

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Régis Fernando Ferreira Prates

**ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS: UMA EDUCAÇÃO PARA AS  
CAMADAS POPULARES NA MARINHA DO BRASIL**

**RIO DE JANEIRO**

**Junho/2015**

**Régis Fernando Ferreira Prates**

**ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS: UMA EDUCAÇÃO PARA AS  
CAMADAS POPULARES NA MARINHA DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Angela Maria Souza Martins

**RIO DE JANEIRO**

**Junho/2015**

Régis Fernando Ferreira Prates

**ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS: UMA EDUCAÇÃO PARA AS  
CAMADAS POPULARES NA MARINHA DO BRASIL**

Aprovado pela Banca Examinadora  
Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Maria Souza Martins – UNIRIO  
Orientadora

---

Prof. Dr. Álvaro Pereira do Nascimento - UFRRJ  
Membro externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nailda Marinho da Costa - UNIRIO  
Membro interno

Prates, Régis Fernando Ferreira.

P912 Escola de aprendizes marinheiros: uma educação para as camadas

populares na Marinha do Brasil / Régis Fernando Ferreira Prates,  
2015.

102 f. ; 30 cm

Orientadora: Angela Maria Souza Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

*In memoriam de todos os meninos pobres que passaram pelas Escolas de Aprendizizes  
Marinheiros brasileiras no século XIX.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde pude desenvolver minha pesquisa que ganha a forma dessa Dissertação de Mestrado. Aos colegas, professores e demais funcionários, por colaborarem, cada um de alguma forma, para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Um agradecimento especial à professora Angela Maria Souza Martins, que me concedeu a honra de ser seu último orientando dentro do PPGEdU/UNIRIO, e por fazer de cada momento compartilhado, uma oportunidade de aprendizado para mim.

Agradeço aos colegas Daniel Alves Lopes, Pedro Henrique Prado da Silva, Thábata Mortani Lopes e Raffaella de Menezes Lupetina, por manterem viva ao longo do curso a linha de pesquisa *Subjetividade, Cultura e História da Educação* (que para nós nunca deixou de existir). E pelos encontros em Botafogo, que foram essenciais e muito inspiradores. Não consigo lembrar do curso sem eles!

Agradeço aos integrantes do NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira – pelos diálogos frutíferos que tiveram e pelo aprofundamento de questões importantes no universo da Educação.

Meu muito obrigado ao professor Álvaro Pereira do Nascimento e a professora Nailda Marinho da Costa por aceitarem o convite de fazerem parte da Banca Examinadora. E pelos comentários emitidos no meu Exame de Qualificação.

Quero agradecer ao Seu Jorge Luiz Prates e a Dona Jurema Maria Ferreira Prates, meus pais, pelo incondicional incentivo e por todo o carinho recebido ao longo da vida (Essa conquista também é de vocês!).

Aos demais familiares e amigos queridos (os antigos e os conquistados recentemente), por compreenderem a razão de minha ausência física, em momentos importantes da vida de cada um. Nessas ocasiões, eu estava conectado a vocês através dos sentimentos.

Por fim, a todos aqueles que fazem parte de uma rede de solidariedades que marca minha trajetória até o presente momento.

Muito obrigado!

“(...) Tratados como pretos  
Só pra mostrar aos outros quase pretos  
(E são quase todos pretos)  
E aos quase brancos pobres como pretos  
Como é que pretos, pobres e mulatos  
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados (...)”

Caetano Veloso,

*Haiti*

## RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado é um trabalho que procura realizar uma reflexão histórica a respeito de um tipo de educação disponível aos membros das camadas populares do Brasil, na segunda metade do século XIX. Educação essa, que acontecia em um espaço militar, na Marinha do Brasil – nas Escolas de aprendizes Marinheiros. O estudo sobre esta instituição de caráter educativo, mantido pelo Estado na época do Império (e também na República), busca entre suas intenções, ampliar as possibilidades de abordagem sobre a Educação e sua oferta ao longo da história do país. Para observar essa modalidade de educação disponível aos mais pobres, elegemos três processos em curso no século XIX, na tentativa de compreender a atuação dessa instituição naquele contexto. Trata-se da formação da Marinha brasileira, o término do trabalho escravo e o debate sobre educação. As fontes consultadas para o desenvolvimento da pesquisa foram os Relatórios do Ministério da Marinha, os Subsídios para a história marítima do Brasil, a Revista Marítima Brasileira e o Fundo B5 – Série Marinha do Arquivo Nacional. Parte dos apontamentos realizados nesse trabalho foram fundamentados por ferramentas analíticas cunhadas pelo historiador britânico Edward Palmer Thompson, dentre elas, destacamos a categoria experiência. Com essa investigação procurou-se identificar a importância das Escolas de Aprendizes Marinheiros na vida do país e na vida dos meninos que nelas ingressaram. Tentamos, nessa pesquisa, desvelar o movimento de alguns sujeitos oriundos das camadas baixas da sociedade brasileira frente à solicitação do Estado para o ingresso no universo militar e como se movimentaram dentro do Estado, fazendo parte da Marinha no final do século XIX. A ausência de oportunidades, sobretudo de educação, no final do Império, foi uma das principais razões que justificam a realização dessa pesquisa. A Escola de Aprendizes Marinheiros foi um espaço que disponibilizou a educação militar como uma modalidade de educação para a população pobre. Nossa intenção nessa pesquisa, para além de somente registrar essa experiência, foi levantar em que condições essa modalidade de educação estava sendo ofertada.

**Palavras-chave:** 1. Escola de Aprendizes Marinheiros. 2. Educação/ História da Educação. 3. Experiência. 4. Camadas Populares. 5. Século XIX.



## ABSTRACT

The Master's thesis here presents a work that seeks to make a historical reflection about the kind of education available to members of the lower classes of Brazil in the second half of the nineteenth century. Education was happening in the military space in the Navy of Brazil – School of Sailors Apprentices. The study of this character education institution maintained by the State at the time of the Empire (and also in the Republic), search of his intentions, broaden the approach of possibilities on Education and its offering throughout the history. To observe this type of education available to the poorest, we elected three ongoing processes in the nineteenth century in trying to understand the role of this institution in that context. It is the formation of the Brazilian Navy, the end of slave labor and the debate about education. The sources consulted in the development of the research were the Navy Ministry reports, the subsidies to the maritime history of Brazil, the Maritime Magazine Brasileira and B5 Fund - Series Navy of the National Archives. Part of notes made in this work were based on analytical tools minted by the British historian Edward Palmer Thompson, among which we highlight the category experience. With this research we tried to identify the importance of apprentices Sailors schools in the country's life and the lives of the boys who joined them. We try, in this research, to reveal the movement of some individuals coming from the lower strata of the Brazilian society in front of the request of the state entering the military world and how they moved within the state as part of the Navy in the late nineteenth century. The lack of opportunities, especially education at the end of the Empire, was one of the main reasons for this survey. The School for Sailors was a space that provided military education as a mode of education for the poor. Our intention in this research, in addition to only record this experience, was to raise what conditions this type of education being offered.

**Keywords:** 1. School of Sailors Apprentices. 2. Education / History of Education. 3. Experience. 4. Popular Layers. 5. nineteenth century.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
1.1. Tema gerador da pesquisa.....	21
<b>1.2. Proposições conceituais da pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3. Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
1.4. Fontes da Pesquisa.....	30
2. A MARINHA, O FIM DA ESCRAVIDÃO E A EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	35
2.1. Marinha: Implantação e Consolidação .....	35
2.2. A conquista da liberdade nas décadas finais do Império e o recrutamento para a Marinha.....	43
2.3. A instituição educativa em discussão no final do Império.....	52
3. ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIRO – UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA MARINHA NO FINAL DO IMPÉRIO.....	58
3.1. A discussão sobre a educação dos aprendizes marinheiros na imprensa da Marinha na última década do Império.....	66
3.2. O Decreto nº 9371 de 1885 e a regulamentação das Companhias de Aprendizes Marinheiros.....	72
3.3. Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
ANEXOS.....	89
REFERÊNCIAS.....	98

## INTRODUÇÃO

Venho do século passado.  
Pertencço a uma geração ponte, entre a libertação dos escravos e o  
trabalhador livre.  
Entre a monarquia caída e a república que se instalava.  
Todo o ranço do passado era presente.  
A brutalidade, a incompreensão, a ignorância, o carrancismo.  
Os castigos corporais.  
Nas casas. Nas escolas.  
Nos quartéis e nas roças.  
A criança não tinha vez,  
Os adultos eram sádicos, aplicavam castigos humilhantes.

Cora Coralina  
Meu livro de Cordel

Início a escrita desta dissertação com os versos da poetiza Cora Coralina<sup>1</sup> porque nesse poema ela fala de um tempo importante na história do Brasil. Importante pelas transformações que ele trouxe e por nos fazer pensar na infância de quem viveu nele. Muitos dos que nasceram naquela época fizeram parte das primeiras gerações de libertos ou livres do regime escravocrata. E muitas daquelas crianças, mesmo sendo livres, não frequentavam escolas. A Educação era um “privilégio” de poucos. E quando ela existia era muitas vezes trabalhada de modo rústico, quase um *adestramento*.

A Educação pode ser entendida como a transmissão e transformação de valores, ideias, condutas e comportamentos. Essa transmissão acontece, em geral, de uma geração para outra, de pai para filho, de professor para aluno, de mestre para aprendiz. Ela também pode pensada em um âmbito mais amplo. Em uma sociedade onde um estrato social detém a hegemonia e se incumbe de transmitir seus valores e ideias através de algumas práticas destinadas aos demais estratos, que ao *apreenderem* a ideologia hegemônica *devem* apresentar as condutas e os comportamentos esperados. Para obter estas condutas e comportamentos os estratos sociais hegemônicos e suas instituições utilizam inúmeros recursos.

De acordo com Fonseca (2002),

---

<sup>1</sup> Cora Coralina foi o pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889-1985) – poetiza goiana.

Percebe-se que em relação a essas práticas educativas que antecederam as modernas experiências no campo da educação, o que mais diretamente as caracterizava era o mundo privado e a transmissão pela impregnação proporcionada pela vivência do cotidiano. Era algo bem próximo disso que os negros recebiam durante a escravidão. Talvez possamos acrescentar aqui o valor pedagógico do castigo corporal que deveria ser assimilado pelos escravos como elemento importante para a manutenção das relações sociais travadas em meio à sociedade escravocrata. (FONSECA, 2002, p.10)

Num passado recente a chibata foi um instrumento que serviu para “convencer” alguns seres humanos de sua condição de inferioridade diante de outros. Esta prática se difundiu pelo mundo todo, e aqui no Brasil não foi diferente. No período de vigência da escravatura brasileira a chibata foi um instrumento utilizado na “educação” de homens e mulheres e ensinou-lhes coisas que nós nem sequer sonhamos. Este recurso “pedagógico” também ganhou espaço dentro das forças armadas brasileiras ao longo do século XIX. A Marinha, por exemplo, entrou o século XX fazendo uso desse desumano recurso.

Na presente Dissertação de Mestrado – desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu /UNIRIO), no campo da História da Educação, sob orientação da professora Angela Maria Souza Martins – procuro tratar da Educação disponibilizada aos aprendizes marinheiros no final do século XIX. Busco, com essa pesquisa, contribuir de alguma forma com o levantamento de questões para uma reflexão a cerca de um tipo de educação disponível aos membros das camadas populares no Brasil na segunda metade do século XIX e início do século XX, educação essa que acontecia em um espaço militar.

A história da educação é frequentemente tratada como sinônimo de *história da educação da sociedade civil*. Pouco se estuda a educação militar, ou melhor, *a educação nos espaços militares*. Essa ressalva se faz necessária porque, mais do que uma pesquisa sobre instituições escolares militares, é necessário saber a respeito dos sujeitos que, por diversas vias, nelas ingressaram para realizarem suas formações. É na tentativa de colaborar com a quebra desse quase silêncio historiográfico<sup>2</sup>, que se elegeu, como

---

<sup>2</sup> Nos últimos dois anos frequentei alguns eventos sobre História da educação e pude constatar que, salvo raríssimas exceções, a maior parte das pesquisas que estão sendo realizadas atualmente no Brasil, dentro

objeto dessa pesquisa, as Escolas de Aprendizes Marinheiros – que iniciou suas atividades no Rio de Janeiro e instituiu unidades em quase todo país – para investigar. Essa foi a instituição responsável pela formação daqueles que, no futuro, fariam parte do corpo de marinheiros do Brasil.

A dedicação à investigação a respeito da *Educação fornecida pelas Escolas de Aprendizes Marinheiros* nasceu de um interesse particular sobre um episódio da história do país ocorrido na primeira República, uma revolta protagonizada por marinheiros. Era novembro do ano de 1910, final da primeira década do século XX. Após a aplicação de um castigo corporal desumano (200 chibatadas), que quase levou o marujo Marcelino Rodrigues Menezes a óbito, um grupo de marinheiros resolveu colocar em prática um plano há muito tempo pensado. Um grupo formado por centenas de marinheiros se apoderou de três grandes navios e apontou seus canhões para o Rio de Janeiro, na época a capital federal, fazendo uma série de reivindicações, entre elas, o fim dos castigos corporais na Marinha do Brasil. Esse evento ficou, popularmente, conhecido como Revolta da Chibata<sup>3</sup>, ele traz elementos importantes para a compreensão da formação de uma instituição como a Marinha do Brasil (uma das responsáveis pela consolidação do Estado Nacional brasileiro), além de evidenciar um caminho trilhado por jovens brasileiros, carentes de oportunidades educacionais e de trabalho, a partir da segunda metade do século XIX.

Motivado por desvendar a experiência que foi trilhar esse caminho com características educacionais dentro de uma instituição militar, uma *imersão* no século XIX foi o primeiro passo a ser dado para delinear quais seriam os aspectos que precisavam ser observados. O recorte temporal da pesquisa será 1879 – 1889, mas também achei importante estudar o contexto histórico do Segundo Reinado (1840 – 1889). Esse alargamento permitiu o reconhecimento de processos sociais e políticos que se desdobravam e ocorriam simultaneamente no período e que, em alguma medida, dialogaram com a vida da instituição eleita como objeto deste trabalho.

---

do campo, elegem espaços educacionais não militares para investigar. Uma prática que é possivelmente observada em dissertações e teses defendidas nos anos anteriores.

<sup>3</sup> O termo utilizado pela historiografia recente é: Revolta dos Marinheiros de 1910, por entender que a luta dos marinheiros não se resumia ao fim do castigo com a chibata, mas também outras injustiças. Mais detalhes sobre a Revolta ver em: NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *Cidadania, cor e disciplina na Revolta de 1910*. Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ, 2008.

O período da história conhecido como Regencial representou uma ameaça<sup>4</sup> a soberania do recém-formado Estado nacional. Essa ameaça acontecia por conta das muitas revoltas que eclodiam de norte a sul do país naquele período. Em resposta a essa ameaça, foram realizados alguns investimentos nas forças armadas, que foram fundamentais para o restabelecimento da ordem e contribuíram para a garantia de certa unidade que a nação precisava, pois ela encontrava-se em sua fase de construção. Para ajudar a entender um pouco mais sobre esse tempo, recorreremos a José Miguel Arias Neto, um estudioso da temática militar.

São conhecidas as dificuldades de comunicação e de locomoção no século XIX em uma colônia da extensão continental como o Brasil. Do ponto de vista militar, a consolidação da independência dependeu da criação das forças de terra e de mar que deveriam atuar em conjunto para reprimir os movimentos separatistas das diversas províncias que formaram o Império, nas quais os interesses dos comerciantes portugueses eram dominantes. Neste sentido, a Marinha Brasileira, surgiu com a atribuição de manter a unidade territorial, identificada à independência política. (ARIAS NETO, 2006, p.3)

Data de 1840 a criação de primeira Companhia de Aprendizes Marinheiros, a da Corte<sup>5</sup>, com uma estratégia da Marinha para formar os defensores marítimos da pátria. Tratava-se de uma escola que tinha como objetivo principal a responsabilidade pela formação de futuros marinheiros, que entre suas obrigações possuíam o dever de defender a pátria. No mesmo ano de criação da Companhia é concedida antecipadamente a maioria a D. Pedro II e essa artimanha política iniciou a tentativa de um rigoroso processo de centralização de poder no país.

Uma década mais tarde começa a ganhar força um processo (na esfera legislativa) que vai emancipar muitas pessoas que viviam submetidas à escravidão. E lenta e gradualmente medidas foram sendo tomadas para por fim aquele regime. Em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz tornou o tráfico de escravos ilegal; em 1871, a Lei do Ventre Livre concedeu a liberdade aos filhos de escravos; em 1885, o escravo que completasse sessenta anos era alforriado em decorrência da Lei do Sexagenário e, por

---

<sup>4</sup> Essa foi a principal ameaça do período regencial. Nos primeiros anos de existência do estado nacional brasileiro a soberania do país sempre esteve ameaçada. Anteriormente, o que a ameaçava era Portugal, que demorou a reconhecer que o Brasil não era mais sua colônia.

<sup>5</sup> A primeira Escola de Aprendizes Marinheiros nasceu com o nome de Companhia de Aprendizes Marinheiros, somente em 1885 com um decreto que ela e as que posteriormente foram criadas passaram a se chamar Escolas.

fim, em 1888, é sancionada a Lei Áurea, que extinguiu a escravidão no Brasil. Essa gradual e intensa modificação na estrutura social do país exigiu uma busca por soluções para o problema da mão de obra. Levando em consideração os mais de trezentos anos de escravidão, o século XIX foi o período onde o tráfico de africanos para escravização ocorreu com maior intensidade. Esse fato pode ter aumentado o número de escravos atingidos por essas leis abolicionistas.

As discussões no campo educacional tiveram que incorporar na pauta a responsabilidade pela formação de um novo tipo de trabalhador, um trabalhador que não era mais escravo. Dentre todas as leis abolicionistas, a que mais criou possibilidades de diálogo com a esfera educacional foi a Lei do Ventre Livre. Essa lei que libertou os filhos de escravos concedeu-lhes o “direito” de permanecerem na casa dos donos de seus pais até os 21 anos de idade ou de serem entregues ao Estado quando completassem 8, este ficaria com a responsabilidade de educá-los e salvá-los da delinqüência das ruas. Em virtude dessa lei, é possível que tenha ocorrido o aumento do número de crianças passavam a viver nas ruas. Em função disso e do aumento de livres e libertos em geral, era mais do que necessário que se pensasse e se discutisse a questão da educação levando em conta essa parcela da população. Na medida em que questões relativas à educação eram discutidas e leis abolicionistas eram promulgadas, mais Escolas de Aprendizes Marinheiros eram construídas nas muitas províncias espalhadas pelo país, suprimindo a necessidade do Corpo de Marinheiros Imperiais<sup>6</sup>. Essa necessidade da Marinha colaborava para a solução do problema que era o destino de muitos filhos de escravos nascidos após 1871. A criação dessas escolas coincidiu com estes e outros acontecimentos e discussões acerca do término da escravidão e sobre a instrução da população brasileira.

Enquanto do lado de fora da Escola de Aprendizes Marinheiros processos políticos e sociais se desdobravam; do lado de dentro, hábitos e costumes eram cultivados. Os menores, além de dominarem as técnicas que a profissão de marinheiro exigia, absorviam e assimilavam elementos que passariam a fazer parte de uma suposta “tradição” que se inventava.

---

<sup>6</sup> O Corpo de Marinheiros Imperiais funcionou até 1889 depois esse órgão passou a chamar-se Corpo de Marinheiros Nacionais que continuou desempenhando as mesmas funções do anterior.

(...) pode-se dizer que as tradições inventadas são sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo. Elas são indícios. (HOBBSAWN. 1997, p.20)

Conforme já foi colocado, o recorte temporal escolhido para observar a Escola de Aprendizes da Corte será de 1879 a 1889. O início desse recorte se justifica porque é nesse ano que os primeiros “beneficiados” pela lei do ventre livre deixam de ser de responsabilidade dos Senhores, proprietários de suas mães escravizadas, e são entregues para o Estado. Além de também ser o ano da Reforma Leôncio de Carvalho – uma medida importante para a História da Educação brasileira. E o término do período foi definido por se tratar do último ano de vigência do regime imperial, além de completar uma década exata de observação. Tempo considerado suficiente para a obtenção de dados para a formulação de alguma resposta para o problema da pesquisa que ficou elaborado da seguinte maneira:

Levando em consideração o contexto histórico (a consolidação da Marinha como órgão de defesa, o desmantelamento do regime escravocrata, as discussões sobre educação realizadas no país) e a realidade da Escola de Aprendizes Marinheiros, qual era o papel dessa instituição na vida do país e dos meninos que ingressaram nela na última década do segundo reinado?

Ciente da responsabilidade que o trabalho exige e sem a pretensão de apresentar uma resposta definitiva para as questões formuladas, a organização da escrita da dissertação foi realizada de modo que os tópicos existentes nos capítulos funcionassem como elementos que pudessem contribuir, de alguma forma, com as reflexões que a busca por uma resposta pode levantar. Desse modo, no final de cada capítulo teremos constituído um conjunto de questões capazes de compor um material consistente que será retomado e analisado nas Considerações Finais.

A formulação do problema da pesquisa a partir de uma pergunta que sintetiza dois aspectos: o papel da instituição na vida do *país* e na vida dos *meninos* que formava, foi uma estratégia metodológica utilizada para destacar um dos interesses da pesquisa. Trata-se da observação do acesso de alguns membros pertencentes às camadas populares do Brasil, no final do século XIX, a uma instituição militar de ensino. A presença dessa população, que compunha a maior parte da sociedade brasileira, não poderia ser ignorada, uma vez que a presença de sujeitos oriundos dela, nessa



instituição, também era majoritária. Esse fato foi se delineando e ganhando clareza durante a pesquisa na leitura e análise das fontes, de modo que, a certa altura, constatei a existência de dois enfoques coexistindo na investigação: um sobre a formação de um aprendiz marinho e o outro a respeito de uma modalidade de ensino disponível aos membros das camadas populares. Desse modo observei que quando estudo a formação de um aprendiz marinho, estou investigando técnicas, métodos, costumes e as práticas pedagógicas utilizadas nessa formação. Ou seja, estou investigando uma série de elementos constituintes da formação de um marinho. E quando estudo um tipo de ensino disponível aos pobres livres no final do século XIX, estou investigando basicamente um caminho trilhado. Portanto, essa investigação é, paralelamente, a respeito de um caminho que Marinha do Brasil instituiu e uma investigação sobre a ausência de oportunidades enfrentada por meninos pobres no final do século XIX.

O trabalho está estruturado em três capítulos onde os elementos apresentados previamente nessa introdução serão aprofundados. No primeiro capítulo, intitulado “Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa”, serão apresentadas as categorias que foram ferramentas teórico-metodológicas, que nos ajudaram na análise dos aspectos identificados na imersão no século XIX. Neste capítulo também será apresentada o tema gerador da pesquisa, as fontes consultadas para a execução do trabalho, além da demonstração de alguns procedimentos metodológicos que facilitaram a compreensão do modo como foi desenvolvida a investigação.

No segundo capítulo, denominado “A Marinha, o fim da escravidão e a educação na segunda metade do século XIX”, busca-se acompanhar o desdobramento de três processos em andamento no século XIX: a) a consolidação da Marinha como órgão de defesa, b) o desmantelamento do regime escravocrata (com ênfase na Lei do Ventre livre e seus desdobramentos na vida dos meninos “beneficiados” por ela) e c) as discussões sobre educação no país. Ao longo do capítulo discutiu-se a relação do Estado (materializado na instituição Marinha do Brasil) com a população pobre, o lento e gradual processo de emancipação de escravizados para a condição de libertos e livres, observando as leis aprovadas na época e a forma como essa nova parcela da população brasileira foi tratada nos debates educacionais realizados nos anos finais do Império.

E o terceiro e último capítulo, intitulado “Escola de Aprendizes de Marinheiros – uma instituição educativa da Marinha no final do Império”, tratou da História da instituição, com ênfase na sua embrionária criação na década de trinta dos oitocentos e no período da sua reformulação nos anos finais do Império. Também foram feitos alguns apontamentos sobre a relação da instituição com os contextos observados no capítulo anterior e apresentaremos algumas informações sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte, que serviu de modelo para a observação do fluxo da entrada dos jovens para uma unidade formativa da Marinha. Além de analisar alguns documentos dessa instituição e estabelecer um diálogo com o contexto histórico.

A partir dessa abordagem esse trabalho traz como uma de suas dimensões fundamentais a hipótese de que a partir de 1879 (ano em que os meninos nascidos de ventre livre já podiam ser entregues para a tutela do Estado) o número de aprendizes marinheiros tenha aumentado a ponto de completar a demanda anual das Escolas (em especial da Corte) que quase nunca era atingida. Podendo ser esse um dos espaços educativos que recebeu um número expressivo membros das camadas mais carentes da sociedade brasileira no século XIX.

Tornar-se marinheiro na última década do regime imperial foi uma experiência singular, que pode ter significado mais do que o aprendizado de um ofício para defender o Estado. Esse fato revela a vivência de meninos pobres em um universo militar. Um universo de costumes e técnicas que forjou os marinheiros brasileiros do final do Império.

## CAPÍTULO I

### OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O aprendizado, como iniciação em habilitações dos adultos, não se restringe à sua expressão formal da manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações.

Edward Palmer Thompson  
Costumes em Comum

O fragmento acima extraído da introdução do livro *Costumes em comum* do historiador britânico Edward Palmer Thompson nos ajuda a compreender que todo o processo de aprendizagem esta imbuído de uma subjetividade que extrapola a objetividade do simples ensinamento de um ofício. Essa premissa é trazida para que pensemos a educação dos marinheiros brasileiros no final do século XIX. Tornar-se marinheiro na segunda metade do século XIX pode significar muito mais do que adquirir o domínio de um ofício para servir o Estado. Tornar-se marinheiro na época em que o país gradualmente abandonava a mão de obra escrava foi uma **experiência vivida** por muitos meninos. Estes meninos eram filhos de mulheres e homens escravizados<sup>7</sup>, e de trabalhadores livres também. Eram, portanto, jovens libertos ou livres de nascimento que a certa altura de suas vidas ingressaram em uma Companhia de Aprendizizes Marinheiros para aprender o ofício que a vida marinheiro exigia. Para alguns deles, o ingresso nesse universo militar não foi nem mesmo uma opção<sup>8</sup>.

Neste capítulo pretende-se mapear os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. Inicialmente, achamos importante destacar que esta pesquisa se insere em uma zona que conecta dois campos do conhecimento: a história e a educação.

Cada uma com suas especificidades e peculiaridades, juntas permitem a investigação daquele que podemos denominar como o campo de conhecimento que explora desde os primeiros atos deliberativos, formais ou não, da transmissão de ideias, informações, aprendizagens

---

<sup>7</sup> Faremos uso em boa parte do texto da expressão escravizado(s) por achamos que ela traz à tona a relação histórico-cultural que coloca os seres humanos na condição de escravos. Desse modo, acreditamos não naturalizar e nem tornar inerente essa condição a nenhum grupo humano. Sobre essa opção semântica recomendo o artigo intitulado “*Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade*” de Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos (2012).

<sup>8</sup> Muitos meninos eram recrutados à força. Era dever das autoridades policiais capturar das ruas crianças desvalidas que no futuro podiam acabar na delinquência, na vadiagem e na desordem, como se costumava dizer na época.

e princípios do que se julgava que deveria ser perpetuado e lembrado, bem como as práticas utilizadas para esse fim. (VASCONCELOS, 2010, p.23)

Essa junção de especificidades e peculiaridades dá origem à História da Educação – uma história que se insere dentro de um campo que podemos chamar de *Estudos Histórico-Educativos*<sup>9</sup>. Esse campo que, em princípio, pode parecer vasto em possibilidades de exploração<sup>10</sup>, vai se restringindo conforme vão sendo definidos os pontos de vista da investigação. É interesse da História da Educação os processos educativos (independente do nível de consciência dos atores sociais) que podem dialogar em suas variadas abordagens, como a história da infância e a história das relações formativas para o trabalho, por exemplo. Os objetos da conexão entre esses campos de estudo busca analisar as instituições formais (ou não) e os usos e costumes sociais de maneira conjunta. Depois que o enfoque ganha certa “fisionomia” estamos submetendo a educação ou algumas questões educacionais a uma perspectiva histórica.

À medida que esses ensinamentos ganham uma certa organização e passam a ser realizados intencionalmente, em espaços destinados e adaptados à ação educativa, a pesquisa neste campo revela aspectos significativos tanto para a educação como para a história. (VASCONCELOS, 2010, p.23)

Identificar a organização e a intencionalidade que estão por trás de um tipo de educação, nesse caso a educação militar, é um trabalho que nos ajuda a desvelar os aspectos ocultos que constituem uma instituição. Esse capítulo se encarrega de informar o interesse que motivou a realização dessa pesquisa. Nele também verificaremos alguns conceitos que nortearão o trabalho ao longo de seu desenvolvimento. Também serão apresentados os sujeitos que a investigação busca contemplar e as fontes consultadas para a execução dessa tarefa.

---

<sup>9</sup> Dario Ragazzini possui um artigo interessante chamando “*Os estudos histórico-educativos e a história da educação*” que fornece uma boa definição para diversos termos de acordo com o interesse da abordagem que se pretende em uma pesquisa em educação. O texto é o primeiro capítulo do livro *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Organizado por José Luís Sanfelice, Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi.

<sup>10</sup> Seriam objetos desse campo de estudos, também, a história da pedagogia e a história da escola.

## 1.1 Tema gerador da pesquisa

Existiu no Rio de Janeiro, assim como existe ainda hoje em outras três capitais brasileiras<sup>11</sup>, uma Companhia de Aprendizes Marinheiros. Essa escola de formação da Marinha foi inaugurada em 1840 e encerrou suas atividades em 1931. Ao longo de sua existência ela foi responsável pela preparação de milhares de meninos para o ofício de marinheiro. Contemporânea de muitos acontecimentos importantes vividos pelo país, ela esteve bastante próxima de alguns deles, uma vez que a cidade do Rio de Janeiro era a capital do Brasil e serviu de palco para muitos desses acontecimentos.

A revolta de marinheiros ocorrida em 1910<sup>12</sup> foi um acontecimento emblemático. Esse episódio contou com a presença de muitos ex-alunos da Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro e de outras também. Embora essa revolta não seja o tema central dessa dissertação, é importante registrar que ela representa o assunto que provoca as questões que esse trabalho pretende levantar.

A primeira delas advém da observação de um aspecto social: a grande maioria dos marujos da revolta era formada por homens negros. Esse fato surge como uma evidência da origem social daquele grupo. Assim, achamos que uma investigação acerca da educação disponibilizada aos marujos, pode representar também uma investigação a respeito de um tipo de educação disponível aos membros das camadas populares no final do século XIX e início do XX.

A segunda questão, é que a Revolta nos fornece elementos para pensar a vida de marinheiro em conjunto como uma experiência de classe. Para desenvolver essa ideia nos fundamentamos da compreensão de E. P. Thompson a respeito de classe:

(...) as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos,

---

<sup>11</sup> Existem atualmente no Brasil três escolas de Aprendizes Marinheiros. Elas estão localizadas no Espírito Santo, Salvador e Santa Catarina. No século XIX, elas chegaram a soma de 19 escolas localizadas em diversas províncias.

<sup>12</sup> A revolta dos marinheiros de 1910, também conhecida como Revolta da chibata foi uma rebelião protagonizada por marinheiros brasileiros que cansados de suportar diversas injustiças cometidas contra eles, sobretudo os castigos corporais como o açoite com a chibata, resolveram dar um ultimato nas autoridades da Marinha assumindo o controle de 3 embarcações em 22 de novembro daquele ano e apontado seus canhões para a cidade, exigiram que suas reivindicações fossem cumpridas.

debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real (THOMPSON, 2001, p.274)

Para Thompson classe é algo que diz respeito à movimentação e à experiência que as pessoas têm no interior de uma formação social e histórica. Essa movimentação, que num primeiro momento pode não apresentar uma forma, vai com o tempo, por sua constância, ganhando uma. A classe ganha configuração no processo. Desse modo, podemos entender os marujos da revolta de 1910 como pertencentes a uma fração de uma determinada classe que se forjava desde os tempos em que eles eram meninos – aprendizes marinheiros. Desde quando ingressaram na Marinha eles habituaram-se a identificar os *nós* (como Thompson menciona no excerto acima) e cresceram debatendo-se em torno deles. E este debater-se é a realização de movimentações, que foram vistas pela classe antagônica, somente em 1910. Quando a *consciência*, de que fala Thompson, se materializou diante dos olhos dos oficiais através da revolta.

Na tentativa de buscar respostas para o ocorrido, um dos assuntos que as autoridades da Marinha do Brasil precisaram repensar após a revolta dos marinheiros foi a educação que estes vinham recebendo. Educação essa que era disponibilizada para muitos deles quando ingressavam nas Companhias de Aprendizes Marinheiros.

Essa preocupação ficou evidente durante a leitura do relatório ministerial referente ao ano de 1910 (publicado em 1911), nossa primeira fonte analisada. Documento gênese da pesquisa. Esse relatório é uma fonte que contém informações detalhadas a respeito da revolta dos marinheiros e, seu conteúdo inclui em vários trechos questões sobre a educação fornecida aos marinheiros. São diversas páginas discutindo a necessidade de romper com alguns hábitos e costumes presentes no cotidiano Armada. Costumes que existiam nos mais diversos âmbitos da instituição e, por isso, também eram transmitidos durante a etapa formativa dos marujos, nas Companhias de Aprendizes. As frequentes citações a respeito da educação dos marujos foi o que impulsionou o desejo de saber mais sobre as Companhias de Aprendizes Marinheiros. Descobrir que instituição era aquela que atravessou o século XIX e adentrou o XX, e, no entanto, era pouco investigada.

## 1.2 Proposições conceituais da pesquisa

Costumes são elementos presentes em qualquer cultura. Sobre eles, E. P. Thompson escreveu o livro intitulado *Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. Nesse livro, assim como em grande parte de sua obra, o autor lança um olhar sobre a cultura e examina o papel dos costumes na sua constituição. Suas reflexões têm como base as relações sociais na Inglaterra do século XVIII. Embora tenha se debruçado sobre um contexto histórico específico, ele colaborou com a noção de que os processos sociais são fundamentais para a compreensão de uma cultura. Assim, podemos observar os costumes como parte integrante dos processos que forjam uma cultura, que entre tantos aspectos, se propaga através de processos educativos. Martins e Neves dizem que a “educação (em sua acepção política ou escolar) não pode ser considerada como um processo secundário”<sup>13</sup>, sobretudo, se formos investigar a imposição e a manutenção da hegemonia de uma determinada classe. Em nossa investigação, a certa altura, nos deparamos com alguns elementos que funcionavam como garantidores de adesão das classes populares aos interesses da elite. Esse fenômeno é observável nas sociedades e as instituições que a sustentam cumprem o papel de articuladoras dos costumes para a consolidação de uma cultura, que é por essência educativa. A apreensão de uma cultura é um processo pedagógico que pode incluir costumes e aspectos formais, e uma instituição pode ficar encarregada de trabalhá-los. Sendo assim, elegemos uma para observar como acontece esse trabalho. Nessa pesquisa a instituição eleita foi a Marinha do Brasil, mais especificamente uma de suas escolas de formação – a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro, também chamada de Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro<sup>14</sup>.

Reservamos o terceiro capítulo da dissertação para tratar mais detalhadamente da escola. Agora realizaremos o percurso que nos fez chegar até ela. E ele inicia através da leitura do relatório redigido pelo ministro da Marinha na época da revolta, Joaquim Marques Baptista de Leão. Vejamos alguns trechos:

Assim, mal tendo iniciado a minha administração, no oitavo dia do vosso governo, o levante das guarnições dos couraçados Minas

---

<sup>13</sup> Essa reflexão está presente no artigo MARTINS, Angela Maria Souza e NEVES, Lucia Maria Wanderley. Cultura, Educação, Dominação: Gramsci, Thompson, Williams publicado na revista HISTEDBR Online, campinas nº55, p.73-93, mar.2014.

<sup>14</sup> Essas são as denominações dessa instituição nos documentos utilizados como fontes da pesquisa. Ao longo do texto utilizaremos ambas.

Gerais, São Paulo e Deodoro e, do scout Bahia iniciando-se com o massacre do bravo contra-almirante João Baptista das Neves e seus briosos companheiros no sacrifício pelo dever, marcou o começo das mais delicadas **crises por que tem passado nossa marinha de guerra**. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, p.4. – grifo nosso)

Na introdução do relatório o então novo ministro relata os acontecimentos na Marinha do Brasil oito dias após sua posse. Ele fala da revolta dos marinheiros, que confiscaram quatro embarcações e assassinaram um contra-almirante e outros oficiais. Esses atos de insubordinação da hierarquia militar, segundo ele, dá início a uma suposta crise que a Marinha passava a enfrentar.

Esses homens, cujo processo de recrutamento havia sido, em geral, o mais pernicioso possível, pois não só o Corpo de Marinheiros, como até **as Escolas de Aprendizes, e estas em virtude de seu próprio regulamento, encontravam nos xadrezes da polícia a maior fonte de alistamento de pessoal**, acabavam de dar suficientes provas de sua qualidade e da inconveniência de sua manutenção nas fileiras. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, p. 20 – grifo nosso)

A partir desse trecho do relatório começa aparecer as referências à educação dos marujos. Nesse, por exemplo, o ministro atribui o comportamento dos marujos revoltados aos critérios utilizados para o recrutamento deles, que na sua visão, eram danosos para a instituição, pois em grande parte os homens e os meninos alistados vinham de cadeias, ou seja, seriam “*maus elementos*”. Fato que era endossado pelos regulamentos das Escolas de Aprendizes Marinheiros.

O modo como o ministro interpretou os fatos colocava a responsabilidade pelos acontecimentos de novembro de 1910 sobre os próprios marinheiros e não ao modo como eles eram tratados ou ao tipo de educação fornecido a eles enquanto aprendizes. Essa “autocrítica” aparecerá no relatório três páginas à frente.

Imperfeitamente instruídos e ainda pior educados, regidos por um sistema disciplinar anacrônico e inadequado, **nossos marinheiros começavam sob os piores auspícios a sua vida profissional**. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, p. 23 – grifo nosso)

Aqui ele reconhece a precariedade da instrução fornecida, o que não é nenhuma novidade. Pois basta ler os relatórios ministeriais da década de oitenta do século XIX<sup>15</sup> e os dos anos anteriores que se observa com facilidade que o problema da precariedade na educação faz parte da história da instituição.

---

<sup>15</sup> Fontes também consultadas para esta pesquisa.



**Ainda existem várias gerações contemporâneas do recrutamento imperial** e que podem dar testemunho dos recursos então usados para composição de nossas fileiras: algum voluntariado, escravos, galés perdoados e o recrutamento forçado.

Essa última instituição, terror da população masculina, não era empregada somente para preencher os claros das fileiras; ela encontrava larga aplicação para satisfazer **vinganças pessoais** de régulos de aldeia e como recurso eleitoral de governos fracos. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, p.32 - grifo nosso)

No trecho acima o documento informa que em 1910 ainda existia na Marinha, marinheiros cujo ingresso havia acontecido na época do Império e muitos deles passaram pelas escolas de formação de marinheiros, as Companhias de Aprendizes. E o testemunho deles sobre os recursos utilizados para o recrutamento naquela época provavelmente chegou ao conhecimento das gerações mais novas que conviviam com a contradição do fim do recrutamento forçado e com a obrigatoriedade do serviço militar<sup>16</sup>. O segundo parágrafo mostra algumas das razões que estavam por trás do envio de meninos e homens para ingressar na instituição: “vinganças pessoais” e o “recurso eleitoral”. Peculiaridades do tempo em que a hegemonia coronelista era bastante presente no país. O ingresso na Marinha foi, para muitos, uma espécie de castigo, uma punição que se ligava à trama política do final do império e nos primeiros anos da república.

Mais adiante o ministro diz:

É minha opinião **não convir a continuação das praticas até hoje adotadas no recrutamento, educação e lançamento na esquadra, dos menores dessas escolas**. Já aludi a inconveniência de confiar à Polícia a incumbência de fornecer menores às escolas de aprendizes, e um dos meus primeiros atos foi determinar em circular aos comandantes dessas escolas que cessassem tão inconveniente prática. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, pp. 35-36 – grifo nosso)

A necessidade de rompimento com costumes adquiridos no passado é evidente em vários trechos do relatório ministerial de 1910. Nesse, por exemplo, o ministro demonstra o desejo de excluir a participação da polícia no que diz respeito ao recrutamento dos menores. Essa mudança implicaria na recusa, por parte dos comandantes (diretores) das escolas, à oferta feita pelos delegados de polícia. Essa

---

<sup>16</sup> Artigos 86º e 87º da Constituição Federal promulgada em 1891.

medida obrigava a Marinha a pensar em novas maneiras de recrutamento, o que consequentemente a obrigava a pensar em novas formas de educar um marinheiro.

É preciso desde já tomar uma série de medidas destinadas não **inconvenientes só justificados pela rotina**. Uma das primeiras condições para atrair alunos será o conforto, o tratamento que irão ter e a certeza de que receberão uma instrução segura, capaz de garantir-lhes o futuro. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, p. 36 – grifo nosso)

Após essa frase o ministro fala da construção de um edifício para uma nova Escola de Aprendizes – as escolas, em geral, funcionavam em espaços que não haviam sido projetados inicialmente para elas. O que acabava causando um desconforto, uma vez que a rotina da escola ficava submetida às condições que cada espaço fornecia ou deixava de fornecer. Outra medida era submeter às escolas a um único programa de ensino, que consistiria em um curso primário com uma pedagogia adequada.

A pedagogia consiste uma especialidade de cuja necessidade não pode escapar às escolas de aprendizes e a qual **não se pode forçar nossos oficiais**. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, p. 37 - grifo nosso).

A maioria dos oficiais que exerciam a função de mestre nas escolas não contava com a formação e o preparo para execução de tal tarefa. Isso nos permite pensar que por muito tempo a educação dentro desse espaço militar foi uma atividade, que embora fosse fundamental, era tratada de forma não prioritária.

**Os nossos hábitos, os nossos processos, as nossas práticas foram se conservando os mesmos** e a nossa esquadra desaparecendo. Durante um longo período, anos correntes, pode-se dizer que o Brasil ficou sem esquadra.

Filiando a crise que atravessa a Marinha ao estado social, sem pretender abstrair as causas acidentais, propus medidas que podem resumir um apelo à **mudança de costumes** e ao abandono de preconceitos. (Relatório Ministerial da Marinha, 1910, pp. 68-69 – grifo nosso).

Para compreender quais eram estes costumes mencionados pelo ministro Joaquim Marques Baptista de Leão foi importante investigar a instituição em sua origem. Analisar o contexto histórico, observar o movimento dentro e fora do universo militar, com a intenção de capturar em que momento da história da Marinha do Brasil eles passaram a existir.

Nessa investigação trabalhamos com algumas proposições conceituais elaboradas por E. P. Thompson que além de algumas categorias importantes presentes em sua obra, contribuiu com reflexões sobre alguns aspectos que temos o interesse de observar com uma especial atenção. O primeiro aspecto aparece nesse trecho do relatório ministerial referente ao ano 1910:

É preciso porém que todos se convençam, comandantes e comandados, que a transformação que está exigindo a nossa Armada, é principalmente a transformação de hábitos e *costumes*. (p. 41)<sup>17</sup>

**Costumes**, portanto, é o aspecto que Thompson refletiu, sobretudo no livro *Costumes em Comum*, e suas considerações se mostram fundamentais para observar alguns hábitos, processos e práticas dentro da Marinha do Brasil e na Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro na época do Império. O uso de algumas de suas reflexões elucidou, por exemplo, a compreensão do uso desse termo em outras épocas.

Nos séculos precedentes o termo “costume” foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado a palavra “cultura”. O costume era a “segunda natureza” do homem. (THOMPSON, 1998. p.14)

Acho apropriada a utilização desse termo para descrever hábitos que se tornam recorrentes com o passar do tempo. Creio que eles até poderiam ser chamados de uma “cultura”, mas como cultura é uma categoria que será utilizada nesse trabalho, e além de a Marinha e a Escola de Aprendizes serem instituições que ainda se desenvolviam na segunda do século XIX, falar em “cultura” ou até mesmo “tradição” nos pareceu precipitado. Sobretudo, porque esses dois termos têm como uma de suas principais características a invariabilidade<sup>18</sup>. Os costumes seriam uma espécie de “princípios da cultura” (no sentido de uma tradição) por ainda serem passíveis de mudanças. Se for possível arriscar uma sentença, podemos dizer que toda instituição antes de possuir uma tradição (propriamente dita), possui costumes. E é sobre eles que se manifesta nosso interesse.

Francis Bacon falou da dimensão educativa do costume: “é mais perfeito quando

---

<sup>17</sup> Trecho extraído do relatório ministerial referente ao ano de 1910. Redigido pelo então ministro da Marinha, Joaquim Marques Baptista de Leão.

<sup>18</sup> Na introdução do livro *A invenção das tradições* Eric Hobsbawn explica a diferença entre *costume e tradição*, esta explicação serve para elucidar a distinção entre *costume e cultura*. Nesse caso cultura e tradição teriam o mesmo significado.

tem origem nos primeiros anos de vida: é o que chamamos educação, que, com efeito, não passa de um costume cedo adquirido” (Apud THOMPSON, 2005, p.14). A proposta de trabalhar com esse aspecto se deu, justamente, para destacar a colaboração dos costumes como parte integrante do que é transmitido a um aprendiz na educação para um ofício. No caso dessa dissertação, um aprendiz marinho.

Longe de exibir a permanência sugerida pela palavra “tradição”, o *costume* era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes. (...) Mas cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo – o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998, p.17)

Sendo o costume também um campo de disputa, observá-lo é fundamental para termos acesso as possíveis contradições existentes em uma instituição. Para analisar esse aspecto na Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro faremos uso de duas ferramentas analíticas presentes na obra de Thompson, as categorias: **cultura e experiência**

(...) com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...) Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p.189)

E nessa consciência, constituinte do ser, percebe-se sujeito. “Ninguém nasce militar, torna-se militar”<sup>19</sup>. E esse *tornar-se* também possui uma dimensão educativa que fica mais evidente com Thompson, que é conhecido por ter se interessado pelo processo de constituição - *o fazer-se*<sup>20</sup> - da classe trabalhadora na Inglaterra do século

<sup>19</sup> Inspirado na frase de Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Trazida aqui para ilustrar a ideia de que primeiro o ser existe, depois, em liberdade, exerce escolhas que vão criando a constituição de um sujeito social.

<sup>20</sup> Tradução em português para a expressão inglesa *making* que o autor utiliza para descrever um processo ativo que envolve a ação humana e que, portanto, está presente na formação de uma classe.

XVIII e do início do século XIX. Em sua investigação o historiador buscou a historicidade dentro do materialismo e encontrou sujeitos participantes em processos históricos. Tentaremos, nessa pesquisa, desvelar o movimento de alguns sujeitos oriundos das camadas baixas da sociedade brasileira dentro da Marinha no final do Império, no século XIX.

Observar os marinheiros como “um tipo singular de trabalhador que viveu conflitos pouco conhecidos nas relações sociais, culturais e de trabalho travadas em portos e navios do Brasil e de todo o mundo” (BARREIRO, 2005, p.2) colabora para a compreensão do papel desempenhado pela Escola de Aprendizes Marinheiros, sobretudo a do Rio de Janeiro, como um espaço que comportou e onde se manifestaram experiências inéditas. Além de nos revelar a existência de sujeitos envolvidos em processos importantes para a História da Educação.

### **1.3 Os sujeitos da pesquisa**

A origem social dos meninos que ingressavam nas Escolas de Aprendizes da Marinha brasileira na segunda metade do século XIX era basicamente a mesma, eles eram oriundos da camada mais baixa da sociedade. Assim, muitos deles eram negros, descendentes da escravidão, meninos desvalidos, órfãos, carentes precisando sobreviver. Jovens que vivenciavam a abolição do trabalho escravo, mas não contavam com muitas ofertas de emprego, muito menos de educação. Esse dado é o retrato de uma realidade que exigiu uma abordagem adequada. Um método que desse visibilidade a essa esfera da sociedade historicamente invisibilizada, da mesma maneira como fez Thompson com a classe trabalhadora inglesa, analisada numa perspectiva *vista de baixo*. Peter Burke disse que Thompson ao adotar esse ângulo analítico “percebeu a necessidade de tentar compreender o povo no passado a luz da sua própria experiência e de suas próprias reações a essa experiência”<sup>21</sup>. Fazer história dessa maneira é, primeiramente, demonstrar respeito a esses sujeitos. E metodologicamente falando, um desafio necessário. Necessário porque nos ajuda a ver a complexidade constituinte de uma sociedade e assim, desconstruir certa heterogeneidade imposta por algumas abordagens

---

<sup>21</sup> Esse comentário está presente no artigo intitulado “A história vista de baixo” de Jim Sharpe publicado no livro: A escrita da história, organizado por Peter Burke. (p.42)

estruturalistas<sup>22</sup>. E é um desafio porque, como nos alerta Carlo Ginzburg, existe uma escassez de testemunhos sobre o comportamento e as atividades das classes ocupantes da base da pirâmide social no passado<sup>23</sup>. Desse modo, fez-se necessário um trabalho de observação e análise minuciosa com as fontes levantadas.

#### 1.4 Fontes da Pesquisa

As fontes consultadas para a elaboração desse trabalho foram os **Relatórios do Ministério da Marinha**, disponíveis na forma de microfilme no *Center for Research Libraries (CRL)*<sup>24</sup> na web. Esse material contém relatos variados de aspectos da Marinha brasileira desde sua criação. Com um levantamento inicial dessas fontes, foi possível identificar a existência de uma série de tópicos discutidos pelas autoridades dessa instituição ao longo da sua história. A estratégia de trabalho foi destacar nesses relatórios as partes correspondentes à descrição da situação das Escolas de Aprendizes Marinheiros, em especial a do Rio de Janeiro. Na execução dessa etapa do tratamento das fontes fica evidente uma questão de ordem metodológica. Como será possível fazer uma “história vista de baixo”, se a documentação disponível é oficial, uma produção “dos de cima”? Como extrair dos relatórios ministeriais uma fagulha da essência daqueles que habitavam as camadas baixas da sociedade? Como extrair dessa documentação a voz dos sujeitos? Uma primeira leitura fornece subsídios para a feitura de uma história da cultura “imposta às classes populares” (GINZBURG, 2006, p.13).

Mas o que nos interessa é saber como esses meninos se submeteram a essa imposição e como se movimentaram frente a ela. Isso exigiu um olhar cauteloso diante dessas fontes oficiais.

É a cultura oficial que agora aparece filtrada pelo ponto de vista popular. A contribuição (...) está portanto na possibilidade de empreender a leitura de uma cultura a partir de outra. Com elas, a

---

<sup>22</sup> Thompson foi um crítico ferrenho ao marxismo estruturalista, suas críticas eram endereçadas principalmente a um dos principais representantes dessa abordagem, Louis Althusser (1918-1990). As oposições articulavam-se contrariando a noção de falsa consciência e percepção de classe social como uma entidade estática e presa no tempo.

<sup>23</sup> No prefácio de *O queijo e os Vermes*, Carlo Ginzburg realiza uma excelente discussão sobre fontes e abordagens para uma história que pretende resgatar as camadas populares.

<sup>24</sup> O Center for Research Libraries (CRL) é um consórcio internacional de universidades, faculdades e bibliotecas de pesquisas independentes. Fundada em 1949, a CRL apóia a pesquisa avançada e ensino nas áreas de Humanas, Ciências e Ciências Sociais, preservando e disponibilizando para os estudiosos, material de fonte primária fundamental para as disciplinas.

História Cultural passa a se beneficiar das possibilidades de uma leitura efetivamente polifônica das fontes. (BARROS, 2012, p.74)

Os relatórios que os ministros da Marinha enviavam, era um resumo dos relatórios recebidos dos responsáveis pela gestão das Escolas de Aprendizes em cada província onde elas existiam, ou seja, era uma segunda versão do cotidiano das escolas.

Cada ministério do Império publicava um relatório anual que narrava suas atividades. Prática essa que continuou após a proclamação da república. Os relatórios eram os principais registros oficiais da época, documentos que continham informações governamentais. Eram elaborados pelos ministros da Marinha e possuíam como parte constitutiva do texto, os relatos dos diretores das Escolas de Aprendizes Marinheiros existentes no país. Esses pretendiam registrar a situação da instrução dos futuros marujos, bem como os esforços realizados para educar os meninos pobres de suas províncias. O que acontecia também com a Escola de Aprendizes da Corte com sede no Rio de Janeiro.

O contato com os relatórios ministeriais se deu inicialmente como fonte para o levantamento de dados relativos à situação da instrução na Marinha na segunda metade do século XIX. Essas fontes revelaram não apenas fragmentos da memória político-administrativa do país, mas também, trouxeram à tona as condições das escolas de aprendizes naquele período. Informações como o número total que compunha o efetivo, dados sobre as instruções Elementar, Militar e Náutica. Além de registros sobre a enfermaria, aquartelamento, hospital e obras, quando havia.

Analisando cuidadosamente os documentos para que os mesmos pudessem nos fornecer pistas de uma identidade coletiva como fundamento histórico, foi necessário não perder de vista o contexto, os autores e suas posições na sociedade da época, bem como seus interesses, para quem escreviam e porque escreviam os seus registros, questões que demandaram um intenso trabalho de análise documental.

Outra fonte utilizada foi os **Subsídios para a história marítima do Brasil** – uma publicação de 1939 – lançado em comemoração ao centenário do Corpo de Marinheiros Nacionais<sup>25</sup>. Disponível para consulta na Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha (DPHDM) – Departamento de Arquivos e Biblioteca da Marinha / Divisão de acesso à Documentação, na Ilha das Cobras. Este documento

---

<sup>25</sup> Que no regime monárquico brasileiro chamava-se Corpo de Marinheiros Imperiais.

contém muitas informações sobre a época e a criação da primeira Companhia de Aprendizes Marinheiros – a do Rio de Janeiro.

Também foram utilizados documentos do **Fundo/Coleção B5 – Série Marinha**, sob guarda do Arquivo Nacional. Esse fundo é rico em correspondências internas e externas (ofícios, solicitações, relatórios e registros de rotina) da Marinha do Brasil. Complementando o corpo documental contamos com o material bibliográfico e trabalhos de outros pesquisadores, além de parte do acervo da **Revista Marítima Brasileira**, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira no acervo da Biblioteca Nacional. Inserida no conjunto da produção editorial de caráter ilustrado-científico no Brasil do século XIX, essa revista buscava, em certa medida, participar do debate internacional sobre ciência e tecnologia que estava em curso já no final do século XIX. Ela também contemplou em suas páginas assuntos que tratavam da modernização científica e tecnológica levando em conta questões como o fim da escravidão e a implicação desse e outros acontecimentos sociais na organização da instituição, além de temas como a educação de oficiais e marinheiros e legislação penal.

Esse corpo documental serviu de alicerce para a construção de uma história que tem entre as suas preocupações o modo de vida das pessoas comuns. Modo esse que será observado pelo contato de meninos com uma instituição educativa do mantida pelo Estado, a Escola de Aprendizes Marinheiros.

Os marinheiros comuns provinham de etnias, raças e nações as mais diversas. Índios e negros de diversas tribos misturavam-se a mestiços e brancos livres e pobres do Brasil e de outros países, formando uma cultura popular diversificada na base da pirâmide social do navio. (BARREIRO, 2005, p. 5)

Tornar-se marinheiro na segunda metade do século XIX era também *fazer-se*, educar-se, constituir-se sujeito em meio a essa diversidade de tipos. Uma tarefa que não foi fácil. Esse processo de formação dos marinheiros obrigou a cada um dos meninos que ingressaram nas Escolas de Aprendizes a elaborar uma resposta às imposições que a instituição enquanto um sistema os apresentava. Tais imposições podem ser observadas no compartilhamento de uma dura rotina de atividades.

Os alunos tinham uma jornada que se iniciava às 5 horas da manhã e encerrava-se às 10 horas da noite. Ambas as escolas enfatizavam que a educação oferecida deveria subordiná-los a uma disciplina regular e



uniforme e dotar os alunos das características de asseio e subordinação. Tal educação, oferecida a bordo de navios, deveria permitir aos meninos o menor tempo possível de permanência em terra para que se desviassem das distrações e se libertassem do domínio dos vícios e das paixões. (BARREIRO, 2005, p.7-8)

É extremamente importante saber o que se passava nas escolas de formação militar. Dentro delas, havia uma parte da sociedade brasileira que carecia de educação e trabalho no final do século XIX. A Marinha, por exemplo, era uma instituição que estava com as portas abertas para receber o enorme contingente de jovens pobres, muitos egressos do regime escravocrata que se exauria. Em troca dos serviços prestados à pátria, concedia a esses brasileiros a *promessa* de um “futuro digno”, o que nem sempre se cumpria. Mas garantia uma experiência única.

(...) *experiência* – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981, p. 15).

No próximo capítulo iniciaremos uma *imersão* no século XIX. Esse exercício só será possível por conta da colaboração de E. P. Thompson que munuiu esse trabalho de um arcabouço teórico, que fornecerá condições para enfrentar os desafios de uma investigação histórica. Valer-se das contribuições teóricas e metodológicas de Thompson não significa adotar uma perspectiva através da qual se julga alcançar uma verdade absoluta. O que se deseja, pelo contrário, é testar outra possibilidade analítica no campo da História da Educação e para isso as proposições thompsonianas se mostraram bastante fecundas.

Pensar a educação através da história ou mesmo a história através da educação é um desafio que exige de qualquer um o diálogo com várias dimensões da cultura – termo tão abrangente e polissêmico. Para dar ênfase ao interesse de nossas investigações é fundamental a eleição de aspectos e categorias analíticas que norteiem nosso olhar. E nortear o olhar não significa determinar ou compartimentar as possibilidades de observação. Trata-se simplesmente de definir uma direção, um caminho a trilhar. O caminho (teórico-metodológico) dessa pesquisa considera a observação de *costumes* e preocupa-se com os sujeitos que em conjunto constituem uma fração de *classe social*

dentro da Marinha do Brasil no século XIX. Levando em conta a *cultura* e a *experiência* desses sujeitos, essa investigação, mais do que uma simples pesquisa histórica, é uma proposição ao campo da História da Educação da inclusão de outra agência educativa na sua pauta de interesses. A Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte e as demais unidades, da mesma maneira que outras instituições educativas que existiram no século XIX, também teve como responsabilidade conceder instrução para alguns brasileirinhos nascidos naquele período. Observá-las, portanto, nos parece uma tarefa de extrema importante.

## CAPÍTULO II

### A MARINHA, O FIM DA ESCRAVIDÃO E A EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Em se tratando do século XIX, salientam-se as práticas e valores envolvidos nas instituições da escravidão, do patriarcalismo e da grande propriedade. Por mais que uma constituição e uma legislação comum consagrassem valores universais de liberdade e de igualdade perante a lei, as práticas e valores sociais os rejeitavam.

José Murilo de Carvalho

*Nação e cidadania no Império* (2007, p.12)

Uma imersão no Brasil do século XIX exige fôlego. Sabendo do trabalho que demanda esse exercício histórico escolhemos observar três elementos para compor parte do contexto em que o objeto analisado nesta pesquisa – a Escola de Aprendizes Marinheiros – estava inserido. Os elementos eleitos para observação são a instituição Marinha do Brasil, o gradual término do regime de escravidão e as discussões sobre educação, assuntos que nas décadas finais do Império faziam parte de uma série de discussões realizadas em diversas esferas no país que buscava ser uma nação moderna. Esse exercício contará com as contribuições de outros pesquisadores e pesquisadoras que já realizaram essa jornada, mas cujas buscas tiveram como justificativa outros objetivos e objetos.

#### **2.1. Marinha: Implantação e Consolidação**

O Estado nacional brasileiro forjou-se articulando várias modalidades de relação com a população. O governo e suas instituições procuraram impor valores e práticas com a intenção de estruturar e definir um projeto de nação. Dentro desse contexto, uma das relações pouco investigadas pela historiografia é o envolvimento dos “cidadãos”<sup>26</sup> com as forças armadas através da prestação do serviço militar. Segundo José Murilo de Carvalho essa relação “representava uma introdução traumática a um mundo cívico distinto da vida privada” (CARVALHO, 2007, p.11). Desse modo, observar a Marinha e sua história pode nos ajudar a desenvolver um ponto de vista que nos permita saber

---

<sup>26</sup> A palavra cidadãos aparece entre aspas por entendermos que muitos dos que ingressavam nas forças armadas tinham seus direitos violados enquanto tais. É o caso de homens escravizados.

um pouco mais sobre o que e como foi o ingresso no universo militar naquela época. Sendo o poder bélico um dos requisitos para um estado se impor enquanto nação, a necessidade de atrair gente para ingressar nas forças armadas surge como uma demanda do país desde a sua independência. A atuação da Marinha e do Exército foi indispensável para garantir a estabilidade daquela nova condição política do país. E isso se acentuou, sobretudo, no período regencial.

(...) a implantação do Estado Nacional não foi resultante de processo pacífico e baseado em um consenso. Indica também a existência de grupos - com interesses divergentes – poderosos o suficiente para estabelecerem estruturas diversas de poder. E, se isto pode soar estranho nos dias atuais, é fundamental considerar que para os contemporâneos, a integridade territorial do país não estava assegurada; ao contrário, o desmembramento da antiga colônia portuguesa era uma possibilidade bastante concreta, como de resto o foi durante o longo período regencial, ou seja, até 1840. (ARIAS NETO, 2006, p.2)

No processo de implantação e consolidação do Estado nacional brasileiro a Armada Imperial teve um papel de muita importância. Sua participação aconteceu, primeiramente, para ajudar a conter as manifestações divergentes a empreitada que a construção de uma nação representava. Na época da independência o país ainda não contava com muitos caminhos por terra que ligassem de maneira orgânica as províncias brasileiras. Uma das estratégias utilizadas pelo governo imperial para chegar a essas províncias com mais rapidez, foi contar com expedições marítimas organizadas com homens e embarcações da Marinha. Além da contenção da resistência de algumas elites locais, a chegada da Armada até as províncias mais distantes também foi um meio utilizado para recrutar pessoal para preenchimento do Corpo de Imperiais Marinheiros. Essa intervenção militar protagonizada pela Marinha nas províncias brasileiras deu início a um tipo de relação que modificou a vida de muitas pessoas que nelas moravam, sobretudo, homens e meninos que se não foram “seduzidos” pelas propostas de ingresso a uma promissora vida em um espaço militar, eram forçados a aderir a esse chamado da instituição<sup>27</sup> que precisava a qualquer custo fortalecer-se para cumprir as demandas do país. Na medida em que as embarcações da Marinha atracavam nos portos de algumas províncias brasileiras, com elas chegavam também a notícia da independência do país,

---

<sup>27</sup> Sobre as formas de ingresso na Marinha no Império ver: A ressaca da Marujada – recrutamento e disciplina na Armada Imperial, livro de Álvaro Pereira do Nascimento publicado pelo Arquivo Nacional em 2001.

que por muitos foi assimilada como algo ruim. Até então, nunca fora necessário sair de casa, deixar a família e uma vida para prestar serviço militar. Ou seja, dispor sua força de trabalho para defender o Estado, uma entidade cuja ideia apresentava-se abstrata demais para os brasileiros que integravam as camadas baixas da sociedade.

Como foi difícil para a Marinha conseguir uma grande adesão por parte da população, uma rede de relações foi sendo tecida para que a demanda do alistamento fosse realizada com sucesso. Essa rede começava com a figura do Imperador que através de seus plenos poderes tinha a liberdade de opinar e decidir também sobre questões militares. Portanto, seu contato direto era com os oficiais da Marinha. Os oficiais da Marinha ligavam-se aos presidentes de províncias que, conseqüentemente, estabeleciam relações com os chefes de polícia das localidades e esses aos *recrutados* (policiais, guardas urbanos e/ou até particulares). Estes últimos sendo os responsáveis por, literalmente, caçar os seres humanos que faziam parte da parcela livre da população pobre do Brasil naquela época.

Assim, como uma corrente hídrica, de boca em boca as notícias do alistamento chegavam aos quatro cantos das cidades. Quem não quisesse servir que fugisse para algum lugar distante das malhas do alistamento, pois a província havia de cumprir as ordens de sua Majestade, o imperador, o mais satisfatoriamente possível. Assim, de norte a sul de leste a oeste, das maiores às menores cidades do país, corriam ofícios entre autoridades militares e civis. O governo imperial, já pensando nas dificuldades que essas autoridades enfrentariam para o alistamento, dava certas condições aos presidentes para resolver o embaraço. E algum dinheiro para sensibilizar o indivíduo no ofício de agente de alistamento ('engajadores' ou 'alistadores') não faltava. (NASCIMENTO, 2001, p.69)

É importante reforçar que o material humano que ingressava na Marinha era oriundo das camadas mais baixas da sociedade imperial. Os marinheiros que integravam a Armada eram de origem pobre. Muitos deles ex-escravos, órfãos e desvalidos. Homens e meninos que levavam uma vida simples nas províncias. Vida de dificuldades que muitas vezes era distraída com o jogo da capoeira – o que aos olhos das elites os colocavam na categoria de “vagabundos”, acusados de vadiagem, e outras desculpas. Essa prática que consistia na obtenção de mão de obra oriunda das camadas populares existiu por todo o século XIX e prosseguiu pelos primeiros anos do XX, também. A

permanência dessa prática caracteriza um *costume* que a Marinha desenvolveu ao longo de sua história, no que toca o alistamento de marinheiros.

Tão jovem quanto o próprio Estado nacional, a Marinha de Guerra teve nos anos trinta dos oitocentos uma oportunidade para impor e consolidar sua força de defesa. Essa possibilidade se apresentava porque o período das regências (1831-1840) comportou uma série de revoltas motivadas pela “ausência da figura de uma liderança autêntica”.<sup>28</sup> Essas revoltas aconteceram em diversas províncias brasileiras e ameaçaram a unidade territorial do país, outro aspecto importante na composição de um Estado-nação. Essa situação dificultava a consolidação do Estado brasileiro e da própria Armada Imperial que ainda não contava com um contingente considerado suficiente.

Na medida em que o Estado imperial, seguindo o exemplo de outros Estados-nação da época, se secularizava e se racionalizava, introduzia medidas que significavam mudanças profundas nas vidas dos cidadãos. Basta mencionar a introdução do recenseamento, **do recrutamento universal**, da mudança do sistema de pesos e medidas. Em todos esses casos, houve reação popular. Apesar de sua natureza reativa, essas respostas constituem fontes preciosas para vislumbrar valores típicos da cultura política popular. (CARVALHO, 2007, p.11-12 – grifo nosso)

Gradativamente o Estado começava a fazer-se presente no cotidiano dos brasileiros. E essa presença não foi instantaneamente aceita, como podemos observar. Por tratar-se da criação de uma cultura feita também através da imposição de hábitos, era evidente que existissem inúmeras reações contrárias a essa aproximação do Estado. Em relação ao recrutamento universal, as respostas do “público alvo” podem ser compreendidas de diversas maneiras. Uma delas se evidenciava através das fugas de homens e meninos que não queriam fazer parte, de forma alguma, dos corpos militares das forças armadas, recusavam os prêmios oferecidos por estas instituições e demonstravam a resistência ao aliciamento do Estado. Outra resposta eram as deserções daqueles chegavam a ingressar na Marinha e no Exército, pois tiveram contato com o cotidiano militar e não o suportaram; além, também, das estratégias de sobrevivência desenvolvidas dentro das próprias instituições.

---

<sup>28</sup> Com a abdicação de D. Pedro I, considerando o fato de que o príncipe herdeiro tinha apenas 5 anos de idade, era necessária, segundo a Constituição, a eleição de três membros pela Assembleia Geral (Senado e Câmara dos Deputados), que formariam uma Regência, para ocupar o lugar do príncipe herdeiro até que o mesmo atingisse a maioridade.

A revolta dos marinheiros de 1910 no Rio de Janeiro é um caso que entre as modalidades de respostas possíveis dadas pelo público alvo, pode ser atribuída a uma estratégia de sobrevivência que aconteceu dentro da própria Marinha. Este tipo de estratégia é sempre muito utilizado no interior de sistemas fechados.

Marilene Rosa Nogueira da Silva, em uma análise sobre o sistema escravocrata, demonstra algumas estratégias utilizadas pelos escravizados.

Percebe-se que, além do tempo inegável das revoltas, existiu um tempo de longa duração das normalidades. O escravo enfrentava o sistema muitas vezes com as armas oferecidas pelo próprio sistema – o corpo-mole, o boicote. Relativamente poucos assassinaram seus senhores, ou participaram de rebeliões, enquanto a maioria, por estratégia invenção ou sorte, ia vivendo. Acreditamos que seria impossível manter o sistema apenas pela repressão; não haveria fatores bastantes para controlar um número tão grande de escravos. Era através dos acordos implícitos nas relações que se mantinha o sistema. (SILVA, 1988, p.112)

Esse excerto retirado do texto de Marilene aborda o tema das estratégias de sobrevivência dentro do sistema escravocrata, mas nessa dissertação ele é trazido para que pensemos em estratégias produzidas no interior de um sistema de uma organização militar: o da Marinha. Esse sistema que coexistiu com o regime escravocrata e comportou em sua conformação, como já foi mencionado, homens e meninos oriundos daquele regime que gradualmente se desmantelava. Desse modo, não me parece equivocado dizer que as estratégias executadas por marinheiros e aprendizes marinheiros poderiam ser similares às citadas pela historiadora, além, é claro, de certamente incorporarem outras formas. Pois, essas estratégias eram forjadas em diversos contextos e situações, elas eram utilizadas para negociar questões vitais e até mesmo vícios ou hábitos cultivados fora do ambiente militar da Marinha e que continuavam a existir dentro dela. Um exemplo evidente era o consumo do álcool, que mesmo proibido, era uma realidade presente no cotidiano da Armada.

A embriaguez era comumente apresentada como elemento potencializador das brigas e outros delitos. A entrada clandestina, a venda e a compra de bebidas alcoólicas foram proibidas no Regulamento das Escolas de Aprendizes-Marinheiro. Os dispositivos legais, disciplinares, indicavam as tentativas de um ordenamento de relações sociais, entre iguais e desiguais, subordinados e comandantes que, mesmo diante de uma prática *costumeira*, pudesse render ao

destinatário das legislações o dever da obediência. (LINS, 2012, pp.171-172 – grifo nosso)

A transgressão das regras disciplinadoras e o próprio comportamento dos marinheiros durante a aplicação de uma punição, quando analisados atentamente nos colocam em contato com códigos que só faziam sentido para quem era parte integrante daquele sistema. Para acessar alguns desses códigos e seus sentidos, aproximamo-nos da Marinha do Brasil levando em conta algumas das considerações de Álvaro Pereira do Nascimento, que pesquisou essa instituição durante o regime imperial para observar quais eram os sentidos dos castigos físicos – outro costume presente no cotidiano da Armada, que foi abolido em 1910. Sua preocupação foi observar os sentidos desses castigos para marinheiros que os recebiam e para oficiais que os aplicavam. Um dos principais entendimentos que o pesquisador nos ajudou a cristalizar foi o de que nem marinheiros e nem oficiais poderiam ser tratados como categorias homogêneas. Havia dentro desses dois grupos uma diversidade de tipos humanos e representá-los, simplesmente, como antagonistas, seria colaborar com a redução da compreensão do que era a instituição em meados do século XIX. Podemos dizer que a Marinha do Brasil, assim como qualquer outra instituição reunia em seus espaços uma variedade de temperamentos que, justamente, por serem diversos, frequentemente, envolviam-se em conflitos. Nesse contexto conflituoso, surge a questão do castigo como nos relata abaixo Nascimento (2008),

Sem dúvida, o castigo e o oficialato podiam ser entendidos de várias formas. Podia ser uma terrível sentença e um algoz desumano. Para os marinheiros mais violentos, o castigo podia ser uma prova de que eram valentes e destemidos, afastando possíveis adversários. Para os mais jovens e inexperientes, o castigo e os oficiais representavam alguma proteção e segurança contra indivíduos que tentassem violentá-los sexualmente ou mesmo admoestar em situação diversa. (NASCIMENTO, 2008, p.201)

Cada um dos sujeitos pertencentes a esse sistema militar era dotado de subjetividades trazidas das experiências vividas até o ingresso na Armada, e esses se somavam com a vivência naquele novo espaço. Eram, portanto, sujeitos que mesmo diante das determinações estruturais impostas pela Marinha, moviam-se pela instituição equacionando as experiências da vida vivida fora do ambiente militar com as regras normativas as quais estavam submetidos lá dentro. Para muitos o resultado dessa



equação nunca fechava. Nesses casos não tinha ordem, regra ou oficial que os fizesse mudar, “se quisessem furtar um objeto, esbofetear aquele que por descuido lhe pisou o pé, currar um grumete, beber até cair, [...] esses homens fariam o necessário para tal” (NASCIMENTO, 2008, p.202). Tais homens, na visão das autoridades da Marinha, representavam uma *demonstração de como um marinheiro jamais deveria se comportar*. E para que esse entendimento fosse compartilhado com os demais marinheiros, em especial os grumetes e os aprendizes<sup>29</sup>, um ritual com características de espetáculo acontecia. Esse ritual é o que Nascimento denominou de *tribunal do convés* que, resumidamente, tratava-se do açoite de um marinheiro executado por um oficial diante dos demais que participavam como uma espécie de platéia frente aquele circo de horror<sup>30</sup>. Para regular essa prática que acontecia na maior parte das vezes com a demonstração de excessos por parte dos aplicadores dos castigos, foi aprovado em 1883 um decreto que regulava a quantidade de chibatadas que cada marinheiro receberia dependendo do tipo de falta cometida<sup>31</sup>. Essa medida não representou nenhuma mudança radical prática, uma vez que os costumes permaneceram arraigados nos oficiais da Armada, pelo menos até 1910. Mas representa a tentativa da modificação de um hábito, que se não fosse contido poderia ser e, por um tempo, foi atribuído como traço da cultura da Marinha brasileira.

Não se pode falar da Marinha do Brasil na segunda metade do século XIX, sem levar em consideração cinco anos desse período que são chave para a história dessa instituição. De 1865 a 1870, esse foi o tempo que durou o conflito armado mais sangrento da história militar brasileira: a Guerra do Paraguai. Apesar da tragédia que esse episódio representa, ele nos fornece elementos úteis para o entendimento da consolidação da Marinha. É nele que pela primeira vez que as forças armadas tiveram um adversário estrangeiro. Até então os conflitos aconteciam somente contra brasileiros concentrados em regiões específicas do país que se opunham às determinações do governo central. Observar esse episódio e pensar nos fenômenos sociais que ele

---

<sup>29</sup> Os grumetes dentro da hierarquia da Marinha representam a categoria mais inferior, a bordo fazem a limpeza e ajudam demais marinheiros nos diferentes trabalhos. O aprendiz quando sai da escola de formação passa a ocupar a função de grumete.

<sup>30</sup> Da mesma maneira como aconteceu em 1910 com o marinheiro Marcelino Rodrigues Menezes que após ser flagrado tentando introduzir clandestinamente uma garrafa de aguardente, recebeu 200 chibatadas. Episódio que motivou a execução do plano de revolta dos marinheiros.

<sup>31</sup> Coleção de Leis do Brasil. Decreto nº8898, de 3 de março de 1883. Essa lei informava que o número mínimo de chibatadas aplicadas a um marinheiro seria seis e o máximo vinte e cinco.

dinamizou exige que estabeleçamos previamente estreitos vínculos com estruturas maiores, sujeitas a uma dinâmica histórica e específica, que leve em conta elementos como a cultura e a experiência.

Durante muitos anos os oficiais da Marinha do Brasil fizeram parte da elite do país, com o término da guerra a situação começou a mudar. A guerra do Paraguai gerou uma crise financeira que comprometeu a estabilidade econômica que o país vivia há quase duas décadas. Por esta razão verbas para investimento nas Forças Armadas deixaram de ter espaço nas pautas dos políticos (civis) e esse descaso, motivou uma indisposição entre os setores dominantes. O resultado dessa indisposição foi a distinção das elites que passaram a ser oponentes. Essa disputa somente se amenizou com a chegada da República, que devolveu aos militares um lugar de destaque no cenário político nacional. Até a proclamação da república, portanto nas décadas de setenta e oitenta dos oitocentos os oficiais da marinha acharam necessário, também, estabelecer cada vez mais uma distinção dentro do espaço militar. Essa distinção se efetivou da seguinte maneira:

(...) as idéias formuladas durante a guerra do Paraguai, aparecem sistematizadas e mais elaboradas, delineando as reformas que se pretendiam realizar na Armada. Estas visavam a implantação de uma carreira baseada na antigüidade e no mérito, ou seja, de um quadro de oficiais que fossem profissionais. Os critérios para promoção nos primeiros degraus deveriam basear-se mais no mérito, ao que parece para testar, ao mesmo tempo, a disposição à carreira, as capacidades profissionais e a lealdade. Por outro lado, a antigüidade, principal critério nos mais altos graus de hierarquia, permitiria ao Estado escolher, para compor o alto comando os mais leais e capazes. Tratar-se-ia, ao que parece, do nascimento de um pensamento burguês, que buscava abrir a carreira das armas a todos os cidadãos, cuja distinção se fundaria em suas capacidades e habilidades medidas, em primeiro lugar, pelo concurso público. (ARIAS NETO, p.143)

Como podemos observar os oficiais da Marinha estavam preocupados em disputar méritos, para isso cada um criava um critério para receber algum tipo de promoção. Esse foi o modo que muitos deles encontraram para garantir seu futuro, pois não levavam em conta os outros setores da hierarquia militar. Os marujos e os aprendizes marinheiros não foram muito lembrados nessa época. Basta ler o relatório de algum comandante responsável por alguma Companhia de Aprendiz para identificar a quantidade de carências que essas unidades de ensino da Marinha enfrentavam.

A Marinha do Brasil na segunda metade do século XIX, sobretudo após a guerra do Paraguai, passou por muitas reformulações. Muitos regulamentos internos foram criados, normas, regimentos, avisos e decretos foram expedidos. Por mais estranho que pareça são essas disputas internas as responsáveis por consolidar a Marinha como força de defesa. As disputas fomentadas pela guerra funcionaram como dispositivo para estruturar a instituição. Nessa estruturação, um dos aspectos importantes era o processo de recrutamento de marinheiros, este processo contava com o recrutamento de escravos, por isso a seguir analisaremos brevemente o processo de abolição da escravidão no Brasil, na segunda metade do século XIX e o seu recrutamento para a Marinha.

## **2.2 A conquista da liberdade nas décadas finais do Império e o recrutamento para a Marinha**

Para os negros, o significado da liberdade foi forjado na experiência do cativo; e, sem dúvida, um dos aspectos mais traumáticos da escravidão era a constante compra e venda de seres humanos.

Visões da Liberdade

Sidney Chalhoub (2011, p.29)

O Brasil na segunda metade do século XIX já contava com uma expressiva quantidade de negros (escravizados, libertos e livres) na composição do seu tecido social. Segundo o censo de 1872, cerca de 58% da população brasileira era composta por pretos e pardos<sup>32</sup>. É importante destacar que naquela época da história do Brasil estava em andamento o processo de declínio do regime escravocrata, que além das leis abolicionistas outorgadas pelo governo, contava com a contribuição das cartas de alforrias – documentos procedentes da iniciativa privada – concedidas aos escravizados pelas mãos de seus proprietários. Esses documentos obtiveram uma expressão legal através da Lei do ventre livre – assunto que receberá uma maior atenção mais adiante.

É possível observar nessa época a existência de um comércio de seres humanos para além do tráfico ultramarino. Muitas dessas transações comerciais giravam em torno

---

<sup>32</sup> O censo de 1872 a única contagem demográfica da população brasileira durante o período imperial feita em todo o território brasileiro. Os dados foram disponibilizados pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

da compra e venda de homens, mulheres e crianças para a realização de trabalho escravo. Traficantes e membros das elites eram os agentes mais participativos dessas transações<sup>33</sup>, que com o passar do tempo passaram incluir o Estado, que pagava indenizações para aqueles que ingressassem nas forças armadas ou para quem enviasse menores para suas escolas de formação. Por fim, essas transações comerciais passaram a incluir os próprios escravizados, que numa escala menor, participavam dela efetuando a compra da sua própria liberdade.

É importante destacar que liberdade nem sempre significou o fim de uma vida de maus tratos e perseguição para os escravizados na segunda metade do século XIX. Os negros forros – como eram chamados os escravos que compravam ou (raramente) ganhavam uma carta de alforria – passavam a fazer parte de população negra livre, que frequentemente era alvo de uma ostensiva vigilância da polícia que alegava indisciplina por parte dessa fração social que crescia<sup>34</sup>. Não nos esqueçamos também que naquela rede de relações tecida para o cumprimento da demanda do alistamento militar a polícia era uma das peças que tinha a responsabilidade direta de efetuar a captura de homens e meninos e enviá-los para as forças armadas. Durante essa época o recrutamento forçado era um modo muito recorrente de disciplinar a população livre pobre. Em algumas situações era mais interessante para um liberto ou livre se passar por escravo do que estar vulnerável a um destino indesejado, como era para muitos o ingresso no universo militar existente no Império.

O aumento populacional de algumas cidades, como a Corte, gerava também o aumento da mendicância, de menores órfãos, de homens livres sem empregos, enfim, uma população que vivia – na ótica dessas autoridades – a ameaçar as propriedades e as vidas dos cidadãos. (NASCIMENTO, 2001, p.71)

Na Corte, como podemos observar, era comum encontrar muito homens livres pelas ruas, muitos deles sem trabalho e outros, poucos, trabalhando no que dava. Esses se misturavam a outros que ainda escravizados eram ‘liberados’ por seus senhores para trabalharem realizando outras atividades pela cidade, desde que lhes confiassem uma

---

<sup>33</sup> Utilizo a palavra *traficantes* porque em 7 de novembro de 1831 foi promulgada no Brasil uma lei que proibia o comércio de africanos para escravização. Portanto após essa data, toda a transação que incluísse a compra e venda de seres humanos vindos da África, configuraria em uma transação comercial ilegal, ou seja, tráfico.

<sup>34</sup> Somente no município Neutro (a Corte) de acordo com o censo de 1872 a população preta e parda livre somava 73.311 pessoas. No país essa população equivalia a 42% dos pretos e pardos. Esses números certamente aumentaram nos anos finais do regime escravocrata.

parte daquilo que arrecadavam. É o que se chamava de escravo de ganho ou preto de ganho. Pessoas que trabalhavam vendendo doces, consertando sapatos, cuidando de jardins, realizando serviços de carpintaria e o todo o tipo de atividade que os ajudassem a aumentar seu pecúlio<sup>35</sup>.

É evidente que a vida não era fácil para os livres e libertos também, mas uma cidade como o Rio de Janeiro, sem dúvida, oferecia mais possibilidades de sobrevivência para a população livre pobre do que as áreas rurais como o Vale do Paraíba, por exemplo. A própria conquista da liberdade, através da compra da alforria, era um sonho com possibilidade de realização maior para o escravizado que vivia no meio urbano. Mas essa possibilidade nem sempre era uma garantia. A alforria, nos anos finais da escravidão, funcionava como um instrumento de controle do senhor sobre o seu escravo. Esse documento que podia ser conquistado com uma boa quantia em dinheiro, em última instância, dependia da vontade do senhor em aceitar ou não a transação.

Em um ofício da secretaria de polícia da Corte datado de 1883 endereçado a Marinha, um chefe de polícia apresentava para sentar praça na Armada um escravizado de nome Portolino, este, segundo as informações contidas no documento, havia acumulado economias suficientes para comprar sua alforria. O homem na condição de escravo, então, solicitou a compra de sua liberdade a seu senhor, que diante da proposta do cativo se recusou a aceitá-la e o encaminhou para o chefe de polícia com a recomendação de que o levassem para a Armada. O senhor abria mão de qualquer quantia que a Marinha dispunha para recompensar seu generoso gesto e informava: “Esse escravo tem muita robustez física e apenas tem pequeno defeito num dos dedos de uma das mãos”<sup>36</sup>. Detalhe que certamente os responsáveis pela inspeção ignoraram, pois o engajamento era uma demanda contínua no cotidiano da Armada. E um dedo com defeito não seria um impeditivo.

As razões que levaram o senhor recusar o pecúlio de Portolino e o encaminhar para a Marinha permanecem desconhecidas, mas sua história nos permite entender que não bastava um escravizado acumular o valor correspondente a sua liberdade. Era

---

<sup>35</sup> Pecúlio era o nome dado às economias que um escravo conseguia acumular para realizar a compra da sua liberdade. Esse termo encontra-se muito presente nos documentos da época.

<sup>36</sup> Documento disponível no Arquivo Nacional. Rio de Janeiro 21.12.1883 – Secretária de Polícia da Corte. Fundo B5, Série Marinha, IIIM 701.

necessário contar com a boa vontade do seu proprietário. E isso permaneceu assim por todo o período do segundo Reinado.

(...) numa sociedade escravista, a carta de alforria que um senhor concede a seu cativo deve ser também analisada como resultado dos esforços bem-sucedidos de um negro no sentido de arrancar a liberdade de seu senhor; no Brasil do século XIX, o fato de que senhores e escravos pautavam sua conduta a partir da noção de que cabia unicamente a cada senhor particular a decisão sobre a alforria ou não de qualquer um de seus escravos precisava ser entendida em termos de uma “hegemonia de classe”, e os castigos físicos na escravidão precisavam se afigurar como moderados e aplicados por motivo justo, do contrário, os senhores estariam colocando em risco a própria segurança. (CHALHOUB, 2011, p.24-25)

Não perdendo de vista o caso de Portolino e analisando as palavras de Chalhoub, é possível compreender que a recusa do senhor à oferta do escravo representa a hegemonia de uma classe (que se encontrava em franca decadência), mas os esforços feitos pelo escravo para o acúmulo de seu pecúlio representa a capacidade de encontrar estratégias para transformar a vida dentro de um sistema abjeto como o escravocrata. Essa capacidade de encontrar uma maneira de viver melhor não acontecia somente na sociedade escravista, ela também estava presentes no interior das instituições que surgiam ao longo do século XIX aqui no Brasil<sup>37</sup> e em outros espaços cujo funcionamento era mantido na base da força.

As pessoas que viveram na segunda metade do século XIX no Brasil foram contemporâneas do processo que configurou o desmantelamento do regime escravocrata, que vigorou no país por mais de três séculos. Muitas dessas pessoas faziam parte de uma população carente que viveu e assistiu esse processo. Fizeram parte de uma geração que acompanhou a transição do Império para a República. E fazer parte dessa geração foi participar de uma experiência que foi *pensada* e *sentida* de diversas maneiras. Uma experiência que foi única, mas que variou de acordo com o lugar em que cada membro dessa população pobre estava no desenrolar daquele processo. No campo, ao longo do processo de expansão da lavoura cafeeicultora, essa experiência teve suas singularidades. Do mesmo modo que na cidade, um espaço com uma variedade maior

---

<sup>37</sup> Destaco a Marinha de Guerra brasileira e suas Escolas de Aprendizes Marinheiros, por receberem muitos membros das camadas baixas da sociedade. Sujeitos cujas histórias de vida são marcadas por comportamentos que tiveram como motivador primordial a sobrevivência.

de realidades – incluindo as ruas, os espaços privados e até mesmo as instituições do Estado – também reagia de maneira própria às mudanças ocorridas no país final do Império. Esse processo é responsável por colaborar com a formação de uma consciência afetiva e moral em cada uma das pessoas contemporâneas dessa experiência. Sobretudo aquelas que viveram (pensando e sentindo) esse tempo de modo coletivo. Viver esses acontecimentos em um quilombo, em um cortiço, em uma irmandade religiosa, no interior de uma instituição de ensino, isto é, coletivamente, ajudou muitos a construir uma identificação moral e afetiva sobre a experiência que estavam compartilhando.

A segunda metade do século XIX foi o período onde o regime econômico que sustentou o país durante séculos recebeu severos golpes em seus meios de reprodução<sup>38</sup>. A intenção daqueles que desejavam acabar com a escravidão era atingir esse sistema no âmago. Legalmente falando podemos considerar como o dia 4 de setembro de 1850 como o marco simbólico que inaugura o início da derrocada da escravatura no Brasil. Trata-se da aprovação da lei número 581 do Império. E ela diz:

Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos.

Como podemos ver essa lei, reforçando a lei de 1831<sup>39</sup>, tornou a importação de africanos uma prática ilegal. Em homenagem ao seu idealizador, o político Eusébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, ela recebeu o nome de Lei Eusébio de Queiroz. Uma das respostas imediatas à aprovação dessa lei foi o aumento do comércio de escravizados dentro do território nacional, o chamado “tráfico interno”. Essa prática promoveu a migração de negros que viviam em uma determinada região do Brasil para outra completamente diferente. A região Sudeste foi a que mais importou escravos de outras partes do país. Isso se devia ao crescimento das atividades nas lavouras de café no Vale do Paraíba (carioca e paulista). Muitos negros que migravam para essa região e para outras províncias brasileiras eram nascidos no território nacional, assim eram

<sup>38</sup> Faço nesse trecho o uso da palavra *golpe* para retomar o entendimento que o político abolicionista Joaquim Nabuco teve a respeito das leis abolicionistas promulgadas no Segundo Reinado. Em especial a Lei do Ventre Livre, que dentro da sequencia de golpes, representava para ele o segundo.

<sup>39</sup> Fruto da intenção de dar cumprimento aos acordos internacionais assumidos na Proclamação da Independência, essa lei já nasceu esquecida, feita, como popularmente se diz, “apenas para inglês ver”.

negros brasileiros. Mas a população negra do Brasil, na segunda metade do século XIX, era composta por brasileiros e estrangeiros<sup>40</sup>. Essa mescla de pessoas de diversas origens, compartilhando espaços e tempos, deu à população negra dos anos finais do Império uma configuração única na história social brasileira. São pessoas escravizadas ou em liberdade vivendo em um país que dependia fortemente da mão de obra delas. Essas pessoas assistiam e vivenciavam as modificações que a sociedade brasileira passava e, mais do que isso, refletiam sobre elas. Embora boa parte das elites os tratasse como inferiores, mercadorias, bens ou propriedade, tal tratamento, em nenhum instante, as impediu de pensar. Apesar de uma série de maus-tratos, esses sujeitos atravessaram aquele tempo sem destruir a sua capacidade de raciocinar.

Ainda sobre a lei Eusébio de Queiroz, vejamos outro artigo:

Art. 6º Todos os escravos que forem apprehendidos serão reexportados por conta para os portos donde tiverem vindo, ou para qualquer outro ponto fóra do Imperio, que mais conveniente parecer ao Governo; e em quanto essa reexportação se não verificar, serão empregados em trabalho debaixo da tutela do Governo, não sendo em caso algum concedidos os seus serviços a particulares.

Os escravos mencionados na lei são os africanos a bordo das embarcações mercantes piratas apreendidas pela Marinha de Guerra nos mares e portos brasileiros. Esses homens e mulheres, segundo a letra da lei, deveriam ser reenviados para os portos de origem ou para outras localidades conforme a vontade do governo. Enquanto aguardavam o retorno para seus locais de origem, esses africanos eram empregados em diversos trabalhos tutelados pelo Estado brasileiro. Não sendo permitida a prestação de serviços a particulares, podemos entender que era o próprio Estado quem fazia uso da mão de obra dessas pessoas. A própria Marinha “empregava” em suas oficinas e arsenais alguns daqueles estrangeiros que, por diversas razões, permaneciam no Brasil e não regressavam a África.

Outro golpe que a segunda metade do século XIX reservou ao regime escravista, que colaborou com a alteração do destino de muitos negros naquele tempo, também veio por intermédio de uma lei. Esta, porém, atingiu de forma mais direta e profunda a

---

<sup>40</sup> Os negros estrangeiros vindos de diversas regiões da África, ao contrário de estrangeiros vindos de países da Europa, foram catalogados pelo censo demográfico de 1872 como “africanos”. Estes contabilizavam 176.056 indivíduos divididos entre escravizados (138.358) e livres (37.699).



reprodução natural do sistema escravocrata porque ela tornava livres os filhos dos ventres das mulheres escravizadas, nascidos no Império a partir de 28 de setembro de 1871. A Lei do Ventre Livre, como ficou conhecida, dialogou com a população escravizada e com a sociedade brasileira em geral comunicando-lhes que a escravidão no país estava com os dias contados. Essa informação, para além dos parlamentares que a discutiram e a votaram, foi importante para os escravocratas e os escravizados. E o resultado das reflexões produzidas por eles pode ter alterado o comportamento dos corpos, dando aos sujeitos novas maneiras para se movimentar no interior do sistema escravista.

Vejamos o que diz um dos incisos do artigo primeiro da lei:

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criar-os e tratar-os até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.<sup>41</sup>

Essa lei colaborou com o aumento do número de uma população brasileira negra *livre*. Antes dela, a maioria dos negros que vivia em liberdade estava na condição de *libertos*, ou seja, nasceram, foram tratados como escravos por certo tempo e foram libertados em uma determinada época de suas vidas. Os livres de fato existiam, mas eram poucos, eles eram a exceção da regra que configurava a estrutura social da época. A liberdade que advinha do cumprimento dessa lei seria gozada, efetivamente, somente oito anos após o nascimento da criança. Desse modo, os filhos da lei em seus primeiros oito anos de vida eram como que uma extensão de suas mães ainda escravizadas. Pequenos trabalhadores que serviam os senhores ajudando seus pais na realização de algumas tarefas. Passados oito anos do nascimento da criança “livre” o senhor deveria escolher entre enviar o menor para o Estado (e receber uma indenização pelo gesto) ou

---

<sup>41</sup> A lei está disponível na íntegra no link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm)

continuar com ele até este completasse vinte e um anos. Se escolhesse a primeira opção, a Marinha pode ter sido um caminho para onde os menores foram enviados. Na escolha da segunda, o senhor deveria responsabilizar-se pela instrução desse jovem.

Da mesma maneira como ocorria na concessão das cartas de alforria, a vontade dos senhores ainda, em alguma medida, exercia certa influência no destino dos negros na condição de escravos. Isso só não acontecia quando crianças e adultos nesta condição optavam por romper definitivamente com essa lógica, fugindo para viverem de modo clandestino suas vidas. Aqueles que aderiram essa via viveram camuflados em meio à população das províncias ou integraram-se a uma comunidade na forma de um quilombo. Nessa época, de acordo com os registros presentes em documentações, sobretudo as remetidas pelos chefes de polícia, é possível ter uma ideia do grande número de crianças que viviam pelas ruas, sobretudo na Corte. É provável que a Lei do Ventre Livre tenha colaborado com o aumento demográfico da população de crianças nas ruas. Muitas delas eram recolhidas pela polícia e enviadas para instituições como a Escola de Aprendizes Marinheiros.

Apesar de ficar conhecida como Lei do Ventre Livre, a lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871 tratou de regulamentar outras questões que dizia respeito à população escravizada. Um exemplo é o artigo a seguir.

Art. 4º É permitido ao escravo a formação de um peculio 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 collocação e segurança do mesmo peculio.

Esse artigo da lei reconheceu uma prática já existente na sociedade brasileira que, como Chalhoub descreveu, “estava proscria porque esse era um direito garantido aos negros pelo costume” (CHALHOUB, 2011, p.197). Um aspecto interessante dessa lei é o reconhecimento de um direito civil para sujeitos ainda na condição de escravo, o direito de herança, que passava a ter validade em caso de morte do escravizado. A metade daquilo que o sujeito conseguia acumular ficaria com o conjugue sobrevivente, se houvesse, e a outra metade seria destinada aos herdeiros. Nesta pesquisa não nos deparamos com documentos que pudessem nos dizer, se de fato, esse direito foi

respeitado. No entanto, não podemos afirmar, também, que isso não aconteceu. É interessante observar como a legislação, na segunda metade do século XIX, começava a expressar mudanças na vida de brasileiros, que, neste período, gradualmente conquistava o direito à liberdade, isto demonstra algumas transformações na busca de constituição de uma nação, que demonstrava não se sustentar mais sob os pilares de um regime escravocrata.

Outro item que a Lei do Ventre Livre menciona é a manutenção do núcleo familiar do escravo. Preocupação que inexistia anteriormente, pois muitos negros (africanos) ao serem capturados para a escravização tinham destituídas suas referências identitárias e eram privados de suas famílias. Sendo até mesmo proibidos de constituir uma, em função do sistema. A lei coloca no inciso sétimo do artigo 4º que em caso de transferência de escravos (venda ou doação), a transação pode ser anulada se houver a separação dos conjugues e dos filhos menores de 12 anos.

Essas informações legislativas juntamente com outros elementos existentes na sociedade brasileira no final do Império trazem fragmentos que observados em conjunto nos fornecem, ainda que limitadamente, condições para identificar um lastro capaz de produzir profundas modificações na vida dos brasileiros no período em questão, sobretudo na vida dos mais pobres. Essas mudanças podem não ter ocorrido, mas se tivessem, sem dúvida, o tempo delas seria esse: a segunda metade do século XIX.

O negro, que integrava a população pobre, na segunda metade do século XIX não vivia uma mobilidade social, isso fica evidente. Ao sair da condição de escravizado, ele continuava fazendo parte do estrato menos favorecido da sociedade. Mas podemos falar de uma mobilidade cultural. Novas formas de se movimentar tornaram-se evidentes dentro da sociedade escravocrata. Muitos acordos tácitos e estratégias muito bem traçadas garantiram a sobrevivência de escravizados, libertos e livres naquele tempo. Saber da existência desses movimentos e identificá-los no interior do lento movimento da História, nos coloca em contato com outra abordagem e nos apresenta outra versão dos fatos. Um aspecto cultural importante para as camadas populares era o processo educacional, sendo assim vejamos no próximo item como se efetivava a educação no final do Império.

### 2.3. A instituição educativa em discussão no final do Império

O que podemos chamar de instituição educativa no Brasil do século XIX? Essa pergunta pode ser respondida generalizadamente, se pensarmos que o Estado nacional brasileiro era uma novidade para a maior parte da população daquela época. Podemos então pensar nos esforços feitos pelo Estado para se fazer conhecer diante de uma população inteira. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos considerar toda e qualquer iniciativa realizada em função desse reconhecimento, como uma iniciativa educadora. Observando as coisas nessa perspectiva, podemos atribuir um caráter pedagógico a todas as instituições criadas no país depois da sua independência. Pois era necessário ensinar à população brasileira as bases para o desenvolvimento da nação que acabara de nascer. Entre as instituições criadas existem aquelas que são essencialmente educativas, como a Escola, mas ela não é a única.

De fato, *instituição educativa* é o termo mais amplo e abrange não apenas a escola como a conhecemos no seu envolver histórico, mas também outras formas sociais duradouras em que se desenrola o processo de transmissão cultural. (CASTANHO, 2008, p.44 - grifo nosso)<sup>42</sup>

Retomando uma expressão de Justino Magalhães<sup>43</sup>, Sérgio Castanho nos indica o caminho que é preciso percorrer para que possamos nos deparar com a relação que essa unidade do texto se propõe refletir: o debate sobre educação realizado nos anos finais do Império e o quanto, na prática, a população *pobre* livre era contemplada. Se fôssemos procurar os filhos dos membros das camadas populares que frequentavam a *Escola* é provável que não tenhamos êxito em nossa busca. Primeiro, por que a Escola, como a conhecemos, como a instituição moderna que contém em seu cerne características que a vinculam diretamente com os interesses burgueses, ainda estava em período de desenvolvimento no Brasil e segundo, porque essa instituição que se desenvolvia, não contemplava em seu projeto a população pobre. Em 1854, por exemplo, a reforma do

---

<sup>42</sup> Trecho retirado de um artigo de Sérgio Castanho que tem entre seus objetivos verificar como, no período do final do Império e da Primeira República no Brasil, a educação torna-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente especializou-se na tarefa educativa, a saber, a escola. No decorrer do processo de institucionalização escolar são observadas especificidades, de maneira que, a par de uma profunda arritmia social, ocorrem também discrepâncias entre os diversos níveis e modalidades educacionais. Disponível em Série- Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB - Campo Grande – MS, n25, p. 43 – 56, jan/jun. 2008.

<sup>43</sup> Justino Magalhães, doutor em Educação (História da Educação) e agregado em Pedagogia, é atualmente Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, na qual coordena a área de pós-graduação em Educação e Leitura.

ensino primário e secundário do município da Corte assinada pelo ministro Luiz Pedreira Couto Ferraz proibia a matrícula e a frequência de escravos nas escolas.

Marcus Vinícius Fonseca em seu livro *A Educação dos Negros*, busca recriar o debate decorrente ao processo de abolição da escravidão no país levando em conta as práticas educativas em relação aos negros livres e libertos. Em seu trabalho, Fonseca observa que tais práticas se revestiram de outros significados e o aspecto que se referia a elas, quando estas aconteciam, era em geral, um desenvolvimento dentro do espaço privado. Essa constatação começou a dar lugar a discussões que ganharam a forma de reivindicações educacionais mais próximas do que caracteriza a educação moderna.

Os debates sobre educação que ocorreram no país precisaram, em alguma medida, considerar a relação do processo de abolição do trabalho escravo e seu vínculo com a educação dos indivíduos oriundos do cativeiro. Ao longo do século XIX, esse assunto foi bastante discutido, sobretudo, como pauta dos abolicionistas. Mas podemos eleger como ponto alto desse debate a aprovação de Lei do Ventre Livre em 1871, pois ela criou possibilidades para que as crianças nascidas do ventre de mulheres escravizadas recebessem algum tipo de formação em nível instrucional.

Alguns anos antes da aprovação da lei, em 1867, o próprio Imperador D. Pedro II através de uma de suas *Falas do Trono*, propôs ao parlamento o tratamento dessa questão:

O elemento servil no Império não pode deixar de merecer oportunidade a vossa consideração, promovendo-se de modo que respeitada a propriedade atual, e sem abalo profundo em nossa primeira indústria – a agricultura –, sejam atendidos os altos interesses que se liguem à emancipação. (Brasil, 1977, p.374)

Esse trecho da fala do Imperador demonstra que a Majestade preocupava-se com a emancipação dos escravos, mas a agricultura e os agricultores (proprietários de escravos) parecia ser a sua principal preocupação. No mesmo ano em que o imperador deu essa declaração foi publicado um livro intitulado *A Escravidão no Brasil*, do historiador, político e jurista Perdigão Malheiros. Seu livro apresenta uma análise dos aspectos jurídicos da escravidão e um projeto de emancipação semelhante ao que foi aprovado quatro anos depois como Lei do Ventre Livre. Ele também defendia o fim do regime escravocrata de forma lenta e gradual, para não prejudicar as atividades

agrícolas como pensava o Imperador. Para Malheiros, os egressos da escravidão deveriam submeter-se a um processo de formação diferente daquele que era uma prática comum durante a escravidão, baseada somente nas vivências do cotidiano, que Marcus Vinícius Fonseca chamou de “transmissão do conhecimento pela impregnação” (FONSECA, 2002, p.10). O jurista sugeria uma educação que fosse condizente com a situação de liberdade que os egressos passariam a usufruir.

Em 1879 é aprovado um decreto que reformulou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte, essa iniciativa ficou conhecida como *Reforma Leôncio de Carvalho*<sup>44</sup>. Sendo esta uma espécie de continuidade das idéias contidas na reforma *Couto Ferraz*<sup>45</sup> de 1854, ela é descrita como importante pela historiografia por resgatar o princípio iluminista da obrigatoriedade do ensino (artigo 2º) primário dos 7 aos 14 anos e por delinear a ideia de um sistema nacional de educação. Existe nessa reforma um registro que aponta a responsabilidade do Estado de fornecer assistência aos alunos pobres, porém não aparece uma preocupação explícita com os pobres oriundos do regime escravocrata (filhos de pessoas escravizadas). Oito anos antes da aprovação dessa reforma estava sendo decretada a lei do ventre livre. E naquela circunstância, a pobreza – uma condição social – parece que não recebeu reflexões que discutissem as suas causas. O término da escravidão entrava na pauta das discussões realizadas por parte das classes dirigentes, somente quando o enfoque era a substituição do trabalho escravo por outro tipo de trabalho, mas não como um processo que também estava impondo a demanda de educação a uma parcela mais ampla da população brasileira.

Neste contexto, grande parte da população pobre não dispunha de uma educação adequada (quando esta era disponibilizada). Educação era mesmo um privilégio de poucos, pois somente os filhos de membros das camadas mais abastadas da sociedade podiam desfrutar, na maioria das vezes através de preceptores. Sendo assim, as discussões em torno da questão educacional, quando eram feitas, eram mais no sentido de saber de que modo se poderia educar minimamente os sujeitos oriundos do cativeiro para que eles pudessem se inserir, em termos de trabalho, na nova sociedade que estava

---

<sup>44</sup> Trata-se de um longo texto assinado pelo então Ministro e Secretário de Estado e Negócios do Império: Carlos Leôncio de Carvalho, composto por 174 itens agrupados em 29 artigos, eventualmente desdobrados em parágrafos e incisos, porém não ordenados em capítulos.

<sup>45</sup> Sobre essa reforma sugerimos a leitura de *Idéias pedagógicas na Reforma Couto Ferraz*, contidas capítulo seis (Desenvolvimento das idéias pedagógicas leigas: Ecletismo, Liberalismo e Positivismo) do livro “História das Ideias Pedagógicas” de Dermeval Saviani (p.130).

nascendo. Em certas ocasiões, a educação funcionou como justificativa para alguns opositores de projetos como o da Lei do Ventre Livre. Para estes, o argumento utilizado era o de que seria impossível libertar as crianças antes de educá-las. Desse modo, o que aqueles políticos denominavam **educar**, nada mais era do que o adestramento das crianças, que no futuro seriam pobres livres, para que apresentassem um comportamento esperado (submisso) quando estivessem vivendo a “plena” liberdade.

Essa compreensão de educação que buscava manter a sociedade estruturada no molde escravista, vigente desde a época da colônia, ganhava sutis reforços com medidas que promoviam a difusão de ideias higienistas, que ocuparam um “lugar central no ideário pedagógico brasileiro do século XIX” (SAVIANI, 2011, p.136). É possível identificar esse elemento na própria reforma de Leôncio de Carvalho que em seu artigo primeiro faz uma clara referência à importância de garantir “as condições de moralidade e higiene”. Tal referência representa a transposição do discurso da medicina da época para o campo da educação. Essa exaltação da assepsia foi interpretada por alguns membros dos setores dirigentes do país como um mecanismo de combate à pobreza presente na sociedade. E nesse transito entre as compreensões deu à higiene contornos de eugenia quando atribuía aos pobres a responsabilidade pela pobreza.

Em 1882, Rui Barbosa na tentativa de aprimorar os apontamentos feitos por Leôncio de Carvalho na reforma de 1879, redigiu suas ideias em seus famosos *Pareceres sobre educação*. Obra que contempla reflexões acerca do jardim de infância até o ensino superior, sendo o ensino primário e secundário circunscrito ao Município Neutro e o superior às demais províncias do país. As bases de suas observações obedeciam a ideias gerais sobre educação obtidas a partir de estudos sobre experiências desenvolvidas em outros países considerados civilizados, que serviam de modelo para a nação que o Brasil queria se tornar. Em suas observações, Rui Barbosa, fez uma incursão atenta aos dados obtidos sobre o estado da educação em diversos países, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Suíça, a Alemanha, a Áustria e Austrália, além de outros. Comparou estes dados aos que retratavam a situação do ensino no Brasil, desta comparação ressaltou que eram muito precárias as condições da instrução que existia no país, tanto na quantidade de ofertas quanto na qualidade delas. É importante lembrar que o Brasil era um dos poucos países do mundo que ainda

mantinha a escravidão e, esse fato era um dos elementos que o colocava bem distante das nações compreendidas como modernas.

A trajetória da educação no Brasil é marcada historicamente por um descompasso entre a demanda social por educação e a quantidade e qualidade das iniciativas educacionais disponibilizadas. Essa trajetória brasileira expressa uma descontinuidade administrativa que se configura, sobretudo, nos interesses conservadores que formavam e ainda formam um modelo educacional elitista e excludente. Embora se discutisse o destino de muitas crianças egressas do regime escravista, na prática, o que se observava é que existiam poucas iniciativas efetivas ligadas à educação que atendesse a demanda da população pobre, sobretudo aquela egressa do regime escravocrata. O que se via na maioria dos casos, como o próprio Imperador mencionou, em uma de suas falas do trono, era a exaltação dos interesses econômicos sobre os interesses humanos. E quem mais sofria as consequências dessa substituição de interesses eram, sem dúvida, as crianças pobres.

Acreditamos que muito ainda falta revelar sobre esses indivíduos, mas alguns elementos ficam bem delineados em relação a essas crianças: eram permanentemente ameaçadas por situações de abandono; eram vítimas de altas taxas de mortalidade; eram submetidas a uma educação centrada no trabalho; estavam a mercê do jogo em torno do mercado de comercialização de escravos e tinham um período extremamente curto para o desenvolvimento da infância. (FONSECA, 2011, p.243)

Livres – filhos de ventre escravo – ou ainda na condição de escravizadas, as crianças também naquele tempo eram o futuro da nação brasileira. E o tratamento despendido a elas era permeado de negligências. Fonseca nos fala das constantes ameaças de abandono (que muitas vezes se concretizava), das mortes, da educação (quando era disponibilizada) que era voltada para a aprendizagem de um ofício, além da vulnerabilidade de serem comercializadas como escravas. A educação das crianças, em especial as crianças negras, é um capítulo da história da educação que ainda apresenta muitas lacunas. E estas lacunas existem por que foram poucas as experiências educativas no século XIX que possuía os pobres oriundos da escravidão como sujeitos e, além disso, a historiografia não se dedicou cuidadosamente na observação dessas raras, mas ainda assim existentes experiências educativas.



Por isso, pesquisamos neste trabalho o papel educativo da Marinha do Brasil, uma instituição que nasceu quase junto com o Estado brasileiro e se desenvolveu ao longo do século XIX. Esse desenvolvimento contou com a participação (voluntária ou forçada) de muitos membros das camadas populares. O surgimento dessa instituição estabeleceu uma relação entre o Estado e a população brasileira pobre que se estava espalhada nas diversas províncias do país. Essa relação que surge, primeiramente, com a aproximação da instituição Marinha que recrutava homens e meninos para servirem e, por algum tempo, viverem em um universo militar. Seu desenvolvimento foi, também, o desenvolvimento de algumas práticas e costumes que acompanharam a vida da instituição ao longo de sua existência. O próprio alistamento de membros das camadas populares é um exemplo típico desses costumes.

O século XIX comportou uma das mudanças mais significativa da história do Brasil que foi a saída de muitos brasileiros da condição de escravos para libertos e/ou livres. Nos últimos cinquenta anos do século XIX mais da metade da população brasileira era composta por negros. E esse dado social fez com que grande parte dos membros da população brasileira, saída da condição de escravizada, participasse da constituição da força de defesa que a Marinha estava se tornando. Esse foi um dos caminhos que alguns membros de uma população sem destino acabou seguindo. Boa parte daquela população carecia de oportunidades e integrou o Corpo de Marinheiros Imperiais. A Lei do Ventre Livre colaborou bastante para modificar a maneira como a população carente se movimentava dentro do regime escravocrata e isso também teve efeitos dentro da Marinha brasileira.

A educação no Brasil tem demonstrado ao longo da história que sempre houve um descompasso entre a demanda da população e o ensino disponibilizado, assim a população que deixava de ser escravizada para viver em liberdade, no século XIX, era a manifestação concreta desse descompasso.

Esses três elementos: a Marinha, o fim da escravidão e a educação foram fundamentais para compor o contexto que é objeto de nossa pesquisa – a Escola de Aprendizes Marinheiros. Acreditamos que agora podemos adentrar no universo educativo dessa instituição e, de certo modo, apontar a sua importância no final do século XIX.

### CAPÍTULO III

#### ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIRO – UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA MARINHA NO FINAL DO IMPÉRIO

Todo o vapor ao longe é um barco a vela de perto.  
 Todo navio distante visto agora é um navio no passado visto próximo.  
 Todos os marinheiros invisíveis a bordo dos navios no horizonte  
 São os marinheiros visíveis do tempo dos velhos navios,  
 Da época lenta e veleira das navegações perigosas,  
 Da época de madeira e lona das viagens que duravam meses.

Fernando Pessoa  
 “Ode marítima”  
*Antologia Poética*

A Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro pensada na década de trinta do século XIX é criada em 1840 no município da Corte, teve como principal função ser a *célula-mãe* da Marinha no que se refere ao fornecimento novos marujos para composição do quadro permanente da instituição. Ela representou uma estratégia pedagógica da Marinha do Brasil responsável pela a etapa de formação dos futuros marinheiros da nação.

Nos anos posteriores à luta pelo reconhecimento da independência do Brasil, sobretudo frente aos países vizinhos, as autoridades da instituição identificaram que o alistamento (voluntário) e o recrutamento (forçado) não eram meios efetivos de arrecadar a quantidade necessária de elemento humano para a composição do contingente que formaria a Armada brasileira.

Terminada a guerra contra a Argentina, um grupo provento e esforçado de oficiais, perfeitamente conhecedores das dificuldades experimentadas em dotar nossa esquadra de equipagens nacionais, homogêneas, uniformemente adestradas e disciplinadas, tomou aos ombros a difícil tarefa de preparar um núcleo de marujos dignos desse nome e que servisse de célula-mater às futuras equipagens. (Subsídios para a história marítima do Brasil, 1939, p.231)

Durante o Primeiro Reinado e no Período Regencial a incorporação de oficiais na Marinha era feita através de regimentos mercenários, muitos contratados eram estrangeiros. Essa medida, além de uma despesa contraída pelo Império, representava, também, um empecilho para a constituição de uma força armada genuinamente

nacional, sem “um entusiasmo pela glória nacional” como argumentou o Visconde de Itaboraí em correspondência de 1832. Esse sentimento de entusiasmo era importante para o projeto de nação que se desenvolvia no século XIX. Nesse sentido, pensar um lugar onde esse sentimento pudesse se desenvolver e ser reproduzido era uma tarefa fundamental para o Estado brasileiro e suas instituições. Além dos oficiais estrangeiros que a Marinha possuía, a maioria dos marujos recrutados ingressava na instituição contra a própria vontade. Esses dois fatores em conjunto dificultavam a formação de um núcleo coeso em propósitos, “*digno*”, como desejavam os oficiais brasileiros daquela época. Essa preocupação estava intimamente ligada aos interesses nacionais.

Uma das autoridades da Marinha que se comprometeu com essa tarefa foi Joaquim José Inácio, que mais tarde ficou conhecido como Visconde de Inhaúma. Ele e outros oficiais passaram a receber nos navios em que eram comandantes alguns menores pertencentes às camadas baixas da sociedade com a intenção de dar-lhes uma instrução científica e militar; e muitas vezes, até mesmo uma correção<sup>46</sup>. Desse modo, eles buscavam criar um meio no qual a educação contribuiria com a formação técnica e a regeneração social buscando uma relação de identificação do futuro marujo com a Marinha e a nação, conjugando a articulação dos interesses da instituição com os interesses do país naquele momento.

Essas iniciativas “espontâneas” de alguns oficiais brasileiros começaram a chamar a atenção da própria Marinha que, em meados da década de trinta do oitocentos, passou a mencionar em correspondências internas o interesse de implantar esse outro meio de aquisição de marinheiros. Além de recrutar homens adultos voluntariamente (o que raramente acontecia) ou à força, passariam a iniciar menores nas lições marítimas. A ideia foi tão bem vista que não demorou muito para que essas correspondências passassem a percorrer outros caminhos e a circular fora do âmbito da Armada Imperial, até que a discussão chegasse ao conhecimento do Governo Central, que em 24 de outubro de 1833 intervém nessa iniciativa, que surgiu como uma terceira via do processo de alistamento, da seguinte maneira:

A Regência, em nome do Imperador Senhor D. Pedro II,  
querendo facilitar aos indivíduos, que compõem as equipagens das

---

<sup>46</sup> Por determinação do Ministro da Justiça, muitos menores: órfãos, desvalidos e pequenos infratores eram enviados para os arsenais da Armada para que fosse evitada sua marginalização ou para “corrigir” aqueles que já tinham se marginalizado.

embarcações de guerra nacionais e a Instrução primária, tanto científica como religiosa, decreta: – Art. 1º – A bordo de cada um dos navios armados, de mais de vinte bocas de fogo, haverá um indivíduo encarregado de ensinar a ler, escrever, as quatro operações aritméticas sobre números inteiros, e a doutrina cristã às pessoas da equipagem, que necessitarem de uma semelhante instrução. Todos os dias, em que o permitir o serviço de bordo, haverá uma lição, que durará pelos menos hora e meia, e que começará á hora designada pelo Comandante do navio. (Subsídios para a história marítima do Brasil, 1939, p. 232-233)

Esse decreto regencial marca o início de uma preocupação de caráter educativo no interior da Marinha. Aqueles que necessitavam desse tipo de instrução faziam parte das camadas carentes da sociedade, que não contavam com recursos para investimentos em educação. Esses eram **os marinheiros**, que pertenciam ao posto mais inferior na hierarquia da Armada Imperial – oriundos do recrutamento forçado – e **os menores** que passaram a viver nos portos, arsenais e embarcações da Marinha. Os oficiais que pertenciam às elites, não careciam desse tipo básico de instrução. Pelo contrário, era entre eles que se escolhia aquele que ficaria encarregado por transmitir as lições aos menores e aos marinheiros. O oficial responsável por essa tarefa era chamado de *Mestre de escola*. É preciso observar que esse primeiro artigo do decreto explica que era a bordo dos próprios navios que esses ensinamentos seriam passados, não havendo ainda um espaço próprio para a prática dessa atividade. A função do mestre de escola deixaria de ser exercida por um oficial somente se houvesse um capelão a bordo do navio<sup>47</sup>.

Os artigos seguintes falam das atribuições do mestre de escola, que receberia uma gratificação mensal de quatorze mil réis. Com essa remuneração ele deveria assumir as despesas com materiais como: papéis, penas e demais objetos utilizados nas lições, além de apresentar regularmente ao Comandante do navio a relação dos indivíduos que frequentavam as aulas. Além de aplicar as lições, o mestre também era responsável por gerenciar o funcionamento dessa iniciativa.

A ideia de oferecer instrução a menores das classes populares a bordo dos navios da Marinha não foi aceita por todos os membros do oficialato, assim como também recebeu resistência por parte de alguns políticos responsáveis por votar a aprovação ou reprovação de uma lei que regulamentaria o funcionamento dessa prática de ensino na

---

<sup>47</sup> Subsídios para a história marítima do Brasil, 1939, p. 233.

Marinha. Em alguns casos, a aprovação da lei dependeu de condições impostas, uma delas era quanto à idade. Alguns oficiais eram contra o ingresso de meninos muito pequenos, menores de doze anos, estes alegavam não saber *que defesa eles poderiam prestar ao Estado*<sup>48</sup>.

Em outubro de 1834, foi decidido que seriam *enviados para a Marinha rapazes de 16 a 20 anos, robustos, solteiros e que não fossem pretos* (Subsídios para a História Marítima do Brasil p. 234). Se esta decisão foi cumprida, foi por um curto espaço de tempo. É mais prudente pensar que ela ficou restrita aos autos do poder executivo. Na prática, por não haver ainda uma instituição específica que recebesse menores vulneráveis à delinqüência, alguns chefes de polícia os remetiam para a Marinha, que também passou a ser um espaço utilizado para “proteção social” e correção<sup>49</sup>. Essa prática também era utilizada pela marinha inglesa, que destinava menores recebidos nessas condições em embarcações separadas dos demais<sup>50</sup>. A existência de oficiais britânicos na Marinha do Brasil pode ter contribuído para a adoção dessa prática. Sendo assim, a Armada continuou recebendo meninos muito novos (órfãos, desvalidos e pequenos infratores) e, gradualmente, devido à dificuldade que era recrutar marinheiros; passou, também, a admitir em suas fileiras os indesejados meninos *pretos*. É importante mencionar que o ingresso de menores na Marinha não era realizado somente nessas condições. Existiam, entre os menores, aqueles que eram alistados por seus pais e tutores de maneira “voluntária”.

O alistamento desses menores passou a ser divulgado nas províncias brasileiras através de circulares que divulgavam as decisões tomadas nos meios políticos sediados na Corte. Abaixo temos uma delas:

Pela decisão n. 385, do referido mês e ano, a Regência determinava aos presidentes das províncias do Império que fizessem recrutar e enviar para a Corte, quando houvesse embarcação do Estado, “o número possível de rapazes de 14 anos para cima, que não se aplicando a ramo algum de indústria, nem tendo ocupação [...]

<sup>48</sup> Subsídios para a história marítima do Brasil, 1939, p.236

<sup>49</sup> Existia no Brasil a Casa de Correção, uma instituição também criada na década de trinta do oitocentos que servia de abrigo para muitos menores em situação similar. Ela foi regulamentada somente em 1850, através do decreto n° 678. Até então as crianças encaminhadas para lá não tinham um local específico para permanecer, que possibilitasse um tratamento voltado para seu desenvolvimento. Desse modo elas eram conviviam junto com os adultos detidos. Somente depois do decreto é que foi feita essa distinção.

<sup>50</sup> Revista Marítima Brasileira edição de 1891, p. 351.

meios de subsistência, sejam idôneos para Grumetes da Armada, a fim de aprenderem na *Escola de Marinhagem*, estabelecida nesta Corte a bordo da fragata *Príncipe-Imperial*, devendo recomendar-se ao Comandante do navio em que vier tais rapazes, o melhor tratamento dos mesmos. (Subsídios para a história marítima do Brasil, 1939, p.237)

Fica evidente nessa determinação regencial enviada aos presidentes das províncias que o “público-alvo” que a Marinha pretendia atingir era rapazes de 14 anos de idade em diante (item com grande flexibilidade)<sup>51</sup>, que não tivessem uma ocupação e meios de subsistência. Estes meninos possuíam uma condição precária, oriundos das camadas populares e em liberdade<sup>52</sup>, estavam, segundo as autoridades, vulneráveis à ameaça de se tornarem delinquentes. Este foi um argumento utilizado pela Marinha para justificar o recrutamento daqueles meninos. Através desse perfil é possível presumir que a Marinha desejava rapazes que ficassem, em grande medida, dependentes dela, pois considerava que eles eram “salvos” da degeneração das ruas, e por isso passariam a lhes dever obediência e gratidão. Um perfil ideal, que corresponde ao perfil desejado pelos súditos de um Império, ou seja,

(...) o estado, visto de cima, de acordo com a perspectiva de seus governantes formais ou grupos dominantes, deu origem a problemas inéditos de preservação ou estabelecimento de obediência, lealdade e cooperação de seus súditos ou componentes, ou sua própria legitimidade aos olhos destes e componentes. O próprio fato de suas relações diretas e cada vez mais intrometidas e freqüentes com os súditos e cidadãos como indivíduos (ou no máximo como chefes de família) haviam se tornado cada vez mais essenciais ao seu funcionamento. (HOBBSAWM, 1997, p.273)

Como já foi apontado no capítulo anterior, o país no século XIX não estava medindo esforços para executar o projeto de nação que o colocaria em um papel de destaque no cenário internacional. Essa tarefa, que iniciou logo após a independência com disputas com os países vizinhos, exigiu que o Estado estabelecesse relações diretas com a população do país. E quem mediava essas relações eram as jovens instituições que nasciam com a nação. Essas instituições podem ser compreendidas como os primeiros pontos de encontro entre o Estado e a população pobre livre. Nelas se buscou acabar com a abstração que envolvia a ideia de nação nos primeiros anos do Império.

<sup>51</sup> Quatorze anos de idade era um parâmetro que mais tinha a ver com a compleição física dos meninos do que propriamente a faixa etária que, de fato, eles estavam.

<sup>52</sup> Os menores escravizados não podiam ser recrutados por se tratarem de propriedade privada de seus senhores. Quando isso acontecia o senhor devia provar que era proprietário do elemento recrutado.

Cabia às forças armadas transformar homens e meninos em cidadãos capazes de combater em favor do país quando houvesse necessidade, como forma de resolver esta questão os Estados nacionais europeus criaram um circuito lógico que fundia “guerra mais preparação para a guerra” (TILLY, 1994), que funcionava da seguinte maneira: a guerra e os preparativos para o combate eram organizados de modo que a administração dessas demandas conseguia dar conta de cobrar tributos para a manutenção das forças militares permanentes e também retirar diretamente da população os recursos para assegurar as ações bélicas do Estado contra os inimigos internos e externos. Esse modo de administrar foi fundamental porque trabalhou de forma conjunta o fortalecimento da unidade das nações e a assimilação da obrigação militar. Quando um Estado se envolvia em um conflito, como resultado aprimorava-se a maneira de guerrear e se constituía uma “memória” desses conflitos, elementos importantes na consolidação das nações modernas. Em resumo os Estados faziam as guerras e as guerras faziam os Estados. Dinâmica que não ocorreu na formação do Estado brasileiro.

O Brasil e demais Estados latino-americanos não desenvolveram a capacidade ideológica ou organizacional para guerrear com objetivos políticos claros, envolvendo tempo e recursos. Suas sociedades não desenvolveram as engrenagens para as transformações logísticas e culturais exigidas pelo conflito internacional, faltando-lhes uma memória histórica exigida para a movimentação bélica, ou melhor, os **repertórios culturais** de guerra, até porque a maior parte dos conflitos políticos se deu no interior dos Estados, não entre eles. (HALPERN e LEITE, 2014: p.162 – grifo nosso)

Eis aqui uma forte razão para que “tradições” fossem criadas naquele tempo. Esses *repertórios culturais* além de serem criados, precisavam ser transmitidos. E a necessidade de transmissão desses repertórios encontrou nas instituições, de caráter educativo em especial, o ambiente ideal para uma difusão.

A fragata *Príncipe Imperial* – onde eram formados os primeiros aprendizes da Marinha –, cujo nome é uma homenagem ao imberbe Dom Pedro II, assim como o *Colégio Imperial Pedro II* – inaugurado em dezembro de 1837 – marcaram não apenas a produção de “lugares de memória”, mas fazem parte, sobretudo, de uma rede de

símbolos e representações que exaltavam a figura do monarca<sup>53</sup>. Estratégia bastante utilizada no oitocentos para dar contornos à cultura da nação, composta por um repertório de intenções que ora eram políticas, ora eram militares. O caráter das intenções variava de acordo com os interesses do poder em questão. A experiência educativa a bordo da fragata Príncipe Imperial foi importante porque depois dela surgiu outra proposta de preparação de novos marujos, trata-se da criação de Companhias Fixas de Marinheiros<sup>54</sup> que ainda não é a Companhia de Aprendizes Marinheiros propriamente dita, mas é a experiência que a antecede.

Em 1836 o regente único Diogo Antônio Feijó assinou, em nome de Dom Pedro II, um decreto que autorizava o funcionamento de quatro Companhias fixas de Marinheiros. Estas seriam compostas da seguinte maneira:

1 Primeiro Tenente – Capitão da Companhia

1 Segundo Tenente – Tenente da companhia

2 Guardas-Marinha

1 Contra-Mestre

1 Guardiã

1 Primeiro Forriel

1 Segundo Forriel

4 Cabos de Marinheiros

18 Primeiros Marinheiros

18 Segundos Marinheiros

26 Terceiros Marinheiros

26 Aprendizes Marinheiros<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Sobre esse a ideia de construção da memória do Império e as formas de educação na construção do povo e da nação ler: **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**, de José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler. Destaque para o Primeiro capítulo: Formas do Brasil e formas da Educação.

<sup>54</sup> As companhias fixas de marinheiros foi uma proposta apresentada na Câmara dos deputados pelo então ministro da Marinha, o Brigadeiro Salvador José Maciel com a intenção de fixar as forças navais. Criar um corpo regular para treinamento militar e assimilação de preceitos e valores a serviço da nação, os objetivos foram trabalhados no futuro Corpo de Imperiais Marinheiros e nas Companhias de Aprendizes Marinheiros.

<sup>55</sup> Subsídios para a história marítima do Brasil. p. 238



Essa composição, que se encontra disponível nos *Subsídios para a história marítima do Brasil*, foi o primeiro registro de uma “estrutura” minimamente organizada que encontramos a respeito da educação dos aprendizes marinheiros. Cada uma das quatro companhias fixas contaria com 26 aprendizes cada uma. É interessante notar que essas companhias não possuíam os aprendizes como figuras centrais de suas configurações. O contingente era composto por primeiros, segundos e terceiros marinheiros, que representavam 62% do pessoal, os postos oficiais somavam 12% e os menores eram 26% da tripulação. Essa configuração das Companhias Fixas pode ser entendida como os *traços primários*, uma espécie de esboço do Corpo de Imperiais Marinheiros e das Escolas de Aprendizes. Embora essas companhias tenham dado origem a ambos, sua estruturação, naquele primeiro momento, voltava-se mais aos marinheiros do que aos aprendizes. O documento também menciona a existência de 2 tambores e 2 pífaros a disposição dos menores com aptidões musicais, estes instrumentos eram utilizados também como marcadores do tempo, eles informavam, por exemplo, a hora de levantar, avisavam quando começava ou acabava alguma atividade, entre outras coisas. Em diversos momentos da rotina do marinheiro ou do aprendiz o rufar de um tambor era o responsável por dar os comandos que a tripulação precisava cumprir. Esse modo de se relacionar com o tempo possui uma correspondência com a temporalidade moderna imposta pela disciplina das fábricas. As instituições militares e a própria escola moderna incorporaram elementos com a mesma função atribuída ao apito das fábricas, que servia para organizar os tempos internos. Faria Filho (2010) vai dizer que “não é por acaso que muitos historiadores da educação relacionam a expansão da escola com a expansão do capitalismo e, mais particularmente, a temporalidade escolar com o tempo disciplinado do trabalho fabril”.

Embora os documentos apontem essa movimentação acerca da educação da marujada já na década de trinta do oitocentos, foi somente em 27 de agosto de 1840 que a “*fábrica de produzir marinheiros*” – a **Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro** – é oficialmente inaugurada. Em vinte e sete de agosto daquele ano a matéria-prima dela era, como já foi dito, meninos oriundos das camadas baixas da sociedade, em geral os órfãos pobres e desvalidos, vulneráveis a delinquência que vinham das várias províncias brasileiras.

Ao longo do século XIX, de norte a sul do país<sup>56</sup>, foram inauguradas outras Companhias de Aprendizes. Durante a Guerra do Paraguai elas foram essenciais no fornecimento de novos marujos para compor as guarnições. O recrutamento de marujos era uma tarefa realizada sempre com muita dificuldade, porque desde sua origem a adesão da população não era satisfatória. Além disso, a falta de organização e falhas de comunicação fazia com que cada unidade tivesse uma maneira própria de administrar suas rotinas, isto se constituía num problema no momento em que os meninos ingressavam no Corpo de Imperiais Marinheiros, esta questão começou a ser tratada com mais interesse nos anos finais do Império.

### **3.1 A discussão sobre a educação dos aprendizes marinheiros na imprensa da Marinha na última década do Império**

No início dos anos oitenta do século XIX, um dos aspectos discutidos pelas autoridades da Marinha brasileira era a viabilidade de continuar o recebimento de menores com idade muito precoce para ingressar nas Companhias de Aprendizes Marinheiros. Essa prática não estava contribuindo com os resultados esperados pela instituição. Mesmo tendo abastecido o Corpo de Imperiais Marinheiros com 8.586 de 1836 até 1888, 55% do total do efetivo nesse período<sup>57</sup>, a situação não era boa. De acordo com os registros que analisamos de algumas das edições da Revista Marítima Brasileira, os gastos eram altos e o aproveitamento era pouco. Quanto mais novo era o aprendiz, mais tempo ele levaria para se tornar um marinheiro e mais gastos o Estado teria com esse menor.

Uma das medidas mais recorrentes para solucionar essa questão era fixar uma idade mínima para limitar o ingresso dos futuros aprendizes. Para alguns oficiais, preocupados em cumprir a demanda do Corpo de Imperiais Marinheiros, estabelecer um limite etário mínimo para a admissão, impedia que mais meninos pudessem ingressar nas Companhias de Aprendizes. Até 1885 a idade mínima fixada era 10 e 17 anos, a máxima. Alguns oficiais, cientes das irregularidades da instituição, argumentavam que

---

<sup>56</sup> Ver na sessão de anexos o Mapa das Escolas com a data de inauguração, local de funcionamento e sede.

<sup>57</sup> Revista Marítima Brasileira, 1891, p. 345.

era necessário manter uma idade mínima *para que fossem evitados excessos*<sup>58</sup> envolvendo meninos muito novos.

Mais do que a idade, o aspecto observado com maior atenção era o desenvolvimento físico que os menores apresentavam no momento da inspeção. Essa prática que deveria ser exceção era tratada quase como se fosse uma regra no decorrer dos anos. A observação das fontes mostrou que mesmo com a demarcação de um limite de idade, o recrutamento de menores com idade inferior a esse limite acontecia. Este foi um costume que as Companhias de Aprendizes Marinheiros desenvolveram desde, praticamente, o seu nascimento, tanto que foi incluída questão da exceção relativa a idade num documento chamado de “*Bases para reorganização das Companhias de Aprendizes Marinheiros*”<sup>59</sup>, publicado na imprensa da Marinha em 1882:

- A idade de admissão dos aprendizes será de 14 <sup>1</sup>/<sub>2</sub> a 17 anos.
- A idade do menor *poderá ser inferior* a 14 <sup>1</sup>/<sub>2</sub> anos se seu desenvolvimento corresponder ao ordinário para esta idade.
- Cumpre fixar os padrões de estatura e de perímetro torácico para serem observado nas admissões dos aprendizes. (Revista Marítima Brasileira, 1882, p.599 – grifo nosso)

Como se pode ver, era possível o ingresso de menores abaixo de um limite de idade definido, porém o documento acima mostra a necessidade do estabelecimento de critérios para que essa prática não continuasse sendo realizada de modo indiscriminado. Na realidade esses critérios já existiam, no universo de cada uma das 18 Companhias de Aprendizes, mas o que não existia era um consenso entre elas. Cada uma delas definia esses critérios por conta própria. Essas bases pretendiam criar uma padronização desses critérios baseando-se em aspectos como estatura e perímetro torácico. Sobre a padronização dos critérios para avaliar os menores, vejamos o que diz um inspetor de saúde naval em correspondência ao ministro da marinha em 1890<sup>60</sup>:

Em um país tão vasto como o Brasil, onde se encontram quase todos os elementos étnicos, onde o gênero de alimentação e as profissões predominantes variam tanto de umas para outras localidades, como variam também as condições de salubridade, desde as excelentes até mais deploráveis, mormente pelo lado de impaludismo; em tal país é bem difícil estabelecer regra a preceito aplicável a todas as

<sup>58</sup> Revista Marítima Brasileira, 1882.

<sup>59</sup> Veja o documento na íntegra na sessão de anexos.

<sup>60</sup> Veja o documento na íntegra na sessão de anexos.

individualidades, em todas as localidades e circunstâncias. Os próprios termos qualificativos deixam de ter significação certa e determinável para se tornarem relativos; assim é que um indivíduo considerado de estatura mediana ou mesmo baixa entre agigantados Lageanos (Santa Catarina) pode ser tido em conta de alto no Pará, por exemplo, assim como um campeiro, dos de constituição menos robusta entre os atléticos companheiros do Rio Grande do Sul ou do Norte, poderá passar por forte entre os habitantes das várias regiões palustres. Variam, pois, e em longa escala o talhe, a força, a agilidade, o aspecto sadio ou moribundo, e assim portanto as condições de cada região e de cada povo, sendo difícilimo compreender todos na mesma disposição genérica sem correr o risco, na espécie de que se trata, de excluir o maior número, se se tiver em vista a adoção de bases só aplicáveis aos fortes e robustos. (Revista Marítima Brasileira, 1890, p.173)

Esta análise do inspetor de saúde, que parece ter fundamento, poderia servir para advogar em favor do costume (cada unidade realizando os seus próprios critérios de admissão), se ela não tivesse sido escrita quase uma década depois desse debate em torno da delimitação de idades e critérios de inspeção. Esse documento que fala da variedade de tipos, peculiaridades regionais e individualidades existentes na sociedade brasileira; pode servir de estímulo para pensarmos a educação (pública) disponibilizada no país, na atualidade, que ainda busca a padronização dos corpos e das mentes dos indivíduos.

Sabia-se que para o exercício da profissão de marinheiro era necessária uma robustez inata ou desenvolvida através de uma educação física especial. Considerava-se que na fase de aprendiz o marujo deveria se habituar às condições da vida no mar. Por isso alguns oficiais, preocupados com a formação da marujada, achavam desnecessário alistar meninos muito pequenos, menores de dez anos, cujo desenvolvimento físico, na maioria dos casos, nem havia sequer iniciado, e aguardar tal desenvolvimento mantendo-os nas Companhias representava um gasto oneroso aos cofres do Império. Para esses a discussão sobre o limite de idade era um elemento de outra pauta: a redução de custos na Marinha, que mesmo uma década após o termino da Guerra do Paraguai ainda sentia as consequências deixadas pelo conflito.

Em busca de soluções para o problema da educação dos menores na Marinha, experiências realizadas em outras nações eram trazidas à discussão para demonstrar que era possível habituar os aprendizes à vida marítima sem que eles fossem recrutados em “*idade muito verde*”. Uma delas foi a experiência inglesa que fixou inicialmente a idade

em 14 anos e meio, mas os oficiais ingleses constataram que a admissão de aprendizes nessa idade ainda não era interessante, porque representava um ano a mais de despesas nos *training-ships*<sup>61</sup>, além disso demonstraram que os resultados dessa prática não eram significativos. Desse modo, foram fixados os limites de 15 anos e meio a 16 anos e meio de idade. Esse recorte etário adotado pela marinha de guerra inglesa – a Marinha Real – foi também adotado como parâmetro de recrutamento na marinha mercante da Inglaterra, que também possuía escolas de aprendizes.

As Escolas de Aprendizes da Marinha Mercante britânicas além de adotar o recorte etário das escolas de aprendizes da Marinha Real, também utilizavam a organização dos *training-ships* como modelo, o único diferencial era o financiamento, pois a Marinha Mercante era mantida por associações particulares, enquanto a Marinha de Guerra era responsabilidade do Estado inglês. Destacamos que as escolas de aprendizes da Marinha Real inglesa serviram de referência para todo o mundo por serem elas as responsáveis por formar os marinheiros da Marinha mais equipada da época. Razão que fez as autoridades e oficiais responsáveis pelas companhias de aprendizes brasileiras estudarem atenciosamente o funcionamento das Escolas da Inglaterra.

Observando o modelo de recrutamento e formação ingleses, os oficiais brasileiros constatavam que a permanência dos nossos aprendizes nas companhias durante sete anos estava sendo muito desvantajosa para o Estado. Muitos aprendizes saíam dessas sem, ao menos, desenvolver hábitos fundamentais para uma vida de atividades marítimas. Outra conclusão foi que a experiência inglesa demonstrou que a instrução poderia ser fornecida em um tempo bem mais reduzido do que o utilizado na formação do marujo brasileiro.

Os oficiais que advogavam em favor da importação do modelo britânico consideravam que um ano de formação seria o ideal. De acordo com esses oficiais, os aprendizes brasileiros ingressariam nas companhias com a mesma idade fixada pelos ingleses e receberiam as lições até completarem 16 anos e meio. Na Inglaterra, após um ano de formação na Companhia de Aprendiz Marinheiro, o jovem era encaminhado para uma permanência a bordo de um navio como grumete até completar 18 anos de idade.

---

<sup>61</sup> Os *training-ships* eram os navios-escola onde funcionavam as companhias de aprendizes na Inglaterra.

Se aos 18 anos fosse constatado que o jovem não obteve os conhecimentos necessários para o exercício da profissão de marinheiro, ele contaria com mais um ano e meio para concluir sua formação. De acordo com essas normas, um aprendiz marinheiro britânico permanecia, em média, três anos se preparando para iniciar efetivamente sua vida como marujo. Este tipo de formação inglesa diferia da preparação do aprendiz no Brasil. Como podemos constatar no seguinte relato:

Entre nós sucede permanecer um menor na – Companhia – durante 9 anos, dos 8 aos 17, sem ter tido um só dia de embarque: e, em geral, tão longos períodos de educação, nem ao menos, são utilizados para o ensino de primeiras letras. (Revista Marítima Brasileira, 1882, p. 586-587)

Muitos meninos mesmo depois de alguns anos na Companhia de Aprendizes ainda permaneciam analfabetos. Este fato era utilizado como argumento, por alguns oficiais, para defender a redução do tempo de formação. Além da enorme taxa de analfabetismo que existia entre os aprendizes, também verificamos que muitos deles não dispunham de uma preparação em embarcações no mar, como ocorria nas escolas britânicas. Outro fato a destacar é que muitos pais tinham dificuldade de encaminhar seus filhos em idade muito precoce para a Companhia de Aprendizes.

É sabida a repugnância que em geral as mães, os pais ou tutores sentem em entregar seus filhos ou tutelados para o serviço das armas; **nem mesmo com o prêmio de cem mil réis se obtém alistados.** Quase que o alistamento somente se faz, quando os menores são incorrigíveis, ou quando os juízes de órfãos os remetem a autoridade competente, por não ser possível dar-lhes outro destino. (Revista Marítima Brasileira, 1881, p. 285 – grifo nosso)

Identificamos nesse registro feito pelas autoridades da Marinha um comportamento que subverte a lógica capitalista, que Thompson (1998) vai descrever como o “não econômico” se opondo às sanções, trocas e motivações monetárias que ele denomina de *economia moral*<sup>62</sup>. Se nem mesmo o prêmio em dinheiro que era oferecido no alistamento servia para atrair os responsáveis pelos menores que integravam a população pobre, isso significa que existia um valor que não podia ser mensurado monetariamente, que era importante para aquelas pessoas e colaborava para elas se movimentassem em sentido inverso ao esperado pela estrutura econômica. Pessoas que experimentavam sua experiência de carência material com sentimentos e lidavam com

<sup>62</sup> Sobre esse assunto recomendo a leitura dos capítulos 4 e 5 do livro *Costumes em Comum* de Edward P. Thompson: A economia Moral da Multidão inglesa no século XVIII e A economia Moral revisitada.

esses sentimentos dentro da cultura. Diante do protagonismo que essa atitude de alguns responsáveis pelos menores revela; os oficiais, “educados” na lógica que ignora alguns sentimentos, não compreendiam o comportamento daqueles sujeitos. Se além do prêmio em dinheiro a Marinha investisse na qualidade do ensino e no tratamento dispensado aos aprendizes, a resposta da população diante da solicitação do Estado poderia, na maioria das vezes, ser diferente.

Assim, constata-se que somente menores que cometiam delitos e/ou órfãos eram absorvidos pelas Companhias de Aprendizes brasileiras em maior número. Diante dessa dificuldade para recrutar, em diversos momentos a idade foi um item irrelevante para os diretamente responsáveis pela admissão dos menores aprendizes.

Na Inglaterra, o recrutamento de menores abaixo da idade mínima fixada era permitido somente se os jovens fossem órfãos. A partir de 1875, foi criado na Inglaterra um estabelecimento especial para menores de 10 a 13 anos de idade, sediado num edifício monumental denominado Hospital de Greenwich, para órfãos de oficiais marinheiros e de marinheiros da Armada Real. Era neste espaço que a educação dos menores acontecia, não nos *Training-Ships*.

Segue abaixo os critérios e/ou ordem de preferência fixados para o ingresso nesse espaço:

- 1° Órfãos de pai e mãe.
- 2° Aqueles cujos pais morreram ou se invalidaram no serviço da Armada Real.
- 3° Os órfãos de pais que serviram na Armada Real
- 4° Os órfãos de mãe, achando-se o pai no serviço.
- 5° Menores cujos pais eram reformados ou se achavam no serviço.
- 6° Menores cujos pais tinham direito ao asilo dos inválidos, não incluídas nas classes acima mencionadas.
- 7° Menores cujos pais pertenciam a outras classes de gente do mar.<sup>63</sup>

Esses critérios eram cumpridos pelos ingleses com uma rigidez desconhecida pelas autoridades brasileiras. Este “orfanato” para meninos menores entre 10 e 13 anos

---

<sup>63</sup> Revista Marítima Brasileira edição de 1882, p.588.

de idade tinha entre suas atividades, o ensino da arte de marinheiro além da preparação para outras ocupações industriais. Tudo em caráter bastante introdutório, somente após os 13 anos o menor optava por direcionar a formação para o trabalho na Marinha Real, quando isso acontecia, ele era transferido para os *Training-Ships* para aprofundar os conhecimentos do ofício de marinheiro.

Assim como o caso da Inglaterra, nações como França, Alemanha e outras também foram observadas e analisadas na discussão sobre a educação dos aprendizes marinheiros. Ao buscar as bases de conteúdo educacional em experiências de países considerados como “os mais civilizados” da época, a Marinha do Brasil se aproxima do movimento feito por Rui Barbosa, que também observava, analisava e comparava o estado da instrução nesses países, com a tentativa de elaborar um sistema nacional de ensino que está registrada em seus *Pareceres* de 1882, mesmo ano em que é publicada na Revista Marítima Brasileira as *Bases para reorganização das Companhias de Aprendizes Marinheiros*.

As discussões sobre a educação dos futuros marinheiros realizadas pelas autoridades da Marinha no início da última década do Império ganharam a forma de um decreto assinado pelo então ministro, Joaquim Raimundo Lamare. Para compreender a história da instituição educacional Companhia de Aprendizes Marinheiros, no final do século XIX, é necessário analisar esse decreto para ter a noção de como essas Companhias foram organizadas e regulamentadas.

### **3.2 O Decreto nº 9371 de 1885 e a regulamentação das Companhias de Aprendizes Marinheiros**

Alguns itens discutidos pelas autoridades da Marinha que foram listados nas *Bases para reorganização das Companhias de Aprendizes Marinheiros*, publicadas na edição da Revista Marítima Brasileira de 1882, foram contemplados pelo decreto nº 9371 em 14 de fevereiro de 1885, por meio dele a Marinha do Brasil reestruturou suas iniciativas na esfera educacional. A importância desse decreto é fundamental, pois ele



nasceu para regulamentar<sup>64</sup> e desenvolver uma padronização das práticas existentes no interior das unidades de ensino da Marinha representadas pelas Companhias de aprendizes. Até então, essas Companhias funcionavam com certa “autonomia” e essa maneira de gestão acarretava problemas ao Corpo de Imperiais Marinheiros, que recebia dessas unidades jovens formados de maneiras diferentes.

Ao se submeterem a um regulamento único, as Companhias de Aprendizes Marinheiros passariam a desenvolver uma formação padronizada, o que melhoraria a situação da instituição como um todo. Além de um trabalho de reorganização e regulamentação de algumas práticas da Marinha, esse decreto é também um documento que carrega elementos que nos permite a realizar uma reflexão a respeito do modo como a *educação em um espaço militar* estava sendo pensada nos anos finais do Império e de que forma os jovens das camadas populares eram afetados por ela.

Para melhor entender essa modalidade de educação, observamos atentamente alguns itens do conteúdo desse documento. A primeira medida do decreto foi alterar o nome das companhias. A partir de fevereiro de 1885 todas elas passaram a se chamar **Escolas de Aprendizes Marinheiros**. Essa mudança do nome da instituição sugere a intenção de torná-la, de fato, um espaço onde se ensina algo.

A medida seguinte (artigo 2) foi enumerar estas escolas de modo que a cidade onde cada unidade estivesse aquartelada fosse responsável por uma ou mais províncias. A Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte, por exemplo, era a escola de número 8 e a partir de então passaria a corresponder ao Município Neutro (a Corte - cidade sede da escola) e as províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Esse decreto foi responsável pela redução da quantidade de Escolas de Aprendizes Marinheiros no país. Até então elas contabilizavam um total de 18 escolas, após regulamento esse número caiu para 12 unidades. A diminuição do número de escolas foi um tema discutido nas bases de 1882, mas sua definição sofreu adaptações, como a quantidade de unidades e a incorporação de uma com outra(s). Em 1882, por exemplo, a Escola do município neutro anexaria a unidade do Espírito Santo (R. M. B. , 1882, p.599).

---

<sup>64</sup> O decreto 9371 de 1888 é, na verdade, um regulamento com uma série de medidas que as Companhias de Aprendizes Marinheiros brasileiras passaram a seguir.

Há um artigo desse regulamento que trata, especificamente, da finalidade dessas unidades educacionais militares, como constatamos a seguir:

3. As Escolas têm por fim educar e preparar marinheiros para diversos serviços na Marinha Imperial. (decreto n° 9371 de 1885)

Na década de 1880, o discurso sobre a necessidade de educação que se difundiu no interior da Marinha assumiu uma dupla função: a necessidade de reordenar as instâncias educacionais da instituição e a consolidação do Estado brasileiro. Embora num primeiro momento observe-se a formação de marinheiros como o alvo dessa educação, um olhar mais ampliado nos coloca em contato com uma educação voltada para a população brasileira, em nome do projeto de nação que se desdobrava naquele tempo.

O regulamento também fixou a quantidade de aprendizes que cada Escola deveria enviar para o Corpo de Imperiais Marinheiros. A Escola de Aprendizes da Corte (n° 8) e a do Ceará (n°4) foram as que ficaram comprometidas por enviar um número maior de aprendizes, 300 cada uma. As demais variavam entre a quantidade de 50 e 150 aprendizes.

Em relação à **administração** das Escolas o regulamento diz que cada instituição deveria ter um comandante, que ficaria subordinado ao Quartel General da Marinha. Este mesmo comandante ocuparia a função de Diretor da Escola. Entre as suas atribuições, além das obrigações militares, ele tinha a responsabilidade de enviar em fevereiro de cada ano um Relatório Geral do estabelecimento<sup>65</sup>. As informações contidas neste documento eram enviadas ao Ministro da Marinha para composição do relatório anual da Marinha<sup>66</sup> que deveria ser apresentado em Assembléia Geral.

O decreto n° 9371 também definiu os critérios para a **admissão** dos aprendizes, a partir da sua baixa, eles estão dispostos no artigo 11, na seguinte ordem:

1° - ser brasileiro;

2° - Ter de idade 13 a 16 anos;

3° - Não ter defeitos físicos que inabilitem para o serviço na Armada;

---

<sup>65</sup> Esse documento é uma das principais fontes desse trabalho.

<sup>66</sup> Fonte com a qual trabalho. Disponíveis em: [www.crl.edu/brazil](http://www.crl.edu/brazil)

4° - Vacinar-se ou revacinar-se na Escola antes de ser matriculado;

5° - Ser apresentado por seu pai ou tutor, ou por sua mãe quando filho ilegítimo.

O inciso primeiro consolidava uma tradição que vinha sendo trabalhada desde os primeiros anos de existência da Marinha, que era dar uma “fisionomia” nacional a uma instituição que em seus anos iniciais possuía muitos estrangeiros em seu contingente. Naquele contexto a nacionalidade era um valor de peso na criação e fortalecimento das instituições do país e, a Marinha como uma importante instituição da nação, não fugiu à regra.

A questão da idade de admissão – assunto que quase monopolizou as discussões entre as autoridades da Marinha – não seguiu o modelo das escolas britânicas, que eram uma referência mundial, definiu-se que os aprendizes ingressariam com 2 anos e meio a menos do que aqueles que eram admitidos nas escolas britânicas. A procedência da admissão aconteceria por contratação a prêmio (conforme o § 5° do artigo antecedente) ou através do recebimento de órfãos desvalidos ou ingênuos enviados pelas autoridades competentes, prática que já ocorria há algum tempo. Cada aprendiz admitido receberia um prêmio no valor de 100 réis e se o mesmo soubesse ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas, o valor aumentava para 150 réis. O pagamento desses valores deveria ser feito aos pais ou tutores dos aprendizes através de um depósito realizado nas caixas econômicas e tesourarias de Fazenda em benefício dos mesmos.

O ensino, de acordo com esse regulamento, ficaria dividido em duas modalidades: o elementar e o profissional<sup>67</sup>.

O ensino elementar compreendia:

- 1° Leitura de manuscritos e impressos;
- 2° Caligrafia;
- 3° Rudimentos da gramática portuguesa;
- 4° Doutrina Cristã;

---

<sup>67</sup> § 15 do regulamento.

5° Princípios de desenho linear e confecção de mapas regimentais;

6° Noções elementares de geografia física, principalmente no que diz respeito ao litoral brasileiro;

7° Prática sobre operações de números inteiros, frações ordinárias e decimais; conhecimento prático e aplicação do sistema métrico.

O ensino profissional compreendia:

1° Aparelho e nomenclatura completa de todas as peças de arquitetura do navio;

2° Nomenclatura das armas de fogo em geral;

3° Nomenclatura e uso dos reparos de artilharia;

4° Exercícios de infantaria, começando pela escola do soldado até a do pelotão;

5° Exercícios de bordejar e remar em escaleres;

6° Construção Gráfica da rosa dos ventos, conhecimentos dos rumos a agulha, pratica de sondagem;

7° Em geral, todos os conhecimentos práticos necessários afim de serem depois desenvolvidos no tirocínio da profissão pelo imperial marinheiro.

Ficava a cargo do comandante distribuir as matérias entre os oficiais, professores, mestres, inferiores e capelães<sup>68</sup>. Ainda de acordo com o regulamento, no final de cada ano os aprendizes seriam submetidos a um exame de habilitação e depois classificados por ordem de precedência conforme as notas obtidas. No último ano da formação o resultado do desempenho nos exames seria o critério para o recebimento de promoções e vantagens no Corpo de Imperiais Marinheiros. O tempo formação de um aprendiz deveria durar três anos. Nesse decreto ficou definido que quando o aprendiz completasse 18 anos ele seria enviado para o Corpo de Imperiais Marinheiros. Caso o aprendiz concluísse sua formação antes dos 18 anos, ele deveria ficar embarcado em um dos **navios escolas**<sup>69</sup> até atingir a idade de 18 anos.

<sup>68</sup> Os capelães eram os responsáveis pelo ensino da Doutrina Cristã.

<sup>69</sup> Ficou definido nesse regulamento, também, que cada Escola de Aprendizes Marinheiros teria a sua disposição um Navio-Escola armado e aparelhado para auxiliar os aprendizes nos diversos exercícios exigidos pela prática da profissão. Nele os aprendizes realizariam bordejos e exercícios a vela. Durante o ano, quando possível, o navio faria uma viagem de instrução pela costa com duração estimada de 30 a 40 dias. A função primordial desse navio-escola era habituar os aprendizes à vida no mar.

Os § 25 e 26 do regulamento abordam uma questão interessante de ser refletida, trata-se da questão das penalidades. É sabido que no universo militar para se obter a disciplina desejada não se abre mão de meios de repressão e punição. A maneira utilizada para transmitir aos aprendizes como isso funcionava na Marinha foi a seguinte:

- 1° Prisão simples;
- 2° Repreensão em ato de mostra;
- 3° Privação de licença;
- 4° Serviço dobrado (não excedendo mais de 2 horas por dia);
- 5° Sentinela dobrada (não excedendo mais de 2 horas por dia);
- 6° Multa pecuniária em favor do próprio pecúlio, não excedendo a 2 meses de vencimentos;
- 7° Prisão celular;
- 8° Rebaixamento do posto de inferior.

O documento não indica que tipo de falta acarretaria um determinado castigo. Cada comandante responsável por uma escola poderia decidir o momento “mais adequado” para a aplicação de uma das punições acima. Somente um tipo de falta foi registrado e a sua punição explicitada com clareza, a que consta do artigo 26 que aborda a possibilidade de um aprendiz ausentar-se por mais de três dias. Nesse caso o menor seria punido com prisão celular durante 8 dias. Caso a falta se repetisse pela terceira vez, o menino seria considerado um desertor e seria punido da seguinte forma: se já tivesse 17 anos completos, seria remetido ao corpo de imperiais marinheiros; se ele fosse menor de 17 anos, seria transferido para outra escola onde concluiria sua formação. Regra que já no primeiro ano de vigência recebia uma proposta de exceção do comandante de a Escola de Aprendizes da Corte:

Tendo sido capturados os aprendizes marinheiros 92 – Joaquim Rodrigues Capa, 47 – Ernesto Manoel Telles e 2 – Vicente Ferreira Martins, e contando eles já duas deserções, ambas deste estabelecimento, e sendo de presumir que apenas que cumpram a prisão de oito dias em solitária prevista pelo Regulamento, que tais aprendizes tornem a evadirem-se a vista das más condições de segurança deste quartel, assim o devo informar que semelhantes menores sejam removidos para Willegagnon e depois transferidos para outras escolas, embora não contem três deserções. (Arquivo Nacional, Fundo B5, Série Marinha, IIIM 701)

A deserção era uma maneira de resistir à situação vivida naquele ambiente. Cientes da “punição máxima” que era a transferência para outra escola, esses aprendizes poderiam estar fazendo uso do próprio regulamento para conseguir o que desejavam, que era sair *daquela* escola. Viver em desacordo com o funcionamento e as regras da escola foi uma experiência sentida e pensada por muitos dos aprendizes marinheiros, mas a movimentação deles frente a essa realidade foi bastante variada.

As escolas funcionavam em regime de internato, mas os aprendizes possuíam licença para sair nos domingos e feriados (dias santos ou festas nacionais)<sup>70</sup>. É provável que nessa licença, muitos meninos estendessem os dias para além do programado. Se isso não acontecesse não haveria a necessidade de incluir no regulamento um artigo tratando exclusivamente dessa questão. Aliás, a questão da falta (deserção) é a única cuja punição é discutida. Desse modo podemos dizer que a aplicação das punições nas escolas de aprendizes, provavelmente foi a questão da deserção, mas esta punição não era padronizada. Assim, cada escola tinha a autonomia de punir como quisesse as faltas cometidas por seus aprendizes.

### **3.3 Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte**

A Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte é primeira das dezoito unidades que existiram no século XIX. Por localizar-se na cidade sede do governo imperial ela foi uma espécie de projeto piloto, um modelo para as demais. Sua importância era fundamental, pois o número de jovens que ela enviava ao Corpo de Marinheiros Imperiais sempre foi superior que as demais. Tanto que no ano de 1879 ela, sozinha, foi responsável por cerca de 20% do contingente de novos marinhaes.

Apesar de colaborar com um número significativo de futuros marinhaes ela e as demais escolas, não conseguiam chegar a quantidade estimada anualmente de 1500 aprendizes. Em 1880, o resultado da soma de todas as escolas era de 997 aprendizes. Em 1881 a soma foi de 959, sendo a quantidade enviada para o Corpo de Imperiais

---

<sup>70</sup> § 28 do regulamento.

Marinheiros igual a 319 aprendizes. Que em 1882 e 1884 foi de 442 e 330 respectivamente.

Para contornar essa situação os oficiais responsáveis pelas escolas começaram a incluir em seus relatórios os problemas enfrentados em cada uma de suas unidades. Consequentemente esses relatos eram editados no relatório do Ministro da Marinha para o governo central. Em 1885, promulga-se um decreto que modifica algumas práticas que vinham acontecendo na instituição. Vejamos o relatório emitido pelo comandante José da Cunha Moreira, responsável pela Escola de Aprendizes da Corte:

Relatório anual da Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro – 1886

Apresento a V. Ex<sup>a</sup> este relatório como determina a última parte do artigo 10º do regulamento do decreto nº 9371 de 14 de fevereiro do ano findo em vigor nesta Escola desde 12 de março, com exceção da tabela de vencimentos, e com alterações que justifiquei e sujeitei a aprovação de V. Ex<sup>a</sup> com o ofício nº 22 de 1 de abril. (Arquivo Nacional, Fundo B5, Série Marinha, IIIM 701)

Este relatório emitido um ano após a promulgação do decreto 9371 é o primeiro documento enviado, neste formato, do diretor da unidade do município da Corte para o ministro da Marinha. Este documento informava que em fevereiro de 1886, a Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro – a Escola nº 8, conforme foi atribuído no decreto – era composta da seguinte maneira:

- 1 Comandante
- 2 Oficiais de Armada
- 1 Primeiro Cirurgião
- 1 Enfermeiro
- 1 Oficial de fazenda de 3ª Classe
- 1 Fiel
- 1 Professor de primeiras letras
- 1 Primeiro Sargento do Corpo de Imperiais Marinheiros
- 1 Furriel
- 1 Cozinheiro

3 Cabos

9 Imperiais Marinheiros

262 Aprendizes

1 Machinista destacado de navio

2 Imperiais Foguistas. Um pedreiro e um carpinteiro

A rotina da escola era intercalada por alistamentos e desligamentos. Em 1885, ano em que o decreto 9371 foi promulgado, ingressaram na Escola de Aprendizes do Rio de Janeiro **116** menores. A procedência deles era variada. Naquele ano, **trinta e seis** deles chegaram à instituição enviados por diversas autoridades, dentre elas, podemos destacar a figura dos chefes de polícia das províncias, que ao longo do século XIX, participaram ativamente do recrutamento dos menores. Responsáveis por manter a ordem pública, eles realizavam o trabalho de capturar as crianças frequentadoras das vias públicas, fossem elas criminosas ou não. **Sessenta e um** foram para lá encaminhados por juízes de órfãos. Cabe pontuar que nem todos os menores enviados por juízes de órfãos eram, de fato, órfãos. Muitos possuíam pai e mãe, mas eram filhos bastardos, frutos de relações consideradas imorais e ilegítimas como, por exemplo, a de um senhor com uma escrava. O não reconhecimento da paternidade acarretava o aumento no número de “órfãos”. **Seis** tinham sido remetidos de outras escolas. De acordo com o artigo 26 do decreto 9371, esses, provavelmente, eram desertores reincidentes. Outros **seis** foram apresentados por seus pais ou tutores legais, que receberam prêmio pela conduta e **sete** foram capturados por deserção.

Em 1885 desligaram-se da Escola **120** aprendizes. **Setenta e cinco** ingressaram como grumetes no Corpo de Imperiais Marinheiros. **Dezessete** tiveram baixa por inspeção. Havia duas modalidades de inspeção: uma que era realizada no período de admissão dos menores, feita pelos oficiais e profissionais de saúde engajados na Escola (interna) e outra realizada por ordem do Ministério da Marinha (externa). Os menores desligados fazem parte dessa segunda modalidade de inspeção, que servia para garantir que meninos novos, cujo físico não era adequado, fossem recrutados. **Onze** foram desligados por motivos diversos<sup>71</sup>, **quatorze** desertaram<sup>72</sup> e **três** faleceram<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> Mantenho a escrita como consta no relatório que também não especifica o motivo dos desligamentos.



O óbito de alguns aprendizes sempre fez parte do cotidiano das Escolas. As razões podiam ser diversas, mas muitas delas ocorriam, sem dúvida, pela precariedade que estas instituições apresentavam. Em 26 de maio de 1886, o Comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte enviou ao Chefe de Divisão de Ajudante Geral da Armada o seguinte comunicado:

Cumpre-me participar a V.Ex<sup>a</sup>, que faleceu de febre pernicioso algiada, ontem as 4 da tarde, na enfermaria desta Escola, o aprendiz n<sup>o</sup>3 Guilherme Baptista de Sant'Ana. Na forma das ordens e para fins convenientes, foi-se o cadáver hoje pela madrugada entregue ao hospital de Marinha, com o ofício dirigido ao Cirurgião Mor e o competente atestado firmado pelo Cirurgião desta Escola<sup>74</sup>. (Arquivo Nacional, Fundo B5, Série Marinha, IIIM 701)

A vida dos aprendizes marinheiros não era fácil. Além de ficarem expostos a uma rígida disciplina exigida pela vida marítima, muitas vezes as condições da Escola eram bastante precárias. Diante dessa realidade compreendemos porque alguns oficiais insistiam que, sempre que possível, fosse aumentada a idade de ingresso nessas unidades de ensino da Marinha. Se as condições eram precárias demais para um aprendiz em idade normal, imagine o deveria ser a vida de um menino muito novo cujo físico ainda não estava desenvolvido? Descrevendo a vida dos aprendizes da escola do Paraná nesta mesma época, Vera Regina Brandão Marques e Silvia Pandini<sup>75</sup> vão nos contar que além de serem surpreendidos por enfermidades, muitas vezes pela ausência de fardamento no dia reservado para a realização da lavagem das roupas os meninos ficavam totalmente nus aguardando a secagem de suas vestes. A exposição a essas condições, muitas vezes, causava o óbito dos menores.

Quando acontecia a morte de algum aprendiz, a escola da Corte tinha uma “estratégia” para a remoção dos corpos da enfermaria para o hospital, de modo que os demais aprendizes não ficassem sabendo do óbito. As remoções eram feitas de madrugada, antes da alvorada. Estratégia que muitas vezes se mostrava ineficaz porque

---

<sup>72</sup> As deserções era um indicador que esses meninos, sobretudo os capturados nas ruas, não estavam dispostos a aceitar as condições de vida e de trabalho oferecidas pela Marinha Imperial, por isso resistiam da forma que podiam e/ou estavam dispostos. Cientes das punições que uma deserção acarretava muitos, ainda assim, preferiam correr o risco.

<sup>73</sup> A causa das mortes também não foi divulgada no relatório.

<sup>74</sup> Correspondência interna enviada do Comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte. Arquivo Nacional.

<sup>75</sup> Autoras do artigo intitulado: *Feios, sujos e malvados – os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista*, publicado na Revista brasileira de Educação n<sup>o</sup> 8 jul./dez. 2004

os meninos tomavam conhecimento, por intermédio dos aprendizes que desempenhavam alguma função na enfermaria. É importante registrar que a maior parte do serviço das escolas era feito pelos aprendizes.

Nesta época a sede da Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte ficava na Ilha do Governador. Para realizar a comunicação com o continente a unidade dispunha de uma lancha a vapor, que passou grande parte do ano de 1885 em conserto no arsenal da Marinha. Segundo o comandante, ela já havia sido utilizada antes de servir à Escola e estava com *pouca força*. Desse modo, temporariamente a comunicação com o continente era realizada através de outra lancha que pertencia ao arsenal da Marinha.

Foi sugerido no relatório que a unidade fosse transferida para um local mais próximo das repartições com as quais se mantinha contatos mais freqüentes. Como era o caso da enfermaria da Escola de Aprendizes da Corte e o Hospital da Marinha, a primeira ficava no mesmo local da Escola e o segundo ficava sediado na ilha das Cobras. Além da lancha a escola dispunha de três escaleres que os aprendizes utilizavam para se exercitar. Os escaleres e a lancha, que estava no conserto, representavam o conjunto de embarcações que a escola dispunha na naquele ano.

Em 1885, os aprendizes marinheiros da Escola do Rio de Janeiro tinham como professor de Primeiras Letras um oficial chamado Pedro Borges de Lemos. Ele era o responsável não apenas pelo ensino da prática da escrita (caligrafia) e leitura (de manuscritos e impressos), mas por todo o Ensino Elementar ministrado na Escola. Era, portanto, o responsável pelo ensino dos rudimentos da gramática portuguesa, doutrina cristã, desenho linear e confecção de mapas, noções elementares de geografia física e mais as operações matemáticas.

De acordo com o artigo 17 do decreto 9371, era dever de cada Escola de Aprendiz Marinheiro apresentar no final de cada ano um grupo de aprendizes que deveriam ser submetidos a um exame de habilitação que os classificaria de acordo com as notas obtidas. A Escola Aprendiz Marinheiro do Rio de Janeiro não encaminhou nenhum aprendiz para esse exame. O relatório redigido em 1886 informa as razões:

(...) ainda não obtivemos resultado satisfatório, pois no tempo próprio não houveram alunos para exame. Atribuo esta falta de menores para exame ao ser ainda crescido o número de 130 discípulos que diariamente freqüentavam a aula de um único professor. Nas nossas escolas públicas cinquenta meninos é o maior número fixado para um

professor, e desde que se eleva a cinqüenta e um, é logo nomeado um adjunto. (Relatório anual E. A. M. do Rio de Janeiro 1886)

No relatório anual enviado ao Ministro da Marinha o comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte, expõe o desejo de adquirir um professor adjunto para ajudar nas atividades de ensino elementar. Para fundamentar seu argumento ele busca inserir informações a respeito da instrução pública brasileira. Além disso, ele traz informações sobre a realidade de outras escolas de formação de marujos no mundo e faz comparações. Como era o caso da Alemanha que fixou a proporção de 70 discípulos para cada mestre.

O ensino profissional era subdividido em instrução militar e instrução náutica. O primeiro consistia somente na memorização dos nomes das armas de fogo utilizadas pelos membros da Marinha de Guerra e exercícios de infantaria, não sendo possível incluir os exercícios de artilharia por não disporem da Escola de artilharia. O segundo incluía bordejar e remar nos escaleres, seguido da construção gráfica da rosa dos ventos náutica. O ensino de rumos da agulha e pratica de sondagem não estavam sendo aplicados por falta de mestre ou inferior “*idôneo*”, segundo o comandante. Em agosto daquele ano um grupo de 10 aprendizes marinheiros (*os mais crescidos*) foram destacados para uma viagem de instrução no Patacho Aprendiz Marinheiro – embarcação lançada ao mar de um estaleiro do Arsenal Marinha um ano antes<sup>76</sup> – conforme previa o artigo 24.

Conforme já mencionado, existia na Escola uma enfermaria que atendia os aprendizes, em 1885 este espaço, assim como outras dependências da Escola, funcionava em condições muito precárias. Ela precisava de uma reforma, uma reorganização ou sua extinção completa, sugeria José da Cunha Moreira. Na enfermaria trabalhavam um cirurgião – Dr. Carlos Frederico – e um enfermeiro. A enfermaria não possuía serventes, os responsáveis pela manutenção do espaço eram os próprios aprendizes. Os aprendizes que trabalhavam limpando a enfermaria também se ocupavam fazendo a vigilância dos enfermos que por ela passavam e assumiam o trabalho de lavar as roupas utilizadas no espaço. Esse ambiente, devido às más condições em que era mantida a escola, era muito frequentado pelos aprendizes. Vejamos o que consta a seguir:

---

<sup>76</sup> Revista Marítima Brasileira, 1884, p. 288.

(...) André de Resende ou André Nogueira, filho de Pedro Valentim, natural de Resende, idade onze anos, estado solteiro, estatura a crescer, cor parda, cabelos próprios, olhos castanhos, barba sem. Vence de *trinta e um de maio de mil e oitocentos e oitenta e quatro*, data em que foi alistado na Companhia de Aprendizes Marinheiros da Corte. Remetido pelo Comandante Geral do Corpo de Imperiais Marinheiros acompanhado do ofício n° 56 de trinta de maio dito, no qual declara que fora remetido pelo Chefe de Polícia de Niterói acompanhado do ofício n°50 de vinte e sete do corrente. Foi inspecionado e julgado pronto para o serviço e tomou o número duzentos e três. [...] Baixa hoje ao hospital de marinha da Corte. Companhia de Aprendizes Marinheiros da Corte na ilha do Governador *17 de julho de 1884* [...] Alta do hospital com três dias para convalescer em *2 de agosto de 1884*.<sup>77</sup>

O aprendiz André que foi inspecionado e considerado apto no final do mês de maio de 1884, em menos de dois meses estava internado no hospital da Marinha. O documento acima não menciona o motivo da internação, mas como era de praxe, o aprendiz deve ter passado pela enfermaria antes de ser internado, sobretudo porque o hospital ficava fora da Ilha do Governador. Ele também deve ter permanecido na enfermaria no período de convalescência, caso não tenha ido para sua casa.

A escola ocupava o antigo prédio do asilo de inválidos da Marinha. O local, portanto, não tinha sido projetado para ser uma instituição de ensino. Para adaptá-lo às necessidades da escola, algumas modificações foram realizadas. Mesmo assim os aprendizes não estavam bem acomodados. O dormitório possuía 220 macas em um espaço que, segundo o Dr. Carlos Frederico, deveria ter no máximo 200. Essa situação se agravava com a aprovação de elevar o número de aprendizes para 300. Era evidente que o dormitório precisava ser aumentado. Além do dormitório o refeitório também precisava de reformas. Sem dúvida as acomodações da Escola precisavam ser reparadas, sobretudo, porque os aprendizes da Escola da província de São Paulo, sediada na cidade de Santos, precisavam ser removidos para a unidade da Corte, como previa o regulamento aprovado no ano anterior.

Nos últimos dez anos de vigência do regime imperial, de acordo com os relatórios ministeriais, estiveram na Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte cerca de mais de 1700 meninos. Que passaram por ela para aprender o ofício que a profissão de marinheiro exige e que habituarem-se a viver socializado experiências trazidas pelo

---

<sup>77</sup> Cópia da caderneta subsidiária de um aprendiz. Arquivo Nacional.

cotidiano, além de forjaram, cada um a seu modo, uma movimentação frente às demandas da vida. Na última década do Império os meninos, filhos de homens e mulheres que integravam a camada pobre da sociedade brasileira tinham a sua disposição uma educação ofertada pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte ou de outras com sede nas demais províncias brasileiras. Esta instituição educativa, mesmo com problemas, atravessou o século XIX e entrou o XX formando marinheiros. Onde homens e meninos que mesmo diante de tantas dificuldades, viveram a experiência única e paradoxal de fazer parte de um Estado que buscava firmar-se como uma nação moderna e ao mesmo tempo participaram da institucionalização da formação de marinheiros naquele contexto que o Brasil vivia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se explorar nessa pesquisa uma modalidade de educação existente no Brasil do século XIX. Educação esta, que acontecia em um espaço militar e que se voltava para a população pobre. Em nossa investigação foi possível constatar que essa educação fazia parte de uma demanda do país que após 1822 passou a ser uma nação independente e, com isso, assume a tarefa de tornar-se um Estado nacional moderno. Uma de suas primeiras obrigações era formar uma força de defesa para fazer a segurança das fronteiras e manter a unidade territorial do país, nessa tarefa foi possível identificar um dos primeiros contatos travados entre o Estado e a população pobre, que ocorreu através do recrutamento de homens e meninos livres para ingresso nas forças armadas, no caso da pesquisa: a Marinha Imperial.

Assim, a Marinha brasileira recrutou seus marinheiros nas camadas mais pobres da sociedade, um costume presente desde a criação da instituição. Além disso, buscamos mostrar que a resposta da população a essa solicitação do Estado foi efetivada de diferentes maneiras, inclusive muitos resistiam em se vincular a esta instituição. Alguns pais, com filhos em idade para ingressar na Escola de Aprendizes Marinheiros, se recusavam a enviá-los mesmo sabendo do prêmio em dinheiro que essa atitude poderia render. Essa e outras respostas, das pessoas comuns frente às imposições da estrutura estatal, demonstram a experiência com determinadas instituições, para a análise deste aspecto E.P.Thompson nos auxiliou.

Sabendo que o interesse da Marinha era recrutar sujeitos pobres em situação de liberdade, observamos, também, o processo gradual de desmantelamento do regime escravocrata, dando uma atenção especial a Lei do ventre livre (1871), que fundamentou a hipótese da pesquisa que defendia a ideia de que a partir de 1879 (ano em que os meninos nascidos de ventre livre já podiam ser entregues para a tutela do Estado) o número de aprendizes marinheiros poderia ter aumentado.

A análise das fontes nos permite afirmar que é possível que tenha realmente havido um aumento no número de aprendizes nas escolas, mas não a ponto de completar a demanda anual da instituição. Os relatórios ministeriais registram a quantidade de aprendizes que faltava para completar o quadro de cada uma delas, inclusive a da Corte

que servia de modelo para as demais. A Revista Marítima Brasileira de 1891 informa que entre os anos de 1836 a 1888 o número aprendizes saídos das Escolas para ingresso no Corpo de Imperiais Marinheiros atingiu a marca de 8.586. A observação detalhada dos relatórios ministeriais da última década do Império permitiu que identificássemos 2.248 aprendizes enviados ao Corpo de Marinheiros Imperiais, algo equivalente a 26% do número publicado na Revista Marítima. E esse número correspondia apenas a soma de 6 anos dessa última década<sup>78</sup>.

As discussões sobre educação realizadas nos anos finais do império, pouco trataram da situação da população pobre saída da condição de escravizada. O que foi possível observar era que essa população entrava como pauta de um debate, num período que era importante pensar na substituição da mão de obra escrava para uma mão de obra livre, mas não havia uma preocupação efetiva com a escolarização.

Diante do que foi apurado ao longo da investigação apresentamos agora uma resposta provisória que, portanto, não encerra a questão que formula o problema da pesquisa, que é o seguinte: levando em consideração o contexto histórico (a consolidação da Marinha como órgão de defesa, o desmantelamento do regime escravocrata e as discussões sobre educação realizadas no país) e a realidade da Escola de Aprendizes Marinheiros, qual o papel dessa instituição na vida do país e dos meninos que ingressaram nela na última década do segundo reinado?

Consideramos que a Escola de Aprendizes Marinheiros foi um espaço de difusão das ideias de um projeto de nação brasileiro que fez uso, principalmente, de meninos das camadas populares, que careciam de oportunidades, fossem elas de trabalho ou de educação. As Escolas de Aprendizes Marinheiros chegaram a somar 18 unidades em meados do século XIX, com sede na Corte e em várias províncias brasileiras, portanto elas eram uma representação do Estado em diversos pontos do país.

A Escola de Aprendizes Marinheiros foi, para alguns, o espaço onde foi possível adquirir uma profissão, em uma época em que as oportunidades eram quase inexistentes e para outros foi um local de controle, onde houve a privação da liberdade. Nessa Escola estavam também aqueles que precisavam complementar a renda que sustentava a família. Além disso, para outros a Escola e a convivência com os demais meninos era o

---

<sup>78</sup> Em 1881, 319 aprendizes; em 1882, 422; em 1884, 330; em 1885, 393; em 1886, 353 e em 1888, foram 431 aprendizes enviados ao Corpo de Imperiais Marinheiros.

equivalente a uma família. Independente dos significados que cada aprendiz pudesse ter sobre essa instituição educativa, de acordo a análise das fontes, uma coisa é possível constatar que os meninos que foram educados nessas escolas viveram uma experiência difícil, pois eles eram obrigados a compartilhar um espaço em condições muito precárias, que muitas vezes provocavam enfermidades que poderiam os levar a morte. Um ambiente onde a deserção, era vista como falta grave, covardia e insubmissão e não como uma busca pela dignidade. A partir desse estudo, acreditamos que é necessário prosseguir com outras pesquisas sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros e outras instituições educativas que pretendiam educar as camadas populares, com o intuito de compreender mais densamente os processos educativos, principalmente entre o final do século XIX e início do século XX.



**Anexo I: (REVISTA MARÍTIMA BRAZILEIRA 1890)****Indicações para o exame de admissão dos menores nas Escolas de Aprendizes Marinheiros**

Rio de Janeiro, Secretaria da Inspeção de Saúde Naval, em 31 de Maio de 1890.

Sr. Ministro da Marinha.

*Cópia* – Encarregado por vós indicar um meio prático de se verificar se os meninos que se destinam para as escolas de aprendizes Marinheiros possuem, na falta de robustez, ao menos condições físicas necessárias á produção da resistência precisa ao exercício da profissão do homem do mar, na qual eles se propõem. Devendo o dito meio prático servir para evitar que no pessoal das mesmas Escolas, e mais tarde no dos Corpos da Armada, venham a figurar indivíduos fracos e imprestáveis, eu venho, no desempenho da comissão ordenada expor quanto penso acerca do assunto, começando por algumas considerações prévias que me parecem indispensáveis.

Em um país tão vasto como o Brasil, onde se encontram quase todos os elementos étnicos, onde o gênero de alimentação e as profissões predominantes variam tanto de umas para outras localidades, como variam também as condições de salubridade, desde as excelentes até mais deploráveis, mormente pelo lado de impaludismo; em tal país é bem difícil estabelecer regra a preceito aplicável a todas as individualidades, em todas as localidades e circunstancias. Os próprios termos qualificativos deixam de ter significação certa e determinável para se tornarem relativos; assim é que um indivíduo considerado de estatura mediana ou mesmo baixa entre agigantados Lageanos (Santa Catarina) pode ser tido em conta de alto no Pará, por exemplo, assim como um campeiro, dos de constituição menos robusta entre os atléticos companheiros do Rio Grande do Sul ou do Norte, poderá passar por forte entre os habitantes das várias regiões palustres.

Variam, pois, e em longa escala o talhe, a força, a agilidade, o aspecto sadio ou moribundo, e assim portanto as condições de cada região e de cada povo, sendo difficilimo compreender todos na mesma disposição genérica sem correr o risco, na

espécie de que se trata, de excluir o maior número, se se tiver em vista a adoção de bases só aplicáveis aos fortes e robustos.

É certo, porém, que não é só ao vigor muscular e a grande estatura que correspondam sempre a capacidade vital e a resistência física as fadigas e moléstias, pois que aquelas podem coexistir com aparente fraqueza muscular. Os indivíduos bem equilibrados, com todos os aparelhos orgânicos bem ponderados e em perfeito estado de integração funcional são muitas vezes capazes do máximo de resistência, tanto na ordem física como na moral.

Cumpre, pois, contar com essa resistência ou capacidade vital, que pode ser comum aos fortes e aos bem proporcionados; a questão está em achar o meio de bem aquilatá-la.

Segundo Hutchinson e outros fisiologistas, a capacidade vital individual é proporcional a capacidade respiratória e respectiva e esta, na opinião geral, é correspondente ao volume de ar suficiente para encher os pulmões de cada um. Esta equivalência da capacidade vital respiratória é perfeitamente aceitável sob o ponto de vista prático; pois é bem certo que, se a capacidade respiratória ou pulmonar for ampla, serão possíveis os esforços consideráveis, a circulação e as demais funções serão regulares, e a resistência vital correspondente.

É isto que a observação tem consagrado.

Para avaliar o volume de ar contido nos pulmões emprega-se o *spirometro*, e para apreciar a frequência e amplitude das respirações lança-se mão do *pneumografo*; como porém, para o manejo destes instrumentos haja necessidade de uma educação científica especial e a sua aquisição seja difícil, prefere-se na atualidade medir-se a capacidade respiratória de cada um tomando-se simples e comparativamente a circunferência torácica de cada um, pois que tal circunferência é o elemento mais importante daquela medida.

Este *menturação* pratica-se por meio de uma fita métrica, de preferência de couro, colocada circularmente em torno do tórax, ao nível de inserção inferior dos músculos grandes peitorais.

Tomada a medida durante a inspiração deve-se depois compará-la a altura total do indivíduo e a regra é que em tais casos o perímetro sub-peitoral se aproxima muito da metade da altura de cada indivíduo bem conformado e proporcionado.

Fazendo agora aplicação desses dados ao caso em questão, julgo que para a admissão nas Escolas de Aprendizes, depois de satisfeitos os requisitos: 1º, da idade, que não deve ser inferior a de 13 para 14 anos, época da iniciação da puberdade e a da diminuição das probabilidades de moléstias da infância; 2º, da não existência de moléstias agudas e crônicas, incluindo-se nestas a anemia acentuada, que é porta de entrada para o beri-beri e para muitas outras moléstias, sendo por si só causa de que muitos Aprendizes e praças da Armada sejam quantidades negativas, verdadeiros *non-valeurs*; 3º robustez física e boa estatura; então, penso eu, será a ocasião de verificar, se nos indivíduos, cuja admissão ofereça dúvidas quanto a robustez e resistência física, existe a relação acima indicada entre circunferência do tórax e a altura de cada um.

Bem sei que em tal estado comparativo nada pode haver de absurdo, que a capacidade respiratória pode não ser prejudicada pelo menor diâmetro, uma vez que haja compensação pela maior altura da caixa torácica. E de fato há indivíduos altos e magros, com caixas torácicas pouco desenvolvidas em circunferência, e que são suficientemente fortes e logram saúde; mas estes casos são excepcionais, e em geral um tórax estreito denuncia a fraqueza pulmonar e suas conseqüências.

Seria útil que aos requisitos apontados se adicionasse o da verificação, por meio do **dinamômetro**, de grau de força de cada aprendiz fosse capaz, tanto no sentido de suspensão como no de tração da força necessária em relação ao peso certo e determinado.

Estas apreciações, porém exigem estudos aturados, que ainda não foram feitos, do grau de força média que pode ser desenvolvida pelas populações que fornecem pessoal as Escolas e à Armada; por isso entendo não dever passar das indicações que apresento, às quais submeto ao elevado critério e ilustração vossos.

Saúde e fraternidade. – Dr. Barão de Ribeiro de Almeida, Inspetor de Saúde Naval.

---

**Anexo II: (REVISTA MARÍTIMA BRAZILEIRA 1891)****Mapa do surgimento das Escolas de Aprendizes Marinheiros no Século XIX**

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Decreto da Criação</b>	<b>Onde Funcionavam</b>	<b>Sede Escolar</b>
1	27 de agosto de 1840	Rio de Janeiro	Ilha do Governador
2	04 de janeiro de 1855	Pará	-
3	27 de Janeiro de 1855	Bahia	Arsenal da Marinha
4	07 de Outubro de 1857	Mato Grosso	Arsenal do Ladário
5	24 de Outubro de 1857	Santa Catarina	Desterro
6	24 de Outubro de 1857	Pernambuco	Arsenal do Recife
7	12 de Janeiro de 1861	Rio Grande do Sul	Rio Grande
8	12 de Janeiro de 1861	Maranhão	São Luiz
9	08 de Fevereiro de 1862	Espírito Santo	Extinta
10	26 de Novembro de 1864	Paraná	Paranaguá
11	26 de Novembro de 1864	Ceará	Fortaleza
12	29 de Fevereiro de 1868	São Paulo	Extinta
13	05 de Abril de 1868	Sergipe	Extinta
14	17 de Janeiro de 1871	Paraíba	Paraíba
15	17 de Janeiro de 1871	Amazonas	Extinta
16	16 de Dezembro de 1872	Rio Grande do Norte	Extinta
17	18 de Julho de 1873	Piauí	Therezina
18	03 de Janeiro de 1875	Alagoas	Extinta

**Anexo III: (REVISTA MARÍTIMA BRAZILEIRA 1882)****Bases para reorganização das Companhias de Aprendizes Marinheiros**

- 1- As dezoito – Companhias de Aprendizes – existentes devem fundir-se em oito – Escolas de aprendizes Marinheiros –, pela forma abaixo especificada:
  - Uma escola em Mato Grosso para 50 aprendizes.
  - Uma no Rio Grande do Sul para igual número.
  - Uma em Santa Catarina, na qual se fundirão as do Paraná e São Paulo, para 150 aprendizes.
  - Uma no Rio de Janeiro, em que se fundirá a do Espírito Santo, para 250 aprendizes.
  - Uma na Bahia, que absorverá a de Sergipe, para 150 aprendizes.
  - Uma em Pernambuco, compreendendo as de Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte, para 200 aprendizes.
  - Uma no Ceará, compreendendo a do Piauí para 200 aprendizes.
  - Uma no Pará, compreendendo a do Maranhão e a do Amazonas, para 150 aprendizes.
  - Número total de aprendizes, 1200.
- 2- A idade de admissão dos aprendizes será de 14 <sup>1</sup>/<sub>2</sub> a 17 anos.
  - A idade do menor poderá ser inferior a 14<sup>1</sup>/<sub>2</sub> anos se seu desenvolvimento corresponder ao ordinário para esta idade.
  - Cumpre fixar os padrões de estatura e de perímetro torácico para serem observado nas admissões dos aprendizes.
- 3- Os menores com mais de 15<sup>1</sup>/<sub>2</sub> anos que não souberem ler não serão admitidos.
- 4- Nenhum aprendiz frequentará as escolas por menos de um ano nem mais de 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> anos.
- 5- O premio para os menores analfabetos será de 150\$00, de 200\$000 para os que souberem ler e escrever e de 300\$000 para os que souberem ler, escrever e contar.
- 6- Não se admitirão menores que não tiverem constituição robusta, estatura regular para a idade, visão perfeita e isenção de qualquer deformidade física e de mutilação de qualquer membro do corpo.

- 7- As escolas serão estabelecidas em terra, a beira mar, em sítio saudável ou em pontões que ofereçam amplas acomodações.
- 8- A educação física e higiene dos aprendizes devem ser o objeto da maior solicitude da autoridade superior.
- 9- O programa de ensino nas escolas de aprendizes compreenderá:
  - Leitura corrente de caracteres manuscritos e impressos.
  - Caligrafia.
  - Princípios de desenho linear.
  - Doutrina cristã.
  - Noções elementares de geografia e cosmografia.
  - Contas de números inteiros, decimais, frações ordinárias, complexos e sistema métrico.
  - Aparelho dos navios.
  - Nomenclatura de todas as partes do navio, incluindo as máquinas a vapor.
  - Nomenclatura das armas de fogo.
  - Exercício de artilharia, infantaria, esgrima, ginástica, de remos e de manobras de escaleres e navios.
- 10- Deve haver certo elastério no ensino procurando-se desenvolver as aptidões naturais dos menores para diferentes especialidades da profissão de marinheiro; não se pode exigir que todos os aprendizes ao passarem para o – Corpo de Imperiais Marinheiros – terão o mesmo grau de instrução.
- 11- No fim de cada semestre de estada de um aprendiz na escola, deve-se determinar o seu grau de instrução, por números da ordem natural de 0 a 10 e bem assim seu comportamento.
- 12- Na passagem do aprendiz para o – Corpo – deverá levar uma guia ou nota na respectiva caderneta em que conste o seu grau de aproveitamento e de conduta na escola, bem como uma informação do comandante sobre o seu caráter e as aptidões que haja revelado.
- 13- As escolas de menos de 100 aprendizes terão por comandante um capitão tenente; as de 100 até 200 aprendizes terão por comandante um Capitão de Fragata e por imediato um Capitão-tenente; as demais de 200 serão comandadas

por Capitães de Mar e Guerra, tendo por imediatos Capitães de Fragata ou Capitães Tenentes.

- Cada escola terá mais tantos oficiais, Capitães-Tenentes ou Primeiros-Tenentes, quantas vezes contiver o número de 50 aprendizes.
- As escolas de Mato Grosso e do Rio Grande terão, cada uma, um mestre, um sargento e um cabo.
- As de 100 até 150 aprendizes terão, cada uma, um mestre, dois sargentos e dois cabos.
- As de 150 até 250 aprendizes terão, cada uma, um mestre, três sargentos e três cabos.

Cada escola terá mais:

- Um capelão que, além dos deveres do sacerdócio, será encarregado do ensino da doutrina cristã.
- Um professor de primeiras letras, compreendendo a aritmética, nomeado pelo governo.
- Um oficial de fazenda.
- Um fiel e um servente.
- Um cirurgião.
- Um enfermeiro.
- As escolas de 50 a 100 aprendizes terão 1 cozinheiro e 1 ajudante; as de 100 até 200 terão 1 cozinheiro e 2 ajudantes; as de mais de 200 terão 1 cozinheiro e 3 ajudantes.
- Cada escola terá ainda o número de marinheiros que se julgar necessário para cuidar do material naval respectivo.

14- Todo o serviço de asseio das escolas será feito pelos aprendizes.

15- Nenhum oficial da armada e das classes anexas servirá nas escolas, no mesmo posto, por mais de três anos.

16- Nenhum oficial marinheiro inferior ou imperial marinheiro servirá nas escolas de aprendizes por mais de dois anos, salvo se for reformado ou se tiver sido engajado especialmente para esse serviço.

- 17- Só na falta absoluta de oficiais da armada e das classes anexas, poderão ser empregados, os reformados, nas escolas de aprendizes e, ainda, neste caso, só se admitirão aqueles que se houverem reformado com mais de 30 anos de serviço.
- 18- Os oficiais marinheiros, inferiores e imperiais marinheiros que se empregarem nas escolas poderão ser tirados dentre os reformados; e também poderão (p.603) ser engajados, por três anos, pelo menos, para servirem nas escolas os oficiais marinheiros, inferiores e praças que tiverem tido baixa por conclusão de tempo de serviço na armada e que não tiverem notas que os desabonem; ficando, neste caso, na obrigação de embarcarem, na mesma qualidade, em caso de guerra externa ou interna.
- 19- A educação física e instrução profissional dos aprendizes serão dadas, sob a direção imediata do comandante, pelo imediato e pelos oficiais coadjuvados pelos mestres e inferiores.
- 20- O comandante distribuirá as funções do ensino conforme as aptidões dos oficiais e inferiores.
- 21- Haverá, efetivamente, um ou dois oficiais de serviço, nas escolas, responsáveis, durante o seu quarto, pela disciplina e boa ordem delas.
- 22- Os comandantes ou imediatos pernoitarão indefectivelmente nas escalas.
- 23- Os livros de leitura dos aprendizes deverão ser episódios de guerras marítimas, viagens de descobertas e de máximas de virtudes militares.
- 24- Os aprendizes, a passarem para o Corpo de Imperiais Marinheiros deverão ter, pelo menos três meses de viagens de instrução.  
Nestas viagens, os navios tocarão nos principais portos das províncias de que procederem os aprendizes, afim de que tenham ocasião de visitar suas famílias.
- 25- Dois navios de vela permanecerão, alternadamente, nos portos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro, para exercícios dos aprendizes das escolas respectivas e servirão para as viagens de instrução de que trata o número antecedente. Um navio, também de vela, servirá para os mesmos misteres entre as escolas da Bahia e Pernambuco e outro entre as do Ceará e Pará.
- 26- O soldo do aprendiz marinheiro será de 6\$000 e poderá ser dividido com seus pais, se forem indigentes.



- Em caso algum se entregará ao menor mais da terça parte do seu soldo; os dois terços reverterão para o pecúlio de que trata o decreto 5950 de 23 de junho de 1875.

27- Continuarão em vigor as disposições relativas ao pecúlio dos menores, salva a exceção do número antecedente.

28- Nenhum aprendiz será conservado nas escolas depois de completar 18 anos <sup>1</sup>/<sub>2</sub> anos de idade.

29- As escolas de aprendizes dependerão diretamente do Ajudante-General da Armada, a cuja autoridade será submetido o horário da distribuição do tempo escolar, organizado pelo respectivo comandante anualmente.

30- Todo o pessoal das escolas de aprendizes deverá ser sujeito as leis militares da armada.

## REFERÊNCIAS

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

BEATTIE, Peter M. Ser homem pobre, livre e honrado: a sodomia e os praças nas Forças Armadas brasileiras (1860-1930). In: CASTRO, Celso; IZECKSOHN, Vitor; KRAAY, Hendrik (orgs.). *Nova história militar brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. Imperador. *Falas do Trono: desde o ano de 1823 até o ano de 1889*. Brasília: INL, 1977.

\_\_\_\_\_. Decreto nº9371 de 14 de fevereiro de 1885 em conformidade com §2º do art. 5º da Lei n.3238 de 3 de setembro de 1884.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, José Rodrigues de Lima Duarte. Relatório do ano de 1879 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 55 3ª Sessão da 17ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1880. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, José Rodrigues de Lima Duarte. Relatório dos anos de 1880 e 1881 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª Sessão da 18ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1882. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Antonio Carneiro da Rocha. Relatório do ano de 1881 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 18ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1882. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, João Florentino Meira de Vasconcellos. Relatório do ano de 1882 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 18ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1883. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Antonio de Almeida Oliveira. Relatório do ano de 1883 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 18ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1884. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Luiz Felipe de Almeida Oliveira. Relatório do ano de 1884 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª Sessão da 19ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1885. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Alfredo Rodrigues Fernandes Chaves. Relatório do ano de 1885 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª Sessão da 20ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1886. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Carlos Frederico Castrioto. Relatório do ano de 1886 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão 271 da 20ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1887. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Luiz Antonio Vieira da Silva. Relatório do ano de 1887 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 20ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1888. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Joaquim Elísio Pereira Marinho. Relatório do ano de 1888 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 20ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1889. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Ministro Joaquim Marques Baptista Leão. Introdução ao Relatório do ano de 1910. Apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil. Em maio de 1911. Publicado em 1911. Disponível em: <http://www.crl.edu/brasil/ministerial>.

\_\_\_\_\_. Revista Marítima Brasileira. Lombaerts e C. Editores. Rio de Janeiro. Publicações ano 1881 a 1890. Disponível em: <http://www.bndigital.bn.br/hemeroteca-digital>.

\_\_\_\_\_. Subsídios para a História Marítima do Brasil. Ministério da Marinha, Estado Maior da Armada, Divisão de História Marítima, Vol. II, Imprensa Naval, Rio de Janeiro, 1939.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados – o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. José Murilo de. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. José Murilo de. *Pontos e Bordados – escritos e história política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade – uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. – São Paulo: Companhia das Letras: 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. TABORDA, Marcos Aurélio. BERTCCI, Liane Maria. *Edward P. Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Ed. EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 3º Ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

GOFFMAN, Erwing. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONDRA, José Gonçalves (org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

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

HALPERN, Elisabeth Espindola; LEITE, Ligia Costa. *Marinha do Brasil: uma trajetória do enfardamento*. Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Revista: Antíteses. v. 7. n. 13. p. 158-183, jan./jun. 2014.

HOBBSBAWN, Eric J; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSBAWN, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEITE, Miriam Moreira. *A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem*.

LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

LINS, Mônica Regina Ferreira. *“Viveiros de homens do mar”: escolas de aprendizes-marinheiros e as experiências formativas na marinha militar no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012.

LOPES, Luis Carlos. *O espelho e a imagem – o escravo e a historiografia brasileira (1808-1920)*. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1987.

MAESTRI, Mario. *Cisnes negros – uma história da revolta da chibata*. São Paulo: Ed. Moderna, Coleção Polêmica- 2000.

MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (orgs). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. *A Escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico e social*. Typographia Nacional, Rio de Janeiro, 1866.

MOREL, Edmar. *A revolta da chibata*. 3º Ed. Guanabara: Editora Letras e arte, 1963.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *A ressaca da marujada: recrutamento e disciplina na Armada imperial*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

\_\_\_\_\_. Álvaro Pereira do. *Cidadania, cor e disciplina na revolta dos marinheiros de 1910*. Rio de Janeiro: MauadX : FAPERJ, 2008.

PESSOA, Fernando. 1888-1935 *Antologia Poética / Fernando Pessoa*; organização Walmir Ayala; coordenação André Seffrin, Ed. Especial. (Saraiva) Rio de Janeiro: Nova Friburgo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3º Ed. Campinas. SP. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANDANO, Wilson; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas. SP. Autores associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Marcos A. da. *Contra a chibata: marinheiros brasileiros em 1910*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. *Negro na Rua: a nova face da escravidão*. São Paulo. Brasília: HUIITEC/CNPQ, 1988.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *No labirinto das nações: africanos e identidades no Rio de Janeiro*. Carlos Eugênio Líbano Soares, Flávio dos Santos Gomes, Juliana Barreto Farias. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais – afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

THOMPSON, Edward P. *La formación histórica de la clase obrera Inglaterra, 1780-1832*. Barcelona: Editorial Laia, 1977, 3v.

\_\_\_\_\_. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. 2ªed. Barcelona: Crítica; Grijalbo, 1984

\_\_\_\_\_. *A formação da classe trabalhadora inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3v.

\_\_\_\_\_. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Making history: writings on history and culture*. New York: The New Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

TILLY, Charles. *States and nationalism in Europe (1442 – 1492)*. Theory and Society, v.1, n. 23, 1994. Disponível em: <http://www.ort.edu.uy/facs/boletininternacionales/contenidos/57/tilly.pdf>

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (org.). *Histórias de pesquisa na Educação/ Pesquisas na História da Educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.