhores. Essa discussão será aprofundada em momento oportuno, a partir de outras experiências de escolarização de escravos.

O perfil dos alunos da escola de Antonina era semelhante ao dos alunos de Morretes. Segundo registrou o inspetor paroquial, em 1882, a aula estaria aberta para “adultos, livres, escravos, bem como ingênuos”⁴⁶⁴. No decorrer daquele ano, o professor da cadeira noturna elaborou dois mapas com alguns dados sobre os alunos, de modo que é possível saber com mais detalhamento das características dos escravizados e libertos participantes da aula. A escola, que teria entrado em funcionamento com 16 matrículas, chegou a ser frequentada por 40 alunos, dos quais, surpreendentemente, 23 eram escravos, cinco eram libertos e dois eram ingênuos. A partir das informações alocadas nas duas listagens, foi possível montar um perfil dos alunos escravos, libertos e ingênuos que chegaram a cursar a aula.

⁴⁶⁴ Ofício encaminhado ao Ex.mo Sr. Dr. Francisco Alves Guimarães, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo Inspetor Paroquial J. M. Ribeiro Alexandre. 22/03/1882. DEAP-PR, Ref: BR APPR 653, p. 43.

Nome	Profissão	Condição	Estado
Pedro A. do Nascimento	jornaleiro	liberto	solteiro
Francisco Ferreira Alves	jornaleiro	liberto	casado
Marcelino de Fonseca	pedreiro	escravo	solteiro
Sebastião Pinto	pedreiro	escravo	solteiro
Germano Lima	doméstico	escravo	solteiro
Hippolito Linhares	pedreiro	escravo	solteiro
Edmundo José da Silva	jornaleiro	escravo	solteiro
Lourenço Baptista da Costa	barqueiro	escravo	solteiro
Porphírio Pinto Farias	jornaleiro	escravo	solteiro
Bernardino Marques	pedreiro	escravo	solteiro
Bellarmino Joaquim	doméstico	escravo	solteiro
Candido Damião	sapateiro	escravo	solteiro
Virgílio do Rosário	pedreiro	escravo	solteiro
Germano Gomes	aguadeiro	liberto	solteiro
Venceslau Alves	pedreiro	escravo	solteiro
Pedro Ribeiro Avars	aprendiz do pedreiro Sebastião Nunes	escravo	solteiro
Adão Raphael Freitas	pedreiro	escravo	solteiro
Ignacio Linhares	jornaleiro	escravo	solteiro
Firmino Lessa	jornaleiro	escravo	solteiro
João Camancho	jornaleiro	escravo	solteiro
Benedito França	jornaleiro	escravo	solteiro
Sebastião Nunes	pedreiro	liberto	solteiro
João Ferreira Martins	operário	escravo	
João Bispo de Salles	carpinteiro	liberto	
Manuel Vianna		ingênuo	
Camillo Castelo Branco		ingênuo	
Joaquim Bonifont		escravo	
Cândido Linhares		escravo	
Pedro Rates		escravo	
Benedito da Silva	fâmulo	escravo	
Anthonio Marques Lima	aprendiz do pedreiro Sebastião Nunes	escravo	

QUADRO 2: Relação de alunos escravos, libertos e ingênuos da aula noturna de Antonina (1882). Ref. BR APPR 664, p. 101; 667, p. 278.

Os dois mapas escolares foram redigidos pelo professor Jocelyn a partir de critérios diferentes de classificação: no primeiro, ele priorizou além da nomeação da condição dos alunos; o nome de proprietários dos cativos, ou tutores dos ingênuos; o número de faltas; os níveis de aprendizagem; o comportamento e a naturalidade. Já no segundo, classificou-os apenas a partir da condição, profissão e estado civil. Esses fatores impossibilitaram de acompanhar detalhes sobre todos os sujeitos listados, pois nem todos foram mencionados em ambos os mapas, por terem se matriculado após a elaboração da primeira lista, ou por terem desistido das aulas no período entre a elaboração de um mapa e outro, o que justifica as

lacunas em branco. Não obstante, os documentos são verdadeiras portas de acesso para o conhecimento das identidades partilhadas entre esses sujeitos, especialmente em relação ao mundo do trabalho.

Entre os escravos as profissões mais comuns foram as de pedreiro e jornaleiro, sendo esta uma função importante também entre os libertos. Comparando com os indivíduos livres, registrados no segundo mapa como “brancos”, há uma pequena variação, pela predominância de sapateiros, operários e carpinteiros na condição de liberdade⁴⁶⁵. Em Morretes, houve uma situação semelhante, pois os escravos pedreiros também estiveram em maior número. Esse também teria sido o ofício dos alunos possivelmente menores da escola do professor Jocelyn, pois embora ele não tenha fixado um campo de registro para o quesito “idade”, dois dos alunos foram categorizados como “aprendizes do pedreiro Sebastião Nunes”. Essas eram as profissões reduzidas no adjetivo de “operários”, quando os alunos foram reivindicar a reabertura da escola recém-fechada em 1885. Já opção de auto-identificação dos integrantes do abaixo-assinado de Antonina foi a de “membros das classes artífices proletárias desta cidade”⁴⁶⁶, essas são expressões dignas de atenção para identificarmos a composição do alunado. Eram indivíduos que certamente exerciam trabalho especializado na localidade, ou que assim quisessem se apresentar.

As ocupações exercidas por estes sujeitos estão relacionadas ao processo de urbanização vivido em Antonina nesse período. A cidade já contava com atividades portuárias na segunda metade do século XIX, quando o dinamismo econômico da região litorânea intensificava-se em função da exportação da erva mate. Isso favoreceu a execução de obras de construção civil destinadas a facilitar o transporte do mate, como a desobstrução da Estrada da Graciosa e construção da Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá, e aprimorar a urbanização da cidade com a construção de Igrejas e do mercado público de Antonina⁴⁶⁷. Essa experiência de modernização urbana foi vivida também nas cidades vizinhas, Morretes e Paranaguá, fazendo dessa região um importante centro de circulação econômica e populacional, quadro que certamente influenciou na composição do alunado das escolas noturnas.

⁴⁶⁵ Dos 10 indivíduos classificados enquanto livres nos 2 mapas, 2 eram sapateiros, 2 operários, 2 carpinteiros, 1 jornaleiro, 1 alfaiate e 1 caixeiro. DEAP-PR. Ref: BR APPR 664, p. 101; 667, p. 278.

⁴⁶⁶ Correspondência encaminhada a “Pedrosa”; vários assinantes. 08/08/1880. Op. cit

⁴⁶⁷ Dados retirados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16419&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>

Acesso em 01/02/2014

A presença desses escravos na aula de Antonina foi notada pelo presidente Carlos Augusto de Carvalho em visita à mesma escola em 1882, cujas impressões foram noticiadas em um dos mais importantes jornais do Paraná, o *Dezenove de Dezembro*:

Causou realmente entusiástica satisfação a S. Ex. e aos demais circunstantes a presença de grande número de homens do trabalho, entre os quais alguns escravos, que, aproveitando-se das horas destinadas ao descanso, com louvável espontaneidade, com decidida vontade ali vão, ávidos do saber, buscar a luz que lhes ilumine o espírito, dando-lhes uma nova fase á existência!⁴⁶⁸.

Mais uma vez, a autoridade, tendo como porta voz o veículo de comunicação, registrou com satisfação a presença de escravos nos bancos escolares, embora o que denominou de “alguns escravos”, certamente traduzia a maioria dos alunos da aula noturna, já que dos 40, pelo menos 23 deles eram cativos. Se os alunos escravos de Morretes tiveram na ausência de sobrenome um sinal distintivo em relação aos indivíduos livres, conforme o registro do professor Lidolpho, este não foi um aspecto verificável entre os cativos da aula noturna de Antonina, pois, com algumas exceções, todos eles apresentaram sobrenomes iguais aos sobrenomes de seus senhores e senhoras, de acordo com a inscrição do professor Joscelyn. Esta pode indicar uma opção de auto-intitulação praticada pelos próprios cativos, tendo em vista que inscreveram também no abaixo-assinado com esses nomes completos. Houve senhores que concederam a permissão de matrícula a mais de um escravo, como no caso de Etienne Bonifont, proprietário de Joaquim Bonifont e Pedro Rates e de Benedicto D. de Linhares, senhor dos cativos Ignacio, Hipolyto, e Cândido Linhares. Desta vez houve predominância do sexo masculino na “concessão de licença” senhorial para o ingresso dos escravos nas aulas, contrariamente ao que foi verificado em Morretes. Além de um padre, parte significativa desses proprietários pertencia a cargos militares: majores, conselheiros, alferes e capitães.

A participação de escravos e libertos em aulas noturnas ainda foi recorrente nas cidades da Lapa, Palmeira, São João da Graciosa, Campo Largo e São José dos Pinhais, como é possível conferir no quadro a seguir:

⁴⁶⁸ *Dezenove de Dezembro*, 13/04/1882, p. 2.

Localidade	Alunos escravos	Alunos libertos	Profissões	Média de faixa etária
Lapa	13	-	jornaleiro; sapateiro; carpinteiro	21,5
Palmeira	1	1	carpinteiro e latoeiro	33
São João da Graciosa	5	-	-	-
Campo Largo	6	1	carpinteiro, jornaleiro e serviço doméstico	-
São José dos Pinhais	13		alfaiate; criado e lavrador	20,6

QUADRO 3: Profissões e média de faixa etária dos alunos escravos e libertos das escolas noturnas da Lapa, Palmeira, São João da Graciosa, Campo Largo e São José dos Pinhais⁴⁶⁹.

Em Curitiba, além das aulas ministradas pelo professor Schleder, foi criada uma escola municipal em 1882, cujo professor era Antonio José Ferreira Ribas, e foi frequentada por sete escravos⁴⁷⁰.

À parte dessas experiências, algumas situações diferentes apontadas na documentação oficial chamam a atenção para outras formas encontradas por cativos e livres para o acesso à instrução. A primeira foi a decisão individual de um militar da capital pela abertura de uma aula noturna destinada a “escravos e operários”, e a última, a fundação de uma escola de instrução básica aos presos da Penitenciária de Curitiba, cujas aulas eram regidas por um detento e escravo.

O capitão Damaso Correia Bittencourt decidiu organizar um empreendimento que favorecesse a instrução de escravos e operários em 1874, muito tempo antes das ações públicas pela instrução popular tomarem corpo na província. Ele dirigiu um ofício a Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, na época presidente do Paraná, anunciando a iniciativa:

Tenho a honra de participar a V.^a Excl.^a que, em data de 15 do corrente mês abri, nesta Capital uma aula noturna de instrução primária, destinada a operários e escravos que, com o consentimento de seus senhores, desejam aprender a ler, escrever e contar [...] Dedicando-me ao ensino de instrução da classe menos protegida pela fortuna, só tenho em vista, prestar serviço ao meu país, sendo útil e melhorando a condição daqueles que mais precisam pelo seu estado de exposição social. Espero, pois, que V. Exc.^a não descuidará em ajudar-me na impereza que hei enfrentar. Deus guarde V.Exc.^a
Curitiba, 22 de Outubro de 1874⁴⁷¹

⁴⁶⁹ Ofícios consultados: DEAP-PR, Ref. BR APPR 667, p. 280; 657 p. 74-75; 664, p. 241; 667, p. 277.

⁴⁷⁰ DEAP-PR, Ref. BR APPR 663, p. 47-49.

A dedicação de Bittencourt à instrução de adultos foi, por assim dizer, um “desvio de carreira”. Ele era capitão da Guarda Nacional, tendo prestado serviços temporários de escrivão na década de 1880. Era membro da Sociedade Carnavalesca de Curitiba, em cuja agremiação ocupava o cargo de diretor, organizando festividades e arrecadando fundos. Era também sócio benemérito do Clube cênico Atheneu de Guerra, e no Grupo dos Amadores, do qual chegou a ser vice-presidente⁴⁷². Parte de sua família pertencia ao setor jurídico, sendo seu possível irmão, o capitão Joaquim José Bittencourt, um juiz municipal suplente na década de 1870 que deu sentenças em favor de escravos em embates jurídicos nos foros curitibanos⁴⁷³. O próprio Damaso Bittencourt participou como curador em uma ação de liberdade na mesma época, fator que, de acordo com Thiago Hoshino, pode ter motivado o capitão a tomar a iniciativa pela abertura da aula: “quem sabe tomando consciência para que essa classe [...] pudesse acessar as justiças do Império”, afirma o autor⁴⁷⁴. De fato, o favorecimento da “classe menos protegida pela fortuna”, pode ter produzido os efeitos esperados, especialmente em relação a um de seus alunos, cuja trajetória acompanharemos na seção final deste trabalho. Por ora, resta atentar para outros elementos, no sentido de construir um padrão aproximado dos escravizados e libertos presentes naquela escola.

O capitão e professor desejava dirigir sua iniciativa a segmentos da classe trabalhadora que, em sua visão, mais precisavam da instrução, devido ao seu “estado de exposição social”, com o objetivo de melhorar-lhes a “condição”. Há aqui uma perspectiva de instrução ligada à ascensão social dos sujeitos vinculados ao trabalho, tidos como uma classe desfavorecida no acesso à educação escolar, e que por consequência, viveriam numa espécie de precariedade condicional. Mas quem eram, e o que faziam esses escravos e operários mencionados por Bittencourt a quem ele transmitiria o ensino básico? Na primeira semana de abertura, a aula já contava com 23 alunos, sendo 21 deles escravos e 2 libertos. Bittencourt denominava de

⁴⁷¹ Ofício enviado ao Illmo. Exmo Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, presidente da província, por Damasio Correia Bittencourt. 22/10/1874. DEAP-PR. Ref. BR APPR 447, pp. 93-94.

⁴⁷² Dados retirados da pesquisa nominal feita nos jornais *Dezenove de Dezembro* e *Gazeta Paranaense* disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Edições consultadas: *Jornal Dezenove de Dezembro*: 20/02/1867, p. 4. ; 30/04/1884, p. 3; 7/11/1884, p. 4. *Jornal Gazeta Paranaense*: 10/12/85, p. 01; 26/04/1888, p. 2.

⁴⁷³ As decisões judiciais em favor de escravos despachadas pelo juiz municipal Joaquim José Bittencourt são abordadas por HOSHINO, Thiago. Op. cit, p. 170; p. 211-217; 226.

⁴⁷⁴ HOSHINO, Thiago A. P. *Entre o espírito da lei e o espírito do século*. Op. cit, p. 287.

“operários” a dupla de libertos matriculados na aula, os “mulatos”: Manoel de Siqueira Cortes, 31 anos, pedreiro, e André Lobo dos Santos, 60 anos, alfaiate⁴⁷⁵.

O restante dos alunos era composto por cativos, a quem o professor destinou uma coluna específica denominada “escravos de quem” para a nomeação de seus respectivos senhores. Eram escravos de 10 a 35 anos de idade, todos com os sobrenomes de seus proprietários, com exceção do menino Tobias, o aluno mais novo, com 10 anos. A maior parte exercia o ofício de pedreiro, com a exceção de Cristovão, carpinteiro, e Barnabé, sapateiro. Para além dessas categorias, Bittencourt ainda favoreceu o critério “cor”, um aspecto raro nos mapas escolares dessa época, que no máximo mencionavam a condição dos alunos. 11 dos escravos eram “mulatos”, 5 “fulos”, e 5 “pretos”.

A única ocasião na qual foi possível conhecer as “cores” dos alunos adultos em presença nas aulas públicas, além do mapa do professor Damaso Bittencourt, foi em uma escola noturna da Vila do Arraial Queimado (QUADRO 1) onde havia 19 alunos “livres”, dos quais 14 eram “brancos”, três eram “pretos” e dois tinham cor “trigoza”⁴⁷⁶. Certamente o registro da cor, extinto dos registros das escolas públicas ao menos desde a década de 1830⁴⁷⁷, possuía alguma utilidade na perspectiva dos autores desses escritos. No caso do professor do Arraial Queimado, possivelmente seria um dos poucos critérios de diferenciação entre os alunos já que eram livres em sua totalidade. Já para o professor Bittencourt que tinha apenas escravos e libertos nos bancos de sua aula, o significado pode tomar outra dimensão, podendo abranger as distinções, não necessariamente atreladas ao aspecto fenotípico, mas também às situações sociais desses sujeitos⁴⁷⁸, aspecto difícil de ponderar a partir do documento, já que escravos e libertos - fossem eles, mulatos, pretos ou fulos - pelo registro, possuíam as mesmas ocupações.

A carta de Bittencourt ao Presidente da Província dá ainda indícios de que o interesse na busca pelas aulas de instrução tenha partido dos próprios escravos, “que com consentimento de seus senhores, desejam aprender a ler, escrever e contar”, um fato também verificado nas escolas de Morretes e Antonina, onde os professores afirmavam estarem aqueles cativos nas aulas noturnas “com a licença” ou “com a permissão” de seus senhores, e

⁴⁷⁵ Mapa dos alunos da escola noturna dirigida por Damaso Correia Bittencourt. 22/10/1874. Ref. BR APPR 447, p. 94

⁴⁷⁶ Mapa dos alunos que frequentam a escola noturna da Vila do Arraial Queimado. 25/08/1882. Ref. BR APPR 667, p. 277, 282.

⁴⁷⁷ VEIGA, Cynthia G. 2008, op. cit, p. 501.

⁴⁷⁸ Sobre o assunto, ver MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio*. Op cit, capítulo V: “A cor inexistente”.

não a mando deles. A busca pela instrução para esses sujeitos tinha significados particulares, podendo muitas vezes abranger interesses por melhorias das condições, como atestado pelo professor Bittencourt na elaboração de sua correspondência.

A outra experiência singular de instrução de escravos ocorreu na Cadeia de Curitiba no trânsito entre as décadas de 1870 e 1880. No pensamento das autoridades provinciais de então, as cadeias do Paraná não estariam correspondendo ao ideal de restabelecimento de detentos para a sociedade, sendo necessária a criação de medidas na estrutura carcerária para a melhoria das condições dos detentos⁴⁷⁹. Para tanto, a pedido do chefe de polícia Luiz Barreto Corrêa de Menezes, algumas salas da cadeia vinham sendo reformadas, sendo uma delas direcionada ao funcionamento de uma escola, com o fim de cumprir-se o “dever que temos todos de pugnar pela regeneração moral dos presos”⁴⁸⁰.

A cadeia da capital localizava-se no centro da cidade, entre as praças da igreja Matriz e do mercado público. Nessa época, de acordo com Carlos Augusto de Carvalho, que substituiu Luiz Barreto no cargo de chefe de polícia, havia 29 detentos, alocados nas mesmas celas sem discriminação da espécie de pena, juntando autores de crimes leves e graves, homens e mulheres, e até mesmo “alienados”, que ali permaneciam por não haver hospício na cidade. As condições eram insalubres, não havia o mínimo de higiene, tampouco alimentação adequada. O “elemento servil” representava 26% da população carcerária da capital, no geral condenados por homicídios ou “tentativas de morte”⁴⁸¹.

Em setembro de 1879, o projeto de abertura da escola veio a se efetivar, para atender os presos que “privados da liberdade e abandonados da sociedade, viviam na ociosidade e em completa ignorância”, nas palavras do chefe de polícia⁴⁸². Pelo regulamento da escola, aprovado no ano de abertura, o funcionamento das aulas ocorreria das 12 às 15 horas da tarde, com exceção dos domingos e dias santos⁴⁸³. Serviria de professor, “um dos presos que maiores habilitações tiver”, e de acordo com a autoridade policial, o escolhido teria sido Pedro Antonio Silva, considerado o “mais habilitado frente aos outros”. Na relação de presos elaborada por Carlos de Carvalho em 1879, Pedro Antonio foi registrado como escravo que

⁴⁷⁹ Relatório do chefe de polícia Luiz Barreto Corrêa de Menezes ao presidente da província Manuel Pinto Souza Dantas Filho. In: PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 4 de junho de 1879 pelo presidente da província Manuel Pinto de Souza Dantas Filho*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1879, p. XV

⁴⁸⁰ Idem.

⁴⁸¹ PARANÁ. *Relatório do chefe de polícia Carlos Augusto de Carvalho ao presidente Rodrigo Octávio de Oliveira Meneses*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1879, p. 9.

⁴⁸² Nota do chefe de polícia Luiz Barreto de Menezes. *Dezenove de Dezembro*, 19/09/1879, p. 3.

⁴⁸³ Regulamento provisório para a escola da cadeia desta capital. *Dezenove de Dezembro*, idem.

cumpria a pena do artigo 1º da lei de 10 de junho de 1835⁴⁸⁴. Era um dos presos mais antigos da cadeia, com 25 anos de prisão, ali chegando depois de ter sido transferido de Castro, local onde teria cometido o crime, em 1853. Ele foi condenado à morte, mas sua pena teria sido alterada por um decreto imperial de 1878 para “pena na prisão perpétua com trabalho”. Mesmo assim, ele voltou a fazer um pedido de graça ao Imperador, em 1880, ano da visita do monarca à Província⁴⁸⁵, sem que saibamos do resultado de tal solicitação.

A aula contava com 19 matriculados, e através do cruzamento do mapa escolar, com a relação de presos enviada pelo chefe de polícia naquele ano, identificamos dois escravos, Manoel e Maximiniano, ambos também condenados a *galés* perpétuas, por crimes praticados em Castro⁴⁸⁶. A aula favorecia apenas os homens, mesmo com a quantidade significativa de mulheres na prisão, dentre as quais havia duas escravas: Ignácia e Dorothea.

As aulas seguiram em pleno funcionamento no decorrer na década de 1880, mas a regência da mesma, pelo escravo (e preso) Pedro, teve curta duração. O presidente Souza Dantas Filho, em visita à escola, em 1880, algum tempo após à sua abertura, registrou algumas impressões bastante negativas em relação ao fato de as aulas serem regidas pelo escravo, que a seu ver não possuía a “força moral necessária a um mestre”, e, além disso, não dispunha de algumas qualificações básicas:

...e demais é por sua vez pouco preparado, de sorte que além das noções mais rudimentares de leitura, nada pode ensinar, adiantando seus discípulos. Basta dizer que o pouco que sabe aprendeu por si mesmo na sua diuturna prisão de quase 30 anos⁴⁸⁷.

Pedro Antonio teria tido acesso ao letramento de maneira autônoma, dentro da prisão e foi considerado o mais capacitado para reger a aula. Certamente não imaginava um dia ser

⁴⁸⁴ De acordo com Andrei Koerner, essa foi uma lei de resposta ao alto índice de rebelião de escravos na década de 1830. Estabelecia pena de morte aos escravos que cometessem qualquer atentado à integridade física de seus senhores, bem como seus familiares, ou então, desenvolvessem formas de subversão coletiva. KOERNER, Andrei. “Punição, disciplina e pensamento penal no Brasil do século XIX”. In: *Lua Nova*. 68. São Paulo, 2006, p. 209. No caso do escravo Pedro Antonio, possivelmente teria tentado agredir ou tirar a vida de seu senhor, já que sua prisão estaria justificada pelo artigo 1º da mesma lei: Lei nº 4 de 10 de junho de 1835, art. 1. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1835*. Vol 1, pt 1, p. 5.

⁴⁸⁵ PARANÁ. *Relatório do chefe de polícia Carlos Augusto de Carvalho ao presidente Rodrigo Octávio de Oliveira Meneses*. Op. cit, p. 64; *Dezenove de Dezembro*, 23/06/1880, p. 2. O Imperador chegou a registrar em seu diário o pedido do escravo, quando de sua visita à Cadeia: “Cadeia limpa e tudo bem providenciado pelo chefe de polícia que é inteligente e ativo. Um preso de 26 anos de prisão, onde aprendeu primeiras letras, ensina-as aos outros. Deu-me petição e parece arrependido.” D. PEDRO II. *Diário de visita à Província do Paraná*. In: SANTOS, F. M. (org). Ponta Grossa: UEPG, 2008, p. 18.

⁴⁸⁶ Mapa dos alunos que freqüentam a aula de instrução primária da Cadeia de Curitiba. 1882. Ref. BR APPR 753, p. 226.

⁴⁸⁷ PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná, pelo presidente da província Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1880, p. 39.

congratulado com o título de professor de seus companheiros de cárcere, muito menos que esta empreitada teria tão breve duração. O presidente solicitou que ele fosse retirado da função, recomendando o envio de pessoa “mais competente” para o exercício da docência, em vista de “resultados morais” mais expressivos na regeneração dos presos. Foi nomeado para reger a cadeia outro Pedro, este, de Freitas Saldanha, professor público que seria remunerado pelos cofres provinciais para conduzir as aulas. Não é possível saber ao certo como foi a recepção da notícia por parte de Pedro, a quem a liberdade teria sido negada mais de uma vez. Coincidência ou não, ele que havia completado quase três décadas na prisão, de lá fugiu em 1881⁴⁸⁸, e a escola, antes frequentada por quase 20 alunos, teve a participação reduzida pela metade já no ano seguinte⁴⁸⁹.

Não é arriscado supor que possivelmente a falta de atributos morais em Pedro Antonio, alegada pelo presidente, estivesse relacionada ao fato de ser ele um escravo, afinal, a “imoralidade” era um dos estigmas da escravidão. Para além disso, Pedro, na condição de detento, em estatuto de igualdade aos demais presos, não correspondia ao ideal de “mestre”, que deveria dar exemplo aos seus discípulos. Contudo, é interessante indagar porque a acusação de imoralidade não teria sido imposta a Pedro, no momento de sua nomeação à regência da aula, já que ele teria sido avaliado pelas autoridades policiais e municipais antes de assumir a responsabilidade de professor. Ou então, porque na Ata de inauguração da mesma aula não havia indicações sobre a sua condição, a fim de deixar explícito que aquele professor, além de preso era também um cativo. Estes são mistérios dignos de análises mais afincas que deixaremos para outra ocasião.

O quadro da instrução pública indicado por esses documentos revela as possibilidades abertas aos escravos, libertos para ter acesso à escolarização, negadas pela lei para parte deles, mas ofertadas na prática durante o período noturno e aproveitadas por estes sujeitos em suas buscas pela instrução. Esse corpo documental, embora limitado para fornecer indícios sobre os empreendimentos particulares de instrução de adultos, sugere a existência de outros caminhos escolares possíveis de serem seguidos na procura pela instrução. No Paraná três instituições particulares foram mais expressivas no fornecimento da instrução primária aos adultos trabalhadores no período investigado: O Clube União dos Artistas, de Paranaguá; o Clube Literário de Porto de Cima e a Sociedade Protetora dos Operários, na capital. Mas

⁴⁸⁸ *Dezenove de Dezembro*, 24/01/1881, p. 1.

⁴⁸⁹ Mapa dos alunos que frequentam a aula de instrução primária da Cadeia de Curitiba. 1882. Op. cit.

como vimos em relação a outras experiências de escolarização no Império, as linhas divisórias entre as iniciativas públicas e privadas no que se refere à manutenção das instituições de caráter privado eram tênues, por dependerem do apoio estatal para sua sobrevivência; por este motivo, encontramos as referidas instituições na documentação oficial enquanto solicitavam subsídios do governo provincial.

Em Paranaguá, a escola noturna do Clube União dos Artistas, chegou a ser visitada pelo presidente Carlos Augusto de Carvalho em seu mandato de 1882, conforme tratamos no início dessa seção. Em seu relato, a escola do Clube era uma das instituições particulares que tinha visitado com maior satisfação. Com efeito, a inserção de escravos nas aulas públicas de Paranaguá teve trato diferenciado em relação às outras localidades da província, pois a Câmara do município foi a única a proibir oficialmente o ingresso de escravizados na escola noturna municipal, afirmava o professor do estabelecimento em uma nota posta abaixo do mapa de alunos: “Todos os alunos são livres, visto que a Câmara não permitiu a admissão de escravos”⁴⁹⁰. Este pode ter sido um fator de estímulo aos cativos da localidade em buscarem alternativas de escolarização, criando, matriculando-se e mantendo em funcionamento escolas conduzidas pela iniciativa privada ou individual. O Clube União dos Artistas poderia ser uma delas, pois oferecia aulas aos trabalhadores especializados, incorporando assim o mesmo perfil de cativos que buscaram instrução em outras regiões. Em setembro de 1882, a aula contava com a frequência de 42 trabalhadores, distribuídos em variados ofícios: pedreiros, sapateiros, carpinteiros, ferreiros, etc, cujas condições, infelizmente não foram indicadas no documento enviado pelo Clube ao governo provincial⁴⁹¹, impedindo a identificação de escravos, embora a presença deles na escola seja bastante provável, tendo em vista os registros encontrados em outras localidades.

O Clube Literário da vila do Porto de Cima, ou “Clube de Leitura Portocimense” também abriu as portas para a escolarização de adultos no fim da década de 1880. As escolas noturnas criadas pela iniciativa pública na região foram afetadas pelo início das obras da estrada de ferro entre Curitiba e Paranaguá, que acarretaram no deslocamento de alunos para as áreas de construção⁴⁹². A baixa frequência na escola de adultos, em função das obras,

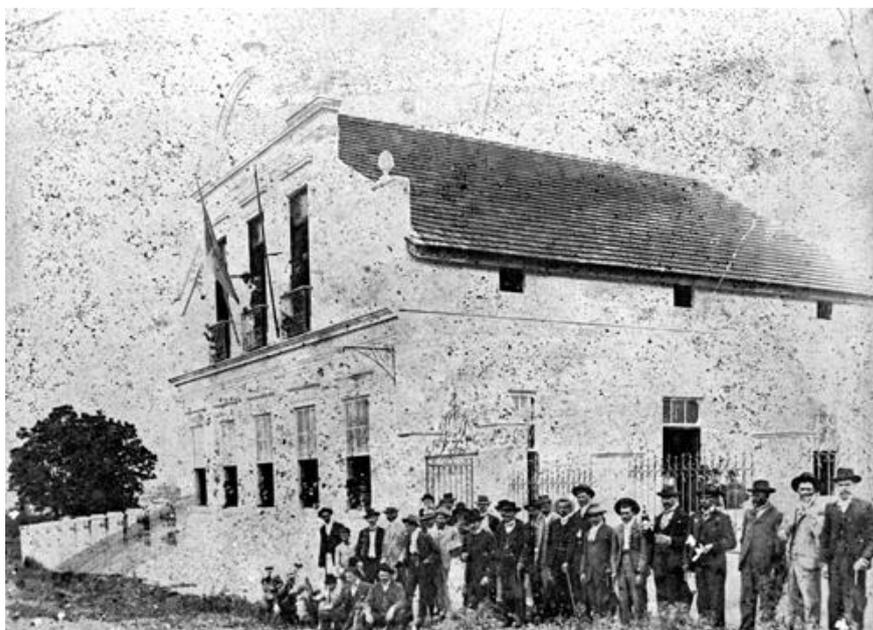
⁴⁹⁰ Mapa da escola noturna municipal da cidade de Paranaguá, elaborado pelo professor Custódio Cardozo Netto. 20/08/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 663, pp. 173-174.

⁴⁹¹ Mapa dos alunos que freqüentam a aula noturna do Clube União dos Artistas de Paranaguá, elaborado pelo professor João Maria de Macedo. 15/09/1882. DEAP-PR, Ref. BR APPR 667, p. 242.

⁴⁹² Carta redigida por representantes da Câmara de Porto de Cima e enviada ao presidente Carlos Augusto de Carvalho. ?/09/1882. DEAP-PR, Ref. BR APPR 666, pp. 33-34.

motivou o presidente Carlos de Carvalho a emitir uma intimação à municipalidade local em 1882 exigindo “maiores propagandas em favor da instrução popular”.⁴⁹³. A solicitação do governante não foi atendida pelas autoridades, vindo a se efetivar apenas quatro anos depois pela iniciativa do Clube Literário. Na Ata de inauguração da escola noturna, o presidente do Clube afirmou ter sido procurado por 32 trabalhadores que solicitaram a fundação da aula “...porque desejam aprender”, pedido aceito pela direção do clube que, a fim de “facilitar todas as profissões da vida”⁴⁹⁴, colocou à disposição dos alunos dois professores voluntários que conduziriam as atividades da aula noturna. Ainda que não possamos conhecer a condição dos trabalhadores mencionados pelo redator da ata de inauguração, podemos considerar que esta escola seja mais uma possibilidade de escolarização de adultos escravos ou livres aberta pela iniciativa particular na província do Paraná.

Na capital, uma das primeiras ações vindas de instituições privadas para o fornecimento de instrução aos adultos trabalhadores veio da Sociedade Protetora dos Operários, em 1883. Fundada naquele ano pelo pedreiro Benedito Marques, a associação tinha por objetivo promover o auxílio mútuo aos trabalhadores no ápice da implantação do trabalho livre. Na fotografia abaixo, vemos os primeiros associados em frente ao prédio que sediava a agremiação, situado na Rua da Imperatriz - bairro do Alto São Francisco:



⁴⁹³ Idem.

⁴⁹⁴ Cópia da Ata de fundação da escola noturna do Clube Literário de Porto de Cima, enviada ao Illmo Exmo Sr Dr Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, por José Ribeiro de Macedo. 17/05/1886. DEAP-PR. Ref. BR APPR 778, p. 195.

FIGURA 3: Inauguração da Sede da Sociedade Protetora dos Operários. Autoria: Desconhecida. Acervo: Centro de Documentação da Casa da Memória de Curitiba.

Como sugere a imagem, parte significativa dos associados era composta por negros livres ou libertos, sendo esta a condição do próprio fundador, Benedito Marques, terceiro indivíduo representado na fotografia da direita para a esquerda⁴⁹⁵. A associação foi nomeada “Sociedade co-irmã” ao Clube 13 de Maio, fundado em 1888 também na capital, sobre o qual comentaremos mais adiante. No mesmo ano de inauguração, a Sociedade solicitou ao governo um professor público que pudesse servir na direção da escola noturna aberta aos associados, pelo fato de não contarem com “meios” para pagarem sozinhos a um, que pudesse se prestar ao ensino duas noites na semana – já que os associados não tinham possibilidade de frequentar as aulas todos os dias⁴⁹⁶. Mesmo sem saber sobre a resposta do governo provincial em relação ao pedido, a Sociedade manteve sua escola noturna com regularidade nos anos posteriores, como assegura o Estatuto do clube, aprovado em 1897⁴⁹⁷.

As tantas histórias até aqui apresentadas indicam múltiplos caminhos seguidos por escravizados e libertos em suas buscas pela escolarização no Paraná, seja através da participação em reivindicações dirigidas às autoridades, seja por meio do aproveitamento de “brechas” nos programas de instrução popular em vigor na província, por vezes com a colaboração de professores - cientes da importância do letramento desses sujeitos no mundo do trabalho. Os dados coligidos pela pesquisa mostram que 91 escravos e 17 libertos estiveram matriculados em diferentes localidades da província entre os anos de 1875 a 1886 - período de disponibilidade de mapas escolares que fizeram referência à matrícula de escravos em aulas públicas. Os dados nos fornecem um quadro aproximado das profissões mais comuns entre eles:

Profissão	Escravos	Libertos
pedreiro	20	9
lavrador	13	
sapateiro	12	1
jornaleiro	10	3
carpinteiro	9	

⁴⁹⁵ HOSHINO, Thiago A. P. e FIGUEIRA, Miriane. *Negros, libertos e associados: identidade cultural e território étnico na trajetória da Sociedade 13 de Maio (1888-2011)*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2012. Edição dos autores, p. 20.

⁴⁹⁶ Requerimento enviado ao Illmo Exmo Sr Dr Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, presidente da província pela diretoria da Sociedade Protetora dos Operários. 1883. DEAP-PR. Ref. BR APPR 709, p. 245.

⁴⁹⁷ Estatuto da Sociedade Protetora dos Operários. Capítulo VII. 9/05/1897. Acervo do centro de documentação da Casa da Memória de Curitiba.

doméstico/criado	7	
operário	4	
alfaiate	2	1
fornheiro	2	
barqueiro	1	
caixeiro	1	
barbeiro		1
latoeiro		1
sem profissão mencionada	10	1

QUADRO 4 - Profissões dos escravos e libertos matriculados nas escolas noturnas do Paraná (1875-1886). DEAP-PR, Ofícios de instrução pública.

Os dados do quadro evidenciam que a profissão certamente motivou esses indivíduos na busca pela instrução básica. Sabendo que o número de “lavradores” contabilizados esteve registrado, exclusivamente, nas escolas municipais de São José dos Pinhais e Campo Largo, nessa época regiões rurais da Comarca de Curitiba, há um perfil de escravizados e libertos consideravelmente ligado aos serviços especializados e urbanos – pedreiros, sapateiros, jornaleiros e carpinteiros - o que certamente traduzia em maiores possibilidades de autonomia e acesso ao letramento⁴⁹⁸. Por isso, e considerando as limitações do alcance da escola pública do período, não devemos descartar o grande volume de pessoas, escravizadas ou não, que na tiveram acesso à instrução por motivos que vão desde o excesso de trabalho até a escassez de escolas em locais distantes dos locais de moradia.

Essas experiências ainda denotam uma fragilidade das propostas de instrução popular, que favoreceram quase na totalidade, apenas ao sexo masculino, mesmo havendo boa quantidade de mulheres trabalhadoras, possivelmente em busca de instrução. Grande parte dessas escolas teve a frequência assídua de crianças livres, escravas ou ingênuas, também em função dos cotidianos de trabalho que marcaram a vida de muitos menores no Paraná. A forte vinculação dessas aulas com o mundo do trabalho se refletiu ainda na criação de formas de ensino específicas, como veremos.

3.4. Trabalho, instrução e infância: sobre o método e a escolarização dos ingênuos

A ampla presença de trabalhadores nas escolas noturnas do Paraná no século XIX demandou múltiplos modos de ensino, sem que, contudo, saibamos de maneira detalhada sobre os conteúdos dessas aulas em decorrência da limitação documental que em raras

⁴⁹⁸ Sobre o universo dos escravos urbanos no Império, consultar KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ocasiões expôs os procedimentos adotados por professores para transmitirem a instrução básica aos adultos. O público a quem se direcionava o ensino, porém, não partilhava de um padrão de faixa etária específico, sendo o que denominamos de escolarização de adultos, uma forma de se referir às práticas escolares de trabalhadores em geral que devido às ocupações, tinham na escola noturna uma das poucas possibilidades de adquirir a instrução. Por esse motivo, muitos ingênuos da lei do Ventre Livre e outros menores pobres estiveram em meio aos adultos nessas aulas, por não se adequarem às exigências da escola regular, já que ingressavam precocemente no mundo do trabalho. Nesta seção trataremos brevemente dos assuntos do método de ensino, e, tomando o trabalho como fio condutor, apresentaremos ainda as várias formas como os ingênuos foram mencionados na documentação escolar ou viveram algumas experiências de escolarização.

Jocelyn de Paula Pereira, professor da já mencionada Cadeira noturna de Antonina, produziu dois mapas, em um dos quais registrou o aproveitamento escolar de seus alunos, mensurando as três habilidades da “instrução elementar”: “ler, escrever e contar”, denominando-os à seu modo pelos termos “leitura, escrita e matemática”⁴⁹⁹. Como este critério não era um item obrigatório na construção dos mapas escolares, essa foi uma das únicas oportunidades de conhecermos as condições de aprendizagem dos escravos e libertos quando alunos das escolas noturnas. No quesito leitura, os discentes foram qualificados a partir de suas habilidades com alguns livros: “história”, “1º, 2º, 3º livro” e “cartilha”. Na escrita, através da capacidade da execução em “debuxo”, uma espécie de modalidade de “pré-escrita” na qual os alunos cobriam o desenho das letras, delineando-as⁵⁰⁰, “bastardo”, nível no qual o aluno já sabia escrever as letras individualmente em maiúsculas (ou garrafais)⁵⁰¹, e “cursiva”, etapa mais avançada da escrita elementar. Também era avaliado o aprendizado matemático, por meio dos critérios de “somas” e “cálculo mental”. No geral, os alunos escravos e libertos estiveram nos mesmos níveis de aprendizado dos seus companheiros de turma livres, havendo assim um certo equilíbrio no acompanhamento dos conteúdos ministrados pelo professor Jocelyn. Naquela época era possível ao professor monitorar

⁴⁹⁹ Mapas da escola noturna de Antonina, produzidos pelo professor Jocelyn de Paula Pereira. DEAP-PR. Ref. BRAPPR 664, p. 101; 667, p. 278.

⁵⁰⁰ PINTO, Luiz Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1832, p. 315.

⁵⁰¹ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais: quando a distinção possibilita a exclusão*. (1892-1899). Tese (doutorado em Educação), apresentada ao PPG – FAE/ UFMG. Belo Horizonte 2011, p. 151.

diferentes classes e níveis de acompanhamento de alunos em um mesmo espaço de aula, os próprios discentes auxiliando nas tarefas de ensino, ajudando os menos adiantados⁵⁰².

É possível adentrar um pouco na questão do método de ensino empregado pelos professores de aulas de adultos, através das impressões de um professor, já citado na segunda seção deste capítulo, Pedro Saturnino Mascarenhas, da Cadeira noturna de Castro, na região dos Campos Gerais da província. Em uma de suas correspondências, Saturnino registrou alguns comentários sobre os significados da escolarização de adultos, compreendendo-a como elementar para a conscientização dos cidadãos sobre seus “direitos e deveres”⁵⁰³. A carta foi escrita em formato de manifesto pela instrução popular em 1880, antes de Carlos de Carvalho exercer a presidência da província, em defesa de maior atenção à instrução dos trabalhadores, para capacitá-los a exercer seus ofícios e contribuir para maior justiça nas relações de trabalho:

De quantos cuidados e atenção não se tornam dignos esses deserdados da fortuna do saber! Eles que não conhecem os princípios fundamentais do ofício que exercem, trabalham com cem para ganhar com um, desbaratando forças e tempo que uma página de leitura poderá economizar com mais felizes proventos⁵⁰⁴.

Era para obterem mais êxito no desempenho do trabalho que os adultos referidos por Pedro Saturnino, além da instrução básica, precisavam do conhecimento prático, representado pela disciplina de “Geometria” aplicada aos “compêndios das artes” que desempenhavam, pois “com mais felizes proventos e com menos trabalho podem exercer capazmente suas profissões”⁵⁰⁵. Este método de ensino já vinha sendo aplicado em sua aula noturna, no entanto, carecia de materiais específicos, os quais Saturnino dizia não dispor. Por isso, ele solicitava ao diretor geral de instrução o fornecimento de alguns livros que cumpriram o papel de aperfeiçoamento dos ofícios mais variados, como:

Manual do Agricultor ou método de cultivo, pelo Pe Antonio Caetano da Fonseca, Manual do Carpinteiro, Manual do Fogueteiro, Manual do Ferrador instruído, por Francisco Maria de Carvalho, Manual Teórico e Prático do guarda-livros por João Francisco de Araújo Lésa, Nosso Método da Plantação, pelo Doutor L. F. M. d’Oliveira; Arte de Aprender a Ler a Letra Manuscrita, por Duarte Ventura, Enciclopédia das Artes, por Manoel Antonio de Mattos ; Auxiliador Industrial ou Arquivo dos progressos industriais; Arte de brilhantes vernizes, das tintas e dos ingredientes de que se devem compor; Noções elementares das ciências aplicadas a

⁵⁰²SECO, Ana Paula. Verbetes: “Método mútuo”. In: *Glossário: navegando na História da Educação brasileira*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo2.htm. Acesso em 08/03/2014.

⁵⁰³ Ofício encaminhado ao Ilmo Senr. Doutor Francisco Alves Guimarães Exmo Director Geral da Instrução Pública da Província, pelo professor Pedro Saturnino d’O. Mascarenhas. 1/12/1880. Ref: BR APPR 605, p. 199.

⁵⁰⁴ Idem, p. 200.

⁵⁰⁵ Idem, p. 201.

agricultura; Novo Tesouro – economia doméstica pertencente a varias artes e ofícios; Segredos das Artes Liberais e Mecânicas que tratam da física, pintura arquitetura, óptica, química e douradura⁵⁰⁶.

O aprendizado prático dava o verdadeiro sentido do acesso à instrução para muitos trabalhadores, que visando o aperfeiçoamento nos ofícios tinham na instrução básica a primeira etapa para o alcance de seus objetivos⁵⁰⁷. Com efeito, a lista de livros do professor Saturnino buscava contemplar os aspectos específicos de cada ocupação dos alunos, fosse ela ligada à agricultura, carpintaria, pintura ou arte industrial. E o método prático não parava por aí, afinal, o professor de Castro buscava incorporá-lo até mesmo no ensino da leitura e escrita, utilizando a “escrituração mercantil” e “redação comercial” para alfabetizá-los⁵⁰⁸.

Os aspectos apresentados por Saturnino em suas impressões sobre a instrução popular instigam a conhecer a aula noturna sob sua regência, especialmente no que diz respeito à identidade dos alunos trabalhadores a quem dedicou tanta atenção. Em 1880, a escola recebeu a visita do Imperador D. Pedro II, que em seu diário, registrou com um pouco de pessimismo suas impressões:

As 7 horas estava na aula noturna de adultos. O mais velho tem 60 anos e o mais moço 13 anos. Notei que o professor que também é o da diurna de meninos não tinha já ensinado o indispensável da doutrina religiosa. O que interroguei somente sabia ler mal e somar assim como recitar muito mal o Credo e o Pai-Nosso. Não tinha escrita na aula⁵⁰⁹.

Ao que parece, o ensino prático empregado pelo professor não era apreciado pelo monarca, que preferia que os trabalhadores recebessem educação religiosa. De todo modo, o relato de D. Pedro II traz indícios sobre a composição do alunado da aula de Castro, especialmente no que tange à disparidade de faixa etária. Na única relação de matrículas enviada por Pedro Saturnino às autoridades provinciais quatro anos depois, a mesma situação foi verificada, pois a idade dos alunos variou dos 14 aos 43 anos.

A falta de detalhes do mapa elaborado pelo professor impede o conhecimento da condição desses alunos, bem como de suas profissões, naturalidade ou rendimento. Sabe-se, no entanto, que a aula teve assiduidade satisfatória desde o primeiro ano de funcionamento,

⁵⁰⁶ Idem, p. 201.

⁵⁰⁷ MAC CORD, Marcelo. *Artífices da cidadania*. Op. cit, p. 112.

⁵⁰⁸ Ofício encaminhado ao Ilmo Senr. Doutor Francisco Alves Guimarães Exmo Director Geral da Instrução Pública da Província, pelo professor Pedro Saturnino d’O. Mascarenhas. 1/12/1880. Op. cit, p. 202.

⁵⁰⁹ D. PEDRO II. Op. cit, p. 33.

com uma média de 30 alunos, os quais eram muito prejudicados nas noites de inverno pela falta de estrutura adequada, fator que repercutia nas baixas de frequência⁵¹⁰.

Mas ao insistir na questão da faixa etária dos alunos do professor de Castro, sabemos que o assunto lhe rendeu algumas preocupações, principalmente após a visita do Imperador em 1880. De acordo com seu relato, o monarca solicitou a proibição das matrículas de menores de 16 anos em aulas noturnas, para reduzir a quantidade de crianças nesses espaços. Saturnino, porém, mais uma vez se colocou na defesa de seus alunos, justificando as matrículas dos menores por estarem eles “empregados no comércio ou em oficinas” durante o dia⁵¹¹. De fato, o ingresso de crianças em escolas noturnas no Império foi uma ocorrência comum em muitas províncias, devido à precoce inserção das crianças pobres em atividades de trabalho⁵¹². Para Martinez, essa foi uma das debilidades dos Regulamentos de ensino obrigatório, que embora buscassem prover a instrução das novas gerações, acabavam por excluir a grande parcela delas por não permitir a conciliação entre estudo e trabalho, condição tão básica para a escolarização de crianças pobres⁵¹³: elas ficavam impedidas de ingressar na escola diurna e não tinham idades suficientes para matricular-se em aulas noturnas.

Na visão do professor, essa era uma questão urgente para a instrução popular, pois na falta de espaços escolares que acolhessem os menores pobres e trabalhadores, estes estariam em peso nas aulas noturnas, desestimulando a matrícula de adultos que não se sentiriam à vontade para estudarem em meio às crianças. Apesar de contribuir para incrementar a frequência das aulas noturnas, o trabalho infantil afetava negativamente a assiduidade das escolas regulares, conforme afirmava o inspetor paroquial de Castro, para quem muitos dos menores “assim que sabem ler e escrever alguma coisa, os pais os tiram da escola”, em vista de aproveitarem seus serviços⁵¹⁴.

Como abordamos no primeiro capítulo, a inserção no mundo do trabalho também fez parte da experiência de infância dos nascidos da lei do Ventre Livre, a partir de 1871. Essa, possivelmente era a justificativa da matrícula de ingênuos na aula noturna do professor

⁵¹⁰ Ofício enviado ao Ex.mo Sr. Dr. Brasília Augusto Machado d’Oliveira pelo chefe da superintendência da instrução pública José Augusto de Oliveira. 24/09/1884. Ref: BR APPR 717, p. 207.

⁵¹¹ Ofício enviado ao Ilmo Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, diretor da instrução pública, pelo prof vitalício Pedro Saturnino d’Oliveira Mascarenhas. 12/07/1880. Ref. BR APPR 603, p. 209.

⁵¹² Sobre este assunto ver: PERES, Eliane. Op. cit, p. 85.

⁵¹³ MARTINEZ, Alessandra F. op. cit, 162.

⁵¹⁴ Ofício enviado ao Illmo Sr. Dr. Diretor Geral da Instrução Pública, pelo Inspetor Parochial da cidade de Castro. DEAP-PR. Ref. BR APPR 613, p. 54.

Jocelyn, de Antonina, como vimos assim como pode ser um fator preliminar na busca de outras experiências de escolarização de ingênuos.

Nos mapas escolares produzidos pelo professor Jocelyn, o registro dos ingênuos em nada diferiu do dos alunos escravos, pois também tiveram os nomes de seus respectivos “senhores” alocados ao lado da inscrição de sua condição, da seguinte maneira: “Manoel Vianna, ingênuo do Sr. Alff.s João Manoel Rubens Vianna”; “Camillo Castelo Branco, ingênuo do Sr. Domingos Gomes da Costa”. Jocelyn certamente escolheu esse formato de representação por estarem os menores sob a responsabilidade senhorial. Essa forma de descrever ingênuos também pode expressar certa imprecisão com a real condição dessas crianças, por estarem elas em contato direto com o cativo.

Antes de 1883, os ingênuos não estiveram oficialmente obrigados a se matricularem na escola primária no Paraná⁵¹⁵, no entanto, sua presença fora ou dentro das escolas passou a ser notada pelos professores muito antes da obrigatoriedade implantada naquele ano pelo presidente Oliveira Bello. Em 1879, um professor de Palmeira, localidade próxima à cidade do professor Saturnino, questionou às suas autoridades a pertinência da matrícula de um ingênuo em sua escola, demonstrando desinformação sobre a condição da criança:

Tendo sido apresentado a matricula na escola a meu cargo um menino filho de mulher escrava, liberto pela Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871, rogo a V.Exc.^a que se digne a dizer se devo admiti-lo em cargo do que diz o Art. 39§2 do Regulamento da Instrução Pública⁵¹⁶.

José Agostinho dos Santos, relator da correspondência, primeiramente denominou o menor como “liberto”, deixando de considerá-lo como um “nascido livre”, e por último, utilizou o artigo do Regulamento de Instrução local dedicado a excluir *escravos* das aulas, para embasar seu questionamento. Suas declarações resumem a confusão enfrentada por docentes na assimilação da “nova” categoria de infância criada pela Lei 28 de Setembro: filhos de escravas, que embora livres, viviam cotidianamente em cativo. Basta nos referirmos ao registro de ingênuos feito pelo professor Jocelyn de Antonina, que os descreveu como se fossem propriedades dos senhores de suas mães. A confusão se repetiu também na Lapa, cidade vizinha à Palmeira, onde o professor Pedro Fortunato Magalhães Jr foi tomado

⁵¹⁵ Como abordamos no capítulo anterior, essa disposição foi uma particularidade do Regulamento do Ensino Obrigatório do Paraná de 1883, que incluiu os ingênuos na obrigatoriedade escolar em seu artigo 1º. *Regulamento do Ensino Obrigatório*, 3 de Dezembro de 1883, art. 1º in MIGUEL; MARTIN, op. cit., p. 374.

⁵¹⁶ Ofício enviado ao Illmo. Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor José Agostinho dos Santos. 03/02/1879. DEAP-PR. Ref. BR APPR 564, p. 12.

por muitas dúvidas quando resolveu discutir sobre o caráter excludente do Regulamento de Instrução paranaense, afirmando:

Pelo artigo 39 ficam vedadas aos escravos e por consequência aos ingênuos as matrículas nas escolas públicas. Daqui a 20 anos, os primeiros ainda o serão? E os segundos, que pela lei de 28 de setembro, não o serão, será justo que se negue esta pouca instrução? Poucos, muito poucos serão os senhores que mandam às escolas os ingênuos, quanto mais os escravos e assim não há inconveniente em ser suprimido do regulamento um artigo que pesava nossa intolerância⁵¹⁷.

O raciocínio expresso por Fortunado foi semelhante ao do professor de Palmeira, ao considerar que os ingênuos fossem cativos, e, portanto, estivessem excluídos da escolarização pública. Essa não foi, contudo, a compreensão de Pedro Saturnino em relação a esses menores. O professor de Castro preocupou-se em denunciar a quantidade de ingênuos e libertos fora das salas de aula, “jazendo nas trevas”, pedindo medidas punitivas aos pais e tutores que não matriculassem seus “miseráveis filhos”, antes da lei de obrigatoriedade escolar incorporar os filhos livres de mulher escrava em seu regulamento⁵¹⁸. Diferente de Pedro Fortunato e José Agostinho, Saturnino equiparou ingênuos e libertos às crianças livres, a quem a lei garantia instrução primária e obrigatória.

Essas situações mostram o contexto de criação da lei de obrigatoriedade e sua menção aos ingênuos, pelo viés do cotidiano escolar, e não simplesmente como medida impositiva originada das pretensões das autoridades. Havia um incômodo geral em relação à inserção dos ingênuos nas escolas e essa não foi uma situação exclusiva do Paraná, haja vista a ocorrência das mesmas indagações ou denúncias em outras províncias⁵¹⁹. Embora esses casos indiquem caminhos para pensarmos as visões sobre esse segmento social, ainda não são suficientes para responder a questão de como ocorreram as experiências efetivas de escolarização dessas crianças na província paranaense.

Em relação à Lapa, cidade do professor Pedro Fortunato, há um panorama mais detalhado da inserção de ingênuos em aulas públicas. Naquela época, a localidade abrigou uma das maiores populações escravas da província, com cerca de 1079 cativos, chegando a registrar o nascimento de 505 ingênuos entre 1871 e 1886, segundo a pesquisa de Juarez J.

⁵¹⁷ Ofício enviado ao Illmo. Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. 20/11/1880. DEAP-PR. Ref. BR APPR 610, p. 169.

⁵¹⁸ Ofício enviado ao Dr. José Joaquim Franco Valle, diretor geral da instrução pública, pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas. 13/07/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 662, p. 241.

⁵¹⁹ GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra F. M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. Op. cit, p. 236. Ver ainda: SOUSA, Ione C. op. cit, p. 151.

Tuchinski dos Anjos⁵²⁰. A quantidade é significativa tendo em vista que até 1882 a província havia registrado o nascimento de aproximadamente 2689 ingênuos, dos quais, apenas dois haviam sido entregues ao Estado em troca de indenização, enquanto 12 teriam ficado sob a guarda de suas mães libertas, e o restante, composto pela imensa maioria, foi deixado sob o domínio dos senhores de suas mães até a maioridade⁵²¹.

No contexto lapeano, houve um considerável aumento no número de matrículas em escolas particulares após a inclusão dos nascidos de 1871 na lei de obrigatoriedade escolar, pois os senhores da região buscaram alternativas de escolarização para seus filhos que não implicassem no contato com os ingênuos. De acordo com Anjos, o chefe interino da 3ª circunscrição do ensino obrigatório da Lapa, alegava que as famílias mais ricas da cidade estariam evitando levar seus filhos para a escola porque “repugnava-lhes” o contato com a população que consideravam “pouco educada”, ainda mais depois de 1883, quando o Regulamento tornou obrigatória a matrícula e frequência dos ingênuos nas aulas públicas⁵²².

A posição da autoridade de ensino lembra as ocorrências de conflito envolvendo ingênuos, crianças libertas ou negros livres na província da Bahia⁵²³, Alagoas⁵²⁴ e Corte⁵²⁵, quando os mesmos almejavam frequentar a escola primária, acabando por entrar em enfrentamento com professores e/ou pais de alunos que viam com pessimismo a mistura destes sujeitos com os demais livres. O próprio adjetivo “repugnância” foi empregado pelo presidente provincial de Alagoas para expressar essas situações, ajudando a afirmar que o processo de escolarização dessas crianças a partir de 1879 não foi marcado pela harmonia⁵²⁶.

Acompanhando a fiscalização das autoridades de ensino para a execução da obrigatoriedade escolar dos ingênuos na Lapa, Anjos constatou que embora muitos senhores afirmassem a matrícula dos menores nas aulas da cidade, os mapas escolares apontaram a baixa frequência desses alunos e, além disso, uma manobra senhorial para a exploração da mão de obra dos ingênuos: a retirada dos menores da escola, tão logo ultrapassassem a idade para a qual a frequência escolar era obrigatória⁵²⁷.

⁵²⁰ ANJOS, Juarez J. T. *Uma trama na História: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período Imperial*. Op. cit, p. 98.

⁵²¹ Idem, p. 96.

⁵²² ANJOS, Juarez J. T. op. cit, p. 120.

⁵²³ SOUSA, Ione. C. op. cit, pp. 152-153.

⁵²⁴ SANTOS, Monica. Op. cit, p. 68.

⁵²⁵ SILVA, Adriana M. P. op. cit.

⁵²⁶ Cfe. SANTOS, Monica. Op. cit, p. 68.

⁵²⁷ ANJOS, J. J. T. op. cit, p. 123; p. 131.

Essa documentação produzida após a sanção do ensino obrigatório para ingênuos, embora escassa⁵²⁸, sugere algumas experiências dessas crianças, em outras localidades. Em Curitiba, no primeiro levantamento feito para o 3º, 4º, 5º, 11º e 14º distrito, únicas localidades para as quais dispomos de documentação, 18 ingênuos foram identificados como inscritos em escolas da região:

Nome do ingênuo	Idade	Escola em que esteve matriculado
Cezário	7 anos	3ª Cadeira
Paulo	7 anos	2ª Cadeira
Justino – aprendiz de alfaiate	-	Escola noturna do prof. Schleder
Pedro	9 anos	Escola noturna do Prof. Schleder
Armando	-	Escola noturna do prof. Rouxinol
Abel Martins	12 anos	2ª Cadeira
Rozemira	8 anos	3ª Cadeira
Josephina	-	Ensino familiar
Inácio Franco	11 anos	3ª Cadeira
Maria Augusta Franco	8 anos	3ª Cadeira
Faustino	10 anos	2ª Cadeira
Agostinho	9 anos	1ª Cadeira
Bazílio	12 anos	1ª Cadeira
Prudêncio	9 anos	Externato S. José
Joaquim	9 anos	Externato S. José
Getulino	10 anos	2ª Cadeira
Luiz Henrique Biali	13 anos	Escola noturna do prof. Rouxinol
Camillo	9 anos	1ª Cadeira

QUADRO 5: Relação de ingênuos mencionados nos mapas de população escolar do 3º, 4º e 5º distrito de Curitiba. Dez/1883. Ref. BR APPR 685, pp. 239-243; 697, pp. 5-27.

O número de ingênuos contabilizados é reduzido se levarmos em consideração que os registros de matrícula de escravos na Coletoria de Curitiba chegaram a identificar mais de 2500 cativos entre 1872 e 1873⁵²⁹. Embora a comarca de Curitiba abrangesse outras regiões para além desses cinco distritos, a quantia de 18 ingênuos, somada às dificuldades de localização dos mapas escolares na província, ainda é insuficiente para sustentar um quadro aproximado da matrícula e frequência dos menores em escolas. Mesmo assim, dão indícios das instituições em que os ingênuos curitibanos foram inseridos na década de 1880. Dos 18, a maior parte esteve distribuída nas 2ª e 3ª cadeiras da capital, sendo também considerável a

⁵²⁸ Os “mapas de população escolar”, assim como grande parte dos “mapas escolares”, encontram-se dispersos em meio às documentações de outras naturezas no Departamento de Arquivo Público do Paraná, impedindo a elaboração de análises mais detalhadas sobre a inserção de ingênuos ou outros segmentos sociais nas escolas públicas.

⁵²⁹ PENA, Eduardo S. *O jogo da face*. Op. cit, p. 33.

quantidade deles fora das aulas diurnas, tanto na aula noturna do professor Schleder, quanto na do professor Rouxinol, sem deixar de mencionar a ingênua Josephina registrada no “ensino familiar” - uma das brechas abertas no Regulamento aos senhores que alegavam não ter possibilidades de enviar os filhos de suas escravas às escolas.

Como vimos em relação à Antonina, a presença de ingênuos nas escolas noturnas não foi uma particularidade da capital. Eles estiveram em escolas noturnas também Lapa, Palmeira e Rio Negro, lembrando que esta foi uma região de colonização alemã na província. Essas escolas foram inauguradas entre 1881 e 1882 pela iniciativa das Câmaras Municipais e, com exceção da aula de Rio Negro, tiveram também escravos e libertos matriculados.

A aula criada no Rio Negro em 1881 tinha a direção de Joaquim Teixeira Saboia e frequência regular de 21 alunos, a maioria lavradores, sendo alguns deles alemães, cuja procedência é possível identificar a partir dos sobrenomes “Buch”, “Schneider”, “Rauer” e “Kuss”⁵³⁰. Mas havia presença significativa de “nacionais”, um total de 11 alunos, sendo dois deles, militares. Embora o inspetor paroquial da região tenha mencionado em correspondência sobre a aula a matrícula de “um ingênuo de 10 anos”⁵³¹, não é possível identificá-lo no mapa da escola, pois o professor não mencionou a idade, nem condição social dos matriculados. A escola passou por algumas semanas de “recesso”, por decisão do professor que se sentiu desestimulado frente à desordem de livros e papéis, decorrida da moradia provisória do secretário interino da Câmara na mesma sala na qual eram ministradas as aulas⁵³². Apesar disso, tudo indica a permanência do funcionamento da classe até os anos finais do século XIX, já que até este período não houve notícias sobre seu encerramento.

Em Palmeira, cidade do professor José Agostinho – o mesmo que indagou às autoridades se devia aceitar um ingênuo em sua aula – também há poucas informações sobre os alunos da escola noturna e seu funcionamento. Sabe-se que em 1882 era regida pelo inspetor paroquial da região, Joaquim Vicente, e tinha a frequência de 19 alunos, dos quais, um era ingênuo: Manoel Baptista, 9 anos, criado. Surpreende a disparidade de faixa etária dos alunos, pela existência de crianças de até 7 anos de idade na aula⁵³³.

⁵³⁰ Mapa dos alunos adultos que freqüentam a aula noturna da Câmara Municipal da Vila do Rio Negro. Ago/1882 DEAP-PR. Ref. BR APPR 664, p. 246.

⁵³¹ Ofício enviado ao Illmo Sr Dr José Joaquim Franco Valle, diretor geral da instrução pública, pelo inspetor paroquial João Rhyz. 15/05/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 657, p. 49.

⁵³² Ofício enviado ao Illmo Sr. João Baptista Correa, Vereador da Camara, pelo professor Joaquim Teixeira Saboia. 9/04/1883. DEAP-PR. Ref. BR APPR 702, p. 147.

⁵³³ Relação dos alunos matriculados na aula noturna de Palmeira – professor Joaquim Vicente. 23/08/1882. DEAP-PR, Ref. BR APPR 667, p. 280.

Na escola noturna da Lapa, cidade do professor Pedro Fortunado, também citado há pouco, o número de ingênuos na aula noturna foi mais expressivo. Neste caso, a escola de adultos foi conduzida por Líbero Teixeira Braga, o professor solicitado em Antonina, anos antes para reger a aula noturna reivindicada pelos signatários de um abaixo assinado, como vimos. Sem saber as motivações para sua mudança de cidade, encontramos seu nome na regência na referida aula em 1882, quando a escola teria sido reinaugurada pela Câmara Municipal, depois de suprimida na década de 1870, por motivos que não pudemos identificar.

Líbero Braga produziu três informativos sobre a aula de adultos, sendo dois deles no formato de mapas escolares referentes ao período entre julho e setembro de 1882. Os documentos, que foram encaminhados ao presidente Carlos de Carvalho naquele ano, indicam a matrícula de até 57 alunos, embora a frequência média fosse de 35. Entre eles, havia a matrícula de cinco ingênuos: Lourenço, Joaquim, Jerônimo, Benedicto e Maximínio. A média de faixa etária entre os cativos era de 20 anos, e as profissões mais comuns, jornalista, sapateiro e carpinteiro⁵³⁴. Os ingênuos dividiam-se nas idades entre 8 e 10 anos, e embora o professor os tenha registrado como se não tivessem profissões, sabe-se que Maximínio era aprendiz de pedreiro no período em que frequentou a aula⁵³⁵.

Tais foram as pistas sobre a frequência de ingênuos em aulas públicas, e mesmo a partir de experiências “isoladas”, tendo em vista os escassos mapas escolares encontrados, podemos afirmar o cumprimento da lei de obrigatoriedade através de múltiplas formas no que se refere às matrículas dos nascidos de 1871: em aulas diurnas, noturnas ou na família⁵³⁶. É possível afirmar ainda que um número considerável de ingênuos da Lei de 1871 foi encontrado em classes frequentadas por alunos adultos, nas quais também eram instruídos muitos escravos e libertos, para os quais houve a criação de formas alternativas de ensino que ajudassem na vinculação entre a instrução e o trabalho. Até aqui, o vínculo dessas experiências de escolarização com o abolicionismo não se apresentou de forma explícita, no entanto, este atrelamento pôde ser notado em um caso ocorrido em Paranaguá que analisaremos a seguir.

⁵³⁴ Mapa demonstrativo do estado da escola noturna municipal desta cidade desde o dia de sua abertura até hoje – professor Líbero Teixeira Braga, 10/07/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 660, p. 215; Mapa trimestral demonstrativo do estado da escola noturna municipal desta cidade de S. Antonio da Lapa durante seu primeiro trimestre de 1º de junho à 1º de setembro de 1882 – professor Líbero Teixeira Braga, ?/09/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 666, pp. 265-266.

⁵³⁵ ANJOS, J. J. T. *op. cit.*, p. 124.

⁵³⁶ Não há a possibilidade de realização de estimativas sobre o percentual de ingênuos com acesso à escola, pois o esforço exigiria a pesquisa quantitativa e cruzamento entre os mapas, inventários, registros de batismo e documentações de outra natureza, o que não pode ser realizado nos limites desta pesquisa.

3.5 Abolicionismo e instrução de escravos na cidade de Paranaguá: o caso do “professor Cleto”

A presença de escravos em bancos escolares paranaenses tornou-se corriqueira quando foram ampliadas as alternativas de instrução para adultos a partir do início da década de 1880. Paranaguá era principal cidade portuária do Paraná, e o projeto municipal em prol da instrução popular tinha um diferencial em relação às outras localidades, pois proibia o acesso de escravos na escola noturna então criada. Ao mesmo tempo, dali partiram notícias de uma escola frequentada por escravos, criada por iniciativa particular, talvez deles próprios, e dirigida por um tipógrafo, como sugere uma observação feita pelo presidente Carlos de Carvalho em seu relatório de 1882, como pontuamos⁵³⁷. Nessa época, além das mudanças no sistema eleitoral, as campanhas abolicionistas tornaram-se mais enfáticas na província do Paraná, tendo alguns jornais como porta-vozes do ideal de abolição. Esses fatores motivaram os abolicionistas a incluírem a instrução de escravos em seus programas políticos. No caso que discutiremos adiante, a ligação entre essa militância abolicionista e propagação da instrução foi explicitada de forma muito clara.

Trata-se de uma experiência de escolarização de cativos dirigida por José Cleto da Silva, professor público de Paranaguá no início da década de 1870. No ano de aprovação da lei 28 de Setembro, o docente enviou uma correspondência ao diretor geral da instrução, pedindo para realizar aulas noturnas para escravos na sala onde lecionava durante o dia:

Desejando eu, servindo-me do que disponho com uma tão fraca inteligência, suprido apenas pela boa vontade. Fazer com que seja a instrução primária pela partilha de todos nesta cidade, e contando nesse empenho com o valioso auxílio de V.S^a, como digno chefe de um dos mais importantes ramos do serviço público, tenho a distinta honra de pedir a V. S^a que se digne de conceder-me licença para abrir eu uma escola noturna, na mesma casa em que funciona a diurna sob minha direção, na qual possam receber os rudimentos da instrução aqueles de nossos irmãos que infelizmente trazem na fronte o aviltante selo da escravidão e cujos senhores nisso consentirão⁵³⁸.

O texto e a intenção do autor da carta se assemelham à iniciativa que o capitão Damaso Bittencourt teria três anos depois, para abertura de aulas para escravos e libertos na capital, conforme pontuamos anteriormente. José Cleto Silva, porém, agregava outros elementos na caracterização dos escravos a quem desejava ofertar a instrução. Os cativos,

⁵³⁷ PARANÁ. Carlos Augusto de Carvalho. 1882. *Op. cit.*, p. 93-94.

⁵³⁸ Ofício enviado ao diretor geral da instrução pública, pelo professor José Cleto da Silva. 10/08/1871. Ref. BR APPR 435, p. 188.

segundo ele, eram: “irmãos que infelizmente trazem na frente o *aviltante selo da escravidão*”. Cleto fazia, assim, uma espécie de crítica à instituição escravista, rara na documentação oficial escolar.

O professor nasceu em Paranaguá em 24 de outubro de 1843, filho de José Cleto da Silva e Maria Rosa da Silva. De origem pobre, passou a infância envolvido com o trabalho; carregando água e lenha ou vendendo tripas e miúdos de boi⁵³⁹. Embora não existam indicativos sobre sua formação, José Cleto, durante longo período de sua juventude, trabalhou na Alfândega da cidade de Paranaguá, espaço por excelência de circulação de ideias, devido ao intenso fluxo de mercadorias, pessoas e notícias. Possivelmente, o fato de frequentar este local influenciou no seu engajamento com o abolicionismo, causa à qual dedicou grande parte de sua vida pública⁵⁴⁰. Em Paranaguá, chegou a ser tradutor-intérprete de comércio até 1867, quando foi nomeado professor da 1ª Cadeira de ensino primário, entrando em exercício no ano seguinte. Tinha, portanto, apenas três anos de magistério quando decidiu ensinar instrução básica aos escravos⁵⁴¹.

José Cleto chegou a lecionar para intelectuais de renome como Leôncio Corrêa e Nestor Vitor, futuros literatos, que escreveram em suas memórias as impressões que tinham sobre o docente, descrevendo-o como: “um revolucionário na pedagogia”⁵⁴². Também nos extensos relatórios de visitas feitas por inspetores paroquiais à sua escola, na década de 1870, há muitos elogios à conduta profissional e pessoal do “professor Cleto”, como era conhecido.

No entanto, a carreira de magistério também foi marcada por dificuldades, que se evidenciam nas constantes correspondências emitidas aos superiores, nas quais Cleto solicitava móveis para sua escola, reclamava do atraso de seus vencimentos, solicitava aumento salarial e vitaliciedade. Em uma das ocasiões declarou estar usando de seu salário para manter a escola, prejudicando sua “numerossíssima família” em favor de seus alunos, aos quais provia até mesmo de água:

Grande crueldade será Illm.º Senr. deixar de dar água aos inocentes que me são confiados, fazê-los sofrer sede, ou amontoá-los em uma casa mal arejada, úmida e acanhada; porém não é menor tirar em todos os meses 12\$000 réis de meu pequeno

⁵³⁹ VITOR, Nestor. Meus dois mestres (elementos para minha biografia). In: *Revista da Academia paranaense de letras*. Ano IV. Jan, 1946, p. 72.

⁵⁴⁰ Para Maria Helena Pereira T. Machado, os portos da costa nacional, como o de Santos, na província paulista, foram determinantes para a circulação dos ideais abolicionistas entre os trabalhadores, contribuindo para um caráter mais “popular” do movimento. MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O Plano e o Pânico. Os Movimentos Sociais na Década da Abolição*. 2ªed. São Paulo: EDUSP, 2010.

⁵⁴¹ Dados biográficos retirados da pesquisa nominal feita nos jornais *Dezenove de Dezembro*, disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Edições consultadas: 3/8/1867, 20/5/1868, 13/12/1873.

⁵⁴² VITOR, Nestor. Op. cit, p. 72.

ordenado, do pão de meus filhos para satisfazer uma necessidade de a que só me obriga a caridade cristã e o desejo de me fazer útil a meus concidadãos⁵⁴³.

Não há indícios de que suas aulas tenham sido frequentadas majoritariamente por crianças pobres, afinal, ao menos na década de 1870, a sua escola era uma das poucas de ensino primário na cidade, não havendo estabelecimentos particulares para os segmentos mais abastados⁵⁴⁴. Entretanto, no mesmo período da referida correspondência, alguns de seus alunos foram recrutados forçadamente para a Companhia de Menores da Marinha, fato que dá alguns indicativos do perfil social de seu alunado⁵⁴⁵.

O Regulamento de Ensino da província de 1857, seguindo uma determinação imperial, estipulava o recrutamento de crianças órfãs e jovens pobres maiores de 15 anos para Companhias Militares. Conforme abordado na primeira seção desse capítulo, o envio dos menores para estas instituições era considerado uma forma de tirá-los das ruas, e, ao mesmo tempo, forçar as famílias pobres a enviar seus filhos à escola, já que essa era a única forma de escapar do recrutamento. Contudo, não havia cumprimento sistemático da lei da parte de muitas autoridades policiais e militares que forçavam os alistamentos mesmo sabendo da matrícula dos menores nas escolas, visando preencher os quadros de aprendizes, quase sempre vagos em decorrência do baixo índice de engajamentos voluntários. Em 1875, um dos alunos da escola noturna de José Cleto foi alvo desse tipo de arbitrariedade, fato que, de acordo com o relato do professor, vinha sendo corriqueiro também em sua aula diurna:

Tendo sido preso por mais de uma vez, à ordem do Delegado de polícia, capitão do porto e comandante dos menores, meninos da escola sob minha direção, e tendo sido efetuada ontem a prisão de um dos alunos da escola noturna por mim dirigida julgo do meu rigoroso dever, evitar a continuação de tal violência e arbitrariedade.

Como informada no relato, a prática das prisões e recrutamentos de alunos eram fatos recorrentes naquele cotidiano escolar. Nestor Vitor chegou a registrar em suas memórias o dia no qual Cleto lamentou com ele e seus colegas a respeito da prisão de um aluno, dizendo que na ocasião o docente teria se emocionado ao descrever o episódio⁵⁴⁶. Na correspondência ao inspetor geral de instrução, Cleto observou que as autoridades que fizeram as prisões e os

⁵⁴³ Ofício encaminhado ao diretor geral de instrução pública, pelo professor José Cleto Silva. 1874. Ref. BR APPR 435, p. 188.

⁵⁴⁴ TREVISAN, Ediberto. “Tribulações de um mestre-escola da província (2)”. In: *Gazeta do Povo*. 27/01/1991, p. 10.

⁵⁴⁵ Ofício encaminhado ao inspetor geral da instrução pública Illmo. Sr João Manoel da Cunha, pelo professor da escola noturna de Paranaguá José Cleto da Silva. 10/02/1875. Ref. BR APPR 458, pp. 135-137.

⁵⁴⁶ VITOR, Nestor. Op. cit, p. 74.

recrutamentos não podiam ter feito este tipo de ações, pois, além de matriculados, os meninos ocupavam-se com o aprendizado de ofícios. Este era o caso, dizia o professor, do aluno da escola noturna que fora preso: “Esse menino é aprendiz de pedreiro, em cujo mister se ocupa diurna e diariamente [...]”. O aluno – que possivelmente era escravo, pois aos cativos o professor destinara as aulas noturnas – segundo registrou Cleto, frequentava “a escola noturna com assiduidade, tendo bom comportamento”. A seu ver, as ações daquelas autoridades estavam atrapalhando seu esforço para difundir a instrução para todas as “classes sociais”, além do mais, despertariam o temor das famílias pobres, as quais, sabendo das notícias de prisões e recrutamentos, jamais enviariam seus filhos às escolas, transformadas em verdadeiros “depósitos de recrutandos para a Companhia de Menores”⁵⁴⁷.

Na mesma década, o professor de Paranaguá dava indícios de suas preferências políticas. Foi um dos primeiros sócios do Clube Literário, entidade criada em 1872, voltada para fins culturais e auxílio mútuo, e atuante no movimento abolicionista organizado na cidade. Era uma associação aberta a um “indeterminado número de sócios” que, fundada nos princípios da “instrução, igualdade e fraternidade”, chegou a criar cursos didáticos para a população e a promover debates públicos sobre temas científicos e filosóficos⁵⁴⁸. Também coube ao Clube a administração de um “Curso Mercantil” criado pelo presidente Carlos de Carvalho em 1882, uma espécie de curso primário com o incremento de noções da atividade comercial. Embora considerado uma iniciativa de instrução popular, o Regulamento deste curso proibia a matrícula de escravos, o que destoava das propostas políticas do clube que, na mesma época, ingressava no movimento abolicionista fundando uma Caixa Emancipadora denominada “Visconde Rio Branco”, com o fim de arrecadar fundos para a compra de alforrias⁵⁴⁹.

O engajamento de José Cleto na vida associativa e no combate aos excessos da Marinha fez aumentar a sua popularidade junto a parte do colégio eleitoral da cidade. Em 1879 concorreu pelo partido liberal à deputação provincial. A propaganda do partido naquele ano não mencionava a abolição, mas fazia forte apelo à instrução popular. Cleto foi eleito com 113 votos para tomar cargo na Assembleia, com 14 votos de eleitores de Paranaguá e 30 de

⁵⁴⁷ Ofício encaminhado ao inspetor geral da instrução pública Illmo. Sr João Manoel da Cunha, pelo professor da escola noturna de Paranaguá José Cleto da Silva. 10/02/1875. Ref. BR APPR 458, pp. 135-137.

⁵⁴⁸ RIBEIRO FILHO, Aníbal. *História do Clube Literário – Paranaguá (1872-1972): um século de tradição, cultura e arte*. S/d. (Acervo do IHGP), p. 8.

⁵⁴⁹ Idem, p. 97.

Curitiba – sendo um dos deputados menos votados naquele ano⁵⁵⁰. Mesmo assim, durante a atuação na 14ª Legislatura (1880-1881) foi ganhando espaço no Partido Liberal, maioria na Assembleia, e foi estabelecendo desavenças com os conservadores. Em um de seus discursos, mostrou preferências pela liberdade religiosa e ensino laico nas escolas, desagradando setores da Igreja, que numa longa crítica ao professor, professaram num jornal conservador de Curitiba: “O Sr. Cleto, ao mesmo tempo em que quis fazer ostentação de suas pseudo-ideias religiosas, quis dar passo também a fome de morder gente [...] O Sr. Cleto crê em alguma coisa, mas não crê em coisa alguma.”⁵⁵¹.

Na década de 1880, período no qual a militância passava a valorizar os periódicos como instrumentos de divulgação de ideias políticas, a campanha abolicionista no Paraná, como no Império em geral, se intensificou. De acordo com Graf, os primeiros ecos dessa campanha jornalística pela abolição partiram de Paranaguá⁵⁵², através de Jornais como *O Itiberê* e o *Livre Paraná*, o primeiro como uma produção do Clube Literário, e o último com a redação de Fernando Simas e Guilherme Leite⁵⁵³. Uma das formas de difusão da campanha era a divulgação de auxílio jurídico aos escravos que desejavam contestar judicialmente sua condição escrava, como anunciado pelo professor Cleto em 1883 em outro jornal, denominado *Violeta*, também mencionado por Márcia Graf:

O abaixo assinado incumbe-se das ações de liberdade, gratuitamente, de todos os africanos vindos para o Brasil como escravos, depois da Lei de 7 de novembro de 1831, assim como das de seus descendentes legítimos. Para esse fim será encontrado todos os dias, das 3 às 6 horas da tarde, na asa de sua residência, à Rua da Imperatriz n. 69, esquina em frente à Igreja do S. Bom Jesus dos Perdões.
Paranaguá, 29 de maio de 1883
José Cleto da Silva⁵⁵⁴.

Paranaguá chegou a abrigar ampla quantidade de africanos livres após a lei de proibição do tráfico, por ser um dos principais locais de desembarque dos navios chegados à província⁵⁵⁵. Os serviços jurídicos em favor de escravos, anunciados em jornal, foram uma

⁵⁵⁰ *Província do Paraná*, 30/08/1879, p. 3; 17/09/1879, p. 3.

⁵⁵¹ *O Paranaense*, 14/04/1881, p. 3.

⁵⁵² GRAF, Márcia Elisa de Campos. Op. cit, p. 49.

⁵⁵³ PILOTO, Osvaldo. A imprensa em Paranaguá: dados históricos. *Boletim do IHGE paranaense*. Vol VII. Ano 1972, p. 254.

⁵⁵⁴ *Violeta*, Paranaguá, 16/06/1883, p. 4. Não foi possível encontrar referido jornal no acervo da Biblioteca Pública do Paraná, do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá ou na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, por isso, tomamos emprestada a citação alocada no trabalho de GRAF, M. E C. Op. cit, p. 120.

⁵⁵⁵ Sobre o desembarque de africanos em Paranaguá durante o tráfico ilegal de escravos, consultar: LEANDRO, José Augusto. *Gentes do mar redondo: riqueza e pobreza na comarca de Paranaguá – 1850-1888*. Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH da Universidade Federal do Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

das estratégias utilizadas por advogados abolicionistas para o auxílio em emancipações, sendo as demandas pela liberdade de africanos uma causa recorrente levada aos tribunais da época⁵⁵⁶. Conforme Hoshino, os vínculos entre abolição, instrução e justiça são bastante explícitos nesses casos, pois sujeitos como o professor Cleto, ou mesmo Bittencourt – já registrado anteriormente – poderiam ver na alfabetização um elemento importante no embate jurídico entre cativos e seus senhores⁵⁵⁷.

Outra característica da militância abolicionista empreendida por Cleto era a associação com o republicanismo. No mesmo ano que ele anunciou sua disposição de auxiliar os africanos livres na Justiça, foi lançada em Paranaguá a primeira edição do jornal abolicionista *Livre Paraná*, sub intitulado “eco republicano”. Era uma publicação semanal que já em seu primeiro número declarou a disponibilidade de suas colunas para tratar de assuntos do interesse de sociedades abolicionistas, negando-se a publicar notícias de venda ou fuga de escravos⁵⁵⁸. Os redatores declaravam-se abertamente a favor do regime republicano, divulgando sérias críticas à instituição monárquica: “o elemento monárquico é incompatível com o elemento democrático”⁵⁵⁹. Essas e outras publicações renderam a José Cleto muitos desentendimentos com a inspetoria paroquial das escolas de Paranaguá, na época chefiada pelo médico Dr. Leocádio Correia.

O professor foi acusado pela autoridade de instrução de ser um dos donos do jornal *Livre Paraná*: “propriedade ilegal e abusiva do mesmo professor”. Mais precisamente, Cleto era sócio da firma proprietária da tipografia onde era impresso o periódico republicano, a “Simas & Cia”. Isso motivou Leocádio Correia a denunciar Cleto de estar descuidando das aulas, pelas “distrações” com os serviços do periódico. Além disso, acusava o professor de divulgar injúrias à majestade imperial por meio daquele veículo e de se ausentar das aulas para auxiliar cativos a demandarem contra os seus senhores: “Apresentou-se como curador de escravos, perseguindo politicamente os senhores daqueles”, afirmava⁵⁶⁰.

Dr. Leocádio Correia era também nascido em Paranaguá. Mesmo ausente durante muitos anos em decorrência de sua formação no Rio de Janeiro, quando retornou à cidade

⁵⁵⁶ Sobre o assunto, ver: MAMIGONIAN, Beatriz G. O direito de ser africano livre: os escravos e as interpretações da lei de 1831. In: MENDONÇA, J. M. N; LARA, S. H. *Direitos e Justiças no Brasil. Op. cit*, pp. 129-160.

⁵⁵⁷ HOSHINO, Thiago. *Op. cit*, p. 317.

⁵⁵⁸ GRAF, M. E. C. *op. cit*, p. 49.

⁵⁵⁹ PILOTO, O. *op. cit*, p. 255.

⁵⁶⁰ Inspetoria Parochial das escolas de Paranaguá, correspondência expedida pelo inspetor Dr. Leocádio José Correia (1885-1886). Acervo do IHGP; O Comercial, 13/03/1886, p. 2.

alcançou a mesma visibilidade pública de Cleto, com a diferença de suas convicções políticas, que eram conservadoras e monarquistas⁵⁶¹. Retornando à cidade natal, foi eleito vereador, e, anos depois, assim como o professor Cleto, também teve assento na Assembleia Provincial (1876-1879)⁵⁶². O médico não sustentava posições explicitamente escravocratas, embora ele tivesse a posse de alguns escravos. Em seus registros pessoais, trabalhados por seu biógrafo Valério Hoerner, Leocádio afirmava dar aulas particulares de francês aos escravos, preocupando-se em transmitir a seus filhos “...que o negro era um ser humano”. Considerava a abolição, sobretudo um ato humanitário e processual, que deveria ocorrer naturalmente, para não haver necessidade de mudança no regime político⁵⁶³.

Ao criticar a militância republicana de Cleto, o dr. Leocádio considerava que ele, sendo funcionário público, contratado pelo poder imperial, portanto, devia colocar-se a serviço deste. Quando inspetor paroquial, Leocádio questionava o diretor geral da instrução:

[pergunta] Se é admissível e moral que um empregado público, ofendendo a constituição do Estado, se expanda agradavelmente em atacar a pessoa do Monarca e da família Imperial, e se julga o professor Cleto livre desta culpa, ou nela tendo incorrido, por artigos frisantes publicados no órgão de sua colaboração e propriedade⁵⁶⁴.

Em resposta, o diretor geral de instrução João Pereira Lagos tomou parte no embate em favor do inspetor paroquial, endossando as denúncias ao presidente da província, afirmando estar o professor Cleto “incompatibilizado para com o magistério”, pela infração em vários pontos do Regulamento de Instrução, entre eles, nos aspectos concernentes à conduta moral. Foi solicitada ao professor a reunião de documentos comprobatórios da regularidade de suas aulas, tais como listas de matrículas.

Essa não era a primeira vez que o professor da 1ª Cadeira enfrentava oposições na carreira profissional. Anos antes, ele havia passado por situação semelhante na qual alegou estar sendo perseguido por adversários e sofrendo calúnias inclusive dos pais de seus alunos, a quem deveria prestar satisfações. O fato ocorreu quando Cleto protestou contra a prisão de seus alunos, tempos depois da abertura das aulas para escravos, levando-nos a supor que os insultos possam ter vinculação com tais eventos. Na época, o professor reagiu pedindo ao

⁵⁶¹ HOERNER JR, Valerio. *A vida do Dr. Leocádio*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas, 2007.

⁵⁶² Depois de falecido, o médico foi considerado uma entidade espiritual pela religião espírita de matriz kardecista, que atribui curas a ele. MACHADO, Marilane. Leocádio José Correia e o espiritismo no Brasil: discursos e representações sociais. *Anais dos Simpósios da ABHR*. V. 13, 2012.

⁵⁶³ HOERNER JR, Valerio. Op. cit, p. 191.

⁵⁶⁴ Inspetoria Parochial das escolas de Paranaguá, correspondência expedida pelo inspetor Dr. Leocádio José Correia (1885-1886). IHGP, s/n.

presidente da província que fossem publicados na imprensa os relatórios de visitas feitas em sua escola⁵⁶⁵. Também quando respondeu ao inspetor Dr. Leocádio e ao diretor geral de instrução, anos depois, Cleto agiu de maneira similar, separando mapas escolares, listas de matrícula e também mandando publicar no *Dezenove de Dezembro* - órgão do partido liberal - os relatórios de visitas feitas em sua escola.

Os documentos não convenceram as autoridades e, ao contrário, levaram Leocádio a afirmar que a desorganização dos mapas do professor explicitava todos os seus vícios morais⁵⁶⁶. Considerou que os nomes dos alunos alistados poderiam ser invenções de Cleto para fazer aumentar o número de matrículas em sua escola. Era preciso fazê-lo enviar certidões de batismo das crianças, bem como outros documentos, como listas de alunos enviados a exame, para atestar a efetividade de suas alegações.

O jornal *Dezenove de Dezembro* atendeu prontamente a solicitação do professor acusado, publicando na primeira página, dois dias seguidos: “Atos de um doutor inspetor paroquial contra si mesmo: Leiam e admirem as peças reveladoras do ódio e do rancor com o que o Dr. Leocádio José Correia abusivamente procede para com o indigne professor de Paranaguá”⁵⁶⁷. Tantos foram os documentos enviados por Cleto, que os editores do jornal dividiram a publicação dos mesmos em três edições, separando as visitas feitas à escola de Cleto por inspetores paroquiais, presidentes de província e até depoimentos de “pessoas ilustres” em favor do professor. Enquanto isso, a pedido do inspetor paroquial, as denúncias eram publicadas em um jornal local de Paranaguá, *O Comercial*, que passou a acompanhar o caso em todas as edições.

Passado o assunto dos mapas, Cleto foi ainda acusado de comparecer à Alfândega da cidade em horários de aula. A acusação foi confirmada pelo inspetor da instituição, que alegou estar o professor colhendo informações para publicação no *Livre Paraná*: “Quanto ao fim de que veio, só posso atribuir à espionagem, como se depreende da publicação impressa no periódico “Livre Paraná” nº 39 daquele mês, por nada ter o que fazer nesta Alfândega”⁵⁶⁸. Leocádio Correia também buscou esclarecimentos junto ao juiz municipal, para saber sobre os

⁵⁶⁵ Requerimento encaminhado ao presidente da província, pelo professor José Cleto Silva. 1875. Ref. BR APPR 476, p. 101.

⁵⁶⁶ Inspetoria Parochial das escolas de Paranaguá, correspondência expedida pelo inspetor Dr. Leocádio José Correia (1885-1886). IHGP, s/n

⁵⁶⁷ *Dezenove de Dezembro*, 14/03/1886, p. 1.

⁵⁶⁸ *O Comercial*, 13/03/1886, p. 2.

comparecimentos do professor no tribunal em auxílio de escravos. Em resposta, a autoridade judicial confirmava as ausências de Cleto nas aulas:

Certifico em cumprimento do despacho exarado na petição retro, que José Cleto apresentou sete petições propondo ações de liberdade, das quais desistiu de uma, sendo que nas outras funcionou na qualidade de curador dos escravos, tendo comparecido nove vezes em audiência, sendo algumas às onze horas e outras ao meio dia, além de quatro vezes que compareceu em juízo em horas indeterminadas para prestar juramento de curador⁵⁶⁹.

O depoimento do juiz confirma as pretensões de José Cleto enunciadas no jornal *Violeta* alguns anos antes. O professor vinha encaminhando ações de liberdade e agindo na curadoria de escravos ao mesmo tempo em que conduzia as aulas diurnas e, possivelmente noturnas⁵⁷⁰, atuando ainda como editor do *Livre Paraná* e sócio efetivo do Clube Literário.

O ativismo não parava por aí. Na mesma época, ele fundou e passou a dirigir em Paranaguá a “Sociedade Redentora Parnaguense”, com o objetivo de financiar alforrias. O ato de inauguração da sociedade, conforme relatado no jornal *Itiberê*, órgão do Clube Literário, reuniu sócios e habitantes da cidade em uma festividade, em cuja ocasião houve muitos discursos em favor da abolição, inclusive do Dr. Leocádio Correia que também era associado do Clube Literário. No evento, Fernando Amaro, poeta e sócio do Clube, declamou em poesia de sua autoria:

O Brasil é criança e quer progresso!/ O escravo assinala o seu regresso!/ Faz seu brilho ofuscar./ E por isso eu saúdo a vossa festa./ Que ao escravo, liberto, apenas resta/ Aprender!... Estudar!⁵⁷¹.

O fragmento da poesia declamada confirma a suposição de que o movimento pela emancipação do qual fazia parte o professor Cleto incluiu a educação de escravos como um dos elementos de suas proposições políticas, fato já visto em outras províncias como comentamos na primeira seção deste capítulo. Vale lembrar que a campanha abolicionista de Paranaguá também se desenvolveu publicamente antes das mobilizações se intensificarem na capital. Como informa Graf, a primeira sociedade emancipadora de Curitiba, a *Ultimatum*, tinha caráter secreto, e foi fundada apenas em 1887⁵⁷². O movimento gestado no litoral paranaense ganhava a atenção de outras províncias, sendo publicada na Corte, uma nota no

⁵⁶⁹ Idem.

⁵⁷⁰ As notícias sobre a aula noturna de José Cleto cessam na década de 1870, quando não há mais menções à aula na documentação oficial.

⁵⁷¹ Ata da inauguração da Sociedade Redentora Parnaguense. Poesia de Fernando Amaro. Paranaguá, 13/09/1884.

Apud RIBEIRO FILHO, Aníbal. Op. cit, p. 99.

⁵⁷² GRAF, Márcia E. C. op. cit, p. 104.

Jornal do Comércio que descrevia com regozijo a campanha abolicionista desenvolvida em Paranaguá, Morretes e Antonina, afirmando “chegamos a acreditar que o Paraná é a província que há de formar o quadro da liberdade, para resistir às hordas escravagistas”⁵⁷³.

O Dr. Leocádio Correia e o professor José Cleto conviviam no mesmo espaço associativo do Clube Literário, no entanto, partilhavam de posições abolicionistas distintas. Para o médico a libertação do escravo deveria ocorrer através da concessão senhorial e não do modo como fazia Cleto “perseguido senhores”. Na década 1880, quando o abolicionismo intensificava-se como bandeira do Clube, Leocádio assinou a alforria de uma de suas escravas⁵⁷⁴. As condenações ao professor Cleto eram reflexo de uma disputa política contra o republicanismo, fazendo dos ataques às atitudes emancipacionistas do professor um aspecto tangencial ao embate deste inspetor contra os liberais, já que não há indícios que sustentem que Leocádio fosse um escravocrata. Para o médico, o professor devia ser contido porque poderia influenciar seus alunos com ideias republicanas.

O professor primário José Cleto da Silva ostenta-se abertamente inconveniente nos desregramentos de sua ingrata política [...] Ninguém mais que o professor público tem o dever de atender e ensinar o respeito devido à autoridade constituída, às instituições do país, às opiniões particulares de cada um para que as doutrinas que alimenta e espalha possam ser semente, se bebidas pelos educandos a si confiados. [...] Belo exemplo a ser seguido pelos futuros cidadãos que educa! E eles já o vão compreendendo, e eles já o querem de algum modo imitar!⁵⁷⁵.

Apesar das investidas de Leocádio Correia, Alfredo d’Estrangnolle Taunay, o presidente da província para quem foi enviada a maior parte das denúncias, não deu muita importância ao caso. A atitude indiferente do governo levou o Dr. Leocádio a solicitar oficialmente a própria exoneração por mais de uma vez, petição que também permaneceu sem resposta.

O Dr. Leocádio, entretanto, não foi completamente mal sucedido, pois, algum tempo depois, naquele ano de 1885, foi aberto um inquérito administrativo contra o professor Cleto que comprovou sua dedicação a alguns serviços “extra-magistério” – de proprietário de periódico, curador de escravos, e até delegado de polícia. Determinou-se que ele pagasse multa de 450\$000 réis e fosse removido para a 2ª Cadeira de Curitiba.

⁵⁷³ O *Comércio*, 27/12/1884. *Apud* GRAF, M. E. C. op. cit, p. 101.

⁵⁷⁴ HOERNER JR, Valerio. Op. cit, p. 142.

⁵⁷⁵ Inspetoria Paroquial das escolas de Paranaguá, correspondência expedida pelo inspetor Dr. Leocádio José Correia (1885-1886). IHGP, s/n.

O autor das denúncias considerou suave a penalidade imposta. Os partidários do professor Cleto, ao contrário, ficaram aliviados, pois temiam postura mais radical de Taunay - o presidente conservador. Com a mudança do docente para a capital, no fim de março de 1885, o Jornal *Dezenove de Dezembro* passou a publicar uma coluna específica para comentar o caso e, assim, atingir o Dr. Leocádio. Em uma das edições, um texto narrava a despedida do professor de Paranaguá, dando grande destaque à emoção que revestiu o acontecimento. O relato havia sido retirado do jornal *Livre Paraná* que assim descreveu a partida:

Grande foi o número de pessoas de todas as classes que na grade da estrada de ferro o esperava [o professor Cleto], na hora da partida para dizer-lhe adeus. Os alunos de sua escola em número superior a 80, ali se achando postados, ao dar o abraço de despedida em seu dedicado amigo e mestre romperam em seus afetivos prantos, comovendo a todos os circunstantes. Libertos e escravos que ao abolicionista devem em seu benefício, um favor, ou uma palavra de consolação e esperança, ali se achavam também com semblantes anuviados e olhos marejados de lágrimas⁵⁷⁶.

Com os artifícios da narrativa jornalística, os redatores do periódico abolicionista, citados no *Dezenove de Dezembro*, deram entonação trágica ao desfecho do embate entre o professor e o conservador Leocádio Correia, de modo a enunciar retoricamente a perseguição imposta aos republicanos e abolicionistas em razão das causas pelas quais militavam. O inspetor paroquial de Paranaguá, entretanto, faleceu menos de um mês após a remoção do professor Cleto, encerrando definitivamente aquela disputa política⁵⁷⁷.

O polêmico professor viveu seus anos finais exercendo o magistério na capital, onde permaneceu vinculado ao abolicionismo e a grupos associativos, vindo a filiar-se no Clube Curytibano. Em abril de 1888, foi nomeado pela Comissão Abolicionista Paranaense para, juntamente com outros membros, executar um plano de abolição no Paraná, através de compra de alforrias em massa⁵⁷⁸, pretensões obviamente interrompidas com a promulgação da Lei Áurea, dias depois.

A escola de Cleto na capital foi bastante frequentada até 1889, quando o professor se aposentou, e muitos de seus alunos foram congratulados nas premiações públicas realizadas nos fins de ano em Curitiba⁵⁷⁹. Deixado o magistério, Cleto foi ainda administrador dos Correios, cargo do qual foi exonerado após a proclamação da República; seguiu, então, como

⁵⁷⁶ *Dezenove de Dezembro*, 30/03/1885, p. 1.

⁵⁷⁷ HOERNER JR, Valerio. *Op. cit.*, p. 221.

⁵⁷⁸ *Gazeta Paranaense*, 3/04/1888, p. 2.

⁵⁷⁹ *Dezenove de dezembro*, 1/7/1889;

tabelião de notas e escrivão de órfãos até sofrer complicações com a saúde, vindo a falecer em fevereiro de 1912⁵⁸⁰.

Por ocasião de seu falecimento, e mesmo anos depois, foram expressivas as homenagens dedicadas a enaltecer papel do professor no abolicionismo do Paraná. Atendendo ao pedido de amigos e antigos alunos de Paranaguá, a província doou um busto de bronze inaugurado em uma praça parnaguara que recebeu o seu nome, em 1914⁵⁸¹. Seu nome foi dado também a uma rua central da cidade natal do professor, a antiga Rua do Rosário, que ironicamente cruza com a rua Dr. Leocádio. A imprensa jornalística que cobriu as homenagens de nomeação da praça e da rua deu ênfase às perseguições políticas vividas na sua época de magistério ressaltando, entretanto, sua militância abolicionista, fazendo desta luta, a peça central daqueles conflitos⁵⁸². Quase 80 anos após sua morte, um de seus biógrafos, assim descreveu sua militância política:

Também, aquela República de cartolas e fraques, arejando em carruagens dignas do Império, não era a República de seus sonhos. A sua era a pátria dos negrinhos enfeitados de Paranaguá, que ele salvara da chibata, das centenas de jovens que, letra a letra, guiara para a vida paranaense⁵⁸³.

A construção da memória em torno da figura de José Cleto é significativa por dar destaque ao envolvimento do professor com um abolicionismo preocupado com a inserção educacional dos libertos, sendo esta uma das múltiplas propostas que moviam o professor em sua militância.

Sua trajetória, contudo, também traz subsídios para pensarmos a escolarização de escravos em Paranaguá. Enquanto, na década de 1880, as autoridades provinciais se engajavam num projeto de instrução popular através da abertura de aulas noturnas para adultos, por vezes frequentadas pelos cativos, a cidade de Paranaguá introduziu obstáculos à

⁵⁸⁰ TREVISAN, Ediberto. *Op. cit.*

⁵⁸¹ A placa que acompanha o busto traz as seguintes inscrições: “Servidor público dos mais corretos, desempenhou os cargos de Delegado de Polícia, Administrador Geral dos Correios, Inspetor do Tesouro do Estado, Secretário de Finanças do Estado, Deputado da Assembleia Provincial e fez parte da notável Guarda Nacional. [...] Professor Cleto destaca-se pelo amor e carinho com que exerceu o magistério... assíduo e esforçado professor, foi um dos mais zelosos e competentes educadores de sua época.[...] O Professor Cleto exerceu o magistério por 45 anos, seus alunos ergueram-lhe uma herma na cidade de Paranaguá, após seu falecimento. O ilustre professor faleceu em 25 de fevereiro de 1912”. Disponível no site: <http://www.ctacleto.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> Acesso 03/Mar/2014.

⁵⁸² Exemplo dessas reportagens está nas coberturas sobre a inauguração do busto de homenagem ao professor em Paranaguá. Jornais: *Diário da Tarde*; *Comércio do Paraná* – Fevereiro de 1914;

⁵⁸³ TREVISAN, Edilberto. Tribulações de um mestre-escola da Província (9). In: *Gazeta do Povo*, 19/3/1991, p. 51.

presença de escravos nas aulas noturnas, proibindo seu acesso nas aulas mantidas pelo município e no Clube Literário. Esses fatores certamente estimularam a mobilização de escravos que ali “criaram e mantiveram” uma aula noturna, e a própria luta política do professor José Cleto em favor da abolição e instrução dos escravos e libertos. Fica, todavia, limitada a análise da experiência de escolarização desses sujeitos dirigida pelo professor, em decorrência da insuficiência documental relativa àquelas aulas noturnas. Também foram escassos até aqui, indícios que apontassem possíveis percepções de escravizados ou libertos sobre a instrução escolar e seus significados na luta pela liberdade, lacuna que buscaremos preencher no tópico seguinte.

3.6 Liberdade e cidadania: os significados da instrução

Conhecer a expectativa dos alunos que frequentaram as escolas do século XIX em relação ao ensino é uma tarefa bastante difícil para o historiador, que encontra na documentação oficial visões sobre o alunado quase sempre mediadas por outros sujeitos ligados ao ensino: professores, inspetores e autoridades provinciais. Explorar o significado da instrução para indivíduos vinculados ao cativeiro é, por esse motivo, tarefa ainda mais desafiadora, em decorrência da escassez de legados documentais produzidos pelos próprios cativos, que indiquem as expectativas desses sujeitos em relação ao ingresso na escola e ao domínio dos códigos letrados. Nessa seção final nos dedicaremos a examinar indícios sobre essas expectativas, expostas por intermédio de professores das escolas noturnas, e por fim, acompanhar três experiências de escravidão que se entrelaçaram com a escola, para ensaiar análises que indiquem caminhos para pensarmos os significados da instrução para os escravizados e libertos, e suas possíveis relações com a busca pela liberdade e cidadania.

Como temos demonstrado, os discursos políticos de enaltecimento da instrução popular foram intensificados na década de 1880, e em muitas ocasiões eram utilizados no sentido de fundamentar a maior participação do povo na política. No entanto, na prática, esses ideais nem sempre podiam ser efetivados, o que gerava reação de setores populares, que demandavam condições para realização da instrução.

A relação entre a reforma eleitoral e as demandas por instrução, assim, foi estabelecida também pelos setores populares na defesa de suas escolas, num processo apropriação de

ideais vindos “de cima”, pois sujeitos comuns buscaram a escola para poder exercer o direito de voto.

Em 1884, Pedro Saturnino descrevia com pesar ao diretor geral de instrução a decisão de fechamento de sua escola pela Câmara de Castro. De acordo com seu relato, tanto ele quanto seus alunos estariam satisfeitos com os resultados da aula por terem estes alcançado posições de renome, a partir do letramento: “A prova está que alguns moços que a frequentaram [a escola], são hoje Vereadores, Jurados e Eleitores”⁵⁸⁴. A ação seria ainda uma atitude de ingratidão daquelas autoridades municipais, dentre as quais se encontravam “antigos discípulos” do professor. Posição semelhante foi expressa por José Gonçalves de Moraes, na representação feita ao presidente provincial demandando a continuidade do funcionamento da escola noturna de Morretes, que a Câmara local suprimiu em 1883. Esta aula noturna, como pontuado anteriormente, foi criada em decorrência da mobilização de trabalhadores da região e, chegou a ser frequentada por sete escravos. A decisão da supressão da aula veio meses após a sua criação, desagradando a todos. Segundo o relator da representação:

...há 7 meses analfabetos, tendo a frequentado [a escola] com a maior boa vontade, requeriam por sua própria letra a respectiva inclusão no alistamento eleitoral. Suprimir a instrução popular, hoje que ela tem importância superior, compatível com a marcha da sociedade, e que gira em esfera ilimitada, alargando os direitos políticos de cada um, pode ser tudo quanto quiserem menos porém um ato criterioso digno de elogiar⁵⁸⁵.

O autor do escrito buscou defender a reabertura da escola utilizando um discurso semelhante àquele reproduzido pelas autoridades na defesa da instrução, afirmando os resultados satisfatórios para alunos, que antes analfabetos, já haviam conseguido assinar seus nomes no alistamento eleitoral.

Em situação similar, Líbero Braga, professor da escola noturna Lapa, afirmou ao presidente provincial ter sido procurado por seus alunos no fim do ano letivo de 1882, para produzir uma carta de agradecimento ao governante, a fim de relatar os benefícios alcançados por eles com a instrução. Segundo descrevia, o fim daquele ano havia sido comemorado na escola com a presença de algumas autoridades locais e mais 38 alunos “de diversas idades,

⁵⁸⁴ Ofício enviado ao Illmo Sr. Dr. João Manoel da Cunha, diretor geral da instrução pública, pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas. 14/07/1884. DEAP-PR. Ref. BR APPR 715, p. 126.

⁵⁸⁵ Ofício enviado ao Illmo Ex.mo Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da província, por José Gonçalves de Moraes. 12/01/1883. DEAP-PR. Ref. BR APPR 700, p. 88.

condições, profissões e classes”⁵⁸⁶. Na ocasião, o docente afirmou ter proferido um discurso de saudação a Carlos de Carvalho, o qual teria sido recebido com ânimo por aqueles adultos, que acrescentaram estarem gratos ao presidente, pelos “melhoramentos” e os “mais salutareis benefícios intelectuais e morais” que alcançaram através da escola⁵⁸⁷.

Mesmo transmitidas por intermédio de alguns docentes, as possíveis expectativas que estes sujeitos tinham quando buscavam a escola não destoam das concepções expressas pelas elites e autoridades, ao propagarem a necessidade de difusão da instrução para as classes populares e, em decorrência, aos egressos do cativeiro. A participação na política, ou mesmo a “elevação moral e intelectual” podiam ser ideais também perseguidos pelos segmentos populares, fossem eles livres, escravos ou libertos, que a seu modo e tendo em vista seus objetivos próprios, podem ter se apropriado desses valores, utilizando a instrução como instrumento de distinção, aperfeiçoamento e participação política. No caso investigado por Mac Cord no Recife, semelhantemente, os trabalhadores negros agremiados na Sociedade dos Artífices Mecânicos tinham na defesa dos princípios da “moralidade” e “aperfeiçoamento” através da instrução uma forma de distanciamento da escravidão e contraponto aos estereótipos negativos veiculados sobre a população negra, livre ou liberta. Essa era também uma estratégia para angariar favores das elites letradas e proprietárias ou autoridades locais, para garantir o apoio e visibilidade pública à instituição, e conseguir êxito na competição com a mão de obra estrangeira no mercado de trabalho⁵⁸⁸.

Para Ana Luiza Jesus da Costa, em abordagem sobre as escolas noturnas da Corte no mesmo período, esse também foi um discurso disseminado por associações de trabalhadores através de veículos de comunicação⁵⁸⁹. A *Gazeta Operária* divulgava valorização da instrução e da moral, propagando, além disso, discursos de combate à vadiagem e criminalidade, numa visão que, conforme a autora, “não rompia com o projeto dominante no que se refere às representações sobre as classes populares”⁵⁹⁰. De forma análoga, as associações de libertos, buscaram a superação dos estereótipos lançados aos negros livres e libertos pela defesa dos mesmos ideais. Em uma nota divulgada pelo “Boletim do Clube dos Libertos Contra a Escravidão”, o redator, em referência à escola noturna mantida pelo clube, afirmava que a

⁵⁸⁶ Carta enviada ao Illmo Exmo Sr Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da província, pelo professor Líbero Teixeira Braga. 17/12/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 674, p. 274.

⁵⁸⁷ Idem.

⁵⁸⁸ MAC CORD, M. op. cit, p. 115.

⁵⁸⁹ COSTA, Ana Luiza de Jesus. “As escolas noturnas da Corte e a formação do trabalhador: educação e controle social na sociedade oitocentista”. In: *Revista Teias*. V. 14, n. 28, 11-24. Mai/Ago, 2012, p. 21.

⁵⁹⁰ Idem.

iniciativa vinha conseguindo o êxito de “arredar da vadiagem, e talvez da prática da criminalidade grande número de homens e crianças”⁵⁹¹. Conforme a autora, o Clube utilizava os exemplos de trajetórias de homens negros com visibilidade pública, como José do Patrocínio, para sustentar a possibilidade de ascensão social através da dedicação à instrução, e assim motivar os associados a permanecerem na escola. Em um dos escritos mencionava-se a trajetória de um dos professores da associação que nasceu escravo e mesmo assim conquistou o título de doutor, usando a mesma cabeça que um dia serviu de “apoio” para cestas de café para ser “corada de louros”⁵⁹². Segundo a autora, muitos componentes de clubes negros formados por libertos viram na instrução uma das poucas alternativas para garantia do sucesso pessoal. Havia a necessidade de construir uma imagem de “homem negro” enquanto um ser “ordeiro”, “laborioso” e “amante da família”, portanto, de forma a dissociar-se das imagens construídas sobre ele, que o viam como “classe perigosa”⁵⁹³.

Estes são pontos importantes para a compreensão dos significados do acesso à instrução do ponto de vista dos libertos do cativo. Acompanhando pequenas trajetórias e experiências de alunos escravos e libertos do Paraná oitocentista, percebemos que, além disso, o acesso à instrução foi carregado de conotações que associaram ensino e liberdade. Uma dessas experiências é a de Raphael, personagem de destaque em uma cerimônia de premiação de alunos da cidade de Curitiba.

Era comum a organização de solenidades públicas nos finais de ano, dedicadas a distribuir premiações aos alunos com melhor desempenho nas aulas e mais bem posicionados nos exames de conclusão na capital. Em algumas ocasiões, os eventos ocorriam em meio a outros atos públicos, reunindo boa parte das autoridades provinciais, municipais e elites que prestigiavam os desfiles e as homenagens. No fim de 1882, a cerimônia aconteceu juntamente com o ato com que o presidente Carlos Augusto de Carvalho inaugurou o primeiro prédio público eminentemente escolar da capital. O edifício foi construído na Rua Aquidaban e mobiliado com donativos vindos do próprio presidente que entregou a construção à Província em dezembro daquele ano⁵⁹⁴.

O ato foi noticiado pelos principais jornais da capital, e teve a presença da maior parte das escolas curitibanas, incluindo as noturnas. Na descrição dos redatores do *Dezenove de*

⁵⁹¹ *Boletim do Clube dos Libertos Contra a Escravidão*. Apud COSTA, A. L. J. op. cit.

⁵⁹² *Idem*.

⁵⁹³ COSTA, A. L. J. op. cit, p. 22.

⁵⁹⁴ *Dezenove de Dezembro*, 7/12/1882, p. 2.

Dezembro, a chegada do presidente teria sido saudada com flores e foguetes. Em discurso, o governante concedeu a Casa Escolar à 2ª Cadeira regida pelo professor Schleder, abrindo espaço para a fala de outras autoridades, que então iniciaram a distribuição de medalhas de ouro, prata e bronze aos alunos mais aplicados.

De forma inédita, a medalha de prata daquele ano foi para um escravo, aluno de aula noturna: Raphael, propriedade de D. Generosa Caetana de Menezes. De acordo com a *Gazeta Paranaense*, o acontecimento foi uma “festa do progresso”. Embora sem dar destaque à construção da Casa Escolar como um empreendimento do presidente da província, como ocorreu no jornal *Dezenove de Dezembro*, o periódico conservador descreveu a congratulação do escravo com bastante ênfase:

Nesta ocasião, entre os alunos premiados foi chamado um escravo de nome Raphael, que pelo seu adiantamento na escola noturna mereceu uma medalha de prata: Ante aquela multidão, o merecimento de um humilde escravo sobressaiu, impondo-se que em seu benefício demovessem as almas generosas⁵⁹⁵.

Como não encontramos o nome de Raphael nos registros da escola municipal, podemos apenas supor que fosse aluno do professor Schleder - presente naquela cerimônia e favorecido com a doação do prédio pelo presidente. Conforme já indicamos, este professor não elaborou um mapa de alunos detalhado sobre sua aula noturna em 1882, o que impossibilita conhecer a identidade dos 12 escravos que frequentaram a escola na qual lecionava⁵⁹⁶.

De acordo com o relato jornalístico, enquanto Raphael preparava-se para receber a medalha, um dos integrantes da cerimônia doou uma quantia, com o objetivo de comprar sua liberdade⁵⁹⁷. O ato foi repetido por outros integrantes da festa, que então passaram a contribuir para a mesma finalidade:

Ao apertar-lhe a mão do Ilmo Sr. Dr. Carlos de Carvalho sentiram os circunstantes que não mais devia Raphael sair escravo do lugar onde recebera tão honrosas distinções⁵⁹⁸.

Dentre os que colaboraram com dinheiro para a alforria de Raphael estavam o político Vicente Machado e o barão de Guararuna, que ofereceu a maior quantia arrecadada: 800\$000 réis, para completar o valor do escravo, estipulado por sua senhora, de 1:400\$000 réis.

⁵⁹⁵ *Gazeta Paranaense*, 9/12/1882, p. 3.

⁵⁹⁶ Ofício direcionado ao Ill.mo Ex.mo Sr Carlos Augusto de Carvalho pelo professor Miguel J. L. Schleder. Ref, BR APPR 667, p. 281.

⁵⁹⁷ *Dezenove de Dezembro*, 7/12/1882, p. 3.

⁵⁹⁸ *Província do Paraná*, 5/12/1882, p. 4.

Após as congratulações, Raphael saiu do evento em liberdade, passando a adotar o sobrenome de sua senhora. Ao comentar o episódio, a *Gazeta Paranaense* colocou em destaque a relação entre liberdade e instrução e entre instrução e regeneração:

Aquele humilde escravo foi restituído à sociedade, promovendo-se entre diversos cavalheiros os meios para a sua liberdade. Aquele que transpôs umbral da Casa [Escolar] como um escravo para assistir a festa de sua inauguração; aquele que recebia o prêmio de seu talento na triste e humilde contingência de sua posição, saia contado no número dos membros da sociedade, saia um homem livre, um cidadão brasileiro!⁵⁹⁹.

Na perspectiva dos redatores, Raphael, enquanto era escravo, não pertencia à sociedade, mesmo possuindo frequência e bom rendimento em uma escola. As considerações feitas no jornal valorizam o papel da instrução para a obtenção da liberdade e cidadania. Há, ao mesmo tempo, a compreensão da alforria como uma dádiva, de modo a valorizar ação “filantrópica” de reconhecimento dos esforços do escravo, anunciando a campanha de emancipação aos outros participantes do evento como um exemplo a ser seguido.

A história de Raphael faz lembrar da história de outro escravo, este de Pernambuco, contada por Marcelo Mac Cord: um escravo e escultor chamado Antonio Benvenuto Cellini⁶⁰⁰. Há muitas semelhanças entre os dois personagens principalmente sobre o modo como conseguiram suas alforrias. O artista em questão alcançou a sua liberdade depois de ter sua arte exposta numa grande galeria organizada pelo governo pernambucano, evento no qual foi premiado com medalha de cobre, como compensação do terceiro lugar recebido por sua escultura na classificação das melhores obras. Os integrantes da festividade, de forma análoga ao caso do aluno Raphael, sentindo-se incomodados com a condição de cativo do artista, resolveram recompensá-lo não apenas com a medalha, mas com uma carta de alforria assinada por sua senhora no valor de 1:500\$000 réis. Para o autor, essa ideia de valorização dos talentos como prerrogativa para a ascensão social derivava de percepções sobre a educação pautadas no mérito, especialmente fundadas nas teorias francesas do século XVIII: “os homens públicos deveriam minimizar as desigualdades produzidas pelo artifício humano em nome da desigualdade natural e legítima: a de talentos”⁶⁰¹.

⁵⁹⁹ *Gazeta Paranaense*, 9/12/1882, p. 4.

⁶⁰⁰ MAC CORD, Marcelo. Antonio Benvenuto Cellini: a trajetória de um escultor da escravidão à liberdade. Recife/ Rio de Janeiro, Século XIX. In: *Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Florianópolis: 15-18 de maio de 2013.

⁶⁰¹ Idem, p. 6.

Em ambos os casos, a escravidão foi considerada uma condição incompatível com o aperfeiçoamento alcançado pela instrução ou pelo talento artístico. O cativo era considerado mais injusto quando exercido sobre sujeitos que possuíam qualificações respeitadas socialmente, e que na linguagem da época, eram civilizadoras e moralizavam os indivíduos. O fato de possuir tais qualificações – o letramento, o talento artístico - de alguma forma, “afastavam” os indivíduos do cativo. Por isso, podemos supor que do ponto de vista desses escravizados, o acesso à instrução ou ao aprimoramento artístico podia representar uma possibilidade de ascensão social, já que estes eram atributos que os aproximavam da condição de liberdade. De qualquer modo, a maneira como se deu a alforria de Raphael evidencia que a instrução podia ser um caminho possível em direção à liberdade.

A mesma relação entre liberdade e instrução foi estabelecida por Francisca Romana da Cunha, que em 1887 lutava no tribunal de justiça contra uma tentativa de reescravização⁶⁰². Francisca se dizia liberta; tinha 16 anos de idade, era filha da liberta Margarida Luisa da Cunha. Ambas residiam em Curitiba, porém vinham do litoral, e haviam recebido a notícia de que José da Cunha Marques – que Francisca dizia ser seu ex-senhor - tentara matriculá-la como sua escrava na Alfândega de Paranaguá, aproximadamente na mesma época dos embates entre a inspetoria paroquial e o professor abolicionista, José Cleto. Ao entrar com um processo de manutenção de liberdade, um dos envolvidos naquela disputa política, o ex diretor geral de instrução pública, João Pereira Lagos, atuou como advogado da liberta⁶⁰³. Vale lembrar que naquela ocasião, dois anos antes de representar Francisca, o então diretor geral havia assumido posição em favor do inspetor paroquial Leocádio Correia, ajudando-o nas denúncias contra o professor e também curador de escravos, José Cleto Silva.

Um dos argumentos mobilizados por Francisca Romana para convencer o juiz de que era liberta e não escrava referia-se ao fato de ela ter frequentado a escola. Para ela, este fato era comprobatório de sua liberdade. Por meio de seu curador, referindo-se ao fato de ser livre, registrou que:

Comprova-o com o fato de tê-la se inscrito nessa qualidade [de liberta] conforme a exigência do Art. 39 §2º do Regulamento da Instrução Pública da Província, de 16 de Julho de 1876, na 2ª Cadeira da referida cidade de Paranaguá, regida pela professora pública D. Maria Julia da Silva Nascimento, a 30 de julho de 1884, onde

⁶⁰² A utilização dos processos judiciais nesta pesquisa contou com o apoio do projeto de extensão universitária “Escravidão e formação do Estado brasileiro nas fontes judiciais do Paraná (1822-1888): descrição e ampliação de documentos de pesquisa”, realizado em parceria entre o Departamento de Arquivo Público do Paraná e a Universidade Federal do Paraná, com coordenação da Prof. Dra. Joseli M. Nunes Mendonça.

⁶⁰³ Processo de manutenção de liberdade – Francisca Romana da Cunha 1887. DEAP-PR, BR APPR. PB045. PI8334.321, Cx 321.

permaneceu como aluna até 17 de Novembro de 1885, data em que foi plenamente aprovada do exame definitivo a que foi submetida...

O trecho do Regulamento de Instrução citado no processo diz respeito à conhecida proibição de matrícula de escravizados nas aulas públicas. Assim, além da carta de alforria condicional dada pelo antigo senhor quando ela ainda tinha idade de dois anos, Francisca considerou que a matrícula na escola era também prova de sua condição de liberta. Nos documentos afixados no processo, afirmava-se que no ato da matrícula na escola, José da Cunha Marques teria declarado à professora D. Maria Julia Nascimento que a menor era livre, estando, portanto apta para frequentar a escola, “de conformidade com a lei”.

A professora que dera aulas a Francisca chegou a ser consultada e declarou no processo que a moça havia concluído o ensino primário em sua escola e prestado exame público perante uma comissão composta por avaliadores, entre eles o Dr. Leocádio Correia, na época inspetor paroquial de Paranaguá, que assinou o diploma recebido por Francisca.

A história de Francisca, como a de Raphael, evidencia aspectos interessantes para interpretarmos os significados do acesso à instrução nos períodos finais da escravidão e as vinculações entre instrução e alforria. Quando o ex-senhor da menor a apresentou como livre para efetuar sua matrícula na escola primária “de conformidade com a lei”, certamente preocupou-se com os prováveis empecilhos que pudessem ser auferidos da liberdade condicional de Francisca. Provavelmente, a lei educacional de proibição de escravos nas aulas vigorara com mais rigor na escola de D. Maria Júlia do que na aula noturna de José Cleto, seu contemporâneo, que administrava instrução aos cativos naquela mesma cidade.

O acesso à escolarização possivelmente tinha conotações semelhantes do ponto de vista de Francisca Romana e seu curador João Pereira Lagos, ex-diretor de instrução. Além de ser incompatível com a condição escrava, a instrução, em Paranaguá, estava vetada para escravos. Portanto, segundo o raciocínio que empregaram, Francisca, tendo frequentado a escola, não podia ser escrava. Investigando a atuação judicial do curador de Francisca Thiago Hoshino registrou que ele expressava concepções de liberdade calcadas na meritocracia, da mesma forma como aquelas feitas pelos doadores da alforria de Raphael. Para o Hoshino, o curador não compreendia a liberdade como um direito universal a ser difundido a todos, sem distinções, mas sim, como uma recompensa àqueles que, por meio da instrução ou do

trabalho, assim a merecessem: “Uma ideologia, portanto, não abolicionista do cativo, mas meritocrática da liberdade”⁶⁰⁴.

Se seguirmos nesta linha de interpretação, podemos supor que o advogado teria aceitado defender Francisca por considerá-la capaz para a liberdade, em decorrência de sua formação. Para reforçar nossa hipótese, encontramos o mesmo advogado em outra ação de liberdade, envolvendo mais um aluno escravo das escolas públicas do Paraná. Trata-se de Barnabé Ferreira Bello, ex-aluno do professor Damaso Bittencourt e da escola noturna municipal de Curitiba⁶⁰⁵.

Barnabé foi escravo peculiar. Era morador de Curitiba onde exercia o ofício de sapateiro e tinha uma vida bastante autônoma. Seu senhor era um reverendo da vila de São José dos Pinhais, a quem o escravo, uma vez por mês, tinha o compromisso de entregar os jornais prefixados no valor 15\$000 réis, acordo, que vinha sendo cumprido com assiduidade até 1880 quando se iniciaram os conflitos judiciais com o padre⁶⁰⁶. A autonomia do escravo sapateiro refletia-se no reconhecimento social de sua “liberdade”, mesmo sendo ele oficialmente propriedade de João Baptista Ferreira Bello, como era chamado o seu senhor. Em 1871, o escravo matriculou-se na escola do capitão Damaso Bittencourt, sendo registrado como cativo. Posteriormente, em 1882, inscreveu-se na escola noturna municipal. O professor da referida escola produziu um mapa no qual, inicialmente considerou Barnabé livre e, posteriormente, apagou o primeiro registro e escreveu, a lápis: “escravo” ao lado de seu nome⁶⁰⁷. Havia, certamente, incertezas em torno da real condição do sapateiro.

O processo judicial envolvendo o cativo foi iniciado depois que o reverendo, incomodado com os constantes atrasos dos pagamentos de Barnabé e suas raras idas a São José dos Pinhais para prestar esclarecimentos, decidiu vendê-lo para as lavouras de café paulistas ou fluminenses. O escravo, apavorado com a notícia⁶⁰⁸, apresentou-se em juízo através do curador João Pereira Lagos, declarando ter sido abandonado há muito tempo pelo

⁶⁰⁴ Idem, p. 318.

⁶⁰⁵ “Mapa dos alunos da escola noturna dirigida por Damaso Correia Bittencourt”, op. cit; “Relação de pessoas que frequentam a escola noturna desta capital”- Professor Antonio Ferreira Ribas. Ref. BR APPR 658, p. 168.

⁶⁰⁶ Processo de manutenção de liberdade, Barnabé Ferreira Bello. 1880. Ref. BR APPR PB 045 PI 7718, Cx. 294. Recentemente, o caso foi objeto de análise no trabalho de Thiago Hoshino. *Entre o “espírito da lei” e o “espírito do século”*. Op. cit, pp. 259-286; tendo sido também abordado por Eduardo Spiller Pena, em *O jogo da face...*, op. cit, pp. 245-252.

⁶⁰⁷ “Relação de pessoas que frequentam a escola noturna desta capital”- Prof. Antonio Ferreira Ribas. DEAP-PR, p. 168.

⁶⁰⁸ Sidney Chalhoub trabalha com alguns casos similares ocorridos na Corte, onde as ameaças de venda de escravos para as regiões cafeeiras também causavam revolta; Ver: CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade*. Cap. 1

senhor: “estando há muitos anos no pleníssimo gozo de sua liberdade, e na gerência dos poucos bens obtidos pelo seu trabalho nesta Capital”⁶⁰⁹. Anexou ao processo dezenas de comprovantes de suas transações financeiras, tais como do pagamento de aluguel de uma casa em Curitiba, de vendas de calçados, de compra de gêneros alimentícios e utensílios. Em todos os documentos assinava sem quaisquer menções à sua condição cativa ou à dependência do senhor, fator que, segundo ele, permitia afirmar que vivia “sobre si”.

Da parte do reverendo, a propriedade sobre Barnabé não era ponto discutível. Ele, que pertencia a uma família de renome na província, prontamente se defendeu, ancorado nos depoimentos de algumas testemunhas ilustres que atestaram a “benevolência” do padre, expressa na autonomia que dera ao escravo. Nesse mesmo ano, o padre assumira assento na Assembléia Provincial, atuando na mesma Legislatura da qual participou José Cleto Silva. Ao contrário do professor que se elegera com minguados votos, Ferreira Bello foi o terceiro deputado mais votado⁶¹⁰ e estava, portanto, no auge de sua visibilidade pública quando foi transformado em réu no processo movido pelo escravo Barnabé.

O religioso estava ciente do valor atribuído a Barnabé em decorrência de sua instrução e especialidade de artífice, estipulando para a compra de sua liberdade a quantia de 1:500\$000, preço alto a ser pago pelo cativo caso resolvesse alforriar-se por conta própria. Com efeito, as dívidas feitas pelo escravo para sua manutenção o impossibilitaram de acumular tal pecúlio. Sem o dinheiro exigido pelo senhor, Barnabé foi buscar auxílio na Sociedade Emancipadora de Campo Largo, da qual era sócio. O clube não pôde ajudá-lo porque todo o dinheiro já havia sido gasto com a compra de quatro alforrias naquele ano⁶¹¹. Mesmo assim, os sócios chegaram a solicitar ao reverendo a extensão do prazo, para que pudessem conseguir a quantia exigida. O escravo, que era proprietário de uma casa em construção e de um terreno, tentou vender tudo, mas sem sucesso. Foi então que resolveu recorrer à Justiça, para assegurar sua “liberdade”, argumentando que era livre, pois fora abandonado pelo senhor.

O andamento do processo evidencia a importância da escola para as aspirações de Barnabé. Duas das testemunhas que depuseram em seu favor frequentaram as mesmas aulas

⁶⁰⁹ Processo de manutenção de liberdade, Barnabé Ferreira Bello. 1880. DEAP-PR

⁶¹⁰ *A Província*, 12/09/1879, p. 3.

⁶¹¹ 1880 foi o ano de visita do Imperador à Província, ocasião na qual o monarca compareceu a Campo Largo concedendo alforria a três escravos, cujos valores foram pagos pela Sociedade de Emancipação citada no processo. Relatava o monarca em seu diário: “... entreguei algumas cartas de alforria, cujo preço foi pago pela Sociedade de Emancipação, para que muito trabalhou fulano de tal Garret, sobrinho do poeta”. D. PEDRO II. *Diário de visita à Província do Paraná*. *Op. cit.*, p. 22.

noturnas que ele. André Lobo dos Santos, liberto havia alguns anos, era aluno do professor Damaso na década de 1870, dividindo os bancos escolares com Barnabé. Ele depôs em favor do escravo afirmando o descaso do padre durante os períodos de enfermidade, nos quais Barnabé teria sido internado na Santa Casa da Misericórdia. O liberto, registrado como alfaiate na ocasião de matrícula naquela escola noturna, passara a exercer cargo na Câmara Municipal e declarava ter sido surpreendido com a ação de liberdade, pois “alegava ter ouvido o mesmo escravo dizer-lhe que era liberto”. André Lobo dizia ainda que sabia que Barnabé teria solicitado e recebido um terreno da Câmara Municipal de Curitiba. O outro depoente, o pardo livre Firmino Antonio de Paula, também fora colega de Barnabé na escola noturna da Câmara Municipal, órgão do qual, como André Lobo, era também funcionário. Nas palavras do advogado do senhor de Barnabé, Firmino possuía “íntima amizade” com o escravo, sendo por isso, uma testemunha tendenciosa. Mas Firmino, também alegava desconhecer a condição servil do sapateiro, tendo ficado ciente disso pouco antes da abertura do processo.

Barnabé teve outros colegas de cativo partilhando da experiência de escolarização. Ao todo, o reverendo possuía mais cinco cativos, dos quais dois foram matriculados em escolas noturnas em 1882. Um deles foi Benedicto Ferreira Bello, de 21 anos, criado, matriculado na escola noturna municipal de São José dos Pinhais⁶¹². O outro, Adão Ferreira Bello, de 14 anos, frequentou com Barnabé também nesse ano, a escola noturna municipal de Curitiba⁶¹³. A escola, para além de difundir a alfabetização, foi também um espaço de sociabilidade entre trabalhadores cativos, livres e libertos que transformaram estes vínculos em auxílio mútuo.

Encontramos outros “Ferreira Bello” registrados como sócios na Irmandade de Nossa Senhora dos Homens Pretos de São Benedito e também na direção da Sociedade Protetora dos Operários⁶¹⁴, ambas entidades importantes de agremiação de negros libertos e livres naquele período. Outros companheiros de Barnabé nos estudos estiveram envolvidos com a “Sociedade 13 de Maio” de Curitiba, fundada pouco antes da promulgação da Lei Áurea, com a finalidade de dar assistência e instrução aos trabalhadores. João Baptista Gomes de Sá, o primeiro diretor e co-fundador da Sociedade, foi companheiro de Barnabé na aula noturna municipal. De acordo com a documentação do clube, João Baptista teria cedido sua própria

⁶¹² Mapa dos alunos da escola noturna municipal de São José dos Pinhais. 1882. DEAP-PR; Ref. BR APPR 667, p. 277.

⁶¹³ “Relação de pessoas que frequentam a escola noturna desta capital”- Professor Antonio Ferreira Ribas. Ref. BR APPR 658, p. 168.

⁶¹⁴ *Dezenove de Dezembro*, 18/04/1886, p. 3.

casa para que nela funcionasse a sede da agremiação. Já Benedicto Santanna, também sapateiro, quando escravo, dividiu a sala de aula com Barnabé em 1874, época da escola do capitão Damaso, tornando-se sócio e vice-presidente do clube 13 de Maio nos anos seguintes. Essa extensa rede de contatos do escravo Barnabé, somada à vinculação com uma Sociedade Emancipadora e ainda o exercício de um ofício que exigia o contato com pessoas, ideias e informações, certamente o ajudaram a tomar a decisão de buscar a Justiça para garantir sua liberdade.

O embate judicial, contudo, explicitou um choque de expectativas entre as posições senhoriais sobre a condição de Barnabé e aquelas percepções mantidas pelo próprio cativo sobre sua condição. Para João Baptista Ferreira Bello a posição social de Barnabé era resultado de suas concessões enquanto senhor “benevolente”. Já para o sapateiro, sua autonomia era fruto de seu esforço pessoal. O caso do escravo sapateiro é um forte exemplo de que podia haver desencontro entre a condição reconhecida socialmente e condição jurídica.

Embora o curador de Barnabé tenha mobilizado fortes argumentos em favor da liberdade, a sentença não foi favorável ao escravo, o qual o juiz da comarca de Curitiba - Ermelino de Leão - não considerou “abandonado” pelo senhor. A decisão judicial possivelmente foi conduzida pela influência política do padre e de suas testemunhas. Mesmo desfavorecido no processo, Barnabé conseguiu alguma coisa, pois não foi vendido para a área cafeeira, como pretendia inicialmente seu senhor. Dois anos depois do início do processo judicial contra o padre, em 1882, portanto, Barnabé matriculou-se na aula noturna da Câmara, como já registramos. Nos mapas produzidos pelo professor da escola, o escravo esteve entre os alunos mais faltosos, mas não foi considerado desistente, como foram outros escravos faltosos listados no documento⁶¹⁵.

Encontramos Barnabé Ferreira Bello nos anos seguintes em dois anúncios do jornal *Dezenove de Dezembro*. Em um deles, vendendo a casa de sua propriedade no ano de falecimento do padre João Baptista Ferreira Bello, 1884. Em outro, datado de 1885, anunciando uma mudança de sobrenome: “Barnabé Ferreira Bello declara que desta data em diante assinar-se-á Barnabé Francisco Vaz”⁶¹⁶. Essa mudança pode evidenciar o momento em que Barnabé se torna forro e é possível que expresse algumas coisas sobre as percepções de Barnabé. Ao eliminar do seu nome o nome de seu antigo senhor, ele poderia estar

⁶¹⁵ “Quadro de alunos que não freqüentam a aula noturna desta Capital”. Julho/1882. DEAP-PR; Ref. BR APPR 663, p. 48.

⁶¹⁶ *Dezenove de Dezembro*, 31/08/1884, p. 4; 18/03/1885, p. 3.

manifestando a frustração de expectativas que tinha em relação às obrigações que o padre João Baptista não desempenhara. A mudança poderia, ainda, decorrer da rejeição ao ex-senhor senhor, dada a oposição que este fizera em relação à sua demanda judicial pela alforria.

As histórias do escravo sapateiro, assim como de Francisca Romana e Raphael de Menezes fornecem elementos para reforçarmos algumas hipóteses já levantadas a respeito dos significados da instrução para cativos e libertos. Mesmo quando ainda não era liberto, Barnabé havia conquistado distinções sociais importantes com a posse da instrução, um capital simbólico que favoreceu o reconhecimento social de sua liberdade no plano prático, embora esta não fosse sua real condição no plano jurídico. Para Barnabé, assim como para Francisca, a escola pode ter facilitado a realização da disputa judicial travada entre eles e seus senhores.

É verdade que, de certa forma, a instrução pode ter adiado a realização da alforria, pois os senhores pareciam resistir bastante em conceder plena liberdade a cativos que tivessem alguma instrução e conhecimento de um ofício, como era o caso de Barnabé. Estas habilidades acarretavam vantagens para os senhores, como o alto preço - vale lembrar dos valores atribuídos ao escravo sapateiro ou mesmo a Rafael para suas alforrias, 1:500\$000 e 1:400\$000, respectivamente. Para Marcelo Mac Cord em análise sobre o caso do escravo escultor Antonio Cellini, o valor de alforria atribuído àquele cativo também esteve acima dos padrões para o contexto recifense, fatores que podem explicitar a valorização da instrução e do ofício artístico enquanto sinais distintivos na classificação dos escravos⁶¹⁷.

Este caráter distintivo da instrução esteve presente quando avaliamos as experiências de escravidão e liberdade de Raphael, Francisca e Barnabé. O “aperfeiçoamento na instrução” certamente foi um aspecto que favoreceu Barnabé em sua vida de “quase livre”, na rede de contatos que angariou, e na disputa de mercado com outros artesãos, ainda mais quando temos em vista as mudanças vividas no ambiente urbano da capital pelo fluxo de imigração naquele fim de século. Francisca, não poderia ser considerada escrava se frequentou a escola. Raphael não merecia o cativo, se era aluno empenhado. O acesso à instrução, propagada pela escola

⁶¹⁷ MAC CORD, Marcelo. Antonio Benvenuto Cellini: a trajetória de um escultor da escravidão à liberdade. *Op. cit*

primária, se revestiu de significados para além da simples alfabetização, aproximando estes sujeitos da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da escravidão à liberdade, da liberdade à cidadania, escravos, libertos e ingênuos percorreram um longo caminho, não necessariamente encerrado em 13 de maio de 1888. A instrução e a educação certamente continuaram a fazer parte dos anseios de muitos deles, que, como vimos, no pós-Abolição chegaram a cobrar do Estado o acesso adequado ao ensino escolar ou, por iniciativa própria, engajaram-se em centros associativos para promover sua escolarização. Contudo, como também pudemos verificar, a busca pela instrução por estes sujeitos não dependeu da decretação da Lei Áurea. Muitos deles aproveitaram o incremento de programas de instrução popular no fim do século XIX, dedicaram várias horas de repouso diário às aulas de instrução de adultos, tendo em mira, quem sabe, qualificarem-se para disputas no mercado de trabalho ou, ainda, se capacitarem para votar. Mesmo assim, há de se considerar a grande massa de egressos da escravidão que, ao longo desse processo, seguiu sem ter acesso a estes direitos – de educação e de voto - seja pelas poucas possibilidades, ou mesmo por escolhas pessoais, já que a busca pela instrução, como vimos, poderia estar relacionada às necessidades surgidas do mundo do trabalho. Em relação às crianças saídas do cativeiro, os obstáculos podiam abranger outros patamares, que vão desde a limitação etária estabelecida para frequência nas aulas noturnas, à precoce inserção no mundo do trabalho, que excluía estas crianças das escolas infantis. Para as mulheres, o alcance daqueles projetos e práticas de instrução popular foi ainda mais restrito, na medida em que, fora da infância, elas não teriam possibilidades de escolarização, ao menos na iniciativa pública.

Essas foram questões que incomodaram muitos homens de governo naquele tempo de transformações que ocorriam no Império brasileiro do final do século XIX. Para muitos, a época clamava por medidas de modernização guiadas pelos princípios do liberalismo, dentre as quais a superação do duplo cativeiro enraizado na tradição nacional: o da própria instituição escravista e o da “ignorância”. Estas não eram tarefas fáceis. Milhares de escravos não podiam repentinamente ingressar na liberdade por se encontrarem “corrompidos” com os “males do regime”; por isso eram necessárias medidas corretivas que compreendiam o acirramento da vigilância policial, a disciplina do trabalho e a educação – elemento de peso para a integração harmônica dos egressos do cativeiro na nova sociedade. Resgatar o país da ignorância implicava por em prática propostas de instrução que englobassem o todo social, sem entretanto igualar todos os setores da sociedade: para os mais pobres e também para os

saídos do cativeiro, o suficiente era que fossem melhorados moralmente e aprendessem a sair da ociosidade no ensino elementar; por sua vez, os mais abastados mereceriam níveis mais avançados do ensino.

Estava, portanto, garantida a manutenção das estruturas hierárquicas da sociedade escravista, projetando-se uma abolição que não desse a plena liberdade aos ex-escravos sem também assegurar-lhes alguma educação. Cabe salientar que libertos, ou mesmo os escravos não foram contemplados em projetos efetivos de escolarização, embora a questão tenha sido tratada nas idealizações de pensadores abolicionistas e de grandes proprietários que, argumentando em torno da “incapacidade” dos escravos, pretendiam manter suas antigas escravarias sob dependência. Houve, antes, tentativas de incorporá-los em meio aos outros setores populares, a quem caberia uma espécie de educação aliada a outras propostas de controle social. A lei eleitoral de 1881 foi significativa neste sentido, alterando as condições de cidadania política dos libertos - antes impedidos de participarem diretamente das eleições - tornando-os aptos a exercerem cidadania plena, mas desde que cumprissem com uma série de critérios restritivos à sua participação na política, entre eles o letramento. Ou seja, o encaminhamento daquelas decisões políticas cruciais não se fez isento de “tropeços” e “recuos”, pois embora condicionado pelos ares reformistas que invadiam as nações naquele século, ainda evidenciava a dependência dos pilares tradicionais do país, dentre os quais o interesse da grande lavoura e do escravismo.

Esse processo, contudo se fez permeado por resistências e conflitos. Este trabalho buscou demonstrar que, concomitante aos planos que, por meio da educação pretendiam dar aos libertos e escravos um lugar na sociedade durante o processo da abolição, estes sujeitos, a seu modo, buscaram instrução, relacionando-a à cidadania e à liberdade. Estas buscas, por sua vez, se somavam às inquietações de outros setores sociais, repercutindo direta ou indiretamente na configuração das leis de abolição ou de instrução. Talvez este cenário de interesses tão díspares explique o caráter duplo daqueles dispositivos legais produzidos durante a abolição: ao mesmo tempo em que representavam concessões à luta escrava facilitando a emancipação, buscavam atender as pretensões da classe proprietária, prezando pela vigilância e controle da força de trabalho que então deixaria de ser escrava.

Sendo assim, a atuação do Estado na oferta de instrução para estas camadas sociais se ateve à promulgação de sucessivas reformas no ensino que não mudavam substancialmente a qualidade e o alcance da instrução. Negava-se o acesso de escravos ao ensino pela lei,

mostrando, contudo, a preocupação com sua integração na instrução básica no fim do século, por exemplo, ao mencionar os libertos como um dos alvos nos projetos de instrução popular de adultos. Quanto aos ingênuos, também não receberam atenção especial nesses projetos de instrução. Eles estariam sob a guarda dos grandes proprietários, por isso tiveram trato diferenciado em relação às demais crianças livres para quem o Estado determinava a obrigatoriedade da formação escolar. Ao contrário, os ingênuos eram lembrados quando o assunto era preencher as vagas nas Companhias militares de aprendizes. Mesmo que no Paraná a situação tenha sido um pouco distinta, com a inclusão deles na lei de obrigatoriedade escolar, as práticas sociais evidenciaram que o contato desses menores com a escola, mesmo antes da lei, era marcado pelo conflito: havia confusão na assimilação de sua condição social, resistência no contato deles com as outras crianças, mas ao mesmo tempo engajamento de alguns sujeitos do cotidiano escolar na cobrança por sua instrução. Muitos deles, assim como outros menores pobres, tiveram de associar a inserção precoce nas atividades de trabalho com a escolarização, frequentando aulas noturnas junto com os adultos enquanto exerciam ofícios durante o dia.

A experiência de escravos, libertos e ingênuos com a instrução no Paraná sugere apenas algumas das possíveis formas de enfrentamento das conjunturas lançadas a estes sujeitos para o ingresso nas escolas. Ainda assim, ao priorizarmos a análise das iniciativas públicas de escolarização indicadas na documentação oficial paranaense, deixamos uma lacuna para investigações futuras que procurem identificar experiências de instrução de escravos, libertos e ingênuos nas instituições privadas, fossem elas filantrópicas ou associativas. A investigação ainda se deparou com a limitação documental referente às aulas regulares, em função dos escassos mapas escolares que mencionassem a condição do alunado. O “silêncio” dessa modalidade de documentação também instiga à busca de outros caminhos empíricos que indiquem outras formas de contato desses setores sociais com o ensino básico.

Nosso olhar do presente nos leva a afirmar que o sucesso das lutas pela educação popular e diminuição da desigualdade no acesso ao ensino estava, naquele tempo, longe de se concretizar, pois atravessaram os séculos, e ainda continuam a inquietar. Derrotada a escravidão, os negros do passado e de hoje, na infância e na fase adulta, podem ter vivido experiências em alguns aspectos similares às do cativo, enfrentando obstáculos para a escolarização. Mas, como aqueles, podem ter também realizado a operação elementar que associa liberdade, cidadania e educação.

REFERÊNCIAS

FONTES

Relatórios de governo e outros relatórios oficiais.

PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo presidente Zacarias Góes de Vasconcelos*. Curitiba: Typografia Lopes, 1854.

_____. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo presidente Theolindo Ferreira Ribas*. Curitiba: Typografia paranaense C. M. Lopes, 1857.

_____. *Relatório do vice Presidente de Província - Gonçalves da Silva*. Curitiba: Typographia de Candido Martins Lopes, 1864.

_____. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 4 de junho de 1879 pelo presidente da província Manuel Pinto de Souza Dantas Filho*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1879.

_____. *Relatório do chefe de polícia Carlos Augusto de Carvalho ao presidente Rodrigo Octávio de Oliveira Meneses*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1879.

_____. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná, pelo presidente da província Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1880.

_____. *Relatório de Presidente da Província - Luiz Alves de Oliveira Bello*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1881.

_____. *Relatório de Presidente da Província - Carlos Augusto de Carvalho*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1882.

_____. *Relatório que ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Carlos Augusto de Carvalho Presidente da Província do Paraná apresentou o Doutor Moisés Marcondes Diretor Geral da Instrução Pública da mesma Província*. Curitiba: Tipologia Dezenove de Dezembro, 1882.

_____. *Exposição com que o Sr. Dr. Alfredo D'Escragnolle Taunay passou a administração da Província do Paraná ao Exm Sr. Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, 1º vice-presidente a 13 de Maio de 1886*. Secretaria da Justiça, 1886.

_____. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo presidente Miranda Ribeiro*, Curitiba: Typografia da Gazeta Paranaense, 1888c.

Leis, Decretos e Regulamentos

“Constituição Política do Império do Brasil” in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, 1824, p. 7.

Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, 1834, p. 15.

Lei nº 4 de 10 de junho de 1835, art. 1. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1835*. Vol 1, pt 1, p. 5.

Lei nº 1 de 21 de Janeiro de 1837. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005.

Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 1, §2. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1871*, Vol. 1, p. 147.

Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881: “Lei Saraiva; Lei do Censo” in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, pt 1, p. 1.

Lei nº3270 de 28 de Setembro de 1885. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Vol. 1, 1885, p. 14.

Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. *Coleção de leis do Império do Brasil*. Vol I, Pt. 1, 1854, p. 45.

Lei n. 2.556 de 26 de Setembro de 1874. Art. 7º. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1874*. Vol. 1, pt II, p. 64.

Decreto 7.031-A de 6 de Setembro de 1878. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol I, 1878, p. 711.

Decreto n.º 7. 247 de 19 de Abril de 1879. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol I, Pt II, p. 196.

Regulamento da Instrução Pública da Província do Paraná. In: MIGUEL, M.E.B.; MARTIN, S. D. (org). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense*. Brasília: INEP – SBHE, 2004.

PALHARES SÁ, Nicanor; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império no Mato Grosso*. Campinas, SP: SBHE, 2000

Obras do pensamento político nacional – século XIX

BARBOSA, Benedito Rui. *Obras completas: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Vol. X. Tomo 1. 1883. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1947.

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro: Best-Bolso, 2010. (Publicação original: 1883)

_____. *Campanha Abolicionista no Recife: Eleições de 1884*. Brasília: Senado Federal, Conselho Eleitoral, 2005.

PERDIGÃO MALHEIRO, Agostinho Marques. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico – jurídico – social*. 3ª parte. São Paulo: Edições cultura, 1944. (Publicação original: 1866).

SILVA, José Bonifácio de Andrada, *Projetos para o Brasil*, organização de Miriam Dolhnikoff, SP: Cia das Letras, 1998.

TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido. *A província: estudo sobre a descentralização do Brasil*. 2ªed feita sobre a 1ª edição de 1870. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1937.

Atas do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro

Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988.

Anais da Câmara dos Deputados (1879)

Seções: 13/02/1879, p. 492; 28/05/1879, p. 426; 29/05/1879, p. 460. Disponíveis em:

< <http://imagem.camara.gov.br/diarios.asp> > Acesso em Agosto de 2013.

Recenseamento geral do Império (1872)

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Rio de Janeiro: Typografia de G. Leuzinger e Filhos, 1876, p. 111.

Periódicos - HDBN

Dezenove de Dezembro: 20/02/1867, p. 4; 3/8/1867; 20/5/1868; 13/12/1873; 19/09/1879, p. 3; 23/06/1880, p. 2; 24/01/1881, p. 1; 13/04/1882, p. 2; 7/12/1882; 30/04/1884, p. 3; 31/08/1884,

p. 4; 7/11/1884, p. 4; 18/03/1885, p. 3; 30/03/1885, p. 1; 14/03/1886, p. 1; 18/04/1886, p. 3; 1/7/1889;

Gazeta Paranaense: 9/12/1882, p. 3; 10/12/1885, p. 01; 3/04/1888, p. 2; 26/04/1888, p. 2.

Província do Paraná, 30/08/1879, p. 3; 17/09/1879, p 3; 5/12/1882, p. 4.

O Paranaense, 14/04/1881, p. 3.

O Comercial, 13/03/1886, p. 2

Correspondências de Governo / Documentação escolar – DEAP/PR; IHGP

Documentos citados:

Ofício enviado ao diretor geral da instrução pública, pelo professor José Cleto da Silva. 10/08/1871. Ref. BR APPR 435, p. 188.

Ofício enviado ao Illmo. Exmo Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, presidente da província, por Damasio Correia Bittencourt. 22/10/1874. DEAP-PR. Ref. BR APPR 447, pp. 93-94.

Ofício encaminhado às autoridades da instrução Srs. Drs. Arthur Ferreira d’Abreu e José Antonio dos Santos pelo Inspetor Paroquial de Porto de Cima Antonio Ribeiro de Macedo. 10/01/1875. DEAP –PR. Ref: BR APPR 456.

Ofício encaminhado ao inspetor geral da instrução pública Illmo. Sr João Manoel da Cunha, pelo professor da escola noturna de Paranaguá José Cleto da Silva. 10/02/1875. Ref. BR APPR 458, pp. 135-137.

Ofício enviado ao Illmo. Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor José Agostinho dos Santos. 03/02/1879. DEAP-PR. Ref. BR APPR 564, p. 12.

Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Manoel Pinto de Souza Dantas Filho, presidente da Província, pelo Diretor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura. 6/09/1879. DEAP –PR. Ref: BR APPR 574, p. 68.

Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Manoel Pinto de Souza Dantas Filho, presidente da Província por César V. Teixeira e Irineo Fernandes França. 12/1879. DEAP –PR. Ref: BR APPR 586.

Ofício enviado ao Ilmo Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, diretor da instrução pública, pelo prof vitalício Pedro Saturnino d’Oliveira Mascarenhas. 12/07/1880. Ref. BR APPR 603, p. 209.

Correspondência encaminhada a “Pedrosa”; vários assinantes. 08/08/1880. DEAP –PR. Ref: BR APPR 618, p. 62.

Ofício enviado ao Illmo. Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. 20/11/1880. DEAP-PR. Ref. BR APPR 610, p. 169.

Ofício encaminhado ao Ilmo Senr. Doutor Francisco Alves Guimarães Exmo Director Geral da Instrução Pública da Província, pelo professor Pedro Saturnino d'O. Mascarenhas. 1/12/1880. Ref: BR APPR 605.

Ofício emitido pela capitania do Porto. Ref. BR APPR 595, p. 226.

Pedro Saturnino d'Oliveira Mascarenhas. Correspondência de governo. DEAP-PR – Ref. BR APPR 605, p. 199;

Ofício encaminhado ao Ex.mo Sr. Dr. Francisco Alves Gumarães, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo Inspetor Paroquial J. M. Ribeiro Alexandre. 22/03/1882. DEAP-PR, Ref: BR APPR 653, p. 43.

Ofício enviado ao Illmo Sr Dr José Joaquim Franco Valle, diretor geral da instrução pública, pelo inspetor paroquial João Rhyz. 15/05/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 657, p. 49.

Ofício dirigido ao Dig.mo Diretor Geral da Instrução Pública, Ex.mo Sr. Dr. José Joaquim Franco Valle, pelo Inspetor Paroquial José Gonçalves de Moraes. 03/06/1882. DEAP-PR, Ref: BR APPR 659, p. 122.

Ofício enviado ao Diretor Geral de Instrução Pública Sr. Dr. José Joaquim Franco Valle pelo Inspetor Parochial Joaquim Antonio Pereira Alves. 5/06/1882. DEAP –PR. Ref: BR APPR 659.

Mapa demonstrativo do estado da escola noturna municipal desta cidade desde o dia de sua abertura até hoje – professor Líbero Teixeira Braga, 10/07/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 660, p. 215;

Ofício enviado ao Dr. José Joaquim Franco Valle, diretor geral da instrução pública, pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas. 13/07/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 662, p. 241.

Mapa dos alunos adultos que frequentam a aula noturna da Câmara Municipal da Vila do Rio Negro. Ago/1882 DEAP-PR. Ref. BR APPR 664, p, 246.

Mapa da escola noturna municipal da cidade de Paranaguá, elaborado pelo professor Custódio Cardozo Netto. 20/08/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 663, pp. 173-174.

Relação dos alunos matriculados na aula noturna de Palmeira – professor Joaquim Vicente. 23/08/1882. DEAP-PR, Ref. BR APPR 667, p. 280.

Mapa dos alunos que frequentam a escola noturna da Vila do Arraial Queimado. 25/08/1882. Ref. BR APPR 667, p. 277, 282.

Mapa trimestral demonstrativo do estado da escola noturna municipal desta cidade de S. Antonio da Lapa durante seu primeiro trimestre de 1º de junho à 1º de setembro de 1882 – professor Líbero Teixeira Braga, ?/09/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 666, pp. 265-266.

Mapa dos alunos que frequentam a aula noturna do Clube União dos Artistas de Paranaguá, elaborado pelo professor João Maria de Macedo. 15/09/1882. DEAP-PR, Ref. BR APPR 667, p. 242.

Carta redigida por representantes da Câmara de Porto de Cima e enviada ao presidente Carlos Augusto de Carvalho. ?/09/1882. DEAP-PR, Ref. BR APPR 666, pp. 33-34.

Mapa dos alunos que frequentam a aula de instrução primária da Cadeia de Curitiba. 1882. Ref. BR APPR 753, p. 226.

Mapas escolares produzidos pelo professor Jocelyn de Paula Pereira da cadeira noturna de Antonina (1882). DEAP-PR, Ref. BR APPR 664, p. 101; 667.

Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da Província, pelo professor Miguel José Lourenço Schleder. 13/08/1882. DEAP –PR. Ref: BR APPR 667, p. 281.

Mapa demonstrativo dos alunos da escola noturna municipal da cidade de Morretes, elaborado pelo professor Lidolpho Siqueira Bastos. 16/08/1882. DEAP-PR. Ref: BR APPR 665.

Carta enviada ao Illmo Exmo Sr Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da província, pelo professor Líbero Teixeira Braga. 17/12/1882. DEAP-PR. Ref. BR APPR 674, p. 274.

Ofício enviado ao Illmo Ex.mo Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da província, por José Gonçalves de Moraes. 12/01/1883. DEAP-PR. Ref. BR APPR 700, p. 88.

Ofício enviado ao Illmo Sr. João Baptista Correa, Vereador da Camara, pelo professor Joaquim Teixeira Saboia. 9/04/1883. DEAP-PR. Ref. BR APPR 702, p. 147.

Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da Província, pelo professor Miguel José Lourenço Schleder. 10/04/1883. DEAP –PR. Ref: BR APPR 667.

Requerimento enviado ao Illmo Exmo Sr Dr Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, presidente da província pela diretoria da Sociedade Protetora dos Operários. 1883. DEAP-PR. Ref. BR APPR 709.

Ofício de autoria de Miguel José Lourenço Schleder. 1884. DEAP- PR. Ref. BR APPR 843, p. 139.

Ofício enviado ao Diretor Geral de Instrução Pública, pelo professor Paulinio Eugênio de Freitas. Therezina, 19/01/1884. DEAP-PR, Ref. BR APPR 708.

Ofício enviado ao Ilmo. Sr. Dr. João Manoel da Cunha, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor Pedro Saturnino d'O. Mascarenhas. 21/06/1884. DEAP-PR, Ref: BR APPR 715.

Ofício enviado ao Illmo Sr. Dr. João Manoel da Cunha, diretor geral da instrução pública, pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas. 14/07/1884. DEAP-PR. Ref. BR APPR 715, p. 126.

Ofício enviado ao Ex.mo Sr. Dr. Brasília Augusto Machado d'Oliveira pelo chefe da superintendência da instrução pública José Augusto de Oliveira. 24/09/1884. Ref: BR APPR 717, p. 207.

Requerimento encaminhado Inspetor Parochial Manoel Libaneo de Sousa; vários assinantes. Ref: BR APPR 765, p. 31, parte 1 /Requerimento encaminhado Inspetor Parochial Manoel Libaneo de Sousa; vários assinantes. DEAP-PR, Ref: BR APPR 765, p. 31, parte 2.

Cópia da Ata de fundação da escola noturna do Clube Literário de Porto de Cima, enviada ao Illmo Exmo Sr Dr Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, por José Ribeiro de Macedo. 17/05/1886. DEAP-PR. Ref. BR APPR 778, p. 195.

Ofício enviado ao Illmo. Ex.mo Sr. Dr. Joaquim de Almeida Faria, vice-presidente da província, pelo professor Antonio Mariano de Lima. 20/07/1886. Ref. BR APPR 780

Outros documentos consultados:

Ref. BR APPR 605, p. 199; n.º708, p. 232. n.º 456, p. 30; n.º 570, p. 2, p. 50; n.º 571, p. 70, pp. 159-160; n.º 592, p. 242; n.º 593, p. 144; n.º 595, p. 226; n.º 617, p. 58; n.º 618, p. 63; n.º 653, p. 43; n.º 655, p. 52, p. 63, p. 143, p. 146, p. 151, p. 158, pp. 217-218; n.º 656, p. 142, p. 176; n.º 657, p. 37, p. 49, p. 173, p. 246; n.º 658, p. 66, p. 136, pp. 166-168; n.º 659, p. 47, p. 165; n.º 660, p. 1; n.º 661, p. 274; n.º 662, pp. 272-273; n.º 663, pp. 149-151; n.º 664, pp. 102-104; n.º 668, p. 64; n.º 672, p. 140; n.º 680, p. 226; n.º 687, 162; n.º 708, p. 232; n.º 712, pp. 115-116; n.º 715, p. 40; n.º 716, p. 130; n.º 717, p. 35; n.º 745, p. 139, n.º 747, p. 233, n.º 751, p. 120; n.º 765, pp. 31-32.

Livro da Inspetoria Parochial das escolas de Paranaguá. Acervo do IHGP;

Processos Judiciais – DEAP/PR

Processo de manutenção de liberdade – Francisca Romana da Cunha 1887. DEAP-PR; BR APPR. PB045. PI8334.321, Cx 321.

Processo de manutenção de liberdade, Barnabé Ferreira Bello. 1880. Ref. DEAP-PR; BR APPR PB 045 PI 7718, Cx. 294.

Outros

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1832.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Vítimas Algozes: quadros da escravidão*. vol. I, cap. XI e XII. São Paulo: DCL, 2006 (1ª edição 1869).

BRASIL. *Propostas do governo imperial às Câmaras Legislativas sobre o elemento servil ou Pareceres do Conselho de Estado no ano de 1868 relativos ao Elemento Servil*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1871, p. 6, Art. 1.

CAMPAGNE, E. M. *Dicionário universal de educação e ensino: útil à mocidade de ambos os sexos, às mães de família, aos professores, aos diretores e diretoras de colégios, aos alunos que preparam para exames, contendo o mais essencial da sabedoria humana*. (tradução Camilo Castelo Branco). Vol 1. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1873.

D. PEDRO II. *Diário de visita à Província do Paraná*. (1880) In: SANTOS, F. M. (org). Ponta Grossa: UEPG, 2008.

VITOR, Nestor. Meus dois mestres (elementos para minha biografia). In: *Revista da Academia paranaense de letras*. Ano IV. Jan, 1946.

BIBLIOGRAFIA

ALANIZ, A. G. G. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição*. 1871-1895. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.

ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas: “as aulas noturnas”. *Cadernos Cedes*. ano XX, n. 51. Campinas, Nov-2000.

ANJOS, Juarez J. T. *Uma trama na História: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período Imperial (Lapa, província do Paraná, 1866-1886)*. Dissertação (mestrado em História da Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2011.

ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. “A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná”. In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera L. G. (orgs). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá – MT: Edufimt, 2013.

ARANTES, Adlene Silva. Educação de crianças negras em instituições orfanológicas do século XIX. In: *Encontro Regional de História: história e memória*. Recife: Editora da UFPE, 2004.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. “Quem precisa de São Nabuco?” in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, nº1, 2001.

_____. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. 3ª edição. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Elciene. *Orfeu de carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

BALHANA, Altiva P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1969. V.1.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo. (1870-1920)*. São Paulo, 2005 Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, 2005.

_____. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920). In: *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. “Educação para a democracia”. In: *Lua Nova: Revista de Ciência Política*. n. 38. São Paulo, dez- 1996.

BOTO, Carlota. “A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade”. In: *Revista Brasileira da Educação*. V.5, n. 44. Maio/ Agosto, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. (coord). *A construção nacional: 1830-1889*. Volume 2. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz. *O Aprendizado da Liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista*. Dissertação apresentada ao PPGHUFBA, 2007.

COOPER, Frederick, HOLT, Thomas. & SCOTT, Rebecca. “Introdução”. *Além da escravidão: investigação sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COSTA, Ana Luiza de Jesus. “As escolas noturnas da Corte e a formação do trabalhador: educação e controle social na sociedade oitocentista”. In: *Revista Teias*. V. 14, n. 28, 11-24. Mai/Ago, 2012.

COSTA, Hilton. “Era junho de 1880: notas acerca da discussão da reforma eleitoral e os libertos”. In: *VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. 2013, p. 10.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão da corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. “Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX)”. In: *História Social*, n.º19, segundo semestre de 2010.

_____. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores na belle époque do Rio de Janeiro*. 3ªed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2012.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial*. In: *Outros Tempos*. Vol.6, num. 8. Dez, 2009.

DAREMBERG, M. C. ET SAGLIO, E. *Le Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*. Tome III, vol. 1. Paris: Librairie Hachette, 1900.

DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. “Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos” in: FARIA FILHO, Luciano Mendes; INÁCIO, Marciliane Soares (org). *Políticos, Literatos, Professores, Intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FELL, Elizângela Treméa: *O direito à educação e o abandono intelectual: análise dos processos da província do Paraná*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. “Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881)”. In: *Educar em Revista*. V. 6, n.3. Belo Horizonte, dez. 2010.

FIGUEIRÔA, Meirevandra Soares. “*Matéria livre... espírito livre para pensar*”: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881-1884). Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao PPGE da UFS. São Cristóvão – SE, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002

_____. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese apresentada à FE-USP/Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

_____. “O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX: uma análise a partir da relação entre população e escolarização” in: *Educação e Pesquisa* (USP impresso), v. 35, 2009.

FONSECA, Rafael de Lima; ABREU, Jean Luiz Neves. “Leituras do Iluminismo em Portugal: uma análise da obra de Antonio Nunes Ribeiro Sanches (século XVIII)”. In: *Horizonte científico*. Vol. 6, nº2, Fevereiro, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEREMIAS, Patrícia Ramos. *Ser ingênuo em Desterro/SC: a lei de 1871, o vínculo tutelar e a luta pela manutenção dos laços familiares das populações de origem africana (1871-1889)*. Dissertação apresentada ao PPGH-UFF. Niterói, 2005.

GILENO, Carlos Henrique. “A universalização da instrução e das liberdades civis e políticas em Perdigo Malheiro” in: *Achegas.net*, v. 44, 2011.

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

GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Biblioteca Básica de História da Educação, v. 1, São Paulo: Cortez, 2008.

GRAF, Márcia Elisa de Campos. *Imprensa Periódica e a Escravidão no Paraná*. Curitiba: Secretária de Estado da Cultura, 1981.

GRINBERG, Keila. “Reescravização, direitos e justiças no Brasil do século XIX”. In: LARA, Sílvia H. MENDONÇA, Joseli M. N. (orgs). *Direitos e justiças no Brasil: ensaios de história social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

GUARNIERI, Marta S.; CASTANHA, André P. “A organização da educação no Paraná provincial: 1853-1889”. In: Revista de educação Educere ET Educare. Vol 1, n.2. Jul-dez, 2006.

GUTIERREZ, Horácio. “Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX”. In: *História, São Paulo*, v.25, n.1, 2006.

HOERNER JR, Valerio. *A vida do Dr. Leocádio*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas, 2007.

HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro. *Entre o “espírito da lei” e o “espírito do século” : a urdidura de uma cultura jurídica da liberdade nas malhas da escravidão. (Curitiba: 1868-1888)*. Dissertação (Mestrado em Direito. PPGD – Setor de Ciências Jurídicas - UFPR. Curitiba, 2013.

HOSHINO, Thiago A. P. e FIGUEIRA, Miriane. *Negros, libertos e associados: identidade cultural e território étnico na trajetória da Sociedade 13 de Maio (1888-2011)*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2012. Edição dos autores.

IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crises da escravatura no Brasil meridional*. 2 ed. Ver. e aum. São Paulo: Hucitec, Curitiba: Scientia ET Labor, 1988.

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

KOERNER, Andrei. “Punição, disciplina e pensamento penal no Brasil do século XIX”. In: *Lua Nova*. 68. São Paulo, 2006.

LEANDRO, José Augusto. *Gentes do grande mar redondo: riqueza e pobreza na comarca de Paranaguá – 1850-1888*. Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

LEÃO, Michele de. “Lei Saraiva (1881): O analfabetismo é um problema nacional”. In: *IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da região Sul*. 2012.

LIMA, Henrique Espada. “Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX”. In: *Topoi*. V. 6, jul-dez, 2005.

LUZ, Itacir Marques da. Ofícios declarados, letras sutis: processos de apropriação da leitura e da escrita entre escravos urbanos (1830-1850). In: *V Congresso brasileiro de História da Educação – Aracaju – SE*, 2008.

MAC CORD, Marcelo. *Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. Antonio Benvenuto Cellini: a trajetória de um escultor da escravidão à liberdade. Recife/ Rio de Janeiro, Século XIX. In: *Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Florianópolis: 15-18 de maio de 2013.

MACHADO, Maria Helena P. T. *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

_____. *O Plano e o Pânico: os Movimentos Sociais na década da Abolição*. 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

MACHADO, Marilane. Leocádio José Correia e o espiritismo no Brasil: discursos e representações sociais. *Anais dos Simpósios da ABHR*. V. 13, 2012.

MAGALHÃES, Justino. “Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime”. In: *Educação, sociedade e culturas*. Porto Alegre, n. 5. Edições Afrontamento, 1996.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianitá e brasilita (1875-1930)*. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2012.

MATTOS, Hebbe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudoeste escravista*. Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

_____. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2004.

MATTOSO, Kátia de Queirós. “O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)”. In: *Revista Brasileira de História* v.8, nº16. São Paulo, 1988.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; SAIZ, Paula Geron. “A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial”. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.22, jun-2006.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. “A legislação educacional paranaense e a História da Educação”. In: HISTEDBR – *Grupo de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”*. *Anais do IV Seminário Nacional*. s/n, s/d.

MILLER, Joseph C. “A abolição como um discurso de apreensão cívica: escravidão como abominação pública”. In: XAVIER, Regina C. de L. (org.). *Escravidão e liberdade: temas, problemas e perspectivas de análise*. São Paulo: Alameda, 2012.

MORAIS, Christiani Cardoso. “Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 36, set/dez, 2007.

MOREIRA, Paulo. *Entre o deboche a rapina: os cenários sociais da criminalidade popular em Porto Alegre*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2009.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais: quando a distinção possibilita a exclusão. (1892-1899)*. Tese (doutorado em Educação), apresentada ao PPG – FAE/ UFMG. Belo Horizonte 2011.

NEGRÃO, Francisco. *Genealogia Paranaense*. Vol. 6. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1950.

NETO, Reinaldo Parisi. *Práticas educativas envolvendo desvalidas e ingênuas: a institucionalização da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, no Brasil Império (1864-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2003.

NETTO, Fernando Franco. *Senhores e escravos no Paraná provincial: os padrões de riqueza em Guarapuava (1850-1880)*. Guarapuava: Unicentro, 2011.

OLIVEIRA, Irineu de Souza. *Programa de Direito Romano*. 2ªed. Canoas: Editora da ULBRA, 2000.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PATTERSON, Orlando. *La libertad: la libertad em la construccion de la cultura occidental*. Santiago: Andres Bello, 1992.

_____. *Escravidão e morte social*. São Paulo: Edusp, 2008.

PAMPLONA, Marco A. “Joaquim Nabuco e a luta abolicionista dos primeiros tempos (1879-1886) – ação parlamentar, campanha nas ruas e conexões com os abolicionistas britânicos e norte americanos.” In: *Almanack*, n.3. Maio/2012, pp. 50-68.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. *Semeando iras rumo ao progresso: (ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense, 1829-1889)*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

PERUSSATO, Melina Kleinert. “Os filhos livres das escravas: relações de trabalho e significados da liberdade às vésperas da abolição em Rio Pardo/RS”. In: *VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. 2013.

PENA, Eduardo Spiller. *O jogo da face: a astúcia escrava frente aos senhores e a lei na Curitiba provincial*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

_____. *Pajens da casa imperial: Jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

PERES, Eliane. “Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/Dezembro, 2002.

PERES, Tírsa Regazzini. “Educação brasileira no império”. In: PALMA FILHO, J. C. (org). *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

PILOTO, Osvaldo. A imprensa em Paranaguá: dados históricos. *Boletim do IHGE paranaense*. Vol VII. Ano 1972.

REIS, João José. *Domingues Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RIBEIRO FILHO, Aníbal. *História do Clube Literário – Paranaguá (1872-1972): um século de tradição, cultura e arte*. S/d. (Acervo do IHGP).

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial*. Tese (doutorado em História) – UFRJ/PPGHIS. Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, Jaime. *O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850)*. Campinas: Ed. Unicamp, 2000.

ROCHA, Antonio Penalves. *Abolicionistas brasileiros e ingleses. A coligação entre Joaquim Nabuco e a British and Foreign Anti-Slavery Society (1880-1902)*. São Paulo: Unesp, 2009.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; RIBEIRO, Mary Diana S. “Trabalho e escolarização: o universo das crianças negras em Cuiabá (1871-1890)”. In: *Revista Educativa*. V. 14, n. 2. Jul/dez, 2011.

SANTOS, Monica Luise. *A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)*. Dissertação (mestrado em Educação brasileira). PPGE – UFAL. Maceió, 2011.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 1997.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870-1889*. Dissertação de mestrado em História. Programa de mestrado e doutorado da UFF. Niterói, 1997.

_____. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37. Set, 1999.

_____. “A imprensa pedagógica e educação de escravos e libertos na Corte imperial: impasses e ambigüidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1872-1889)” in: *Cadernos de História da Educação*. Nº4 – jan/dez, 2005.

SEBRÃO, Graciane Daniela. *Presença/ ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888)*. Dissertação ao PPGE – HHE/ Udesc. Florianópolis, 2010.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. “A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista” In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/ Dezembro, 2002.

SILVA, Ivanilson Bezerra. Apontamentos sobre maçonaria, abolição e a educação dos filhos de escravos na cidade de Sorocaba no final do século XIX. *Revista HISTEDBR on-line*. n. 27. Campinas, Set-2007.

SLENES, Robert. *Na Senzala, uma Flor: Esperanças e Recordações na Formação da Família Escrava – Brasil Sudeste, Século XIX*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999.

_____. “Malungu, ngoma vem: África coberta e descoberta no Brasil”, *Revista da USP*, n. 12, dez. 1991.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870-1890*. Tese (Doutorado em História Social) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. “Uma defesa da presença de crianças de côr na escolarização baiana – os escritos do monsenhor Romulado Maria de Seixas Barroso – 1881/1885”. In: *Anais do Encontro Estadual de História – ANPUH – BA, História: sujeitos, saberes e práticas*. Vitória da Conquista – BA: 2008.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*. FE -UERJ. V.4, n. 7. 2009.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. *A não-infância: crianças como mão de obra em Mariana (1850-1990)*. Tese apresentada ao PPGH – IFCH/ Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

VAINFAS, Ronaldo (org). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. “Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 502-517, 2008.

VENÂNCIO, Renato Pinto. “Os aprendizes da guerra” in: PRIORE, M. D. (org). *História das crianças no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

VICENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar* (1994). Tradução livre de Valdeniza Maria da Barra, Vera Lucia Gaspar Silva e Diana Gonçalves Vidal. São Paulo: mimeo, s/d.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *Relação professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1984.

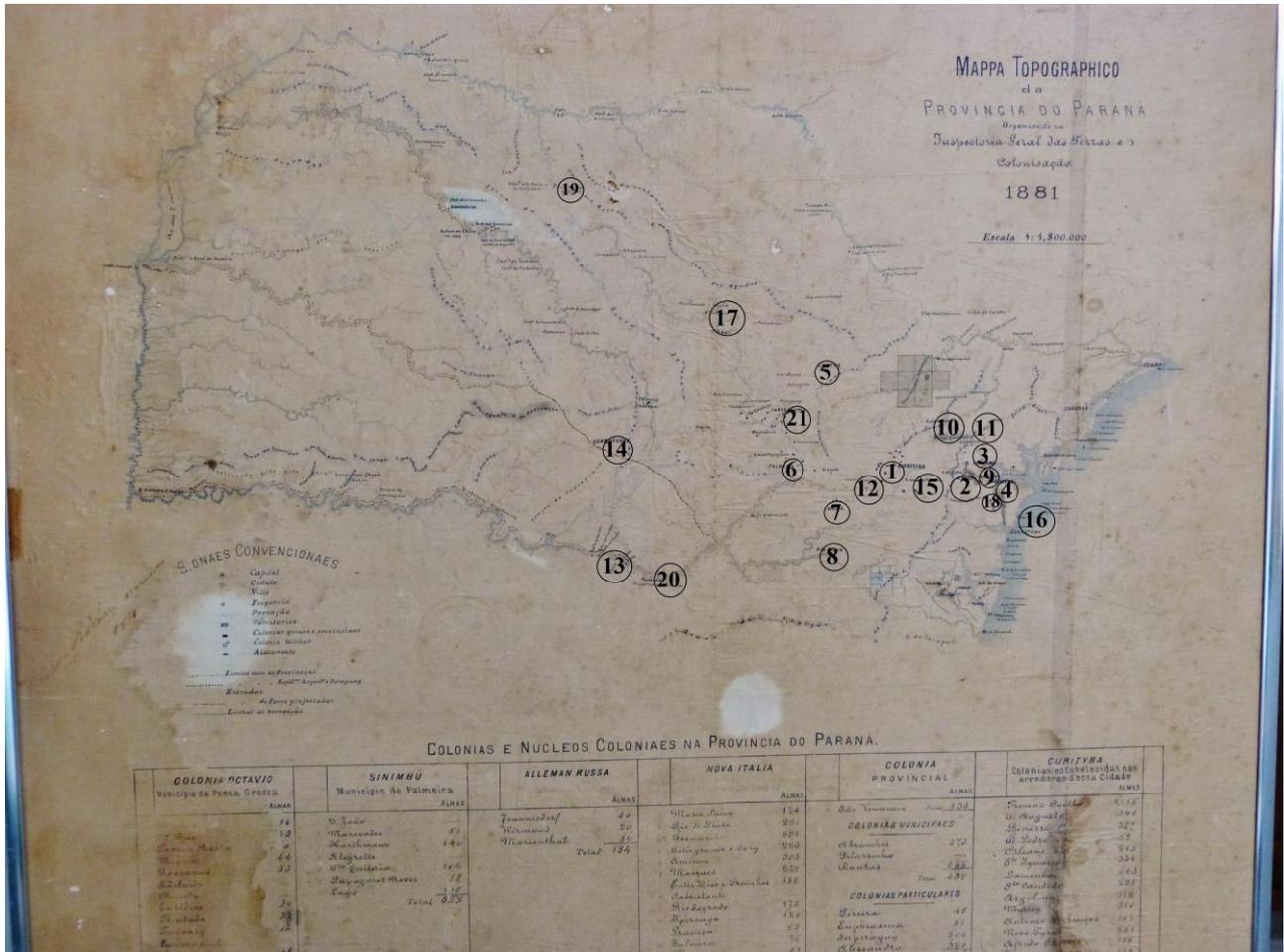
WISSEMBACH, Maria Cristina Cortez. “Procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/Dezembro, 2002.

ZERO, Arethusa Helena. “O preço da Liberdade: caminhos da infância tutelada, Rio Claro, 1871-1888”. *V Congresso Brasileiro de História Econômica*. Caxambu/ MG, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1.

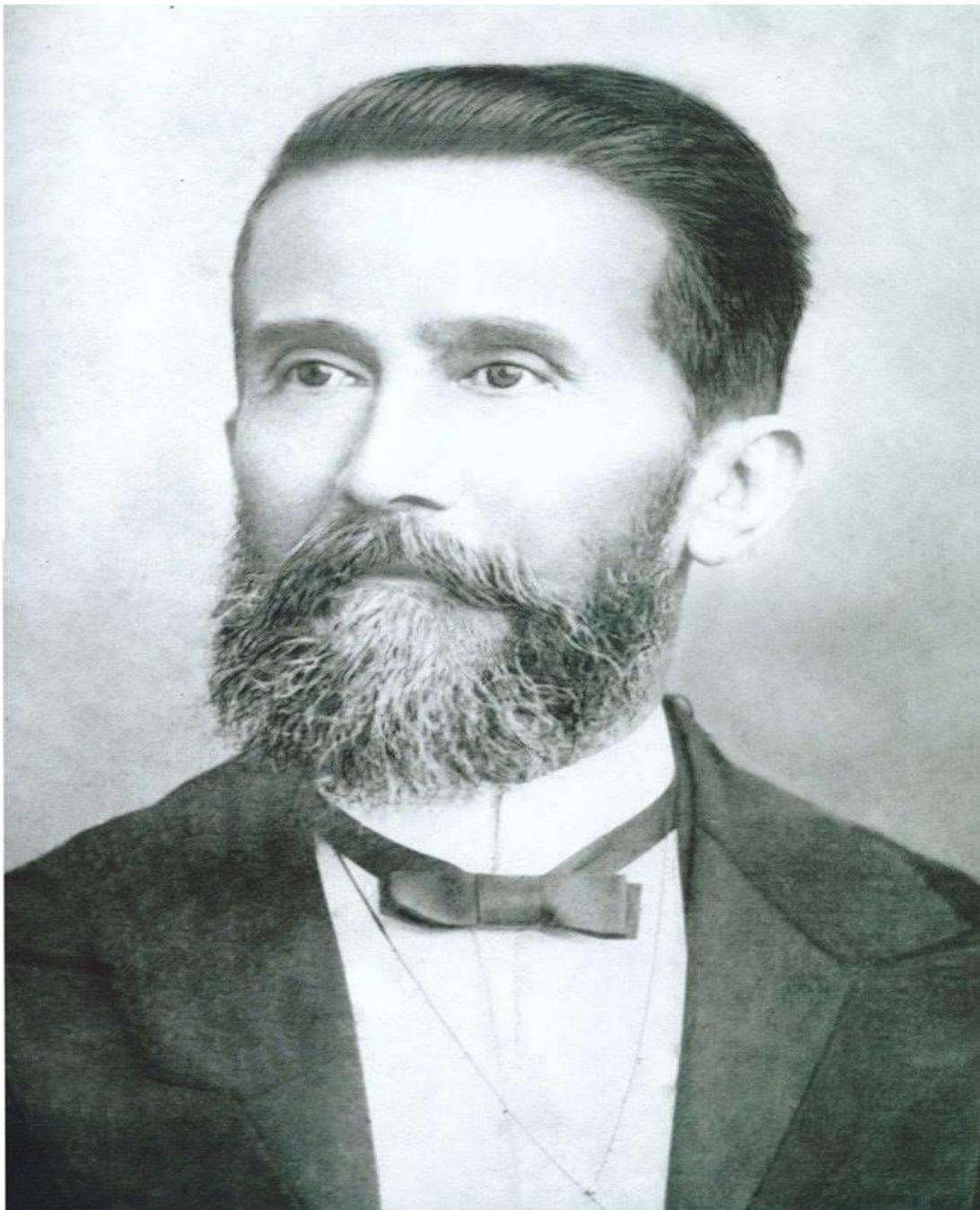
Mapa das localidades que receberam escolas noturnas no Paraná entre 1872-1888.



1. Curitiba; 2. Morretes; 3. Antonina; 4. Paranaguá; 5. Castro; 6. Palmeira; 7. Lapa; 8. Rio Negro; 9. São João da Graciosa; 10. Votuverava; 11. Arraial Queimado ; 12. Campo Largo; 13. Palmas; 14. Guarapuava; 15. São José dos Pinhais; 16. Guaratuba; 17. Tibagi; 18. Porto de Cima; 19. Colônia do Jataí ; 20. União da Vitória; 21. Ponta Grossa. **Fonte:** Instituto de Terras, Cartografia e Geociências (ITCG) do Paraná.

ANEXO 2.

Fotografia de José Cleto da Silva (autor desconhecido), s/d



Fonte: IHGP – Paraná.