



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História



ROSANE DOS SANTOS TORRES

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE ESCRAVIDÃO:
DISCURSOS, PROJETOS E INICIATIVAS EM
FAVOR DA EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS
(RIO DE JANEIRO, 1871-1889)**

ROSANE DOS SANTOS TORRES

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE ESCRAVIDÃO:
DISCURSOS, PROJETOS E INICIATIVAS EM FAVOR DA EDUCAÇÃO DOS
INGÊNUOS (RIO DE JANEIRO, 1871-1889)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do título de doutora em História Social. Orientadora: Profa. Dra. Anita Correia Lima de Almeida. Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia Regina Andrade dos Santos

RIO DE JANEIRO

2023

T693e Torres, Rosane dos Santos
Educação em tempos de escravidão: Discursos, projetos e iniciativas em favor da educação dos ingênuos (Rio de Janeiro, 1871-1889) / Rosane dos Santos Torres. -- Rio de Janeiro, 2023.
250

Orientadora: Anita Correia de Lima Almeida.
Coorientadora: Cláudia Regina A. dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História, 2023.

1. Ingênuos. 2. Lei do Ventre Livre. 3. Educação. 4. Estado Imperial. 5. Educação dos negros. I. Almeida, Anita Correia de Lima, orient. II. Santos, Cláudia Regina A. dos , coorient. III. Título.

ROSANE DOS SANTOS TORRES

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE ESCRAVIDÃO:
DISCURSOS, PROJETOS E INICIATIVAS EM FAVOR DA EDUCAÇÃO DOS
INGÊNUOS (RIO DE JANEIRO, 1871-1889)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em História. Área de concentração: Instituições, Poder e Ciência.

Aprovada em: __/__/2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Anita Correia Lima de Almeida
Orientadora – UNIRIO

Profa. Dra. Cláudia Regina Andrade dos Santos
Coorientadora – UNIRIO.

Profa. Dra. Mariana de Aguiar Ferreira Muaze
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Profa. Dra. Surya Pombo de Barros
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Humberto Machado
Universidade Federal Fluminense – UFF

Para minha mãe, meu porto seguro.

Para Léo, por me acompanhar nessa travessia.

Para vó Iracema (*in memoriam*), mulher negra e analfabeta, que, apesar das dificuldades e preconceitos, nunca perdeu a doçura.

Agradecimentos

A escrita de uma tese é um longo caminho, que envolve pesquisa, reflexão e muita dedicação. Embora nos sintamos solitários na maioria das vezes, esse processo se realiza com o auxílio emocional, operacional ou técnico de muitas pessoas. Sem elas, certamente, o percurso seria mais doloroso e talvez menos empolgante. Por essa razão, desejo manifestar minha gratidão aos profissionais, familiares e amigos que estiveram comigo e, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse aonde cheguei.

À minha primeira e admirável orientadora (que durante a redação da tese se tornou coorientadora), professora Cláudia Santos, agradeço por todo acolhimento e esforço em me ajudar a “fazer o meu sonho acontecer”! Sua serenidade e seu jeito afetuoso de receber as dúvidas e me dar apoio nos momentos difíceis (que não foram poucos) são uma marca da grande professora que é. A você, Cláudia, eu externo minha profunda gratidão – não só pela excelência do seu trabalho, mas pelo ser humano incrível que está à frente de todas as aulas ministradas e do conhecimento transmitido. Muito obrigada!

No desenvolvimento dessa jornada, sinto-me privilegiada, pois tive a colaboração de outras grandes profissionais. À professora Anita Almeida, sou grata pelo aceite em conduzir a finalização da tese, passando a assumir as tarefas cabíveis à orientadora. Sua disponibilidade e gentileza me acompanharam sempre, permitindo-me guardar boas lembranças desse período de intenso trabalho.

Desde a qualificação, devo manifestar meu contentamento em ter as professoras Mariana Muaze e Surya de Barros em minha banca. Sua competência e conhecimento sobre o tema trouxeram-me valiosas ferramentas para pensar meu objeto e tentar apresentar uma pesquisa mais consistente. Vocês foram impecáveis do começo ao fim!

Ao professor Humberto Machado, sou grata pela cordialidade e disponibilidade em participar da banca de defesa. Poder ouvi-lo é sempre uma forma prazerosa de aprender sobre a História do Brasil Império.

À Priscila Luvizotto, agradeço o auxílio nas questões burocráticas.

Às queridas Maria Carolina Jazbik e Cris Vohringer, por me encorajarem e auxiliarem a extrair o que há de melhor em mim.

Meus amigos me ajudaram de maneira especial. Além de compreender minhas ausências, deram-me total apoio durante a caminhada, o que me abastecia quando as adversidades se faziam presentes. Pedro Campos foi fundamental para despertar minha curiosidade sobre “as histórias não contadas” do Oitocentos brasileiro. Sempre irreverente e com as perguntas certas, nunca me deixou acomodar diante de respostas prontas.

Hélio Boechat e Edson Boechat foram essenciais para garantir minhas doses diárias de poesia e espiritualidade. A delicadeza de suas mensagens encheu meu coração de paz e resiliência.

Renato Freitas de Sena foi um amigo muito especial. A você, meu querido, agradeço pelas horas de boa conversa e de sorriso farto. Sem saber, você foi importante para manter a chama da minha alegria acesa.

Anderson Henrique dividiu poesia, canções e conversas – um verdadeiro artista!

Fábio Almeida alimentou minha esperança, partilhou inquietações e me ensinou que dias melhores sempre estão por vir. Um grande amigo que a universidade me deu! E a pequena Clarice é a certeza de que “sonhos não envelhecem” ...

Além dos amigos, o que dizer da minha família? Minha base, meu porto seguro, meu colo. Sem vocês, nada seria tão bonito e realizável. Minha mãe, dona Rita, é a porta de entrada para a mulher que sou. Eu sou nela e ela é em mim. Somos parte uma da outra e assim construímos uma história de cuidado, presença e amor. Obrigada por tudo, mãe! E ao meu pai querido (*in memoriam*), senhor Joffre, agradeço por despertar meu interesse pela leitura, pelas histórias antigas, por minha profissão. Onde quer que esteja, saiba que tenho muito orgulho de ser sua filha!

Aos meus irmãos, Rosângela e Cláudio, meu cunhado João e minhas sobrinhas amadas: Dinha, Gaby, Lelê e Mel, agradeço o companheirismo, os abraços apertados e os beijos demorados. Vocês são o melhor que há em mim!

Lucas, meu menino, você é uma parte muito importante da minha família. Somos uma mistura de afeto e admiração. Um encontro tardio que deu certo! Léo, agradeço por tudo sempre. Admiro-te por confiar em mim mais do que eu mesma; por não medir esforços para fazer as coisas funcionarem (das emoções ao computador, rsrs); por não desistir de nada; por dividir sonhos e trabalhar duro pelas realizações. Seria muito clichê dizer: “me pego sorrindo em um momento qualquer e, pensando agora, tenho que agradecer por ser você o maior motivo dos meus instantes eternos

de felicidade”? Se é, pouco importa. O mais importante é ter você para dividir esse tempo, esse espaço e essa vida.

E, por fim, sou grata aos meus alunos, aos meninos e meninas/homens e mulheres que imaginam comigo um ensino de qualidade, acessível a todos. Vocês são a centelha de esperança que nutro desejando um Brasil melhor. Se chegamos até aqui, podemos ir bem mais longe! A luta está só começando...

“Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.”

Carolina Maria de Jesus

A tarefa é não tanto para ver o que ninguém viu ainda, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre o que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

TORRES, Rosane dos Santos. ***Educação em tempos de escravidão: discursos, projetos e iniciativas em favor da educação dos ingênuos (Rio de Janeiro, 1871-1889)***. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

A proposta desse trabalho é fazer um estudo sobre os embates políticos envolvendo a educação dos ingênuos na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1871 e 1889. Nossa intenção é discutir, a partir dos discursos políticos de apoio e/ou de oposição aos projetos apresentados no campo legislativo, se houve um processo de inserção social dos ingênuos, para além de sua categoria jurídica. Nosso ponto de partida é a promulgação da Lei do Ventre Livre, que tornou de condição livre os filhos nascidos de mulher escrava, a partir de 28 de setembro de 1871. Buscamos avaliar os diferentes projetos envolvendo a educação/instrução dos ingênuos e libertos, nos valendo para isso das produções legislativas (Senado e Câmara dos deputados), mapeadas no período, bem como das iniciativas que partiram dos proprietários, de professores, de integrantes do movimento abolicionista e de associações e sociedades. Nesse processo, identificamos ações com objetivos diversos, que nos fazem acreditar que, se por um lado, existiu um movimento conservador, que buscou limitar o ensino oferecido (para esses segmentos) a um modelo elementar, sustentado pela religião e voltado para o mercado de trabalho; por outro, existiu um empenho por parte de indivíduos e grupos da sociedade civil, os quais entendiam a educação como um direito e reivindicaram-na como um dever do Estado. Além das fontes oficiais, ligadas ao governo, analisamos diversas manchetes publicadas na imprensa, com o intuito de perceber a capilaridade desses “modelos de ensino” junto à opinião pública.

Palavras-chave: Ingênuos. Lei do Ventre Livre. Educação. Estado Imperial. Educação dos negros.

TORRES, Rosane dos Santos. ***Educação em tempos de escravidão: discursos, projetos e iniciativas em favor da educação dos ingênuos (Rio de Janeiro, 1871-1889)***. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the political struggles surrounding the education of the "ingênuos" (freeborn children of slaves) in the city of Rio de Janeiro between the years 1871 and 1889. Our intention is to discuss, based on political speeches in support of or opposition to legislative projects, whether there was a process of social integration for the "ingênuos" beyond their legal status. Our starting point is the promulgation of the "Lei do Ventre Livre" (Law of the Free Womb), which granted free status to children born to slave women as of September 28, 1871. We aim to assess the different projects involving the education and instruction of the "ingênuos" and freed slaves by examining legislative documents from the Senate and Chamber of Deputies during the mapped period, as well as initiatives from slave owners, teachers, abolitionist movement members, associations, and societies. In this process, we identify actions with diverse objectives, leading us to believe that while there was a conservative movement seeking to limit education (for these segments) to a basic model supported by religion and focused on the labor market, there was also an effort by individuals and civil society groups who viewed education as a right and demanded it as a duty of the State. In addition to official sources related to the government, we analyzed various headlines published in the press to understand the reach of these "educational models" within public opinion.

Keywords: Freeborn. Free Womb Law. Education. Imperial State. Education of Black People.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pietà	35
Figura 2 – Negra com criança na Bahia	43
Figura 3 – Crianças ex-escravas de Porto alegre	45
Figura 4 – Mulher com criança	47
Figura 5 – Criança com bengala	50
Figura 6 – Crianças vítimas das secas de 1877/1878	52
Figura 7 – Duas opiniões obstinadas	65
Figura 8 – Mãe e filho em Salvador	68
Figura 9 – O ventre livre	73
Figura 10 – Partida para a colheita de café	99
Figura 11 – Secagem de café	100
Figura 12 – Secagem de café	100
Figura 13 – Partida para a colheita de café	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População Livre – Município Neutro	144
Tabela 2 – População Livre – Município Neutro	144
Tabela 3 – População Escrava – Município Neutro	144
Tabela 4 – População com idade entre 6 e 16 anos – Município Neutro	145
Tabela 5 – Filhos livres de mulher escrava entregues ao Estado até 1884	212

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRJ – Arquivo Nacional do Rio de Janeiro

BFASS – British and Foreign Anti-Slavery Society

PRP – Partido Republicano Paulista

RMI – Relatório do Ministério do Império

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1: Escravidão e Educação	31
1.1 O Império da escravidão	31
1.2 A educação no Império	40
1.2.1 Infância e escravidão: uma história de muitos sujeitos	40
1.2.2 Escravidão e educação nos debates sobre o ventre livre	58
1.2.3 Debates e embates acerca da educação dos ingênuos	70
Capítulo 2: Política, Abolição e Educação	105
2.1 Abolicionismos e intelectuais: liberdade em tempos de luta	105
2.2 Legislação e projetos educacionais no Império: a Reforma Leôncio de Carvalho	121
2.3 Escolarização e cidadania nos anos de 1880: a reforma eleitoral e o voto dos analfabetos	138
2.4 Partidos políticos como espaços de poder: quantas faces tem essa moeda?	147
Capítulo 3: Dos projetos às práticas: iniciativas privadas e lutas por direito	163
3.1 A cidade das letras: escravizados, livres e libertos	163
3.2 Entre o discurso e a ação: algumas iniciativas em prol da educação de ingênuos e libertos em fins do século XIX	173
3.2.1 Colônias agrícolas para cuidar e educar ingênuos: impasses políticos por uma “causa nobre”	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
Periódicos	237
Legislação	238
Documentos on-line	238
Anais legislativos	238
Referências	239

INTRODUÇÃO

O entendimento que define o político como “lugar” em que a sociedade constrói, reformula e debate as suas questões foi trabalhado por Pierre Rosanvallon, um nome importante da historiografia francesa, para quem o político designa uma modalidade da vida comum. Seu objetivo “é a compreensão da formação e evolução das racionalidades políticas”, que representa o modo pelo qual “uma época, um país ou grupos sociais conduzem sua ação, encaram seu futuro”¹. Para o autor, a política é o lugar onde os grupos sociais buscam construir as respostas àquilo que consideram como problema.

Referir-se ao político (...) é falar do poder da lei, do Estado e da nação, da igualdade e da justiça, da identidade e da diferença, da cidadania e da civilidade; em suma, de tudo aquilo que constitui a *polis* para além do campo imediato da competição partidária pelo exercício do poder, da ação governamental cotidiana e da vida ordinária das instituições.²

No Brasil, os estudos voltados para a questão da história política, bastante influenciados pelas contribuições metodológicas, teóricas e conceituais da historiografia francesa, continuam em franca ascensão. A relevância dessa área de estudo se dá a partir de categorias de análise que entendem o político a partir de seu engajamento com a dinâmica social, nas suas diferentes temporalidades. É a partir desse entendimento, então, que se dá a elaboração do presente trabalho. Discutiremos o objeto dessa pesquisa a partir da interseção entre a história política, a história social e a história de educação, extraíndo de cada uma delas o aporte necessário para problematizar “aquilo que procuramos saber” acerca dos discursos (e de algumas experiências) relativos à educação/instrução dos ingênuos, na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1871 e 1889. Nosso objetivo é analisar os discursos proferidos no campo político, confrontando-os com ações deliberadas por homens públicos e particulares, fossem eles proprietários, associações, professores ou pais de alunos, por exemplo.

A partir desse entendimento, buscamos enfatizar as variáveis presentes no campo da educação oitocentista, especialmente, os anos de 1880, valendo-nos das

¹ ROSANVALLON, Pierre. Por uma História Conceitual do Político. In: *Rev. Bras. de Hist.* São Paulo, v. 15, nº 30, pp. 9-22, 1995, p. 16.

² Idem. *Por uma História do Político*. São Paulo; Alameda, 2010, p. 73.

contribuições trazidas da história política e da história da educação. A aproximação com esses campos de estudo deu-se a partir da leitura de autores que têm trabalhado com a temática da nova história política e da educação dos negros, que, nos últimos anos, tem se mostrado uma área em intenso crescimento. A ideia de unir dados coletados no campo legislativo, como os anais do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, em consonância com alguns periódicos que circularam na Corte nas décadas de 1870 e 1880, assim como decretos e outros registros normativos, surgiu durante a realização do nosso curso de Mestrado em História Social, em que pesquisamos sobre os projetos políticos voltados para a escolarização da população carioca, apresentados pelos intendentess do Conselho Municipal, em seus dez primeiros anos de funcionamento (1892-1902). Com frequência havia referência às ações dos estadistas imperiais relativas à instrução pública e essa recorrência chamou nossa atenção. Tentar compreender os discursos de deputados e senadores, dialogando com algumas experiências de criação de escolas e pedidos de educação para libertos e ingênuos tornou-se, então, nosso principal desejo. Nesse contexto, sentimos um interesse particular sobre a tramitação e aprovação da Lei do Ventre Livre no Parlamento, que estava diretamente ligada à figura dos ingênuos, personagens principais da investigação que nós pretendíamos executar.

Feitas tais considerações, é importante ressaltar que almejamos privilegiar como parte das fontes escolhidas para esse estudo a produção legislativa, pois entendemos as contribuições desse campo de acordo com o que Silvia Lara e Joseli Mendonça defendem, isto é, que “a legislação é, desde muito, fonte importante para a escrita da História do Brasil”. Se, durante muito tempo, ela foi utilizada em “estudos sobre a constituição do Estado e das instituições nacionais: serviu para marcar as diferenças de regime, descreveu as formas do governo, deu forma aos órgãos e institutos da administração, da justiça, da polícia, etc.”, atualmente, “a legislação tem sido utilizada pela História Social. Em conexão com outras fontes, os textos legais têm permitido acessar a experiência e as ações de sujeitos históricos específicos”, além de demonstrar “os conflitos e embates entre grupos sociais”.³ Ela se constitui uma fonte privilegiada para se destacar os consensos e dissensos existentes entre diversos setores da sociedade.

³ LARA, Silvia H. & MENDONÇA, Joseli. Leis e História do Trabalho no Brasil: uma base de dados. 4^o Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. 13 a 15 de maio de 2009, Curitiba, p. 1.

Não se trata, portanto, de analisar os discursos e deliberações no campo político, apartado dos desejos e ações empreendidas pelos diferentes sujeitos históricos em uma dada realidade histórica. Contrariamente, o que se busca é justamente observar e investigar como tais sujeitos manifestaram suas reivindicações e interferiram no campo das leis e das reformas educacionais. Nesse sentido, a ideia de experiência ganha contornos expressivos. Esse entendimento está bem próximo do que Edward Thompson⁴ defendeu ao estudar a classe operária inglesa, a partir de uma perspectiva nova, aos “moldes de a história vista de baixo”. Para o autor, experiência 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”⁵. Nessa perspectiva, Thompson não entende “que a experiência produz saberes de senso comum”, ou ainda, “que estejam contaminados ideologicamente”. Para ele, “a experiência surge, no ser social, junto com o pensamento, pois homens e mulheres, como seres racionais, ao agirem sobre a realidade, refletem sobre o que acontece a eles e à própria realidade”⁶.

No caso desse trabalho, quem são as minorias? O foco principal recai sobre os ingênuos, que são os filhos das mulheres escravas, sujeitos importantes da Lei do Ventre Livre (1871). Mas, em diferentes momentos, há referência a outros grupos e segmentos, como, por exemplo, mulheres, libertos e crianças livres e pobres. Trata-se de uma história da educação que dialoga com a história social e a história política, que visa a contribuir para o entendimento sobre o descompasso entre um discurso que, insistentemente, identificava a *educação* como solução para todos os males do país e, em contrapartida, se deparava com a falta de investimento público no setor.

No campo da história da educação, nossa proposta é acompanhar o grande investimento realizado, sobretudo nas últimas décadas, por uma historiografia da

⁴ Edward Thompson nasceu em Oxford, na Inglaterra, no dia 3 de fevereiro de 1924. Aos 17 anos, filiou-se ao Partido Comunista Britânico, ao qual ficou ligado até 1956. Formou-se em história pela Universidade de Cambridge, em 1946. “No interior da universidade, constituiu um núcleo de pensamento e estudos chamado Marxistas Humanistas, integrado por Christopher Hill, Raymond Williams, Raphael Samuel, John Saville, Eric Hobsbawm, Dorothy Thompson, entre outros. A convivência com esse grupo de intelectuais despertou nele o desejo de se tornar um historiador da classe operária. (...) Suas obras tratam não apenas sobre o movimento operário inglês, mas também mostram o caráter ativo da cultura popular, com base em uma perspectiva denominada posteriormente ‘história vista de baixo’”. MIRA, Marília Marques et al. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017.

⁵ THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 15.

⁶ MIRA, Marília Marques et al. Op. cit., p. 663.

educação que abandonou, em seus estudos, a prática das grandes sínteses e generalizações, passando a focar, em seu lugar, as peculiaridades de cada contexto e os usos diversos que os agentes fazem das instituições escolares. De acordo com Mirian Jorge Warde, a pesquisa educacional, no Brasil, tem operado deslocamentos desde a segunda metade da década de 1980⁷. Em seu impulso inicial, afirma a autora, esse movimento tornou possível o alargamento temático da área, suscitando novos interesses e promovendo a descristalização das representações que configuravam o campo.⁸ Nesse período, ao ser liberada de sua subordinação às disciplinas hegemônicas, no campo da pesquisa educacional, a História da Educação inaugurou uma profícua interlocução com a produção historiográfica contemporânea.

Nos dias atuais, a produção acadêmica em torno da educação dos negros é muito ampla. São contribuições já consolidadas, que versam sobre diferentes assuntos ligados a esse campo principal. Intelectuais negros, professores pretos, ingênuos, libertos, africanos livres, associações de homens de cor, cultura letrada, enfim, existe uma série de temas, os quais são estudados pela via da história da educação, sob a perspectiva de sujeitos negros e afrodescendentes. Entre os autores (há muitos outros) que se destacam pelas análises que fizeram ou fazem sobre o século XIX, podem-se destacar: Marcus Vinícius Fonseca, Alexandra Lima da Silva, Adlene Silva Arantes, Surya Pombo de Barros, Kátia Geni Lopes, Adriana Maria Paulo da Silva, Itacir Marques da Luz, Marcelo Mac Cord, Marília Ariza, Jucimar Cerqueira dos Santos, Cláudia Monteiro da Rocha Ramos, Miguel Luiz da Conceição, Mariléia dos Santos Cruz e Graciane Daniela Sebrão⁹. Em seu conjunto, são incontáveis

⁷ WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Contemporaneidade e Educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano V, nº. 07, 1º semestre. 2000.

⁸ A autora afirma que, em sua origem, a história da educação foi valorizada enquanto disciplina de caráter formativo, peça chave da cultura pedagógica de formação docente. Essa ligação da disciplina a programas de formação de professores coincidiu com a sua configuração como história das ideias pedagógicas, entendidas como um “legado moral da humanidade a ser transmitido ao futuro mestre”. Disso decorreu um interesse pelo campo, relativamente pequeno, e o predomínio da expectativa que a disciplina funcionasse como campo subsidiário de outros estudos mais prestigiados entre os pedagogos. WARDE, Mirian Jorge. Op. cit., p. 11.

⁹ No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 começou a ter espaço uma discussão que tinha como mote “repensar a escola pela perspectiva racial”. Nessa conjuntura, “trabalhos relacionando população negra e educação escolar pelo viés da história da educação que começaram a vir a lume no final dos anos 80 do século XX (...) se ampliaram na primeira metade dos anos 2000”. In: BARROS, Surya A. Pombo de. *Universo letrado, educação e população negra na Parahyba do Norte (século XIX)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017, p. 19. No conjunto dessas pesquisas, têm destaque os trabalhos de Adriana Maria Paulo da Silva, sobre o professor Pretextato e a escolarização de crianças pretas e pardas, na Corte, em 1999. Sobre as experiências em Minas, relativas à presença negra na escola oitocentista, tem-se a pesquisa de Marcus Vinícius Fonseca, em 2000 (mestrado) e em 2007 (doutorado). Adlene Silva Arantes (2005

artigos, dissertações e teses publicados pelo menos nos últimos vinte anos, que dão conta de apresentar um profícuo debate que coloca em evidência sujeitos negros em uma relação direta com a escola, com o ensino (fora do ambiente escolar) e com a cultura escrita; houve a criação de diversos grupos de pesquisa e de trabalho; centenas de eventos realizados (entre congressos, seminários, encontros...). São investigações que privilegiam desde os idos coloniais até as primeiras décadas do século XXI, as quais dão visibilidade a crianças, mulheres, professores, escravizados, quilombolas, libertos, africanos livres etc.; “refletem sobre métodos, livros didáticos; enfim, articulam a questão racial com os diversos temas de interesses pertinentes à história da educação”¹⁰.

Em consonância com essa produção, nossa intenção é acompanhar os discursos de apoio e/ou de oposição aos projetos apresentados no campo legislativo, em favor dos ingênuos, buscando perceber se houve um processo de inserção social desses menores para além de sua condição jurídica. A questão que se coloca é a problematização de uma sucessão de projetos que pretendiam expandir o ensino na cidade do Rio de Janeiro com vistas a incorporar os segmentos mais pobres nos critérios de uma educação formal. Ao enfatizar essa temática, desejamos compreender quais eram as relações existentes entre política e educação, no cenário do Império brasileiro, e as questões que contribuíram para que os discursos de valorização do ensino público para os grupos populares não se desdobrassem em medidas efetivas em termos de recursos materiais e investimento financeiro no período estudado.

e 2014) fez um interessante estudo sobre a Colônia Orfanológica Isabel, em Pernambuco, e também sobre a educação negra, porém no período republicano. Estudos sobre os ingênuos tivemos com Miguel Luiz da Conceição (2007) e Marileia dos Santos Cruz (2008). Para tratar da Lei do Ventre Livre e seu impacto na educação de crianças negras, é importante a pesquisa feita por Cláudia Monteiro da Rocha Ramos (2008). Sobre associativismo negro têm-se os trabalhos de Itacir Marques da Luz (2008) e Marcelo Mac Cord (2009). Sobre a escolarização da população negra em São Paulo, tem-se o trabalho de Surya Pombo de Barros (2005), que também estudou a cultura letrada e educação negra na Parahyba do Norte oitocentista (2017). Kátia Geni Lopes tem uma recente e importante contribuição sobre a educação negra e a cultura letrada no Rio de Janeiro oitocentista (2020). Em seu mestrado a autora também estudou sobre a instrução elementar entre negros na Corte, propondo um estudo de caso sobre a Imperial Escola da Quinta da Boa Vista (2012). Sobre trabalhadores libertandos em São Paulo e Campinas no século XIX, tem-se o estudo de Marília Ariza, que concluiu o seu mestrado em 2012. Em seu doutorado (2017), a autora estudou “Mães infames, rebentos venturosos: mulheres e crianças, trabalho e emancipação em São Paulo (século XIX)”. Jucimar Cerqueira dos Santos é especialista em estudos étnicos e raciais, em que estudou a educação abolicionista baiana (2015). O autor também se dedicou a tratar das escolas noturnas para trabalhadores, na Bahia (2017). Sobre a educação dos negros em Santa Catarina, tem-se a importante contribuição de Graciane Daniela Sebrão, que defendeu sua dissertação em 2010 e a tese em 2015.

¹⁰ BARROS, Surya A. Pombo de. Op. cit., p. 18.

Ao levar em consideração as relações estabelecidas entre educação, cidadania e liberdade, interessa-nos discutir os projetos políticos e as reformas educacionais implementadas nesse período, enquanto uma política de Estado visando à escolarização da população. Nosso objetivo é acompanhar os discursos – inclusivos ou não – voltados para a questão da educação dos ingênuos em um recorte temporal que abarca os últimos anos do Império. Buscamos compreender, no caso das falas de oposição ou crítica ao atendimento desse público em particular, quais eram as motivações e interesses presentes nas possíveis rejeições ao trâmite de projetos dessa natureza. Em especial, para os anos de 1888 e 1889, esperamos perceber se os filhos de ex-escravos (e os próprios ex-escravos) foram incorporados em políticas formais de escolarização, haja vista a situação de precariedade econômica e social a que muitos desses sujeitos estiveram submetidos, mesmo após o fim da escravidão. Em diálogo com essa perspectiva, buscamos analisar algumas experiências realizadas no sentido de criação de escolas para ingênuos (seja por iniciativa individual ou por meio de sociedades e associações), assim como as reivindicações de pais e professores para que fosse ampliado o atendimento a esse segmento.

Nosso ponto de partida é o calor da efervescência política e dos variados “projetos de futuro” mapeados nos anos de 1870, quando foi colocado de maneira evidente o problema da instrução popular. Tal escolha se justifica por duas razões: primeiro, porque entendemos que se trata de um período de grandes embates, nos quais se faziam presentes não apenas os fatores de cunho político, mas também de ordem cultural, econômica, religiosa e social no país; segundo, porque pensar em educação, especialmente a partir de suas relações estreitas com a política, nesse recorte temporal, é lançar mão de um importante instrumento que nos ajudará a compreender, entre outras coisas, como era pensada a inserção da população nos critérios de cidadania; que projetos de futuro foram encaminhados; e por que esses projetos ainda se mostram inacabados.

Com maior destaque, ressaltamos a aprovação da lei de 28 de setembro de 1871, a partir da qual os ingênuos surgem como novos atores sociais. Como ressalta Sidney Chalhoub, nos debates parlamentares sobre a Lei do Ventre Livre, a questão da denominação dos filhos das mulheres escravas nascidos após a aprovação da lei esteve intimamente ligada ao exercício pleno da cidadania¹¹. Afinal, uma das marcas

¹¹ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 266.

mais expressivas da sociedade oitocentista foi suas clivagens sociais. Limites relativos aos direitos políticos apontavam para a insegurança vivida por libertos e ex-escravos. O texto legal sobre a questão do ventre das escravas trazia problemas novos envolvendo o tema da educação dos descendentes de escravos, como o que fazer com os ingênuos que ficariam sob a tutela do Estado.

Motivo de acalorados embates, o preceito legal resultou de uma verdadeira batalha parlamentar. Se por um lado era reconhecida a necessidade de ver extinta a escravidão no Brasil, por outro eram igualmente reconhecidos os interesses essenciais da ordem pública: a lavoura e a segurança. Nesse quesito, tratava-se de considerar a garantia da propriedade e fazê-la funcionar durante a transição, mas também promover a substituição do braço escravo pelo livre, fosse através da chegada de imigrantes, fosse por meio da reeducação para o trabalho.

Em sua aprovação ficou evidente o cuidado por parte dos deputados em não deixar brechas na lei em prejuízo da autoridade dos senhores e de seus direitos em relação aos escravos existentes. É difícil negar, portanto, a mobilização dos deputados no que tange à discussão em torno da emancipação dos escravos – o que não significa, porém, um consenso de ideias. Sabedores de que houve esse processo e que dele resultou um preceito legal, interessa-nos pensar sobre o cumprimento de suas determinações referentes à educação dos ingênuos, já que esse termo – educação – não aparece explicitamente em nenhum dos artigos da referida lei como uma obrigação dos senhores das mães escravizadas.

Art. 1º: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§1. **Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.** No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Art. 2º: O governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes em virtude do Art. 1º, §6º.

§1. As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas: 1: A criar e tratar os mesmos menores.

§3. A disposição deste artigo é aplicável às casas de expostos e às pessoas a quem os Juizes de Órfãos encarregarem a educação dos ditos menores,

na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.¹² (Grifos nossos)

Por meio dos indícios recolhidos na análise das fontes, nota-se que o ato de educar se constituiu como uma variável, já que pelo texto jurídico não havia uma regulamentação sobre a oferta de instrução oferecida aos ingênuos. Tal ausência nos faz supor que sua realização foi frequentemente “deixada de lado”. Embora tenhamos notícias de escolas criadas por proprietários para atender os ingênuos em suas fazendas, essas iniciativas se mantiveram como exceções. Fato é que em 24 de abril de 1889, o jornal *Diário de Notícias* publicou, sob o título “Manifestações de libertos”, uma carta cujo conteúdo consistia em um pedido de apoio a Rui Barbosa para que os libertos pudessem obter do governo imperial educação e instrução para seus filhos. Segundo a missiva, “a lei de 28 de setembro de 1871 foi burlada e nunca posta em execução quanto à parte que tratava da educação dos ingênuos”¹³. O contexto e o teor da mensagem apontam para uma questão importante: por um lado, havia um silenciamento na Lei acerca da garantia de instrução para os ingênuos¹⁴; por outro, havia uma expectativa de que ela levasse a medidas concretas relativas à educação desses menores, conforme demonstra a carta mencionada.

Dezoito anos depois de aprovada a Lei do Ventre Livre era necessário repensar o papel das instituições públicas no amparo aos filhos dos ex-escravos. Sem sombra de dúvida, tal apelo coloca em destaque a morosidade das autoridades, apontando para a falta de políticas específicas voltadas para a inclusão social dos egressos do cativeiro e de seus descendentes. O argumento utilizado por eles deixa claro que havia uma questão em aberto no que se refere à educação dos ingênuos. Portanto, o contexto da abolição (e os meses que a sucederam) é fundamental para vislumbrarmos os hiatos existentes durante os anos finais do Estado imperial, nas questões referentes ao ensino oferecido aos grupos populares, aqui incluídos libertos, escravos, ingênuos e livres; e para percebermos se existiu a elaboração de um projeto

¹² Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹³ COMISSÃO DE LIBERTOS. Manifestação de libertos. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 de abril, 1889, p. 1.

¹⁴ À época, entendia-se que o ato de criar incluía “dar educação”, conforme atesta o Dicionário Moraes. Cf. SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro (Volume 1: A - K)*. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789, p. 348. A questão que buscamos destacar é que tal entendimento era fluido e não garantia aos ingênuos o cumprimento de tal abrangência, nem descrevia como a oferta de instrução se estabeleceria. Se assim não fosse, no projeto que precedeu à lei, não apareceria de forma explícita a inclusão do dever de educá-los, como uma tarefa dos proprietários.

social mais amplo, o qual abarcasse os egressos do cativo, ofertando-lhes meios de alcançarem a cidadania plena.

Para o desenvolvimento deste trabalho selecionamos um grupo variado de fontes. A primeira se refere aos *Anais do Senado Federal e da Câmara dos Deputados*, datados entre os anos de 1871 e 1889, que representam a “memória oficial” das temáticas discutidas pelos estadistas brasileiros e das decisões legislativas tomadas no período imperial. Para esse primeiro grupo de fontes, utilizamos como marcos a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, e o ano de 1889, pois desejamos acompanhar, sobretudo, os debates travados entre os dirigentes do Estado durante o Império em torno da abolição da escravatura e seus efeitos nos meses subsequentes à assinatura da Lei Áurea, dada em 13 de maio de 1888. O segundo grupo tem como destaque a imprensa carioca, cujo foco são as décadas de 1870 e 1880. Nosso critério de escolha foi considerar alguns periódicos ligados a setores conservadores, liberais e republicanos que circularam na Corte entre 1871 e 1889. Enfatizamos também aqueles que se autodeclaravam apartidários, mas que participaram ativamente dos debates que buscamos acompanhar. São eles: *A América, A Constituição, Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro, A Mãe de família, A Nação, A Reforma, A Regeneração, Brazil, Cidade do Rio, Correio da Manhã, Correio Paulistano, Diário de Notícias, Gazeta da Noite, Gazeta da Tarde, Gazeta de Notícias, Gazeta do Rio: Folha diária, Jornal do Agricultor, Jornal do Commercio, Liberal Mineiro, Lucros e perdas, Monitor Campista, O Fluminense, O Liberal, O Mercantil, O Monitor, O Município Neutro, O Novo Mundo, O Paiz, O Vassourense, Pacotilha, Reformador, Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, Semana Ilustrada*. Desse grupo, interessa-nos extrair a repercussão dos projetos tratados na casa legislativa sobre a educação dos ingênuos; as diferentes representações existentes à época acerca desse segmento (dos ingênuos, mas também dos escravos e libertos), veiculada fora dos espaços oficiais do governo; as propostas apresentadas por grupos liberais, conservadores e republicanos em favor da educação popular; e também as relações estabelecidas à época entre educação, liberdade e cidadania, percebidas a partir de manchetes publicadas nesses periódicos, as quais expressavam interesses de grupos diversos, publicadas por advogados, literatos, médicos, professores, jornalistas etc.

De maneira pontual, entre as fontes consultadas, foram privilegiadas também legislações específicas aos ingênuos e às reformas do ensino, tais como a Lei 2.040,

de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre) e o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho). Para fins de complementação, consideramos algumas leis, decretos, atos e decisões emanadas do governo imperial, os quais possuem relação direta e/ou indireta com o tema aqui trabalhado. Por último, fizemos referência a algumas charges e fotografias do período, as quais podem ser consideradas como importantes registros históricos, que nos ajudam a compreender as múltiplas experiências dos sujeitos analisados. O projeto de derramamento da instrução, observado durante o século XIX, se manifestou em diferentes frentes, de modo que para alcançarmos sua completude faz-se necessário confrontar as fontes oficiais a outras produções materiais daquele momento.

Ao recuperar esse processo, buscamos reconstruir a problemática em torno da instrução popular durante a segunda metade do século XIX, período em que crianças pobres estiveram na pauta dos debates parlamentares, sendo recorrentemente associadas a um determinado projeto de Nação e de futuro. Temas ligados à obrigatoriedade do ensino, por exemplo, apontavam para a preocupação de vários estadistas e intelectuais de garantir que os “futuros cidadãos” tivessem acesso às primeiras letras. Educar e instruir a população, desde os seus primeiros anos de vida, era uma forma de permitir o nascimento de uma determinada “consciência política e moral” nos alunos, fornecer mão de obra capacitada para o mercado de trabalho urbano, bem como conter o avanço das desordens públicas. Nos projetos de reforma do ensino público, a educação aparece como um elemento fundamental para se construir um país desenvolvido. Portanto, todo esforço em torná-la viável para um número expressivo da população tornava-se uma necessidade urgente.

Contudo, apesar de abolida a escravidão, parece não ter sido expressiva a constituição de uma política de Estado que contemplasse os ex-escravos. Esse fato coloca em evidência as limitações para a inclusão dos libertos, por exemplo, no universo dos direitos civis e, sobretudo, políticos, uma vez que o acesso às letras e o critério da alfabetização era atributo necessário ao exercício pleno do direito ao voto no Brasil desde 1881¹⁵. Essa questão descortina a ineficácia dos programas que pensavam a liberdade unicamente pela via do trabalho, sem discutir suas relações com o universo do ensino. Como ressaltou Rui Barbosa, “declarar abolida a escravidão é dar apenas meia liberdade ao escravo”. Para realizar uma obra de peso

¹⁵ Importante lembrar que o direito de voto do analfabeto, que existia antes de 1881, só foi restituído em 1985 pela Emenda constitucional nº 25 à Constituição de 1967.

na vida dos ex-cativos, era preciso eliminar o “jugo servil” e promover a “redenção intelectual dos libertos”¹⁶. Esse contexto traz indícios de que, na conjuntura da abolição, a questão da inclusão social dos ex-escravos e de seus descendentes se colocou de maneira mais efetiva. Como defende Flávio Gomes, é nesse momento que “os sentidos da liberdade, [da] cidadania e [da] autonomia” começam a ser (re)definidos¹⁷.

Algumas hipóteses acompanharam a realização dessa pesquisa. Inicialmente, nossa primeira defesa era que a Instrução Pública foi utilizada como uma das bandeiras na questão do progresso material e moral do país. Nessa perspectiva duas vertentes se tornam aparentes: a primeira foi aquela que defendeu a responsabilidade do Estado na ampliação do ensino para um número cada vez maior da população. O atendimento aos grupos populares foi uma questão muito presente nos debates parlamentares e na imprensa. Muito se cobrou o papel do governo em garantir a oferta de educação e instrução aos ingênuos, como meio de promover o desenvolvimento econômico do país e garantir o controle moral da população; a segunda era aquela que, sob a justificativa da incapacidade financeira de o Estado assumir sozinho as despesas com a oferta do ensino, optou por enaltecer e incentivar iniciativas de caráter privado, como meio de eximir o governo de ampliar seus gastos com a instrução. Nesse caso, as autoridades tomavam para si a responsabilidade de fiscalizar o funcionamento dos espaços criados, mantendo seu poder e controle sobre a esfera burocrática do ensino.

A segunda hipótese com a qual trabalhamos era aquela que entendia que os “projetos e iniciativas educacionais” não se restringiram a medidas advindas do poder público, mas alcançaram grande expressividade entre os membros da sociedade civil. No tocante à educação popular, consideramos que houve um “movimento ativo” no sentido de oferecer instrução e educação não apenas aos alunos livres e pobres, mas também aos escravos e ex-escravos, como forma de integrar esses segmentos ao mercado de trabalho e à condição de colaboradores no progresso material e moral do país. De maneira específica aos ingênuos, cogitamos a ideia de que, apesar do amparo legal, as iniciativas de oferta de uma educação escolar plena, embora

¹⁶ SOUZA, Flavia F. & TORRES, Rosane dos Santos. Liberdade e instrução: projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro, década de 1880). In: CARULA, Karoline; ENGEL, Magali G.; CORRÊA, Maria Letícia (orgs.). *Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013, p. 54.

¹⁷ Flávio Gomes, *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 2

existentes, mantiveram-se tímidas frente às necessidades de inserção desse segmento na área do ensino. A mudança de *status* jurídico não significou uma prática efetiva na condição social dos filhos livres nascidos de mãe escrava.

Diretamente ligada a essas duas primeiras hipóteses, levantamos uma terceira e fundamental questão, que diz respeito ao que chamamos de “resistência conservadora” frente à ampliação da educação pública para, de fato, integrar os libertos e a população livre pobre – mas sobretudo os libertos e ingênuos – nos critérios de uma educação formal e regular, e de uma cidadania plena. Utilizamos o termo “conservadora” não no sentido partidário, mas nos referimos aos setores e agentes públicos interessados em manter as mesmas estruturas socioeconômicas que sustentaram o Estado imperial brasileiro durante o Segundo Reinado, as quais vigoraram com evidência até a década de 1870, período em que se estabeleceram as discussões em favor da emancipação gradual, que tem na Lei do Ventre Livre um golpe severo nas tentativas de uma abolição imediata e que atendesse aos interesses dos escravizados, e não dos senhores e proprietários de escravos. A “resistência conservadora” diz respeito aos discursos e representações pejorativas, emanadas tanto por grupos e indivíduos da sociedade civil quanto por parte de estadistas, em relação aos ingênuos e libertos, com o objetivo de impedir a oferta de ensino a esses segmentos ou a minimizá-las ao mais elementar possível.

Essa era nossa principal perspectiva. No decorrer de nossa trajetória, contudo, algumas surpresas foram reveladas, demonstrando que o campo da pesquisa não se realiza por meio de uma “receita pronta”, com resultados previsíveis. No início das nossas investigações esperávamos mapear os debates em torno da educação dos ingênuos, considerando algumas iniciativas relativas à construção de escolas ou formas de reivindicação desses espaços, como abaixo-assinados ou manchetes em jornais. Na prática, nos deparamos com uma proposta de ensino que se abria para duas vertentes antagônicas: de um lado, uma educação de caráter conservador, mantida pelos proprietários e amparada pela religião; de outro, uma educação entendida como direito, reivindicada por indivíduos e grupos (como o movimento abolicionista, por exemplo), a ser ofertada pelo Estado ou mantida por ele, visando ao alcance da cidadania por setores historicamente excluídos, como escravos e libertos. A partir dessa descoberta, o trato com as fontes ganhou um novo olhar. A novidade surgida em nossas reflexões foi a impressão de que a religião possuía um lugar de destaque dentro desse contexto de embates “pró-educação dos ingênuos” – algo que

não imaginávamos que apareceria quando as primeiras análises foram empreendidas. Dados os limites temporais e de objetivo dessa pesquisa, não pudemos avançar nessa questão, mas ressaltamos que esse é um aspecto relevante, o qual merece ser aprofundado. Ao que tudo indica, a religião, ou melhor, o ensino religioso acabou se constituindo como um “meio de ação” da família imperial e de alguns de seus ministros e conselheiros (discurso também assumido por alguns senadores, deputados e membros da “boa sociedade”), a fim de garantir a ocorrência de um Terceiro Reinado. Essa é uma discussão que dialoga com a atuação do movimento republicano e com a laicidade do ensino. Uma abordagem que privilegiasse a questão religiosa em consonância com modelos distintos de ensino traria grandes contribuições para a história da educação oitocentista.

De maneira particular, constatamos que a Instrução Pública foi uma pauta importante tanto para os agentes do Estado quanto para os membros da sociedade civil, sendo vista como instrumento de moralidade da população e progresso do país. No tocante aos estadistas, prevaleceu a defesa de que, para os ingênuos, a melhor “saída” era o apoio à iniciativa privada, corroborando nossa hipótese de que a justificativa da incapacidade financeira do Estado esteve à frente dos discursos que minimizavam o investimento do governo em matéria de ensino. Confirmamos também que, apesar do amparo legal, que dotava os filhos das mães escravas, pós 1871, de condição livre, não houve uma inserção social desses menores para além da perspectiva que os via como mão de obra para os trabalhos nas lavouras. Esse aspecto esteve intimamente vinculado ao que chamamos de “reação conservadora”. Nossas pesquisas demonstram ser verossímil a hipótese que identificava uma postura dos proprietários e agentes públicos em frear as possibilidades de ascensão dos ingênuos. Assim procuravam manter as estruturas econômico-sociais do Estado imperial brasileiro sem qualquer mudança significativa.

O trabalho se encontra dividido em três capítulos, todos abordando direta ou indiretamente a relação existente entre liberdade e educação, sob a perspectiva da escravidão e da luta antiescravista. A ênfase se dá no período imperial, contemplando assim os discursos e projetos voltados para a inserção dos ingênuos nos critérios de uma cidadania plena. Eventualmente, são destacadas as declarações envolvendo as crianças pobres da cidade do Rio de Janeiro, órfãos, filhos/as de libertos e homens livres, os quais eram apontados como sujeitos fundamentais na condução do país

rumo ao progresso e à civilização. De modo geral, as discussões travadas em cada capítulo atenderão à seguinte dinâmica:

No primeiro capítulo, procuramos analisar as complexas relações existentes entre educação e escravidão, jogando luz para os embates ocorridos em decorrência do surgimento dos ingênuos a partir de 1871. Em meio às tensões sociais havidas nas décadas de 1870 e 1880, o tema da educação aparecia como uma pauta fundamental para um determinado projeto de futuro, encampado por diferentes lideranças políticas. Nesse capítulo, damos uma atenção especial à Lei do Ventre Livre, especialmente no que se refere às suas deliberações em favor dos filhos de condição livre nascidos de mãe escrava. O aspecto central de discussão é a educação dos ingênuos, a partir dos discursos de apoio e/ou oposição a essa iniciativa. Nesse aspecto, demonstramos a recepção de diferentes setores à proposta de expansão do ensino para esse segmento, apontando para os embates sustentados na tribuna e na imprensa, em que é possível acompanhar a chamada “reação conservadora”, ou seja, por meio dessas discussões apresentamos a maneira como se constituiu uma determinada oposição ao projeto de oferta de educação e instrução para indivíduos com ligações diretas com o cativo.

No capítulo 2, o enfoque privilegia as lutas antiescravistas nas quais o movimento abolicionista teve grande participação. Apesar das variadas propostas de liberdade aos cativos, interessa-nos demonstrar os elos dessa luta com as causas do ensino. Para tanto, damos destaque aos discursos proferidos por alguns integrantes do movimento abolicionista, em favor da liberdade e da educação/instrução dos escravos e de seus descendentes. Analisamos os embates e conflitos gerados na esfera política, observando a atuação de grupos liberais e conservadores em sua relação com a instrução pública. Nesse aspecto, avaliamos a repercussão da Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e a Reforma eleitoral (1881), a partir dos discursos de apoio ou oposição a tais medidas.

No terceiro capítulo, propomos uma análise acerca de algumas medidas levadas a cabo pelas autoridades públicas, que visavam “beneficiar” os ingênuos nos critérios de uma educação formal. Para tanto, buscamos perceber as relações estabelecidas entre educação, trabalho e liberdade, destacando para isso o papel das colônias orfanológicas como espaços que propunham uma educação integrada (moral e profissionalizante). De maneira particular, procuramos tratar da criação do Asilo Agrícola Santa Isabel, no Rio de Janeiro, que se constituiu como um importante

espaço de acolhimento às crianças desamparadas. Além disso, propomos uma discussão em torno da agência das associações operárias e de homens de cor, como espaços atuantes na oferta de ensino aos grupos populares, em especial libertos, ingênuos, crianças, mulheres e operários. A educação das classes trabalhadoras foi tema recorrente na pauta dos estadistas e presença constante na imprensa carioca. A análise dessas questões descortina um determinado projeto do Estado acerca da instrução popular. Tal projeto nos deixa uma inquietação: pode-se falar em fracasso ou em sucesso da escola pública no Brasil? Antes de apresentar qualquer conclusão, vamos aos fatos! Mais do que respostas prontas, o que pretendemos é contribuir para a reflexão da institucionalização do ensino no país, no século XIX, a partir de medidas voltadas para uma parcela significativa da população negra à época: os filhos de condição livre nascidos de mulheres escravizadas. Esse é um fragmento de pesquisa que visa ao diálogo com historiadores cujos trabalhos muito têm feito avançar a compreensão sobre esse tempo, esse objeto e esse lugar.

*Em nós, até a cor é um defeito.
Um imperdoável mal de nascença,
o estigma de um crime.
Mas nossos críticos se esquecem
que essa cor, é a origem da riqueza
de milhares de ladrões que nos
insultam; que essa cor convencional
da escravidão tão semelhante
à da terra, abriga sob sua superfície
escura, vulcões, onde arde
o fogo sagrado da liberdade.*

Luiz Gama

Capítulo 1

Escravidão e Educação

Declarar abolida a escravidão é dar apenas meia liberdade aos escravos. A parte mais difícil e mais importante da eliminação do jugo servil consiste na redenção intelectual do liberto, na sua educação para o regime da vida civil pela escola e pelo trabalho.

Rui Barbosa

1.1 O Império da escravidão

No século XIX, a dinâmica escravista era intensa. Tornada independente em 1822, a nova Nação brasileira buscou se afirmar junto aos países europeus, se deparando com alguns entraves nesse processo: “havia uma Corte, um Imperador, uma Constituição, Museus, bibliotecas, Escolas Superiores... e escravos”¹⁸. Apesar da pressão inglesa, que via na escravidão um aspecto de atraso econômico e de degradação humanitária, o último fator continuou a existir. Algumas ações internas foram tomadas para amenizar a questão, primeiro com a proibição do tráfico negreiro, em 1831, com a famosa “lei para inglês ver”¹⁹; em seguida, em 1850, foi a vez da Lei Eusébio de Queirós. Ambas tiveram que lidar com os interesses de traficantes e latifundiários, o que resultou na permanência do sistema e na crescente utilização da mão de obra cativa. O século XIX é o período em que mais houve comércio de escravos no país.

De acordo com Keila Grinberg e Sue Peabody, em todo o período de duração do tráfico atlântico de escravos, o Brasil foi o principal destino dos africanos trazidos às Américas. Em dados estatísticos, calcula-se que mais de 5 milhões de africanos tenham ancorado na América portuguesa, sem contar aqueles que faleceram na travessia. Distribuídos entre as várias regiões do país, as formas de escravização

¹⁸ MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira. *Século XIX: Infância e escravidão – A Infância do Brasil*. In: <http://ainfanciadobrasil.com.br/seculo-xix-infancia-e-escravidao/>. Acesso em 22 de setembro de 2021.

¹⁹ A historiografia mais recente relativizou essa versão, mostrando que a promulgação da lei de 1831 fez parte de um projeto de extinguir, de fato, o tráfico de escravos. No entanto, com o Regresso, a partir de 1837, a lei foi transformada em “lei para inglês ver”, devido à política do contrabando levada a termo pelos Saquaremas. Cf. MAMIGONIAN, Beatriz. *Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017; PARRON, Tâmis. *A política da escravidão no Império do Brasil, 1826-1865*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

foram diversas.²⁰ Para as autoras, é no século XIX que se concentra o período mais conflitante da história da escravidão brasileira²¹. Sob um governo monárquico e hereditário, coube à Constituição do Império estabelecer os fundamentos para a vida civil e política, tanto dos homens livres, quanto dos escravos e libertos. Pela Carta de 1824, ficou estabelecido que os direitos da cidadania brasileira seriam concedidos aos que tivessem nascido no Brasil, “quer sejam ingênuos [nascidos livres] ou libertos”²², mesmo que o pai fosse estrangeiro. A partir desta data, então, todos os habitantes do Império, independentemente da cor de sua pele, seriam cidadãos brasileiros. Portanto, teriam acesso aos direitos civis, ainda que houvesse restrições do ponto de vista do exercício dos direitos políticos.

Ao mesmo tempo em que mudanças estavam sendo processadas no âmbito jurídico, nas esferas econômica e social assistia-se ao impacto provocado pela chegada de milhões de africanos ao Brasil. A primeira metade do século XIX foi o período em que mais escravizados entraram no país, numa cifra que pode chegar a 2,5 milhões até 1850, em decorrência do vigor provocado pela economia cafeeira da região Sudeste, em especial o Vale do Paraíba. O mais contraditório é que esses números fossem contabilizados em um momento em que ocorria a implementação de leis de restrição ao tráfico de escravos²³.

Nesse período, a manutenção de uma política escravista no país perpetuou o braço escravo como suporte para a economia cafeeira e para as demais atividades que, movidas por uma tradição de dependência em relação ao trabalho cativo,

²⁰ “Havia as áreas agroexportadoras, como o Nordeste do século XVII, as mineradoras, como Minas Gerais do século XVIII, as urbanas, como as cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro”. Em razão “das diferenças regionais, o regime de trabalho escravo tinha características e papéis diferentes de acordo com o dinamismo da economia regional”. In: GRINBERG, Keila; PEABODY, Sue. *Escravidão e liberdade nas Américas*. Rio de Janeiro: FGV, 2013, pp. 97-98.

²¹ “A independência, proclamada em 1822, marcou o início do questionamento do regime de trabalho escravo no país, já que a existência da escravidão era considerada, por alguns políticos liberais, um elemento colonial que deveria ser extirpado da sociedade brasileira. No que se refere à escravidão, embora várias discussões tenham sido feitas no sentido de acabar com o comércio de africanos, prevaleceu a posição que mantinha tanto o comércio quanto a escravidão, com o argumento da grande dependência da economia brasileira em relação à mão de obra escrava.” In: GRINBERG, Keila; PEABODY, Sue. Op. cit., p. 107.

²² *Constituição Política do Império do Brasil*, de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 24 de setembro de 2021.

²³ A aprovação da lei de 1831, por exemplo, “que proibia a entrada de africanos no país e instituía penas para quem vendesse, transportasse e comprasse africanos recém-chegados” resultou de um acordo firmado entre o Brasil e a Inglaterra, no processo de reconhecimento da Independência brasileira – fundamental para impedir que Portugal recuperasse o domínio sobre o território brasileiro. Na prática, a lei não foi eficaz para impedir o contrabando de escravos. Os carregamentos apreendidos foram poucos e os africanos, que deveriam ser mandados de volta à África, como livres, acabaram sendo reescravizados.

continuavam a ter nos “pés” e nas “mãos” escravas o motor que fazia a economia do país girar²⁴. Traduzindo em números o alcance do comércio de escravizados nesse período, chega-se a valores que ultrapassam a marca de 1 milhão de almas²⁵. Além da dura travessia, a chegada em terras brasileiras representava a continuidade do “vale de aflições” a partir do qual homens, mulheres e crianças se viam diante de um novo mundo, submetidos às vontades e ordens de compradores desconhecidos, elevados à condição de seus donos. O desejo de liberdade tornava-se a partir dali uma luta incessante, que variou nas formas como cada cativo ou grupo de cativos engendrou sua resistência. No século XIX, tal aspiração se manifestou por iniciativas que iam desde a compra/obtenção da alforria, fugas isoladas e suicídios, até a formação de quilombos – prática que ocorria desde os idos coloniais. Na ponta de cada estratégia, de que lançavam mão os escravizados, havia um caminho complexo de negociação, embate e expectativa. A espera por dias melhores embalou os sonhos de milhões de indivíduos nessa condição.

A materialização dessa esperança se dava por ações aguerridas, como é o caso do movimento abolicionista, de que trataremos no próximo capítulo, e por medidas mais pontuais, isoladas ou em conjunto. Uma dessas ações é o depauperamento de crianças escravas, mortas por um ato de desespero de suas próprias mães. Atitudes como essa não foram incomuns, e estão bem representadas pelo poema *Mater Dolorosa*, do poeta Castro Alves²⁶.

²⁴ A expressão remete à fala de padre Antonil, autor de um dos mais importantes relatos sobre a história colonial brasileira, que afirmava: “os escravos são as mãos, e os pés do senhor do engenho; porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar, e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente”. Cf. ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil, por suas drogas e minas, com várias notícias curiosas do modo de fazer o açúcar; plantar e beneficiar o tabaco; tirar ouro das minas, e descobrir as da prata, e dos grandes emolumentos que esta conquista América meridional dá ao reino de Portugal com estes, e outros gêneros e contratos reais*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e Ca., 1837, p. 31.

²⁵ Entre os anos de 1801 e 1875, o comércio transatlântico de escravos movimentou o desembarque em portos brasileiros de 1.736.463 homens, mulheres e crianças na condição de cativos. Em valores absolutos, o grosso dessa entrada se deu até 1850, quando as cifras chegaram à casa de 1.728.563 escravizados. Após a promulgação da Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, mais conhecida como a Lei Eusébio de Queirós, ocorreu uma queda vertiginosa nesse tráfico, caindo para 7.900 o número de cativos aportados pelo comércio transatlântico. O período mais expressivo se deu no primeiro quartel do século XIX, que concentrou 53,99% do total apresentado. Até 1825, entraram mais de 930 mil escravos pelos portos do país.

²⁶ “Meu Filho, dorme, dorme o sono eterno / No berço imenso, que se chama – o céu. / Pede às estrelas um / olhar materno, / Um seio quente, como o seio meu. / (...) / Meu filho, dorme como ruge o norte / Nas folhas secas do sombrio chão! / Folha dest'alma como dar-te à sorte? / É tredo, horrível o feral tufão! Não me maldigas... Num amor sem termo / Bebi a força de matar-te a mim / Viva eu cativa a soluçar num ermo / Filho, sê livre... Sou feliz assim... / Perdão, meu filho... se matar-te é crime / Deus me perdoa... me perdoa já. / A fera enchente quebraria o vime... / Velem-te os anjos e te cuidem lá. /

A morte prematura de crianças escravizadas representa um ponto de inflexão na dinâmica social que dava forma ao Brasil oitocentista. *Mater Dolorosa* é a expressão de um quadro moral crítico, em que mães cativas preferem entregar seu(s) filho(s) à morte a vê-los suportar as agruras de uma vida de sofrimento. Na atitude derradeira revela-se um profundo desejo de liberdade, transcrito pelo poeta nos versos a seguir: “Não me maldigas... Num amor sem termo / Bebi a força de matar-te a mim / Viva eu cativa a soluçar num ermo / Filho, sê livre... Sou feliz assim...”.

Escrito em 1865, em Recife, o poema de Castro Alves possui traços bastante curiosos, a começar pelo título, que é indicativo de uma relação próxima entre a mulher negra escravizada e a Virgem Maria. Ambas viram seus filhos padecerem numa via de amargura, chegando esta última ao ápice da dor ao presenciar seu rebento sucumbir numa cruz. Esta cena da mãe com o filho morto nos braços tornou-se famosa na escultura produzida pelo artista florentino Michelangelo, na obra *Pietà* (*Piedade*, em português).



Figura 1 – Pietá
Fonte: Imagem da internet

Nesse trabalho, em que os corpos da Virgem Maria e de Jesus morto aparecem habilidosamente humanizados, vê-se uma mãe que acolhe e aceita a morte do filho com um rosto resignado e um semblante triste, porém sereno. Na visão do poeta, a ideia de aceitação presente nessa obra-prima do Renascimento italiano pode ser igualmente dirigida à mãe escrava, que opta por abraçar o filho desfalecido, adormecido no “sono eterno”, antecipando assim as lágrimas que lhe acompanhariam a vida, caso a criança crescesse com a insígnia do cativo. Pelo que apresenta, em uma certa perspectiva maternal, a dor da escravidão superava a angústia da morte provocada, sendo esta transformada em sinônimo de liberdade. A partir desse entendimento, a “*mater dolorosa*” do poema, sabedora das aflições do mundo terreno, aparece resignada diante do infanticídio. Há que se lembrar, contudo, que o corpo feminino não paira inerte sobre o universo escravista. Essa descrição obedeceu a uma visão masculina da relação entre a mãe e o filho escravizados. Mas como bem

destacaram Maria Helena Machado, Luciana Brito, Iamara Viana e Flávio Gomes, “ao contrário do princípio patriarcal que regia as sociedades senhoriais atlânticas, no âmbito da escravidão, era a condição materna – ou do ventre – que definia o cativo da prole”²⁷. Coube a elas a produção e reprodução “da riqueza escravista”, e, por que não dizer, a escolha (ou a falta dela) extremada no destino de seus filhos, no caso dos infanticídios.

Todavia, a importância medular da mulher e seu corpo no mundo da escravidão não encontrava correspondência na legitimação de sua condição materna. Não obstante os significados atribuídos à maternidade tenham se transformado ao longo da experiência escravista nas Américas – aproximando-se dos modelos sentimentalizados referidos à família nuclear burguesa somente ao longo do século XIX –, os impedimentos à experiência materna, à possibilidade de cuidado dos filhos, à gestão e manutenção, a longo prazo, dos vínculos familiares, foram desde sempre impostos a mulheres escravizadas.²⁸

Outrossim, são muito expressivas as contribuições trazidas por Maria Firmino dos Reis²⁹, importante intelectual negra do século XIX. Dentre suas várias produções, destaca-se o volume de poemas *Cantos à beira-mar*, cuja primeira edição data de 1871. Seus textos são marcados “por forte inquietação e por uma subjetividade feminina por vezes melancólica diante da realidade oitocentista marcada pelos ditames do patriarcado escravocrata”³⁰. Nessa obra, dedicada à memória de sua mãe, e que conta com cinquenta e seis poesias, Maria Firmina fala da desesperança com a vida, do sofrimento, do desejo da morte e dos amores não correspondidos. Trata-se

²⁷ De acordo com os autores, “para as escravizadas a escravidão implicou um controle estrito de seus corpos; suas funções biológicas e reprodutivas foram amplamente invadidas e exploradas, tornando-se objeto de constantes intervenções escravistas diretas e de seus derivativos, como os saberes médico e jurídico, que penetraram nas esferas mais íntimas do ser dessas mulheres”. Nesse sentido, “no Brasil, (...) todo o processo de emancipação e abolição esteve amplamente conectado ao ventre da mulher escravizada, libertanda, liberta ou ainda livre, impactando o sistema de alforrias, os contratos de trabalho, a guarda de filhos(as), as possibilidades de autonomia, as movimentações geográficas e a manutenção dos laços familiares que atravessaram os debates sobre a condição da mulher afrodescendente”. MACHADO, Maria Helena et al (orgs). *Ventres livres? Gênero, maternidade e legislação*. São Paulo: Editora Unesp, 2021, pp. 9-10.

²⁸ ARIZA, Marília. Ventres, seios, coração: maternidade e infância em disputas simbólicas em torno da Lei do Ventre Livre (1870-1880). In: MACHADO, Maria Helena et al (orgs). *Op. cit.*, p. 21.

²⁹ Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão, em 11 de outubro de 1825. Autora de crônicas, poesias, enigmas, ficção e até charadas, consolidou-se como intelectual e professora, atuando por décadas nessa função. Filha de uma escravizada alforriada, Leonor Felippa dos Reis, e neta de uma também escrava alforriada, Engrácia Romana da Paixão, Maria Firmino foi presença marcante nos círculos literários oitocentistas: colaborou com vários jornais, tais como *A Verdadeira Marmota*, *Semanário Maranhense*, *O Domingo*, *O País*, *Pacotilha*, *O Federalista*, entre outros. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em 11 de setembro de 2023.

³⁰ Idem.

de uma escrita potente que desconstrói o lugar subalterno vinculado ao papel social da mulher. Além de uma escrita nacionalista, é marcante o modo como a autora “usa da crítica velada contra a opressão patriarcal, denunciando o papel social destinado às mulheres no período, que as distanciava do ambiente público”. Apesar de existirem jornais editados e voltados exclusivamente ao público feminino, a participação das mulheres nesse universo letrado era bastante limitada.

A ousadia de Maria Firmina dos Reis, ao tratar do tema da opressão feminina, demonstra a compreensão do contexto senhorial, bem como desnuda sua concepção sobre a sociedade do período em relação às mulheres, utilizando de uma “estratégia irônica”, por meio da qual se coloca em lugar subalterno para poder romper com o emudecimento [a elas] imposto (...).³¹

A escrita condóida de Castro Alves aponta para o contexto no qual sua obra está inserida. O mesmo pode ser dito em relação à Maria Firmina. Combativos nas palavras, ambos os poetas demonstram o quanto as décadas de 1860 e 1870 foram importantes para se pensar o ambiente de questões caras à luta antiescravista. Formas de resistência, debates parlamentares, lutas pela abolição, violência física, controle do corpo e vivências cotidianas são alguns dos elementos percebidos nas histórias narradas por eles. Personagens fictícios que se misturam a personagens reais e dão cor a uma série de situações em que mães e filhos escravizados são a peça-chave de um grande mosaico de saberes e experiências. Especificamente no que se refere à relação estabelecida entre mães e filhos, é bastante significativa a produção que antecede a promulgação da Lei do Ventre Livre, de que o poema *Mater Dolorosa* é representativo. Isso por duas razões principais. Primeiro, pelo fato de indicar uma notória forma de resistência, visto que “a ocorrência de gravidez, maternidade e lactação transformavam-se em penalidade adicional para as escravas e os casos não infrequentes de abortos e infanticídios poderiam indicar uma dimensão de resistência escrava”³²; segundo, porque a figura da criança lança luz para um debate crucial às vésperas de 1871, quando é aprovada e promulgada a Lei Rio

³¹ CARVALHO, Jéssica Catherine. *Cantos à beira-mar e Gupeva: das possibilidades de sempre (re)descobrir Maria Firmina dos Reis*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/1042-maria-firmina-dos-reis-gupeva-e-cantos-a-beira-mar>. Acesso em 11 de setembro de 2023.

³² GIACOMINI, Sonia Maria, 1998, p.13 Apud FERNANDES, Julia Maria Machado. *As representações da escrava nos poemas de Castro Alves no livro “Os escravos” durante a segunda metade do século XIX*. Monografia de especialização. Curitiba: UTFPR, 2012, p. 18.

Branco. O futuro programado para os filhos das mulheres escravas é a liberdade. Mas para que ele chegasse era necessário que se cumprissem alguns critérios, os quais serão pormenorizados ao longo desse trabalho.

A figura relevante da criança nesse contexto aponta para o lugar social que esses sujeitos ocuparam na história da escravidão, o qual não pode ser minimizado. A prática dos infanticídios³³, das fugas, das reivindicações por educação e liberdade demonstram que elas estavam presentes nas lutas e nos “projetos de futuro” de seus pais e delas próprias. Na medida em que a escravidão se mantinha como um impedimento de usufruto dessas aspirações, atitudes derradeiras acabavam por ser tomadas.

A rivalidade entre nascimento e morte; escravidão e liberdade cerca a infância negra escravizada de uma atmosfera de incerteza. Ainda que esse antagonismo não lhes caracterize um fenômeno particular, a presença dessa dualidade na vivência desses menores vem sendo ressignificada pela historiografia. No caso específico dos ingênuos, frutos da Lei de 1871, essas crianças representam as contradições políticas, econômicas e sociais de seu tempo, e apontam para um discurso de progresso futuro, presente no campo político, que não se concretizou no âmbito social. O debate em torno de seu destino e sua “natural” aptidão para o trabalho revelam uma realidade que não foge à regra: crianças escravizadas eram vistas como seres em transição, sempre próximas de se tornarem adultos trabalhadores. Em uma visão clássica sobre esse segmento social, o lugar da infância é o da “invisibilidade”³⁴. A concepção contemporânea de um tempo com características e necessidades próprias não caberia em tal momento. Durante o século XIX, os primeiros anos de vida eram vistos como um período de preparação para a vida adulta, sobretudo em termos de tarefas a cumprir e formas de se vestir.

No sistema escravista, meninos e meninas comprados por fazendeiros não representavam o principal meio de investimento dos senhores, mas sobretudo suas

³³ De acordo com Clóvis Moura, “a fim de libertar seus filhos de tal situação, não era raro o assassinato de crianças escravas pelas próprias mães. Escreve Walsh que ‘este horror à escravidão é tão grande que eles não se suicidam como também matam seus filhos para a ela. As negras são conhecidas como sendo ótimas mães [...] mas este mesmo amor frequentemente as leva a cometer infanticídio. Várias delas, sobretudo as negras Minas, têm a maior aversão a ter filhos e provocam aborto, precavendo-se assim contra o desgosto de dar vida a um escravo’. Outro meio utilizado pelas escravas para livrar os filhos do cativeiro era a roda de expostos (...), que recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais”. In: MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013, p. 119.

³⁴ A esse respeito ver: ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

mães, “que com eles se agregavam aos cafezais”. Apesar disso, podemos afirmar que havia um interesse em sua aquisição, na medida em que se tornariam futuros trabalhadores nos afazeres domésticos, na lavoura e em atividades compatíveis ao seu tamanho e idade. De acordo com José Roberto de Góes e Manolo Florentino, no tráfico atlântico,

na média, as crianças representavam apenas dois entre cada dez cativos”. Obviamente, quanto mais tempo afastado do mercado de escravos estivesse o plantel, menos acentuados eram [os] desequilíbrios: em fazendas que por vinte anos não compravam cativos, o equilíbrio entre os sexos era a norma, e as crianças podiam corresponder a um terço da escravaria, em estabelecimentos apartados do mercado há cinquenta anos, as crianças correspondiam a quase metade de todos os cativos.³⁵

O selo da escravidão, imputado aos menores transportados da África ou nascidos no Brasil, de mãe escrava, mantinha crianças e recém-nascidos em um lugar desprivilegiado.³⁶ Embora fossem cobiçados como investimento com retorno a médio e longo prazos³⁷, sua venda não atingia altas cifras. Embora acompanhassem suas mães desde a mais tenra idade na lida diária, só desempenhavam tarefas mais pesadas por volta dos dez anos, quando eram vistos como aptos ao trabalho³⁸. Sua comercialização, contudo, ocorreu em todo o período de vigência do tráfico de escravizados. Os índices de mortalidade infantil eram muito elevados, sobretudo quando as crianças provinham de desembarques de africanos em portos do Rio de Janeiro. Acometidos por moléstias e mal alimentados, os menores adensavam as listas dos obituários e serviam para desacelerar o interesse por essa mercadoria. Mesmo entre os nascidos em terras brasileiras, a média de mortos entre os recém-nascidos e a primeira infância eram bastante altos. E aqueles que sobreviviam, logo

³⁵ GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 2018, p. 178.

³⁶ Segundo Clóvis Moura, esses infantes eram “um peso quase morto dentro dos valores do modo de produção escravista, pois seu senhor tinha de sustentá-la até que fosse útil como máquina de trabalho”. MOURA, Clóvis. Op. cit., p. 118.

³⁷ Segundo o autor, por meio de relatos de viajantes, percebe-se que, entre os anos de 1800 e 1850, “a maior parte das crianças escravas encontradas no Rio de Janeiro (...) eram africanas”. Como relata Ernst Ebel, as crianças eram preferidas devido à “facilidade com que se adaptavam ao trabalho e pela perspectiva de uma vida mais longa”. Idem. *Ibidem*.

³⁸ “Aos cinco ou seis anos de idade, encerrava-se uma fase na vida da criança escrava. A partir dessa idade, a criança já desempenhava alguma atividade, normalmente a mesma da mãe. Os meninos, em geral, carregavam guarda-chuva, trouxa de roupa, velas, faziam compras e levavam recados. As meninas, além de carregarem apetrechos da senhora, também cuidavam de crianças e faziam os serviços domésticos. Também os filhos pequenos dos donos possuíam seus próprios escravos, que, algumas vezes, eram mais novos do que aqueles a quem serviam”. In: MOURA, Clóvis. Op. cit., pp. 118 e 119.

cedo aprendiam seu lugar na pirâmide social do Império. Quanto mais aperfeiçoadas fossem suas habilidades mais caros ficavam.

Entre os quatro e os 11 anos, a criança ia tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho que levava o melhor e o mais do tempo, como diria Machado de Assis. Aprendia um ofício a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11, chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento.³⁹

A proposta desse capítulo é discutir a dinâmica escravista sob a ótica da educação dos ingênuos, lançando luz para as distintas concepções de infância e de educação existentes no período.

1.2 A educação no Império

1.2.1 Infância e escravidão: uma história de muitos sujeitos

A visão contemporânea de infância é aquela que entende esse período da vida de um ser humano como uma “etapa da vida em si”, ou seja, ela não representa um estágio de “preparação para algo futuro”. Aqui, a criança é vista como um sujeito completo, ainda que sem o domínio total da linguagem formal e com limitações físicas, se comparadas a um adulto. Nessa etapa, ela possui tantos direitos quanto alguém que já atingiu a maioridade⁴⁰. No Brasil do século XXI, esse momento é entendido como um intervalo entre o nascimento e a adolescência, que tem início por volta dos 12 anos de idade. De acordo com um dispositivo presente na Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, entende-se que,

todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou

³⁹ GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Op. cit., p. 185.

⁴⁰ A esse respeito, ver, entre outros, o site Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/infancia/>. Acesso em 20 de abril de 2022.

social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.⁴¹

O texto é composto por dez princípios que colocam a criança em total evidência, apontando para os seus direitos básicos e inalienáveis, entre os quais estão sublinhados os meios de uma sobrevivência digna e uma criação afetuosa. A ideia é garantir a esses menores um desenvolvimento saudável e completo, que favoreça o incremento de suas habilidades, levando-se em conta, sobretudo, “os melhores interesses da criança”. Diga-se: de toda e qualquer criança.

Dois princípios chamam atenção:

Princípio 7

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

(...)

Princípio 9

A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma.

Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.⁴²

Nessas resoluções estão expressamente reafirmados dois aspectos: o valor essencial da educação⁴³, visto como um direito de toda criança e um dever da família em proporcioná-la (subentende-se que a responsabilidade é em primeiro lugar dos

⁴¹ Declaração dos Direitos da Criança – 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 20 de abril de 2022.

⁴² Declaração dos Direitos da Criança – 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 20 de abril de 2022.

⁴³ Entende-se aqui educação como um atributo que não se resume à escolarização. A educação abrange outras formas de aprendizado e experiência, as quais estão presentes na convivência familiar, nos núcleos de amizade, nas festas, nos encontros religiosos e na escola, somente para citar alguns exemplos.

pais, depois do Estado) e uma dissociação da criança em relação ao mundo do trabalho. A infância não é o período da vida no qual meninos e meninas devam se ocupar de tarefas aplicáveis a adultos. A exploração infantil incorre em crime grave e punível dentro dos ditames legais.

A essa visão humanizada da infância e da criança (que mesmo atualmente não é colocada em prática em diversos países⁴⁴) se sobrepõe uma perspectiva histórica e cultural diversa, que nos impele a traçar um paralelo com outros recortes temporais. Para melhor compreender tal dinâmica, algumas ressalvas se fazem necessárias. Um primeiro aspecto a ser destacado é o fato de que *Infância* é uma experiência histórica e seus significados são modificados(áveis) com o tempo e no espaço. Mais do que um sentimento, ela se constitui como um tempo social e se entrelaça nas vivências dos variados segmentos que compõem a sociedade, alcançando assim fluidez e conceituação particulares. Seus sentidos são socialmente construídos, de modo que variam *entre* e *intra* sociedades. Enquanto a infância pode ser entendida como a “experiência em si”, à criança pode ser atribuído o papel de sujeito na vivência desse tempo particular. Ela é o ser que transcende a abstração conceitual e coloca em prática as provocações múltiplas do indivíduo: biológicas, culturais, sociais, religiosas, econômicas etc.

Se a legislação do Brasil do século XXI enxerga a criança como um ser que demanda cuidado e atenção, é preciso dizer que nem todas as crianças que vivem a experiência da infância nesse tempo são alcançadas por esses princípios. Da mesma forma, é necessário esclarecer que as variações nas concepções de infância não se materializaram naturalmente. Houve um longo e difícil processo de reconhecimento desses indivíduos como portadores de necessidades e cuidados especiais. No século XIX, por exemplo, a concepção de infância pode ser mais bem entendida se pensarmos na existência de várias *infâncias* convivendo e se confrontando cotidianamente. As imagens a seguir nos dão algumas pistas desse contexto.

⁴⁴ Sobre o trabalho infantil na atualidade, são muito interessantes os dados expostos pela Unicef. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 30 de novembro de 2022.

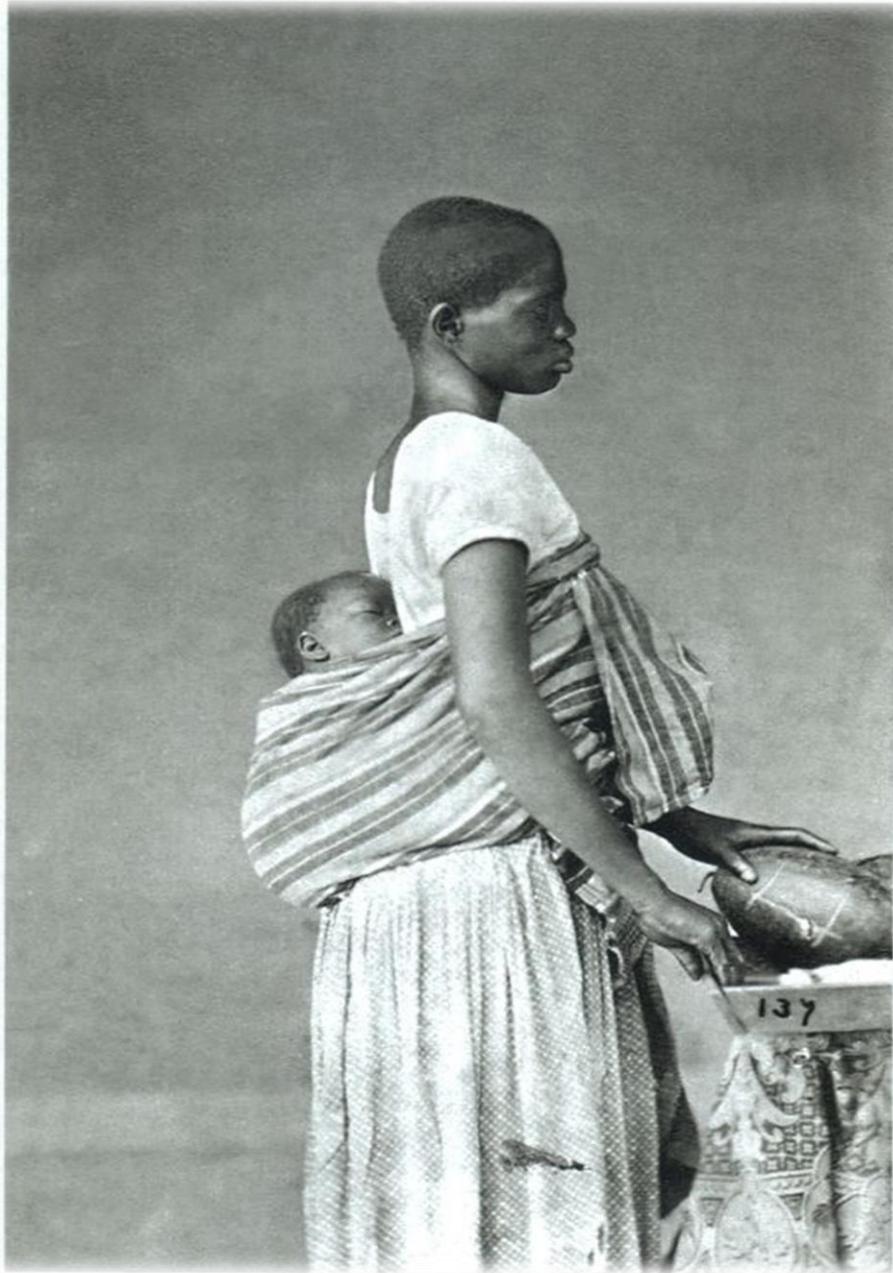


Figura 2- Negra com criança na Bahia
Salvador – BA, c. 1869
Fonte: Instituto Moreira Salles

Na figura 2, tem-se uma foto de estúdio, feita pelo fotógrafo alemão Alberto Henschel⁴⁵, na qual aparece uma escravizada de pé com uma criança atada ao seu

⁴⁵ Alberto Henschel (Berlim, 13 de junho de 1827 – 30 de junho de 1882, Brasil) foi um dos mais importantes fotógrafos que atuaram no Brasil na segunda metade do século XIX. Chegou em Recife (PE), em 1866, e, ao longo de 16 anos, teve uma intensa atividade artística no Brasil. É considerado um dos pioneiros empresários da fotografia no país, chegou a ter quatro estabelecimentos: o primeiro em Recife (1866), o segundo em Salvador (provavelmente em 1868) e os últimos no Rio de Janeiro (1870) e em São Paulo (1882). Sua produção inclui retratos de estúdio, fotografia de paisagem e imagens etnográficas, com destaque para a série de retratos de africanos e afrodescendentes.

corpo por meio de uma faixa listrada. Ela se apoia em um tabuleiro de madeira que, aparentemente, guarda alguns alimentos (sobretudo, frutas). Visivelmente, aqui se encontra representado um dos meios de trabalho mais comuns para as mulheres escravas urbanas: a atividade de ganho. Na mesa está disposta uma toalha florida que serve para dar um ar de naturalidade à imagem programada. É provável que a fotografia tenha sido encomendada pelo proprietário da escrava, cuja imagem aparece de perfil, sem esboçar qualquer sentimento de alegria ou satisfação com a situação. Contrariamente, é possível vislumbrar, na sua expressão, o sentimento de desconforto com a cena, assim como o seu pesar por sua condição, que a impedia de, por exemplo, decidir para quem e por que posar.



Figura 3 – Crianças ex-escravas de Porto Alegre
 Porto Alegre – RS, fins do século XIX
 Fonte: Acervo do Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo

Na figura seguinte, tem-se um novo contexto político e uma nova “condição social” para os fotografados. A fotografia é de fins do século XIX, e as crianças, possivelmente dois irmãos, são identificadas como “ex-escravas”, e não mais como ingênuos. A imagem é de autoria do fotógrafo italiano Virgílio Calegari⁴⁶, na qual vê-

⁴⁶ Virgílio Calegari nasceu em Bérgamo, na Itália, em 1868. Mudou-se com a família para o Brasil em 1881, estabelecendo-se, primeiro, em Caxias do Sul e, posteriormente, em Porto Alegre. O artista, que se dedicou-se a retratar paisagens, registros de eventos populares, culturais e políticos, publicou muitas fotos em revistas, jornais e álbuns, entre os quais se destaca *Vistas do Novo Abastecimento d’Água*

se uma menina de vestido de bolinhas brancas sobreposto por um tecido branco. Em uma mão ela segura um ramallete e a outra eleva à boca, numa expressão de timidez frente à lente do fotógrafo. Ao seu lado está um menino com idade mais avançada que a dela, vestido com roupas bastante surradas e um chapéu na cabeça. As calças cobrem metade de suas pernas. Com as mãos ele segura de um lado ramos entrelaçados que formam um buquê, de outro a ponta do casaco, aparentando um velho paletó. Ambos, paletó e calça, apresentam rasgos e remendos, o que denota a situação econômica precária da família.

Na cena, feita em estúdio, as crianças aparecem à frente de um tronco de árvore e de algumas poucas flores, que buscam criar um ambiente de proximidade com a natureza. A menina mantém um olhar desconfiado e atento, enquanto o garoto esboça um discreto movimento com os lábios, como se quisesse sorrir ou demonstrar contentamento pelo momento capturado pela lente da câmera. Mas um fato chama atenção. As duas crianças, embora sejam identificadas como ex-escravas, se encontram descalças, como se ainda estivessem ligadas a um passado não muito distante em que escravos andavam com os pés sem proteção, deixando clara sua relação com o cativo.

Feitas essas ponderações iniciais, vejam-se agora as duas imagens seguintes. Elas foram captadas por outros fotógrafos, mas possuem uma temporalidade bastante próxima das fotografias descritas acima. Todas as imagens aqui reproduzidas estão disponíveis em acervos *on-line* e fazem parte, em sua maioria, de coleções, nas quais seus autores são identificados como personagens importantes para a divulgação das cidades onde se estabeleceram e na prática de seu ofício, por meio do qual se tem registro de uma época e de seus sujeitos.

– encomendado pela Intendência Municipal. Recebeu diversos prêmios em concursos de fotografia e até um Título de Cavaleiro da Coroa Italiana. Morreu na capital gaúcha em 1937, aos 69 anos. VIRGÍLIO Calegari. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa599625/virgilio-calegari>>. Acesso em 03 de maio de 2021. Verbetes da Enciclopédia.



Figura 4 – Mulher com criança
São Paulo - SP, c. 1880
Fonte: Museu Paulista da USP

A obra acima integra a coleção Militão Augusto de Azevedo⁴⁷ e está sob a guarda do Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Ela foi produzida nos anos

⁴⁷ O carioca Militão Augusto de Azevedo (1837-1905) é considerado um dos maiores nomes da fotografia brasileira na segunda metade do século XIX. Na realização de seu trabalho, deixou um legado único de documentação da cidade de São Paulo entre os anos de 1860 e 1880, quando ainda eram raros os registros urbanos no Brasil. Seu trabalho é comparável ao realizado por Augusto Stahl no

1880 e é representativa de um segmento social bastante diverso das duas fotografias anteriores. No retrato, vê-se uma jovem mulher branca sentada junto de uma menina, que carrega uma boneca ricamente adornada. O brinquedo, possivelmente com rosto de porcelana, possui cabelos penteados, enfeitados com laço de fita e vestido encorpado, tal qual a vestimenta de sua “protetora”. A menina a segura com facilidade e acolhimento, o que pode sugerir sua predileção por aquela peça em particular. A mulher traça um longo vestido em tons de branco e preto, que lhe cobrem os braços e os pés. O maxilar cerrado e os olhos desfocados sugerem certa timidez diante do artista. Trata-se de uma foto também em estúdio, cuja vista pretende compor uma paisagem “mais natural”, a partir da pedra-cenário, em que a mulher se apoia, e do painel ao fundo, onde se nota uma casa cercada por árvores frondosas e vasta vegetação.

De pé, ao lado da figura feminina, está a criança. Seu rosto é marcado por uma expressão séria, em um tom parcial. Assim como a mulher, sua expressão não demonstra reação de alegria ou entusiasmo com a situação criada. Sua indumentária é totalmente similar à da mulher que lhe acompanha, e com quem estabelece uma relação próxima, visto que esta lhe sobrepõe um dos braços, como um sinal de proteção e intimidade. Na cena, a menina aparece de vestido, meia, botas e uma fita no cabelo, que está impecavelmente penteado. A vestimenta é composta por uma faixa listrada amarrada na altura da cintura, o que ajuda a completar o ar sofisticado do vestuário – assim como as rendas e os babados. Nesse caso, a referência à infância se dá, entre outras coisas, a partir de um envolvimento com o universo lúdico. A boneca é representativa de um tempo social que não estava estendido a todas as crianças com a mesma idade e contemporâneas entre si. Havia distinções claras entre os segmentos sociais, e a proximidade da criança com o universo do trabalho, na figura 2, e a boneca, na figura 4, são exemplos incontestáveis dessa inconstância.

A próxima figura também pertence à coleção Militão Augusto de Azevedo. O período de sua produção é o terceiro quartel do século XIX e sua inserção se dá no contexto de intensa produção do artista, que contabilizou mais de 12.000 retratos nos

seus mais de 20 anos de produção fotográfica⁴⁸. A obra escolhida é a de uma criança, de pé, apoiada em uma poltrona sem braço. A foto, produzida em estúdio, tem uma ambientação muito comum à época: tapete, painel-cenário (com tema da natureza) e uma mobília. A criança traça um conjunto de calça e camisa quadriculadas, de manga longa, gravata estilo borboleta e botas. Seus pés cruzados sugerem um tom de formalidade à cena, que é complementado com a bengala, acessório bastante usado pelos “homens da boa sociedade” na época.

⁴⁸ Em 1862, Militão Augusto de Azevedo mudou-se para São Paulo e encontrou na fotografia uma forma rentável e segura de ganhar a vida. Passou a trabalhar como fotógrafo na Photographia Acadêmica de Carneiro & Gaspar. No início da década de 1860, Militão realiza várias tomadas de São Paulo. São suas as primeiras imagens fotográficas da cidade, fundamentais para a compreensão do espaço urbano na época. Nota-se em seu trabalho uma preocupação com as vistas panorâmicas. Em 25 de novembro de 1875, Militão Augusto de Azevedo compra a Photographia Acadêmica de Joaquim Feliciano Alves Carneiro, que passa a se chamar Photographia Americana. O estúdio, considerado o estabelecimento fotográfico mais importante da cidade, tem por atividade básica o retrato e está estruturado de forma a atender ao gosto do cliente. Estudiosos calculam que o fotógrafo tenha produzido mais de 12.000 exemplares do gênero, em formatos, tamanhos e preços variados, para atender os interessados em se fazer fotografar. Cf. MILITÃO AUGUSTO de Azevedo. Escritório de Arte.com. Disponível em: <https://www.escriitoridearte.com/artista/militao-augusto-de-azevedo>. Acesso em 04 de maio de 2021.



Figura 5 – Criança com bengala
São Paulo – SP, c. 1883
Fonte: Museu Paulista da USP

Essa imagem reproduz um determinado *ethos* social que se estabeleceu em torno de trajés e acessórios masculinos e femininos no Oitocentos brasileiro, indumentos a partir dos quais se identificavam quais grupos “pertenciam à aristocracia”, ou ainda, que segmentos se autointitulavam de “natureza nobre”. Era um meio de distinção, que se fazia notar pelo uso de casacas, cartolas, bengalas, relógios de bolso etc. Como descreve Joana Moraes Monteleone,

no século XIX, no guarda-roupa masculino, ganharam espaço símbolos de pertencimento à aristocracia e alta burguesia na forma de casacas, cartolas, bengalas, relógios de bolso e roupas pretas, elementos que se misturam ao vestuário de industriais, homens de letras e capitalistas – roupas que seriam adequadas aos homens civilizados. Deixar-se retratar usando esses símbolos significa bem mais do que se tornar apenas um cidadão, significava pertencer à elite e deixar isso claro.⁴⁹

Contudo, o tom aristocrático-burguês dos trajes de determinado grupo não representa uma homogeneidade cultural, tampouco social, da população brasileira. Os modos de se vestir, nesse caso, são sintomáticos de um dado econômico irrefutável: nem todos possuíam bens, dinheiro e poder.

Um exemplo crasso dessa heterogeneidade tem-se com a fotografia a seguir. Nela estão em evidência quatro crianças vítimas da grande Seca do Nordeste, ocorrida em fins de 1870: “foram quase três anos seguidos sem chuvas, com perda de plantações, mortes de rebanhos e miséria extrema”⁵⁰. Na imagem, veem-se crianças com roupas surradas e rasgadas, pés descalços e cabelos desalinhados. Pelas lentes do fotógrafo fica em relevo a situação de calamidade a que esses adolescentes estavam submetidos. A iconografia que privilegia a infância negra, mesmo que com variações, demonstra o quanto a realidade social de crianças em idades aproximadas foi desigual. Aqui foram retratados apenas alguns extratos dessa pluralidade e nossa pretensão não foi esgotar o assunto, mas salientar o quanto este é um tema complexo.

Assim sendo, concordamos com Anete Abramowicz, Debora de Barros Silveira, Ione da Silva Jovino e Lucélio Ferreira Simião, quando afirmam que falar da fotografia como um meio de registro histórico não é uma tarefa simples: “um dos fatos que

⁴⁹ Um dos objetivos presentes nessa ritualística é forjar no Brasil um sentimento de nação e de nacionalidade. Para tanto, era preciso civilizar-se – o que significa espelhar-se nas nações europeias, consideradas modelos de desenvolvimento e de tradição; copiar trajes, hábitos e gestos tornou-se um fato. Nas ruas e nos eventos sociais, viam-se indivíduos ostentando vestidos finos, chapéus, guarda-chuvas, bengalas de marfim, gravata e lenços de seda. O estabelecimento de modelos de comportamento ligados à sociabilidade, ao consumo e ao vestuário pretendia dar um ar de sofisticação e modernidade à Corte imperial, que tinha em D. Pedro II o baluarte desse novo momento, ao adotar como vestimentas preferidas casacas e calças pretas. Inspiração para os grandes capitalistas, banqueiros e industriais, o traje imperial acabou por influenciar literatos e profissionais liberais, a tal ponto que, no decorrer do século XIX, “capitalistas, profissionais e nobres, vão se misturar de tal forma que não se podia dizer, por um retrato ou pintura, quem era quem ou quem possuía o quê”. MONTELEONE, Joana Moraes. D. Pedro II e o império de casaca: o sentido de poder nos trajes masculinos no Segundo Império. Almanack. Guarulhos, n. 15, Jan.-Abr. 2017, pp. 324; 330.

⁵⁰ “Calcula-se que 500 mil pessoas morreram por causa da seca, em que o Estado mais atingido foi Ceará. O imperador dom Pedro II foi ao Nordeste e prometeu vender ‘até a última joia da Coroa’ para amenizar o sofrimento dos súditos da região. Não vendeu, porém enviou engenheiros para a construção de poços.” Disponível em: <https://karonte.com.br/grande-seca-do-nordeste/>. Acesso em 28 de novembro de 2022.

provoca desconforto no uso de imagens visuais em pesquisa é que o pesquisador geralmente não sabe qual foi a intenção do fotógrafo ao produzir aquela imagem”⁵¹. No Brasil, seu início data, de maneira experimental, da primeira metade do século XIX, e seu acesso foi restrito a um pequeno grupo que podia pagar pelos altos custos do artefato⁵².

(...) somente com o aperfeiçoamento das técnicas, aos poucos, o uso das imagens fotográficas foi difundido para outras camadas da sociedade. Com o desenvolvimento da indústria fotográfica o uso da fotografia não parou de se multiplicar, ocupando cada vez mais espaços diversificados, novas utilidades e diferentes significações.⁵³



Figura 6 – Crianças vítimas das secas de 1877/1878
Ceará – CE, 1878
Fonte: Biblioteca Nacional

⁵¹ Para os autores, “quando se fala em fotos, temos a impressão de que com base nelas podemos construir, ler parte da história de uma determinada época, mas isso não é muito fácil. Somente as fotografias não são capazes de nos revelar a história, é necessário que o pesquisador utilize outras fontes que possam complementar aquilo que as imagens podem revelar”. ABRAMOWICZ, Anete et al. *Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 263-293, jan./jun. 2011, p. 265.

⁵² KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2001.

⁵³ ABRAMOWICZ, Anete et al. Op. cit., p. 267.

Ao trazermos para a discussão fotografias de crianças negras e não negras (aqui caberiam fotografias de crianças de outras regiões brasileiras e indígenas, por exemplo), de diferentes partes do país, buscamos reforçar a perspectiva de que se trata de um material privilegiado para mapearmos as clivagens sociais da época. A fonte iconográfica é um documento legítimo que, nesse caso, pode tirar da invisibilidade as variadas nuances da infância brasileira oitocentista. E embora, no registro, não sejam as crianças as responsáveis pelas fotografias, elas podem ser encaradas como protagonistas de uma história que ainda possui várias lacunas a serem exploradas. Seus rostos, seus gestos, suas feições as colocam no centro das atenções – mesmo que não fosse essa a intenção do registro – e nos ajudam a ir juntando as peças desse grande quebra-cabeça.

Tal percepção demonstra que a captura das imagens aqui representadas está repleta de propósitos. Representa a visão do artista sobre o ser retratado e aponta, intencionalmente ou não, o tempo e o espaço perenizados naquela fração de uma cena comum. Segundo Boris Kossoy, toda fotografia é o resultado conjunto de um dado momento histórico com tudo o que ele encerra. Nas palavras do autor:

toda fotografia é um resíduo do passado. Se, por um lado, ela nos oferece indícios que permitem o levantamento e a análise dos vários elementos que lhes deram origem, por outro lado, sua imagem, segundo valores que enfatiza, constitui-se sempre no ponto de partida de um processo gerador de inúmeras possibilidades de interpretações e aplicações em áreas específicas das Ciências e das Artes.⁵⁴

A ocasião, o lugar, o tema escolhido, o contratante, a técnica utilizada e a ação do artista acabam por sinalizar a “concretude” de um experimento próprio. As possibilidades de interpretação se multiplicam, e cabe às lentes da autora que lhe atribui um significado a complexa missão de compreender e dar sentido a uma tela repleta de cores e gestos. No caso específico das imagens reproduzidas pelos artistas que alcançaram certa projeção à época, elas demonstram a proximidade existente entre os escravizados e o mundo do trabalho, assim como as várias representações de infância percebidas no período.

⁵⁴ KOSSOY, Boris. A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e à interpretação das imagens do passado. São Paulo, Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo/SICCT, 1980 Apud PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. Libertandos: escravos, forros e libertos em terras vale paraibanas, no final do séc. XIX. *Projeto História*, São Paulo, v. 18, mai. 1999, p. 332.

Os retratos de crianças, descritos anteriormente e apontados ao longo desse trabalho, sinalizam, mesmo que indiretamente, para a natureza multiforme das experiências vividas e da própria dinâmica social. Ao evocar determinadas peculiaridades do universo cultural oitocentista, as imagens nos dão pistas de concepções que precisam ser esclarecidas e/ou reforçadas. Dois pontos principiam nessa questão: primeiro é o fato de captarmos crianças vivendo o tempo da infância de maneira totalmente distinta, mesmo sendo contemporâneas; segundo, e não menos importante, é a ocorrência de uma representação de infância que coloca a criança num papel de “espectador”; ela é descrita como um ser que vive um tempo de espera, onde os primeiros anos de vida são uma elaboração do que está por vir. A aproximação com o mundo do trabalho para umas, bem como a inserção estética nos modos de ser e de se vestir para outras, dão conta de um quadro temporal dinâmico, a partir do qual se constitui a seguinte indagação: havia um sentimento de infância no século XIX?

Em uma visão considerada clássica pela historiografia, a infância representa um estatuto historicamente elaborado, e que não possui nada de natural ou biológico em sua compreensão. O mais famoso defensor dessa visão é o historiador francês Philippe Ariès, para quem a atual concepção de infância começou a se configurar somente a partir do século XVI⁵⁵. Para o autor, durante a Idade Média não havia uma noção sentimental de infância (o que não significa dizer que as crianças eram negligenciadas), de maneira que, desde que já fossem capazes de “valer-se por si mesmas”, elas eram integradas à comunidade, e podiam participar de suas “alegrias e penalidades”. A ausência de um “sentimento de infância” no medievo pode ser verificada por meio da análise de documentos iconográficos:

até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.⁵⁶

Segundo o autor francês, até o século XVII, a criança era retratada como um adulto em miniatura. De tal modo, nas telas e figuras ilustrativas, era comum ver a representação imagética da criança como um adulto de pequena estatura.

⁵⁵ ARIÈS, Philippe. Op. cit.

⁵⁶ Ibidem, p. 51.

O trabalho de Ariès acabou servindo de inspiração e influência para muitos autores. Sua obra estabeleceu um novo campo de investigação historiográfica: a história da infância. Suas contribuições foram essenciais para o campo da história, sobretudo no que se refere às categorias analíticas de apreensão dos sujeitos em sua ação no mundo. De acordo com Heloísa Helena Rocha e Maria Cristina Gouvêa, o trabalho de Ariès deu início a uma fértil produção historiográfica, consolidando-se como referência no campo. Estudos mais recentes, contudo, vêm refinando a análise do autor, “demonstrando que, ao contrário da emergência de um sentimento da infância na modernidade, em oposição a uma suposta indiferença, característica das sociedades medievais”, perspectiva fundamental na concepção do autor, “verifica-se a pluralidade de experiências históricas da infância, em períodos distintos e em contextos diversos”⁵⁷.

No conjunto das reinterpretações, destaca-se o estudo de Jacques Gélis, em cuja obra *A Individualização da criança* ressaltou:

é difícil acreditar que a um período de indiferença com relação à criança teria sucedido outro durante o qual, com a ajuda do “progresso” e da “civilização”, teria prevalecido o interesse... O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula...⁵⁸

Gélis propõe uma crítica contundente ao modelo evolutivo sugerido por Ariès. A perspectiva linear, que passa de um período de indiferença para um período de validação e importância, é substituída por uma nova interpretação, que leva em conta a diversidade das experiências, num mesmo contexto, envolvendo diferentes sujeitos. Nesse sentido, nota-se uma negativa contumaz à existência de um processo histórico universal, conformado a partir das classes abastadas dos países centro-europeus, o qual teria se irradiado para outros contextos sociais, como deixa subentender o estudo do historiador francês.

⁵⁷ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infâncias na História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n. 01, p.187-194, abr. 2010, p. 188.

⁵⁸ GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. *História da vida privada*. V. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 328.

Outros autores acompanham essa nova tomada interpretativa. Colin Heywood é mais um nome importante nesse processo de avanço em relação aos estudos sobre o tema da infância. Em seu livro *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*, o autor elabora um rastreamento de pesquisas que foram produzidas em diversos países, citando para isso exemplos de trabalhos do Reino Unido, da França, dos Estados Unidos, da Itália, da Rússia e dos países escandinavos⁵⁹. Heywood propõe uma síntese dos avanços recentes alcançados na área, entre os quais estão suas próprias impressões. Em sua visão, trata-se de uma ideia simplista considerar a presença ou a ausência “de um sentimento de infância” neste ou naquele período da história. Considera mais adequado a busca de diferentes concepções sobre a infância, que leve em conta os diferentes espaços e tempos. Para ele, “a história da infância move-se por ‘linhas sinuosas’, de modo que a criança pode ter sido considerada impura no início do século XX, como o fora na Alta Idade Média”⁶⁰.

No Brasil, diversos estudos têm contribuído para ressignificar a história da infância, valendo-se da figura da criança como sujeito ativo no desenvolvimento dos processos históricos. Nos últimos anos, a ampliação da produção historiográfica sobre a infância vem experimentando significativo crescimento, vislumbrado pelo aumento do número de obras publicadas (livros, teses e artigos), bem como pela constituição de grupos de pesquisa, o que tem sido acompanhado da configuração de uma crescente comunidade de pesquisadores da área⁶¹. Essa tomada de posição favoreceu a uma discussão mais ampliada acerca da conceituação de infância e criança, na qual se inserem os trabalhos de Moysés Kulmann Jr, Rogério Fernandes, Mary del Priore, Marcos Cezar de Freitas, Irma Rizzini⁶², entre outros pesquisadores que contribuem ainda hoje com a problematização do tema.

O que esses estudos têm demonstrado é que não é possível estudar a infância sem fazer uma distinção conceitual da criança, ou seja, do indivíduo que vivencia essa

⁵⁹ KUHLMANN JR, Moysés. Resenha *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, Maio-Ago. 2005, p. 237.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Op. cit.*, p. 190.

⁶² KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998; FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JR., Moysés. Sobre a história da infância. In FARIA FILHO, Luciano (Org.) *A infância e sua educação: materialidades, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004; PRIORE, Mary del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1997; FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2001; RIZZINI, Irma; FONSECA, Maria Tereza. *Bibliografia sobre a história da criança no Brasil*. Marília: Unesp, 2001.

fase da vida humana. Embora, muitas vezes, utilizadas como sinônimos, as terminologias *infância* e *criança* possuem significados distintos, e essa compreensão é fundamental para se pensar as relações sociais presentes em cada tempo histórico. Como definem Kulmann Jr e Rogério Fernandes, infância seria

a concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive esta fase da vida. A história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.⁶³

Enquanto a infância se constitui como o tempo social vivido, a criança é o ser que vivencia tal experiência. Daí não podermos falar em infância no singular, “mas das múltiplas vivências dos indivíduos de pouca idade, definidas por seu pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, etc.”⁶⁴. Não é possível da mesma forma pensar as experiências históricas como acontecimentos estanques e lineares, numa escala vertical, que prioriza os anseios e práticas das camadas mais abastadas como termômetro para medir e validar as pretensões e realizações das camadas mais populares. A história é dinâmica porque os homens que a constituem estão em constante movimento.

É a partir desse entendimento, então, que o presente trabalho se fundamenta. Os projetos e experiências aqui reproduzidos levam em conta a representação dessa fase da vida, que tem relação direta com a sociedade que a constitui, assim como com a cultura, a política, a economia, a religião, enfim, um conjunto de fatores que interfere nos processos históricos e distingue os sujeitos que os personificam. As vivências aqui trazidas se entrelaçam ao lugar de onde essas crianças falam, os medos que sentem e os sonhos que alimentam. Na mesma medida, os “projetos de futuro” traçados por seus pais ou por indivíduos ligados ao Estado, à imprensa e à escola traduzem uma segunda dimensão desse complexo universo social, no qual tempo, espaço e sujeitos são os personagens principais dessa história. A compreensão da diversidade presente na história da infância brasileira oitocentista é fundamental para melhor situar as ambivalências e hierarquias sociais comuns à época. Os filhos livres nascidos de mães escravas – nosso principal referencial nessa pesquisa –

⁶³ FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JR., Moisés. Op. cit., p. 15.

⁶⁴ ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Op. cit., p. 189.

representam uma parcela significativa da população brasileira em fins do século XIX, e possuem em sua existência material, diferenciadas aspirações, múltiplos impedimentos e escassas oportunidades. Ainda assim, a infância escrava é uma construção da qual fizeram parte sujeitos ativos, e sobre os quais pretendemos trazer alguns apontamentos no decorrer desse texto.

1.2.2 Escravidão e educação nos debates sobre o ventre livre

Em 1870, a escravidão no Brasil dava sinais de desgaste. O movimento abolicionista⁶⁵ se tornava cada vez mais expressivo e as lutas antiescravistas eram estampadas nos folhetins e *meetings* espalhados por diferentes cidades. Em vários espaços – públicos e privados – iniciativas em favor dos escravos aqueciam a chama que colocaria um fim na mão de obra cativa e no próprio sistema político que a sustentava. A aprovação da Lei de 28 de setembro de 1871 é um reflexo da ambiência de debates e de lutas processadas nas décadas de 1860 e 1870. A esse respeito existe uma divergência entre os estudiosos dedicados ao tema. Segundo Christiane Laidler, a Lei Rio Branco resultou de um processo controverso, especialmente no que diz respeito às suas motivações. Diferentemente da ameaça representada pela ação inglesa, em 1850, para a autora, a conjuntura de 1871 “não era de risco à soberania ou à ordem”⁶⁶. Igualmente, para José Murilo de Carvalho, “o jogo foi interno”, “a iniciativa foi sem dúvida da Coroa”⁶⁷. A posição de Carvalho é também defendida por Robert Conrad. Segundo o historiador, em nome da proteção de interesses internos e do “bom nome e da reputação do Brasil na comunidade mundial”, o Imperador, seus conselheiros e os membros dos ministérios governamentais implementaram ações que resultaram em medidas emancipacionistas, como sugere a liberdade do ventre⁶⁸. Por essa perspectiva,

⁶⁵ Convém ressaltar que existe uma discussão historiográfica a respeito de o movimento abolicionista estar presente ou não antes de 1880. Se não existe um amplo movimento social anterior a essa data, não há dúvida de que a partir de meados da década de 1860, sobretudo a partir da atuação dos advogados na província de São Paulo e dos estudantes das Escolas de Direito, existe um movimento de opinião que visa acelerar o fim da escravidão. Por essa razão, a expressão será aqui utilizada.

⁶⁶ LAIDLER, Christiane. A Lei do Ventre Livre: interesses e disputas em torno do projeto de “abolição gradual”. In: *Escritos V*. FCRB, 2011, p. 169.

⁶⁷ CARVALHO, José Murilo. A construção da Ordem, teatro de sombras. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996, p. 289.

⁶⁸ CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil, 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p. 89. De acordo com Conrad, o imperador teria se empenhado pessoalmente em uma solução para o problema da escravidão no Brasil. A conjuntura internacional dos anos de 1860 teria ditado os rumos da atuação do monarca frente à opinião de seus pares estrangeiros e aos interesses

a Lei aprovada em 1871 era um programa de abolição de longo prazo e, como tal, ao condenar a escravidão a um fim (...), significou um golpe definitivo na moral ou legitimidade da instituição.⁶⁹

Levando-se em conta a visão que justifica e demarca uma iniciativa interna para a promulgação e os dispositivos da Lei de 1871, há que se considerar também as interpretações que enaltecem a participação e a resistência escravas nesse processo. Como representantes desse olhar sobre a conjuntura dos anos 1860 e 1870, destacam-se as análises realizadas por Sidney Chalhoub e Elciene Azevedo acerca do tema em questão. Para Chalhoub, o encaminhamento de ações cívicas de liberdade, bem como os artifícios concebidos e reivindicados para a aquisição da alforria sugerem mecanismos de resistência ao sistema e a participação ativa dos escravizados a partir de dispositivos formais de luta por liberdade. Segundo o autor,

o texto final da lei de 28 de setembro foi o reconhecimento legal de uma série de direitos que os escravos haviam adquirido pelo costume e a aceitação de alguns objetivos das lutas dos negros. Isso é verdade não só em relação ao pecúlio e à indenização forçada, como também no que diz respeito à ideia mestra do projeto, isto é, a liberdade do ventre – mesmo que essa “liberdade” tenha sido relativizada por um sem-número de sutilezas e restrições (...). Os próprios escravos sempre valorizaram bastante a alforria das mulheres, pois isso significava a garantia de uma prole livre. Na verdade, a lei de 28 de setembro pode ser interpretada como exemplo de uma lei cujas disposições mais importantes foram “arrancadas” pelos escravos às classes proprietárias.⁷⁰

O protagonismo escravo também é indicado no trabalho de Elciene Azevedo. Na obra *O direito dos escravos*, a historiadora recupera o processo de luta abolicionista em São Paulo nas últimas décadas do século XIX, em que se destaca a atuação de advogados, como é o caso de Luiz Gama, dedicados a mover ações de liberdade em favor dos escravizados⁷¹. Em sua análise, a autora demonstra como a

da população brasileira. De acordo com Cláudia Santos, Robert Conrad acredita que D. Pedro queria antecipar uma decisão para não ficar à mercê de qualquer ingerência externa. “O fim da instituição escravista nos impérios português, francês e dinamarquês e sobretudo a Guerra Civil americana teria enfraquecido os adeptos da escravidão no mundo e, nesse sentido, o status de único país independente na América a manter o trabalho escravo começava a representar uma desvantagem séria nas relações internacionais”. SANTOS, Cláudia. *Narrativas de viagem e escrita da História: os franceses no processo abolicionista brasileiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013, p. 152.

⁶⁹ LAIDLER, Christiane. Op. cit., p. 169.

⁷⁰ CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 199.

⁷¹ AZEVEDO, Elciene. *O direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo*. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2010.

ação jurídica de Luiz Gama e de outros republicanos em São Paulo contribuíram para fortalecer a resistência à escravidão e como que, na década de 1860, sobretudo nas escolas de direito, já havia um grande movimento em prol da abolição. Nesse sentido, pode-se depreender que os esforços emanados do movimento abolicionista e dos próprios escravizados são importantes para se pensar a conjuntura de 1870 e 1880 e suas leis emancipacionistas. Azevedo representa, assim como Chalhoub, uma geração de historiadores que nega a visão de que os escravizados, por suas condições de exploração e violência cotidianas, se tornavam inertes à escravidão.

Se para Laidler, Carvalho e Conrad, o processo que resultou na aprovação da Lei de 1871 respondeu a uma motivação interna, muito ligada aos interesses da Coroa; para Chalhoub e Azevedo, essa motivação traz uma importante pressão interna – de advogados e estudantes, além dos próprios escravizados, principalmente de São Paulo e Recife – que – junto com a pressão internacional – teria sido importante para formar uma “opinião pública” a favor da abolição. Sobre as pressões internacionais, são bastante relevantes as considerações feitas por Henrique Antonio Ré o qual defende que as medidas emancipacionistas do final da década de 1860 e, sobretudo, a Lei do Ventre Livre “estiveram relacionadas a outros eventos políticos e não tiveram apenas motivações nacionais”⁷². Ao analisar o periódico oficial da *British and Foreign Anti-Slavery Society*⁷³, o *The Anti-Slavery Reporter*, o autor identificou um esforço contínuo dessa instituição para restabelecer as relações diplomáticas entre o Brasil e a Grã-Bretanha (rompidas em decorrência dos desentendimentos gerados pela Questão Christie)⁷⁴, revogar a Lei Aberdeen, bem como cobrar das autoridades brasileiras a adoção de leis emancipacionistas.

Segundo o autor, a partir de 1864, nota-se uma relação de proximidade entre a BFASS e o Brasil: houve contatos entre os integrantes da instituição e “agentes do governo brasileiro ou políticos favoráveis à emancipação”⁷⁵. Os esforços caminharam no sentido de apoiar a revogação da Lei Aberdeen e de pressionar por medidas mais

⁷² RÉ, Henrique Antonio. A revogação do Bill Aberdeen e a Lei do Ventre Livre: um acordo antiescravista internacional 1864-1872. In: *Revista História*. São Paulo, n. 178, 2019, p. 04.

⁷³ De acordo com Henrique Antonio Ré, a “BFASS foi criada em 1839 com o objetivo de internacionalizar o movimento antiescravista britânico. Ela era uma entidade da sociedade civil e seu comitê executivo era composto majoritariamente por quacres. Esse grupo religioso não admitia qualquer forma de violência em suas ações. A BFASS defendia que o foco dos abolicionistas deveria ser a escravidão, não o tráfico”.

⁷⁴ Sobre essa questão, ver: RÉ, Henrique Antonio. Um agente do Império brasileiro em Londres. *Antíteses*, vol. 11, n. 22, p. 815-840, jul./dez. 2018.

⁷⁵ RÉ, Henrique Antonio. A revogação do Bill Aberdeen... p, 28.

eficazes pelo término da escravidão no país. Da mesma forma, há que se considerar “[a] nova conjuntura internacional de possível isolamento do Império, aberta com a abolição da escravidão nos Estados Unidos e os eventos de Cuba”.⁷⁶ Esses são fatores que, vistos conjuntamente, desenham uma possibilidade de reinterpretação das motivações que levaram o governo brasileiro a aprovar uma lei de caráter emancipacionista. De acordo com Ré,

a historiografia já apresentou provas de que, em 1864, o imperador havia enviado uma carta a Zacarias de Góis expressando seu medo de uma intervenção estrangeira e pedindo que fosse dada atenção à questão escravista para que não sucedesse o mesmo que ocorrera com o tráfico de africanos. Essa carta corrobora e está em sintonia com os passos dados na Grã-Bretanha pelos agentes brasileiros.⁷⁷

Embora não seja o objetivo desse trabalho empreender um estudo sistemático acerca dos debates envolvendo a aprovação da Lei Rio Branco, faz-se necessário situar as diferentes análises existentes sobre o período, seja para contextualizar a ambiência política na qual a lei estava inserida, seja para complexificar a compreensão dos efeitos que tais medidas alcançaram. Motivada por pressão externa ou resultado de uma iniciativa interna, o fato é que o preceito legal derivou de uma verdadeira batalha parlamentar, e o teor de cada artigo que a compôs tem importância fundamental para se entender os interesses que foram privilegiados (e a quem diziam respeito). Se por um lado era reconhecida a necessidade de ver extinta a escravidão no Brasil, por outro eram igualmente reconhecidos os interesses essenciais da ordem pública: a lavoura e a segurança. Nesse quesito, tratava-se de considerar a garantia da propriedade e fazê-la funcionar durante a transição, mas também promover a substituição do braço escravo pelo livre, fosse através da chegada de imigrantes, fosse por meio da reeducação para o trabalho. Essas contradições rejeitavam, por sua importância para os diferentes sujeitos com interesse direto nessas medidas, uma norma de caráter imediato.

Contudo, ainda que se apresente como um filtro à perpetuação do cativo, na medida em que atinge o elemento gerador da descendência escrava, a decisão não agradou à toda sociedade. No contexto da promulgação da Lei, ela provocou uma

⁷⁶ MARQUESE, Rafael B. & SALLES, Ricardo. A escravidão no Brasil oitocentista: história e historiografia. In: MARQUESE, Rafael & SALLES, Ricardo (orgs.). *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX*. Cuba, Brasil, Estados Unidos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 121.

⁷⁷ RÉ, Henrique Antonio. A revogação do Bill Aberdeen... p, 30.

enorme reação dos fazendeiros do Vale do Paraíba interessados em manter a escravidão o maior tempo possível. No âmbito do Parlamento, um ponto importante de embate foi o ônus financeiro que a aprovação da Lei acarretaria, tanto para os cofres públicos quanto para os proprietários. Essa questão fica evidente na fala do senador Souza Franco:

Mas, quanto nos pode vir a custar a emancipação (tratemos da questão financeira), quanto nos pode custar somente a proposta liberdade do ventre e a indenização dos criados até os 8 anos, sem levar em conta a cessação de interesses, despesas ocorrentes e também as que devem resultar das libertações voluntárias, subscrições e impostos para elas? Não há hipótese (a menos de uma mortalidade espantosa nos recém-nascidos) em que a despesa com a criação e sua indenização desça do total de 400,000:000\$, que o projeto propõem-se a pagar em títulos trintanários do juro de 6%.⁷⁸

Afinal, no debate envolvendo o fim da escravatura no Brasil, havia sido gestada uma proposição que não estabelecia o término imediato do trabalho escravo e previa indenização por cada criança devolvida ao governo. Diversas personalidades ligadas à política, ao movimento abolicionista e à imprensa tornaram públicas suas resenhas de aprovação ou crítica ao teor da medida. Chamam atenção pelo menos duas passagens, datadas de 09 de julho e 27 de agosto de 1871, respectivamente.

A primeira é de autoria do Dr. Galdino Emiliano das Neves⁷⁹, publicada no *Jornal do Commercio*⁸⁰, o qual defendia que

o projeto do ventre livre deixa além disto aberta para a fraude de batizarem-se livres por escravos, semelhantemente ao que acontecia com os Africanos livres, que foram distribuídos a diversos, e que eram sempre os que morriam.

⁸¹

⁷⁸ *Anais do Senado Federal*. Livro 1, 1871, p. 110.

⁷⁹ Galdino Emiliano das Neves formou-se em medicina, pela Faculdade do Rio de Janeiro. Foi empossado Deputado Federal por Minas Gerais em 15 de dezembro de 1878. É autor de diversas obras, dentre as quais se destaca: “Tratar em geral de todas as operações empregadas para a cura dos aneurismas. Cf. <https://www.camara.leg.br/deputados/1091/biografia>.

⁸⁰ Publicado desde 1º de outubro de 1827, o *Jornal do Commercio* foi um dos mais longevos diários do Brasil: circulou até 2016, alcançando assim quase o bicentenário de edição. No ano de sua criação era vendido por 640 réis mensais e ficava localizado à Rua da alfândega, nº 47. “Após fundar sua própria oficina, a Imperial Typographia, no centro do Rio de Janeiro (RJ), o jornal que passou a produzir pretendia explorar o mercado até então monopolizado pelo *Diário do Rio de Janeiro*; tinha, portanto, caráter estritamente comercial, como seu próprio nome indica. Isso, além de sua tradicional linha conservadora, foi, possivelmente, um dos fatores que permitiram sua longevidade, ao contrário dos demais periódicos da época. Contou com a colaboração de vários nomes proeminentes da imprensa, da política e da cultura nacionais, tais como o visconde de Taunay e o barão do Rio Branco, Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, José de Alencar, Homem de Mello, Félix Pacheco, Alcindo Guanabara, Austregésilo de Athayde, entre outros. Cf. <http://bndigital.bn.gov.br/artigos/jornal-do-commercio-rio-de-janeiro/>.

⁸¹ *Jornal do Commercio*, 09 de julho de 1871, p. 3, ano 50, n. 188.

Médico em formação à época, sua fala compartilha das inquietações alimentadas por grupos liberais, que viam na conjectura da futura lei um adiamento demasiado perverso na extinção da mão de obra cativa. Sua comparação com a situação dos “Africanos livres” é significativa, pois faz referência ao tráfico ilegal de escravos a partir de 1831⁸².

Em um tom igualmente crítico, foi publicada no *Correio Paulistano*⁸³ uma nota na qual seu autor argumenta:

O vigário disse que a sua opinião é que o governo nada fará, porque o nosso imperador prometera aos seus colegas (...) que no Brasil não nasceriam mais escravos de agora em diante; e, acrescentou o vigário – palavra de rei não volta atrás.

(...)

Aqui para nós, o meu vigário como é das Europas quer fazer crer que está muito em dia com o que por lá se passa, e que entende do riscado. Gabolices.⁸⁴

⁸² Africanos livres são uma categoria de trabalhadores com condição jurídica diversa, surgida quando o Senado Imperial brasileiro promulgou uma lei extinguindo o tráfico de escravos, após uma série de acordos feitos com a Inglaterra. Tutelados através da lei de 07 de novembro de 1831, por meio da qual se estabeleceu que os africanos capturados nos navios apreendidos deveriam permanecer no Brasil durante um prazo de catorze anos e, posteriormente serem reexportados para a África, os cativos foram destinados às prestações de serviços junto aos consignatários privados ou públicos. Findo o prazo para a prestação de serviços, muitas vezes, o retorno à África não ocorreu. A Lei não teve um efeito prático, visto que não impediu a entrada de africanos como cativos no país, como prescrevia o preceito legal, assim como não assegurou a liberdade aos escravos vindos de fora do Império, impondo penas aos seus importadores. A Lei ficou conhecida como “lei para inglês ver”, numa referência às pressões inglesas pela extinção do tráfico. A esse respeito, ver: RIBEIRO, Mariana Alice Pereira Shatzer. *Entre a fábrica e a senzala: um estudo sobre o cotidiano dos africanos livres na Real Fábrica de Ferro São João do Ipanema – Sorocaba – São Paulo (1840-1870)*. São Paulo: Alameda, 2017; MAMIGONIAN, Beatriz. Op. cit.

⁸³ O *Correio Paulistano* foi fundado em junho de 1854, sob a propriedade de Joaquim Roberto de Azevedo Marques, dono da Typografia Imparcial. Tratava-se de um impresso diário, vendido para a capital e para o interior de São Paulo. Oferecia assinaturas semestrais e anuais: 7\$000, 12\$000 (capital); 9\$000, 16\$000 (interior), respectivamente. “Nascido liberal, (...) em pouco tempo tornou-se conservador: premido ‘por uma série de circunstâncias, especialmente as de caráter financeiro... teve que ceder à pressão política do Partido Conservador, a ele aderindo de maneira pública, perdendo um pouco do prestígio que conquistara na sua orientação independente’. Em fins da década de 1860, entretanto, rompida a conciliação entre liberais e conservadores, a linha editorial do jornal optou por aqueles. Fundado o Partido Republicano Paulista (PRP), o periódico tornou-se seu órgão de divulgação e em 1874 foi comprado por Leôncio de Carvalho, adotando uma linha reformista. Em 1882 assumiu a direção editorial Antônio Prado, que imprimiu ao jornal a orientação de defesa do abolicionismo, e posteriormente de defesa da ordem republicana. Nascido portanto como um órgão de imprensa liberal e independente, logo a seguir conservador e dependente do poder político oficial da província de São Paulo, novamente adepto da trilha liberal, abolicionista e republicana, o *Correio Paulistano* tornou-se mais uma vez oligárquico e conservador depois do advento da República, atingindo neste período sua maioria e prestígio juntamente com o PRP, então dirigido pelos oligarcas paulistas Manuel Ferraz de Campos Sales, Prudente de Moraes, Antônio Prado e Francisco de Paula Rodrigues Alves, entre outros.” In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-paulistano>. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

⁸⁴ *Correio Paulistano*, 27 de agosto de 1871, p. 2, ano 18, n. 4515.

O texto não teve a autoria declarada, mas o conteúdo da manchete, que ocupou duas páginas do impresso, era contundente: o projeto em nada contribuía para a causa dos escravos. Para tanto, ele utilizou os dados apresentados pela *Anti-Slavery Society*, que, segundo suas palavras, teria expressado “seu desgosto e triste desengano, em vista da medida emancipatória” discutida no Brasil. Em artigo publicado em julho daquele ano, a folha teria divulgado que o projeto do ventre livre era “o parto da injustiça e do medo: é um péssimo expediente, (...) vai prolongar a escravidão, ser manancial de imensos perigos”. Seguindo em sua explanação, o autor completa com uma conclusão particular:

E assim é, sr. Redator, cada dia este delicado negócio fica mais embrulhado, que não sei qual será o seu fim.
 (...)

 Ora, eis aqui como lá pelas grandes terras da civilizada Europa, onde mora gente que sabe onde traz o nariz, se julga do incomparável projeto do ventre livre, tido e havido aqui pelos aduladores do nosso imperador como uma panaceia melhor ainda que a Salsaparrilha de Bristol!... Bem feito.
 Com que cara ficarão agora os nossos estadistas de meia tigela com este juízo, eles que gostam de macaquear tudo quanto vem do estrangeiro?⁸⁵

A contenda era acirrada. Conservadores e liberais formavam dois blocos não homogêneos de debate, no qual se ajuizavam formalmente algumas das colocações do anônimo escritor: a influência externa, nesse caso específico, da Inglaterra, especialmente pelas colocações da *British and Foreign Anti-Slavery Society*; o fato de o projeto não prever o fim imediato da escravidão; bem como os efeitos sociais da medida, que teriam impacto direto na vida dos (ex-)escravos. Havia também o fato de ser aplicada uma indenização pecuniária, trazendo consequências para os cofres públicos. O clima de disputa fica bem representado por essa charge publicada na revista *Semana Ilustrada*⁸⁶, no contexto de discussão do projeto na Assembleia legislativa:

⁸⁵ *Correio Paulistano*, 27 de agosto de 1871, p. 3, ano 18, n. 4515.

⁸⁶ Fundada em dezembro de 1860, a *Semana Ilustrada* circulou até 1875. Com publicações semanais, realizada aos domingos, a revista era vendida ao preço avulso de 500 réis ou por assinaturas trimestrais, semestrais e anuais, a saber: 5\$000, 9\$000 e 16\$000 (Corte) ou 6\$000, 11\$000 e 18\$000 (províncias), respectivamente. Os pedidos deveriam ser dirigidos à Livraria de F. L. Pinto, situada na Rua do Ouvidor, nº 87, assim como interessados em publicar artigos e desenhos no semanário. Fundada pelo desenhista Henrique Fleiuss, a revista contou com a colaboração de nomes destacados, tais como: Machado de Assis, Joaquim Nabuco, Joaquim Manoel de Macedo e Quintino Bocaiúva. Em tom satírico, as caricaturas retratadas em suas páginas traziam duras críticas à realidade social da época e ao cenário político do Império. O periódico era composto por textos e ilustrações, em formato



Figura 7 – Duas opiniões obstinadas
 Fonte: Revista Semana Ilustrada, 1871

Além dos embates envolvendo o retardamento do término da escravidão e o futuro inchaço nas contas do governo, decorrente das supostas indenizações, existe outro aspecto importante referente ao projeto de lei enviado à Assembleia legislativa: a educação dos ingênuos. Ela seria similar à educação das crianças livres e pobres? Ou, ela teria diferenças em relação à educação dos escravos? Esse foi um ponto nevrálgico, já que boa parte das disputas referentes às questões educacionais, relativas às crianças de condição livre nascidas de mães escravas, se pautou nessas interrogações. Esse foi um debate assumido por intelectuais, proprietários e parlamentares, onde, por um lado, se afirmava “o valor” da educação; e, por outro, se questionava com certa resistência a quem caberia o papel de assumir tal incumbência. Tal contradição é fundamental para demonstrar a maneira como as questões acerca

pequeno, tendo em média 8 páginas. Seu número inaugural, que se manteve nas demais publicações, traz em evidência a expressão latina “ridendo castigat mores”, que significa, em uma tradução livre, “corrige os costumes rindo”.

da educação mobilizaram a atenção das autoridades e apontaram para um fim último de sua aplicabilidade: “não havia liberdade sem educação”.

Sobre essa questão, é bastante interessante a discussão recuperada por Marcus Vinícius Fonseca, no Parlamento, em que o autor demonstra que os opositores do projeto de lei buscaram a todo o tempo “desqualificar a abolição dos nascituros através da educação, alegando que era impossível submeter crianças livres à mesma educação que era dirigida aos escravos”. No outro extremo, surgiam os partidários da medida, os quais “procuravam estabelecer algumas prerrogativas que tornassem possível a preparação dessas crianças nascidas livres para o exercício da liberdade. E para isso tentaram incorporar a dimensão educacional ao texto da lei”.⁸⁷

Para além dessas diferenças, em que se tangenciava o ato de educar, é preciso ressaltar um aspecto crucial embutido nessa discussão, que diz respeito a quem seria o responsável por tal atribuição: Estado ou proprietários? Ao recuperar o parecer apresentado pela comissão responsável pela leitura do projeto, Fonseca registra uma versão que fazia menção explícita à instrução e ao dever dos proprietários das mães dos ingênuos:

Art. 7º os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres.

Parágrafo 1º os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar.⁸⁸

Nessa versão há um indicativo de que houve uma preocupação de se imputar aos proprietários a tarefa de educar/instruir os ingênuos. Embora tal obrigação fosse atenuada pela expressão “sempre que for possível”, o fato de ela estar presente no texto é muito emblemático. Não havia nessa referência uma garantia de execução, mas foi colocada uma intenção, que pode ser um sinal do papel atribuído à educação, enquanto valor moral, oferecida aos ingênuos, na visão de algumas autoridades políticas. Essa perspectiva colocava em xeque a resistência dos proprietários em assumir tal obrigação que, como veremos, não permaneceu no texto final da

⁸⁷ FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, pp. 48-49.

⁸⁸ Congresso. Câmara dos Deputados Elemento servil: parecer e projeto de lei apresentado à câmara dos deputados em 1870, RJ: Typografia Nacional, 1874, p. 27. Apud Idem. Ibidem.

proposição, tornada Lei em 28 de setembro de 1871. Embora discuta-se que à época o termo *criar* incluía a tarefa de oferecer instrução, é muito pouco provável que o direcionamento semântico coadunasse com a execução prática do termo.

Aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, onde foi confirmado com maioria dos votos: 61 votos favoráveis e 35 contrários, o projeto definia que todos os filhos nascidos de mulheres escravas no Império do Brasil, a partir da data de promulgação da lei, serão considerados “de condição livre”. Deverão ficar sob a guarda dos senhores de suas mães até completarem oito anos de idade, momento em que os proprietários deveriam optar por entregá-los ao Estado, em troca de uma indenização de 600 mil réis em títulos de renda, ou ficar com os ingênuos e utilizar de seus serviços até a idade de 21 anos, quando seriam de fato livres. Durante esse período, os proprietários tinham a obrigação de criá-los e tratá-los. No texto, não havia qualquer menção ao dever de dar-lhes educação e instrução.⁸⁹

Na hipótese de alienação da escrava, ou seja, caso a propriedade desta passasse para outro senhor, “seus filhos livres, menores de doze anos, a acompanharão”, cabendo ao novo senhor todos os direitos e obrigações imputados ao anterior. Se, em qualquer tempo, a escrava conquistasse a liberdade, os ingênuos menores de oito anos que estivessem em seu poder, seriam a ela entregues, salvo se preferisse deixá-los com seu antigo dono. Havendo sucessão necessária, como no episódio de falecimento do senhor, o direito concedido ao proprietário é transferido “à pessoa a quem nas partilhas pertencer a mesma escrava”.

Quanto aos menores entregues ao governo, este poderia confiar a associações por ele autorizadas, a tarefa de cuidar e educar os ingênuos cedidos ou abandonados pelos senhores de suas mães, bem como as crianças que, em virtude de maltrato e castigo excessivo, por sentença do juízo criminal, tivessem a prestação de serviço suspensa. Essa é a única referência à palavra educação no texto da lei. O direito extensivo a essas associações lhes permitia utilizar, gratuitamente, os serviços do menor até a idade de 21 anos, ou alugar seus serviços a terceiros. Segundo o preceito, as ditas agremiações tinham o dever de zelar pelo futuro da criança; dar-lhe tratamento adequado, o que incluía constituir para cada um deles um pecúlio, assim

⁸⁹ O documento foi assinado pela Princesa Isabel (Princesa Imperial regente), pelo Conselheiro do Império Theodoro Machado Freire Pereira da Silva (1832 – 1910), pelos senadores Visconde de Abaeté (Antônio Paulino Limpo de Abreu) – Presidente, Frederico de Almeida e Albuquerque (1805 - 1879) – 1º Secretário, e José Martins da Cruz Jobim (1802 - 1878) – 2º Secretário. Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871.

como providenciar-lhe uma colocação findo o tempo de serviço. Na prática, o que se viu foi que “mesmo não sendo juridicamente escravizados(as), viviam praticamente como se o fossem”. Muitos menores foram aproveitados em trabalhos compulsórios, cuja exploração do trabalho infantil se via até nos serviços de criadagem⁹⁰.



Figura 8 – Mãe e filho em Salvador, em foto de 1884.
Fonte: Acervo Instituto Moreira Salles

A proposta de liberdade destinada ao ventre escravo tinha um caráter potencial, e o poder decisório não competia aos indivíduos diretamente ligados ao nascimento, nesse caso a criança e sua progenitora. A decisão cabia única e exclusivamente à

⁹⁰ SANTOS, Jucimar Cerqueira. “Ingênuas(os) e libertas(os) nas escolas noturnas da Bahia no final do século XIX”: euforia abolicionista e escolas para ingênuas(os) na Bahia. In: MACHADO, Maria Helena et al (orgs). Op. cit., p. 513.

autoridade de cada proprietário. Os ingênuos eram “potencialmente” livres, mas não livres de imediato. Sua liberdade estava condicionada a um “vir a ser”. Um dia, num futuro duvidoso, cada ingênuo tornar-se-ia indivíduo sem senhor, mas essa data não passava de uma projeção. O ingênuo é um ser em transição, e a novidade de seu estado é justamente enquadrá-lo nessa ambivalência. Sua condição pode ser, por analogia, associada à máxima aristotélica de *Ato e Potência*⁹¹, na qual a primeira exprime “o que é”, enquanto a segunda indica o que “poderia vir a ser” – e nessa última, há condicionantes variáveis: ele poderia vir a se tornar livre aos 8 anos de idade, caso fosse entregue em troca de uma indenização; poderia ser livre aos 21 anos de idade, caso permanecesse sob a autoridade do senhor de sua mãe, prestando-lhe serviços; “por sentença do juízo criminal”, caso se reconhecesse “que os senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos”; e também

§ 2º Qualquer desses menores poderá remir-se do ônus de servir, mediante prévia indenização pecuniária, que por si ou por outrem oferece ao senhor de sua mãe, procedendo-se à avaliação dos serviços pelo tempo que lhe restar a preencher, se não houver acordo sobre o quantum da mesma indenização.
92

A distinção entre “o que é” e o que “pode vir a ser” corresponde a um movimento não natural de estado: o ingênuo nasce em condição livre (ato), essa é sua realidade. Até que os anos se passem, muitas variáveis podem ocorrer, inclusive a de não chegar à maioridade, caso faleça antes de ganhar a plena liberdade. O processo que resultará em sua emancipação (potência) é um caminho de espera e de negação. Na ordem prática das coisas, a Lei Rio Branco não tornou livres os filhos nascidos de ventre escravo após 1871: dos quase 400 mil ingênuos contabilizados em 1885, menos de 200 almas foram entregues ao Estado em troca de uma indenização⁹³. A maioria permaneceu escrava até a promulgação da Lei Áurea, em 1888, quando os frutos da Lei de 1871 tinham cerca de 17 anos. O ingênuo,

⁹¹ Segundo Maria Eduarda Santos, Aristóteles “não define expressamente o que é ato, mas mostra o sentido do termo por meio de exemplos e pelo contraste com a potência. Ato e potência são dois modos opostos de existir e há uma relação entre ato e potência na qual o ato está para a potência assim como certas coisas estão para outras. Algo potencial ou que existe em potência é o que não existe realmente num determinado momento ou não está sendo realizado, mas pode vir a existir ou vir a ser realizado. O ato é o oposto disso, é aquilo que existe realmente ou que é realizado presentemente”. SANTOS, Maria Eduarda Bandeira Cardoso dos. A relação entre ato e potência na metafísica de Aristóteles. *Revista Húmus*, Jan/Fev/Mar/Abr. 2013, nº 7, pp. 114-115.

⁹² *Anais do Senado Federal*. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.

⁹³ CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravidão no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 142-144.

designação dada ao filho sob condição livre, nascido de mãe escrava, inaugurou uma designação jurídico-legal nova, dentro de uma proposta de abolição lenta, gradual e com indenização aos proprietários. Mas se, por um lado, uma das condições constantemente reafirmadas para justificar o gradualismo foi a necessidade de que esses indivíduos recebessem educação, por outro, a Lei silenciou sobre essa medida. A capacitação desses menores, ainda sob a tutela de seus senhores, seria o calcanhar de Aquiles da Lei e do Estado, que deixou a cargo dos proprietários garantir os meios de uma instrução primária voltada para os frutos de 1871. Por esse e outros motivos, a Lei do Ventre Livre passou a ser alvo de uma forte oposição dos críticos do gradualismo. Como veremos no capítulo 2, para o movimento abolicionista, que se formou em finais da década de 1870, o único propósito alcançado pela Lei tinha sido o de favorecer a continuidade da instituição num momento em que ela já não contava com o respaldo de nenhuma nação “civilizada”:

seus amigos da Europa [amigos do Imperador] em breve saberão, que o filósofo coroado ainda reina sobre escravos, e que essa lei que serviu-lhe de salvo-conduto, porque assegurava que ninguém mais nasceria escravo, é simplesmente uma lei pérfida.

Os escravos continuam a nascer mascarados com o nome de *ingênuos*. A lei de 28 de setembro é uma lei de escravização durante a minoridade.⁹⁴

1.2.3 Debates e embates acerca da educação dos ingênuos

Qual é o melhor emprego do dinheiro?

É criar e educar os ingênuos da lei de 28 de Setembro, a fim de que eles possam, completos 21 anos de idade, serem bons chefes de família e cidadãos úteis à sociedade.

Maria Oliva Gouvêa⁹⁵

A pergunta, aparentemente simples, recebeu uma resposta direta e nem um pouco extraordinária. A indicação da leitora, que se apresenta com o nome de Maria Oliva Gouvêa, é que, dadas as responsabilidades atribuídas pela Lei de 28 de setembro de 1871, proprietários e representantes dos poderes públicos deveriam destinar seus recursos em prol da educação e instrução dos ingênuos, crianças que nasceram sob a batuta de uma lei que lhes dava, apesar da gênese cativa, uma condição livre. O tema parece recorrente. O questionamento que abre esta seção é

⁹⁴ *Lucros e Perdas*. Setembro, nº 04, 1883, p. 12.

⁹⁵ *Gazeta da Tarde*. Rio de Janeiro, 14 de setembro de 1880. Nº 57, Ano I, p. 03

uma indagação recolhida do jornal *Gazeta da Tarde*⁹⁶, que dedicou, em suas publicações diárias, uma coluna à pergunta: “qual é o melhor emprego do dinheiro?”. A inquirição contava com a participação de qualquer leitor, cujo nome ou pseudônimo, indicava a autoria da resposta. O tema da educação popular, aqui incluídos negros e crianças, apareceu com frequência, e seus benefícios assumiram um tom quase profético: “o dinheiro mais bem empregado é aquele que reverte em prol da instrução popular, base fundamental do progresso, felicidade e grandeza de uma nação”⁹⁷. Apesar das declarações favoráveis acerca da instrução e da educação das camadas mais pobres da população, a resposta que abre esse item ostentou um tom irônico, apontando para uma liberdade tardia dos ingênuos, que chegaria somente quando estes completassem 21 anos de idade.

A discussão envolvendo as benfeitorias alcançadas pelo derramamento da educação e da instrução sobre a população não surgem nos anos de 1880, nem se restringem a uma opinião isolada deste ou daquele leitor. Essa é uma temática presente nos embates e discursos parlamentares, na imprensa, nos *meetings*, nas conferências populares; inúmeras fontes demonstram que ela foi encampada por diferentes segmentos da sociedade civil, por entidades religiosas e por representantes do governo. Ainda que com variações, a ideia principal era de que a instrução elementar associada a uma educação moral rígida serviria como haste para alçar a nação a um patamar mais elevado, ou seja, todo investimento em favor da ampliação do ensino primário à população, sobretudo para as camadas populares, resultaria em um significativo desenvolvimento econômico, embalado pelas palavras “progresso” e “civilização”⁹⁸. Por meio dela, o ideal iluminista de uma educação pautada no

⁹⁶ Fundado em 10 de julho de 1880, pelo advogado e jornalista José Ferreira de Menezes, a *Gazeta da Tarde* circulou até 1901. O projeto editorial desenvolvido nos anos 1880 tinha como mote central o combate à escravidão e a divulgação da luta abolicionista. Localizado à Rua Uruguaiana, nº 43, o diário avulso era vendido a 40 réis. Com a morte prematura de seu fundador, o amigo e defensor da causa antiescravista, José do Patrocínio, deu continuidade à empreitada até 1887, quando fundou a *Cidade do Rio*. Além das abordagens sobre a busca de escravizados por alforria e tratamento digno, o jornal também foi um espaço importante para a defesa da cidadania de livres e libertos. Em sua edição inaugural, o programa da folha é assim descrito: “trabalhar o máximo que couber nas forças de seus humildes escritores; servir o melhor que os mesmos puderem. Se ousassem levantar uma bandeira confessariam ser: em política – oportunistas; em religião – tolerantes; socialmente, homens do povo e advogados dos pequenos, dos perseguidos, dos que sofrem e não têm padrinhos.”

⁹⁷ *Gazeta da Tarde*. Rio de Janeiro, 14 de setembro de 1880. Nº 57, Ano I, p. 03

⁹⁸ A Ilustração, enquanto movimento de valorização do homem e da Razão humana, fundamento precípua do esclarecimento, trouxe como “linha de força” questões ligadas ao *pensamento crítico*, ao *primado da razão*, à *antropologia* e à *pedagogia*. Na medida em que os debates em torno da escolarização das crianças pobres e dos ingênuos, em todo o Império, alcançaram expressividade, seus fundamentos foram expostos em forma de projetos e defesas públicas, no caso da imprensa e

progresso intelectual e numa tomada de consciência, a partir da razão, ganhou ênfase.

A despeito desse lugar comum, atribuído ao valor da educação, que acometia desde intelectuais e nomes influentes da política nacional a pessoas comuns, indivíduos anônimos e sem projeção no cenário político, existe um estranhamento acerca da materialidade dessa valorização, que dá fôlego à realização desta pesquisa e a partir do qual são elaboradas as análises das fontes selecionadas para este trabalho. Que o tema da educação é assunto presente nos debates parlamentares, desde pelo menos meados do século XIX, disso não há dúvida. A grande questão que se coloca, baseando-se nessa premissa, é por que razão a educação, mais especificamente a educação escolar, embora seja associada a um desejável progresso material e moral da população brasileira, não foi efetivada como um projeto palpável de investimento, no que tange a políticas públicas de valorização material de seus agentes e dos recursos empregados no “fazer pedagógico”? E ainda: quando o assunto é a educação de crianças negras e pobres, por que esse hiato parece ainda mais evidente? Se, enquanto discurso, educar é o meio mais proveitoso de utilização do dinheiro e dos recursos públicos, o que explicaria o fato de que, historicamente, a consolidação de políticas públicas voltadas para esse setor não é acompanhada por um investimento econômico robusto, capaz de garantir a presença e a permanência de crianças negras e pobres nos bancos escolares? Abordar a recorrência dessa ausência, a partir dos anos finais do governo Imperial, é um dos objetivos do presente trabalho.

Em maio de 1871, a revista *Semana Ilustrada* divulgou a imagem abaixo:

das casas legislativas. Nessa exposição, dentre os objetivos a serem conquistados, estavam listados tanto o progresso do país, quanto a civilização de sua gente. As duas expressões apareciam diretamente ligadas aos benefícios da educação/instrução popular. Compreender seus sentidos é uma peça fundamental para melhor situar os sujeitos envolvidos nessa “missão”, bem como o papel atribuído a cada um deles no desempenho de tal tarefa. No século XIX, em grande medida herdeiro desses princípios e tomadas de consciência, que como todo processo apresenta vozes dissonantes, o tema da civilização e do progresso será reiteradamente retomado por intelectuais, homens de letra e de vida pública, os quais ensejaram uma concepção de futuro que passava pelo crivo de ambas as premissas. A esse respeito ver a excelente discussão feita por: FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Editora Ática, 2002. Ver também: ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. 1 – Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011; MATTOS, Ilmar Rohloff de. Op. cit.

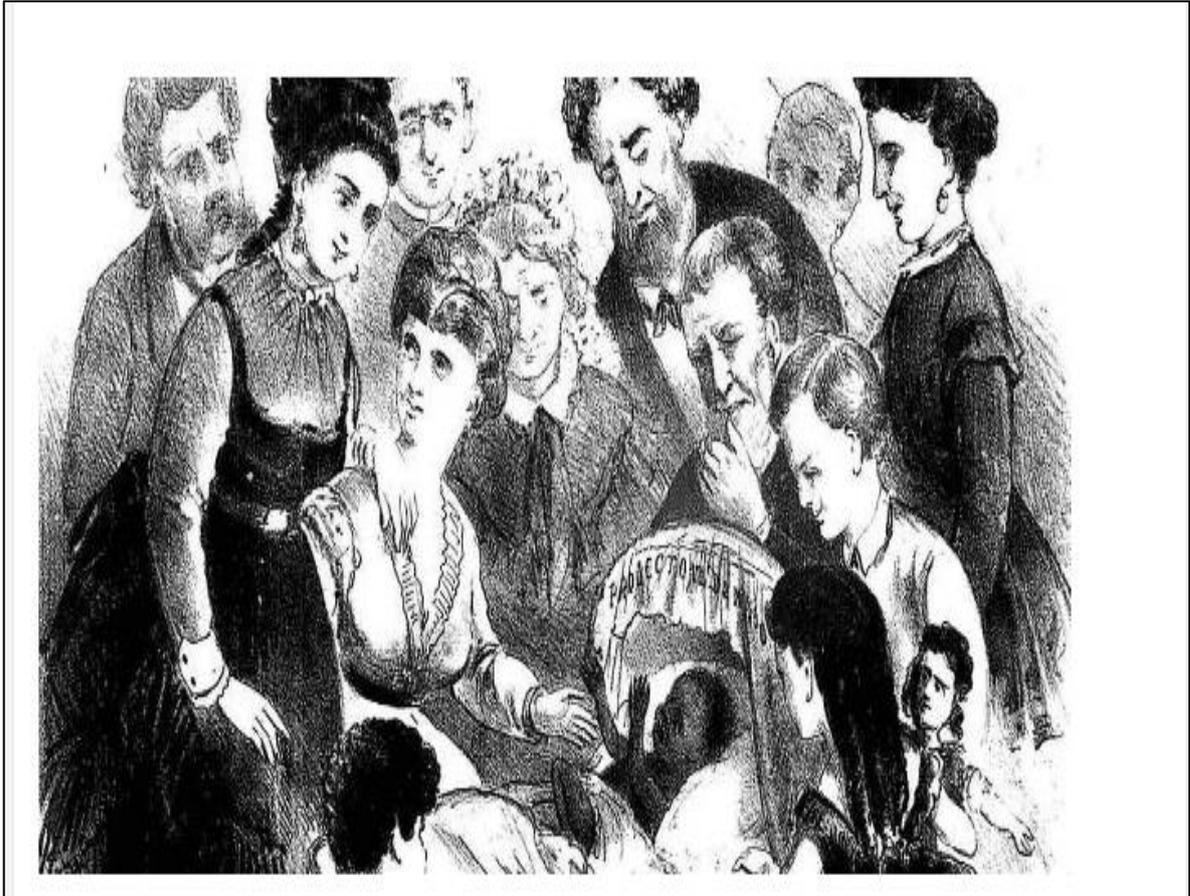


Figura 9 – O ventre livre
 Fonte: Revista Semana Ilustrada, 1871

A figura apresenta uma criança negra deitada em um berço, no qual aparece a inscrição: “projecto 12 de maio”. O recém-nascido tem os braços estendidos, como se desejasse ser levado ao colo. Um fato curioso, entretanto, é a ausência de sua mãe na cena, cujo cuidado e acolhimento a esse desejo não se realiza. A cena faz alusão ao projeto de liberdade do ventre, a partir do qual os filhos nascidos de mulher escrava passariam à condição livre. À sua volta, encontram-se homens, mulheres e crianças, em sua maioria com os olhos voltados para o bebê. Sua expressão é de relativa curiosidade, como se a presença da/o menina/menino demonstrasse a novidade do lugar social atribuído ao ingênuo. Quase todos os presentes não demonstram reação de alegria ou satisfação com o que veem, de modo que seus lábios cerrados e sua feição mais séria podem ser um indício da atmosfera de descontentamento com que o projeto foi recebido por parte dos proprietários. No lado esquerdo da figura, duas mulheres se destacam: a primeira, de pé, olha fixamente para a criança. Seu rosto é sereno e sua mão apoiada no ombro da segunda mulher dão um tom de descontração à cena. Ao seu lado, aparentemente, sentada, uma dama olha em sua direção e

aponta para o infante, dando mostras que ao apresentar a/o menina/o, indicava também o surgimento de uma nova categoria jurídica.

A representação do ingênuo, e todas as prerrogativas legais provenientes de sua nova condição, saltam aos olhos mais atentos. O uso da palavra “ingênuo”, como se aventou anteriormente, não é inaugurada com a Lei de 28 de setembro de 1871. A palavra já existia e era utilizada para se referir a crianças livres, tal como está posto, por exemplo, na Constituição de 1824. No art. 6, do título 2º, ao definir os critérios da cidadania brasileira, a Carta outorga: “São cidadãos brasileiros I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam *ingênuos*, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.”⁹⁹ (Grifos nossos) A novidade que se quer destacar, portanto, é muito mais a materialidade de sua presença a partir de um novo contexto do que o uso do termo propriamente dito.

A ocorrência dessa condição no cenário político e social dos anos 1870 é o prolongamento de uma questão crucial para a sociedade escravista brasileira: a permanência legítima do trabalho escravo apesar das críticas internacionais e das pressões interna e externa que culminariam futuramente com a promulgação da Lei Áurea. A validação dessa nova categoria buscava diminuir o impacto da perda de braços cativos a médio e longo prazos, retardando ao máximo o fim da exploração desse tipo de mão de obra. A ênfase na criança, na imagem reproduzida acima, premeditada ou não, é reveladora de uma constatação fundamental no processo de debates envolvendo o ventre escravo: o futuro do trabalho escravo estava no centro das atenções. Nesse contexto, houve uma associação direta entre os ingênuos e o destino da Nação, em um período em que “muitos proprietários se deram conta de que uma das fontes de mão de obra estava ‘estancando’ com a redução da reprodução de escravizados(as)”¹⁰⁰. Grosso modo, escravizados adultos eram acompanhados de representações negativas, como se a vivência por tantos anos no cativeiro deturpasse sua moral e seus valores. Na Câmara e no Senado não faltaram pronunciamentos que associassem os ingênuos a um lugar diferenciado, em relação a sua gênese, o qual suscitava cuidados e atenção por parte dos legisladores.

⁹⁹ *Constituição Política do Império do Brasil de 1824*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 30 de novembro de 2022.

¹⁰⁰ SANTOS, Jucimar Cerqueira. “Ingênuas(os) e libertas(os) nas escolas noturnas da Bahia no final do século XIX”: euforia abolicionista e escolas para ingênuas(os) na Bahia. In: MACHADO, Maria Helena et al (orgs). Op. cit., p. 517.

Também na imprensa circulavam notas em que a origem dos ingênuos era questionada: eram escravos ou cidadãos?; sua índole era confiável ou, como seus pais, nasciam com a marca pejorativa do cativo, selo que os acompanharia pelo resto da vida, recebendo ou não uma educação moral consistente? Tais questionamentos serviam de combustível para os debates acerca de sua educação e, em certa medida, estavam presentes no tratamento que recebiam de seus senhores. Observemos o relato publicado na *Gazeta de Notícias*¹⁰¹, em 06 de abril de 1878, em que seu autor questionava o destino dado a crianças “sem bens de fortuna e sem amparo de parentes”:

Acabamos de ler na *Gazeta de Notícias* a circular do SR. Juiz de órfãos. O Sr. Conselheiro Paranaguá, em que o ilustrado magistrado declara que há algum tempo tem tomado a resolução de proceder à apreensão de crianças vagabundas e remetê-las para as fazendas a fim de serem empregadas na lavoura.

(...)

Se os fazendeiros reputam mal-empregado o sustento que dão aos ingênuos filhos de suas escravas, que aliás são criados como verdadeiros cativos e cujo trabalho eles em geral utilizam como se escravos fossem, como tomariam essas crianças no intuito de dar execução às cláusulas d'essa espécie de contrato em que são tamanhos e tão pesados deveres?¹⁰²

O registro dizia respeito às crianças, órfãs ou não, que eram recolhidas a mando do Juiz de Órfãos para que fossem encaminhadas para fazendas, onde receberiam alimentação, instrução e alguma remuneração pelos serviços prestados. Segundo a matéria, esse processo gerou uma verdadeira “caçada” às crianças pobres e vistas como “vagabundas”, cuja recepção oferecida se igualava, em algumas localidades, ao trato dado a ingênuos e escravos. Sem fiscalização, tornava-se difícil coibir os atos violentos e avessos às “liberdades de cidadão”, reclamava o autor.

¹⁰¹Fundado em agosto de 1875, por Ferreira Araújo, Henrique Chaves, Manoel Carneiro e Elíseo Mendes, a *Gazeta de Notícias* circulou até 1956. Durante o Império, foi um jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro, inaugurando uma forma bastante peculiar de “fazer jornais baratos e populares”. Seu escritório localizava-se à Rua do Ouvidor, nº 70, e seus exemplos eram vendidos, nos primeiros anos de sua circulação, a 40 rs o número avulso e a 1\$000 a assinatura mensal. Trabalharam como redatores na *Gazeta de Notícias*: Oliveira Rocha, João do Rio, Carlindo Lellis, Nogueira da Silva, Sebastião Sampaio, Figueiredo Pimentel e Vivaldo Coaracy. Entre os primeiros colaboradores destacam-se: Machado de Assis, Alberto de Oliveira, Aluísio Azevedo, Olavo Bilac, Sizenando Nabuco, Coelho Neto, Júlia Lopes de Almeida, Medeiros e Albuquerque, Oliveira Lima, Max Nordau, Guimarães Passos e Artur Azevedo. Em 1890, a folha alcançou a marca de 35 mil exemplares vendidos diariamente, o que sugere que os assuntos tratados em suas páginas chegavam a um número significativo da população. Agripino Grieco foi crítico do jornal, e Manuel José Gondim da Fonseca nele iniciou sua carreira jornalística. Em seu programa, a folha se identificava como neutra, mas em sua atuação como jornal diário e de caráter popular teve papel fundamental tanto na propaganda abolicionista quanto republicana.

¹⁰² *Gazeta de Notícias*. Ano IV, nº 98, 06 de abril de 1878, p. 2.

Chama atenção a comparação feita com os ingênuos que, na nota, são destacados com uma condição diferente em relação aos cativos, porém sem direitos preservados e sem *status* de cidadãos. Os filhos das escravas, embora de condição livre, eram tratados como cativos, seja na condução do trabalho, seja na criação que recebiam. Essa afirmação nos leva à conclusão de que, em vários aspectos, a prerrogativa legal era negligenciada, fazendo com que crianças escravas e não escravas (sendo estas últimas aquelas amparadas pela Lei Rio Branco) estivessem expostas às mesmas condições precárias de trabalho e de violência física e moral. Esse é o ambiente em que se deram os embates em torno de sua educação/instrução.

Após 1871, algumas propostas e práticas voltadas à educação desse novo grupo social ganharam corpo. Na imprensa, diversas iniciativas foram relatadas – notícias essas que alcançavam distintas regiões do Império. Em 1875, no jornal *A Nação*¹⁰³, a criação de um “estabelecimento agrícola” na Província do Piauí acenava para ações particulares, que podiam receber algum incentivo do governo, voltadas para o “emprego de libertos e educação dos ingênuos”. O relato dá conta de que outras ações nesse sentido também foram tomadas no Pará, no Amazonas, em Pernambuco, em Santa Catarina e em Juiz de Fora.

Análogas criações que os *ministros com pasta* não tem nem pretendem ter a ventura de fundar de um dia para o outro, sem estudos e sem despesas, e apenas com alguns regulamentos, são objetos de exame.

(...)

O regulamento dessa humanitária lei estimula, pela promessa de favores, a criação de sociedades que se proponham o nobre fim dos da Casa Branca.¹⁰⁴
(Grifos do original)

Tais estabelecimentos, forjados no presente ou projetos de uma construção futura, se davam/dariam a partir de instituições que assumiam/assumiriam a tarefa de instruir os ingênuos, ofertando-lhes formação elementar e, em alguns casos, educação profissional.

¹⁰³ De propriedade de João Juvêncio Ferreira de Aguiar, o jornal *A Nação* foi fundado em julho de 1872 e circulou até 1876. Era vendido a 40 réis o exemplar avulso e oferecia aos seus assinantes a oportunidade de obter assinaturas trimestrais, semestrais ou anuais, que custavam 3\$000, 6\$000 e 12\$000 (Corte) ou 4\$000, 8\$000 e 16\$000 (províncias), respectivamente. Por anúncio eram cobrados 80 réis a linha, já as publicações “A pedido” saíam pelo valor de 120 réis a linha. Em seu programa declarava publicamente o vínculo junto às tradições do partido conservador, de modo que na imprensa diária assumia o papel de órgão do partido. Suas edições ficavam a cargo da Typografia Americana, estando seu escritório localizado à Rua dos Ourives, nº 9.

¹⁰⁴ *A Nação*. 26 de Janeiro de 1875, p. 2.

As dificuldades financeiras se faziam presentes e eram destacadas pela folha no intuito de justificar a morosidade de medidas mais efetivas que contemplassem os frutos da Lei de 28 de setembro de 1871, mas também os libertos que, no conjunto da população negra e pobre, não tinham suas necessidades escolares garantidas. O texto enfatizava ainda todo o empenho “dos ministros com pasta” em garantir um espaço voltado para a educação dessas crianças, como forma de sinalizar que havia um empenho das autoridades públicas na questão do ensino, como reivindicavam inúmeros setores da sociedade.

A mobilização de ministros e legisladores foi pauta de outro periódico, o jornal *O Novo Mundo*¹⁰⁵. Em abril de 1875, o impresso dedicou em sua publicação mensal uma coluna inteira ao “futuro dos ingênuos”. No texto, a folha ressaltou a importância da educação para o desenvolvimento de uma consciência cívica nos ex-escravos e, no tocante aos ingênuos, afirmou que eles são “futuros votantes que veem dispor da fortuna pública”, portanto, cuidar de sua formação é “nossa defesa própria. A sua ignorância e depravação são perigos vitais”¹⁰⁶. A ideia de que a escravidão tornava os indivíduos seres perversos e depravados não é uma visão isolada. Na imprensa e no Parlamento, era comum a atribuição de características negativas ao escravizados, cuja condição sugeria uma deturpação dos valores humanitários. A permanência no cativeiro os distanciava de um comportamento patriótico e valoroso, esperado de todo cidadão do Império brasileiro. Assim eles eram inúmeras vezes representados.

Em *O Novo Mundo*, o padrão de civilidade e cidadania a ser seguido era o norte-americano. Os esforços voltados para a instrução pública nesse país eram dignos de nota:

Fazer homens livres é, comparativamente, o menos. Habilitá-los, porém, a gozar da sua liberdade e a servir à pátria nesse gozo, é a luta constante a que todas as nações cultas se entregam. Na verdade, se vale a pena cultivar o cafezeiro ou o algodoeiro ou outra planta, que nos deixa ricos, a cultura da mais preciosa planta da criação, – o homem – é o mais profícuo trabalho a que se pode entregar uma sociedade. Disto está convencido o povo dos Estados Unidos que gasta anualmente cem mil contos só com suas escolas

¹⁰⁵ Criado em 24 de outubro de 1870 por José Carlos Rodrigues, seu proprietário e redator, o Jornal *O Novo Mundo* circulou até 1879. Com publicações mensais, geralmente no dia 24 (ou 23), a folha era vendida por 1\$000 o exemplar avulso. Nos EUA, seu escritório tinha sede na 24. Times Building – New York. No Brasil, localizava-se à Rua Primeiro de Março, 47. O jornal apresentava propostas reformistas e progressistas, sempre em defesa da inserção dos libertos na sociedade, a partir da educação pública. Quanto ao posicionamento político, *O Novo Mundo* era favorável ao abolicionismo e ao republicanismo. Rodrigues se mostra favorável à emancipação dos escravizados, considerando o cativeiro um mal a ser combatido.

¹⁰⁶ *O Novo Mundo*. Periódico Ilustrado do Progresso da Edade. 23 de abril de 1875, p. 3.

populares, além do que gastam os Estados e os particulares com a instrução secundária e superior. Disto parece estar convencido também o Brasil, como o atestam os seus nascentes esforços em prol da instrução pública.¹⁰⁷

A indicação ao modelo estadunidense não se dava por acaso. Seu fundador, José Carlos Rodrigues, era um profundo admirador dos Estados Unidos, e, no jornal, essa simpatia se expressava a partir de exemplos bem-sucedidos e de incentivos ao desenvolvimento nacional, como é o caso dos investimentos americanos no campo da instrução pública, e dos reiterados clamores para que o Brasil seguisse o mesmo caminho. *O Novo Mundo* era editado em português, nos Estados Unidos, e distribuído no Brasil por meio de seu escritório, localizado no Centro do Rio de Janeiro. Seus colaboradores se inspiravam nos rumos do desenvolvimento norte-americano e acreditavam no modelo estadunidense como solução para os problemas político-sociais brasileiros. Em suas publicações mensais, notam-se a defesa do republicanismo e de um profundo ideal de “progresso” da Nação. Como defende Vanessa Gonçalves,

o título “*O Novo Mundo*” e o subtítulo “Periódico Ilustrado do progresso da idade” muito falam sobre sua intencionalidade. Para José Carlos Rodrigues este “novo mundo” eram os Estados Unidos, que naquele momento representavam o que havia de mais democrático, liberal e progressista no mundo, ou seja, o moderno e civilizado. O país era a representação do futuro e levaria a democracia para o mundo.¹⁰⁸ (Grifos do original)

Amparado nesse contexto, o impresso realizou uma longa análise sobre a situação dos ingênuos e considerou que, à época, já estando eles com a idade próxima dos quatro anos, alguma coisa mais do que os esforços gerais fazia-se urgentemente necessária. Assim, o jornal enfatizou que o governo nada tinha feito para afiançar que “as consequências naturais” da Lei de 1871 fossem garantidas e exaltou algumas iniciativas particulares, as quais davam provas de “compromisso cívico” e de “patriotismo”. Em seu entendimento, essas questões deveriam ser amplamente “ventiladas na tribuna e na imprensa”, esclarecendo a população sobre “algum plano geral de educação progressiva” e, quem sabe, dela recebendo apoio para a criação de escolas e espaços educativos. As poucas iniciativas do governo não eram suficientes para atender a demanda que, futuramente, poderia dele ser exigida.

¹⁰⁷ *O Novo Mundo*: Periódico Ilustrado do Progresso da Idade. 23 de abril de 1875, p. 3.

¹⁰⁸ GONÇALVES, Vanessa da Cunha. “*O Imperador poderia tornar-se segundo Washington si abdicasse da monarchia em prol do povo*”: *O Novo Mundo* e as relações entre Brasil e Estados Unidos na segunda metade do século XIX (1870-1879). Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2016, p. 28.

Como exemplo de iniciativa particular, o periódico citou a obra realizada pelo Juiz Municipal de Órfãos de Casa Branca, província de São Paulo, Dr. Augusto Ribeiro de Loyola. “Esse ilustre magistrado tomou a responsabilidade de fundar quatro colônias rurais orfanológicas para educação dos ingênuos da lei de 1871 e dos órfãos pobres, sem tutores abastados. Apesar de que o Governo só friamente [o] louvou (...)”.¹⁰⁹ A ação foi destacada pela imprensa e chegou a ocupar as páginas de outros jornais, os quais exaltavam o empenho do magistrado e o bom êxito de Casa Branca. Além deste, ganhou destaque também a ideia prática sugerida em um artigo que compunha uma série de escritos sob o título de “Agricultura Nacional”¹¹⁰, publicada pelo *Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro. Na ocasião, seu autor esboçou

um projeto para criação de engenhos centrais (...), um meio fácil de promover-se a educação dos ingênuos. Ele propõe que entre as diversas empresas das Províncias, tenham preferência para os favores, que projeta conceder-lhes, aquelas “que se obrigarem a emancipar maior número de escravos... e a manter o melhor sistema de educação técnica nos seus estabelecimentos.” (...) esses estabelecimentos, sendo obrigados a manter escolas para seus operários serão tantas outras escolas agrícolas, ricamente dotadas de terras e melhores aparelhos rurais e maquinismo para seus trabalhos especiais.¹¹¹

A defesa era de que a proposta, se aceita, resultaria em benefícios à lavoura e à sociedade. “Os ingênuos receberiam instrução teórica e prática” e os escravos, já alforriados, seriam empregados nos trabalhos rurais. O alvitre, divulgado pelo *Jornal do Commercio* e ratificado pelo *O Novo Mundo*, pretendia buscar uma saída para a questão do trabalho cativo, que via na emancipação escrava um possível canal de esvaziamento da mão de obra destinada ao setor agrário. A criação de colônias agrícolas e asilos surgiu como alternativa para minimizar os efeitos dessa liberdade inevitável. O impacto provocado pela chegada dos ingênuos causou um aumento exponencial do debate em torno da escolarização da população brasileira, já que se fazia uma relação direta entre educação, desenvolvimento econômico e civilização.

Em 1876, o *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro*¹¹² trouxe, em sua 33ª edição, na seção Suplemento, um apelo ao

¹⁰⁹ *O Novo Mundo*: Periódico Ilustrado do Progresso da Edade. 23 de abril de 1875, p. 3.

¹¹⁰ Provavelmente, esse artigo é de autoria de André Rebouças em razão do título “Agricultura Nacional”, que dá nome a uma de suas obras, publicada previamente em forma de artigos, mas também pelos assuntos tratados e a forma de tratá-los, principalmente o tema dos engenhos centrais.

¹¹¹ *O Novo Mundo*: Periódico Ilustrado do Progresso da Edade. 23 de abril de 1875, p. 3.

¹¹² O impresso *Almanak Administrativo Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* foi criado em 1844 e circulou até 1885. As vendas eram realizadas em casa dos editores e proprietários, Eduardo e Henrique

desenvolvimento da instrução primária no Brasil que, àquela altura, possuía altos índices de analfabetismo e um quantitativo ainda insuficiente de escolas, apesar dos esforços das autoridades públicas e de particulares em elevar os números da educação escolar no país. Alertou a página:

Infelizmente, nota-se em todo o Império atraso nas escolas primárias; e se a província do Rio de Janeiro pode lisonjear-se de ter o primeiro lugar entre suas irmãs, não nos é lícito, todavia, manifestar satisfação pelo exame dos quadros estatísticos. O muito que temos feito é nada, em relação ao que se está por fazer.

O conselheiro diretor da instrução, em seu patriotismo, lamenta, com razão, as faltas de que dá notícia o relatório da diretoria de estatística do Império. Em uma população de 456,850 almas, verificada pelo recenseamento de 1872, mais de dois terços são analfabetos: 78,882 meninos de ambos os sexos, de idade de 6 a 15 anos, existiam então, e desses só frequentavam as escolas 19,959; os outros, 58,923, estavam fora da civilização! São algarismos esmagadores, que não encontram compensação na favorável posição relativa em que está a província.¹¹³

O alto número de analfabetos ia de encontro às aspirações do governo de forjar uma sociedade civilizada e moderna. A educação confundida com instrução tinha o papel intransferível de aguçar a capacidade intelectual dos alunos, e neles despertar um engajamento moral, capaz de coibir comportamentos de “ócio”, “vícios”, “crimes” e “vadiagem”. A “malandragem”, corriqueiramente, associada aos “homens de cor”, cativos ou não, era expressa por uma necessidade urgente de serem adotadas medidas que garantissem à população em idade escolar o acesso às primeiras letras. A educação se transformava, assim, em pauta de ordenamento social, sendo defendida por liberais e conservadores como antídoto para os males que afligiam a sociedade brasileira. Em relação aos ingênuos e libertos, essa percepção era ainda mais salientada, na medida em que, em sua visão, a proximidade com o universo da escravidão era capaz de “corromper até o mais obediente dos homens”.

Essa imagem negativa reputada aos ingênuos, presente no debate encampado por liberais e conservadores, fica bem representada pela fala do deputado liberal Aristides Spínola, para quem os conservadores aprovaram uma lei – leia-se: a Lei do Ventre Livre – em benefício do “elemento servil” simplesmente para acalmar a opinião

Laemmert. Em 1876, esta se localizava à Rua do Ouvidor, nº 66. Nesse ano, a redação de Eduardo von Laemmert contava com a coadjuvação de José Antônio dos Santos Cardoso. No ano seguinte, Cardoso já aparece como redator da publicação. Von Laemmert era Cavaleiro da Imperial Ordem Brasileira da Rosa (e de outras ordens); ex-Consul de S. A. R. o Grão-Duque de Badeu; Membro correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e Honorário da Imperial Associação Typográfica Fluminense.

¹¹³*Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro*, 1876, p. 106.

pública e abafar as agitações populares que reivindicavam o fim da escravidão no país. Em sua apreciação, tratava-se de uma medida falaciosa que

[criou] uma raça híbrida, meio escrava, meio forra, que formará, no seio de nossa sociedade, uma classe de cidadãos degenerados, alimentados pelo leite escravo, debaixo do senhorio, sem independência, com os vícios do escravo e com as regalias do cidadão, ficando as dificuldades econômicas para os seguintes governos.

Que passo deu o governo conservador para a indenização dos senhores, para a criação e educação dos ingênuos? ¹¹⁴

Seu discurso deixava evidente que seus oponentes não resolveram o problema da mão de obra escrava, apenas adiaram o enfrentamento da questão. Em 1878, data de sua fala na tribuna, caberia aos liberais definir os rumos da emancipação e do provável endividamento da Coroa, caso a maioria dos proprietários resolvesse entregar os ingênuos em troca da indenização prometida. Sua crítica enfática visava ao descrédito da articulação conservadora que jogou para o futuro as implicações financeiras decorrentes da promulgação da lei, ao mesmo tempo em que negava qualquer possibilidade de ascensão desses menores, seja pela via da instrução, seja pela aptidão moral, conquistada pela educação. Em “as regalias do cidadão”, provavelmente se referia aos direitos políticos e civis que seriam estendidos aos menores, diferentemente de seus pais, cuja ligação direta com o cativo os impedia de usufruir de determinadas prerrogativas comuns aos forros. Na fala de Spínola, “a raça híbrida” não fugia à regra: era tratada como escrava, nos afazeres e nos deveres, mas legalmente não pertencia mais ao universo cativo. A lógica da jurisprudência não equivalia à realidade dos fatos: eram cidadãos, porém “degenerados”. A tônica da degeneração foi retomada outras vezes e em outros ambientes, como veremos oportunamente.

No ano de 1879, o debate envolvendo a criação de escolas destinadas aos filhos de escravas nascidos de “ventre livre” ganhou novos contornos. Nessa época, os ingênuos completariam a idade de 8 anos, momento em que seus proprietários deveriam indicar se ficariam com sua posse ou lhes entregariam ao governo. A expectativa manifesta na imprensa, na Câmara de Deputados e no Senado Federal era tamanha, sobretudo porque, até essa data, não havia sido implementado um plano efetivo de acolhimento a esses menores. Algumas iniciativas foram realizadas, com

¹¹⁴*Anais da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia*. Sessões do ano de 1878, p. 125.

recursos privados ou contando com a subvenção do Estado, como demonstramos nos exemplos anteriormente citados, mas todas em número insuficiente e sem uma intervenção mais robusta dos poderes públicos. E, apesar de as colônias orfanológicas desempenharem um papel importante na função de receber e educar esses menores, seu número diminuto não era capaz de suprir as necessidades de todas as províncias. Essa era a percepção dos próprios parlamentares, para quem o governo pouco ou nada havia feito para se preparar para a demanda que estava por vir:

E com quanto, Sr. Presidente, existam atualmente colônias orfanológicas em alguns pontos do Império, na vanguarda das quais caminha a colônia Isabel, na Província de Pernambuco, estabelecida sob o protetorado de uma instituição de beneficência e subvencionada com 20:000\$000 pelo Estado; com quanto existam algumas na província do Rio de Janeiro em Angra dos Reis, no município de Estrela; outras na Vitória, província do Espírito Santo, e no município de Amparo, em S. Paulo, todas elas criadas por iniciativa individual ou coletiva, sob o influxo e inspeção de magistrados (...); apesar da existência dessas colônias orfanológicas, elas, pela lentidão de sua marcha, pelo pequeno número de menores que em si contêm, e que não sobem nem a 300, não podem efetivamente oferecer garantia para receberem em seu seio o número crescidíssimo de ingênuos como passará a casa a apreciar devidamente pelos dados estatísticos, os mais aproximados possíveis.¹¹⁵

Nessa fala, de autoria de José Luiz Almeida Couto, contesta-se a capacidade de as colônias orfanológicas existentes assumirem o protagonismo no atendimento aos ingênuos. Trataremos dos resultados alcançados por essas instituições na década 1880 no capítulo 3, onde teremos a oportunidade de citar algumas iniciativas dessa natureza. Por ora, o que buscamos evidenciar é que esse era um tema relevante nos debates parlamentares, cuja discussão apontava para uma efetiva contribuição das colônias agrícolas como espaço de atendimento, sobretudo educacional, aos filhos de condição livre das mulheres escravizadas

Foi a partir dessa compreensão que, na sessão do dia 07 de janeiro de 1879, o referido deputado, vinculado ao partido Liberal, encaminhou um projeto no qual propunha, em cada província do Império, a criação de colônias agrícolas com a finalidade de ali receber e educar os ingênuos. No texto original estavam especificados “os ingênuos originariamente livres, e os que forem por força da lei de 28 de setembro de 1871”. Para a manutenção e desenvolvimento das referidas colônias, “o governo lançará mão da quantia a que se refere o art. 7º § 2º da lei nº

¹¹⁵*Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 07 de janeiro de 1879, p. 314.

2792 de 20 de outubro de 1877”¹¹⁶. A proposta tinha como princípio acompanhar o movimento das nações desenvolvidas que promovem, por meio da educação, a civilização de sua gente, e garantir à lavoura meios de sobrevivência, após a extinção do trabalho cativo. Em seu entendimento, essa junção de fatores era o que legitimava o encaminhamento de um projeto dessa natureza.

Está claro, portanto, que, se não prepararmos estabelecimentos apropriados para receber esses ingênuos, acondicioná-los e educá-los, havemos de ter o desprazer de vê-los aí entregues aos braços da ociosidade, no caminho pernicioso da miséria, às portas do vício e do crime (...).

Além desses motivos, Sr. Presidente, um outro impera poderosamente em meu espírito, e é a necessidade, que temos, de preparar por meio da colonização, com educação apropriada, elementos de trabalho permanente, para garantir a lavoura, que já caminha em uma decadência deplorável, principalmente nas províncias do norte do Império, decadência que, sem dúvida, há de envolver o futuro de toda a nossa grande lavoura.¹¹⁷

A questão fundamental que se coloca aqui é a preparação para o trabalho. O vínculo entre educação e lavoura se desenhava pelo imperativo desta em relação à capacitação dos alunos, futura mão de obra que garantiria à economia nacional resguardar-se das perdas provocadas pelo término oficial do trabalho escravo, que já dava sinais visíveis de esgotamento. As medidas decorrentes do cumprimento da Lei do Ventre Livre, como era caso do fundo de emancipação e da educação dos ingênuos, apontavam para um “fim que antecipava seu começo”. Após 8 anos de sua promulgação, a Lei de 28 de setembro colocava em xeque a articulação do governo em responder quantitativa e qualitativamente a uma demanda anunciada: o que fazer com os menores entregues ao governo em troca de uma indenização? A proposta de criar colônias agrícolas surgiu como uma tentativa de solucionar esses dois problemas pontuais para as autoridades. Recolhidos os ingênuos em colônias voltadas especificamente para o ensino agrícola, estaria assim garantida a mão de obra necessária para dirimir os efeitos da libertação do ventre; os ditos menores continuariam a desempenhar as mesmas funções que seus pais, porém com uma nova nomenclatura.

O projeto 11A ganhou repercussão favorável na imprensa e alcançou grande destaque na tribuna. Depois de apresentado, entrou na pauta das discussões quatro meses depois, quando ganhou uma emenda apresentada pelo deputado Antônio

¹¹⁶ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 07 de janeiro de 1879, p. 315.

¹¹⁷ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 07 de janeiro de 1879, p. 315.

Moreira de Barros. Em sua avaliação, a expressão “ingênuos originariamente livres” representava uma falta grave à lei orçamentária de 1877, pela qual se estabelecia que uma quota de 25% do fundo de emancipação fosse dedicada à educação dos ingênuos. Para o autor da emenda, o valor advindo do fundo de emancipação não poderia ser utilizado senão pelos ingênuos amparados pela lei de 1871; desviá-lo para outros menores, ainda que também necessitados de iniciativas como esta, deturparia o preceito legal. Segundo o dispositivo em questão, em parágrafo único, estava o governo autorizado a utilizar o percentual de 25% para financiar estabelecimentos que se encarregassem da educação dos filhos de escravas nascidos a partir da Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, ou ainda, para auxiliar associações que se organizassem com o mesmo propósito. A lei de 1877 tinha por função fixar as despesas e orçar a receita geral do Império nos biênios 1877-1878 e 1878-1879.

A crítica, seguida pela sugestão de retirada do termo “originariamente livres”, ganhou réplica. A justificativa apresentada por Almeida Couto, autor do projeto, era de que havia uma “deficiência nos resultados da lei vigente” em zelar pelo futuro dessas crianças e lhes garantir uma educação comprometida com os interesses do país. Ao citar o quadro das instituições orfanológicas de que se tinha notícia, inferiu que as instituições criadas

existem em pequeno número, tais como: a colônia orfanológica de Angra dos Reis, que contém 2 núcleos, um em Japuiba com 22 órfãos, outro em Tongué com 17, tendo ao todo 39 órfãos; a colônia da Estrela, que contém três núcleos, um com 40, outro com vinte e outro com 26, sendo estes últimos vagabundos mandados pelo chefe de polícia; em S. Paulo uma no município do Amparo, a qual tem 26; no Espírito Santo outra, na comarca da [sic] Vitória, que tem 14, e em Pernambuco a colônia Isabel, que tem 123 e que vive sob protetorado de uma das instituições beneficentes daquela província (*Apoiados*). Além destas há o projeto de mais duas, uma na Bahia e outra em Alagoas.¹¹⁸

Na concepção do deputado, ao incluir os “ingênuos originariamente livres”, a casa legislativa estaria acolhendo os filhos dos libertos e dos homens livres pobres sem ligação com o cativo, para quem as medidas legais em vigor não se mostravam suficientes. Isso demonstra que havia um problema social grave, no qual grande parte da população negra e pobre em idade escolar vivia “à própria sorte”. Sua retórica era contraposta às dificuldades financeiras da Coroa, que diziam seus correligionários não possuir recursos suficientes para financiar tal quantitativo de crianças. A chegada dos

¹¹⁸ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 08 de maio de 1879, p. 58.

ingênuos pós-Lei do Ventre Livre veio intensificar uma demanda já existente, para a qual, de acordo com o que sugeriam as palavras de Almeida Couto, não havia uma solução iminente. Se existia um consenso entre os parlamentares, este se dava pela urgência em os poderes públicos intervirem no futuro destinado à lavoura. Essa era sua principal e fundamental preocupação. A proposta de criação das colônias agrícolas atendia mais a um imperativo econômico do que a um fim educacional – ainda que o aspecto social fosse reiteradamente ressaltado. Tal inversão de prioridade pode ser um elemento que nos ajude a explicar o modelo de educação pensado para esses estabelecimentos.

Durante a tramitação do projeto, havia uma questão pontual: quantos ingênuos seriam entregues ao Estado e quantas crianças permaneceriam sob a guarda dos proprietários de suas mães? Esse quantitativo representava um impacto importante nas contas do governo, e, para os deputados, tornava-se urgente cercar-se de medidas que possibilitassem receber esses menores destinando-lhes uma tarefa específica. Nesse caso, a tarefa era a educação para o trabalho.

Dos dados estatísticos se infere que já existem mais de 400.000 ingênuos matriculados, dos quais, segundo a declaração do nobre presidente do conselho, no seu bem elaborado e minucioso relatório, apresentado a esta câmara na abertura da primeira sessão desta legislatura, vê-se que o Estado terá de receber em Setembro próximo, oitavo ano depois da promulgação da lei, 190.000 ingênuos. Supondo mesmo que os senhores das escravas preferam entregar somente esses ingênuos na razão da 10ª parte, ainda assim o Estado terá de receber 19.000. Disto resulta que, quer diante da obrigação contraída pelo governo, quer diante do número que terá o Estado de receber, ainda admitida esta mínima proporção, terá a câmara de tomar medidas em ordem a habilitar o governo a receber estes ingênuos em estabelecimentos apropriados, e neles dar-lhes educação agrícola com aplicação prática (...).

¹¹⁹

É interessante notar que, na visão de alguns deputados, a decadência da lavoura estivesse diretamente associada ao fim do trabalho escravo. Ao sustentar esse entendimento, eles defendiam que o meio de superar “o declínio em que [ela] caminha” era garantir que os sujeitos alcançados pela desejada emancipação permanecessem em seus postos, ainda que sob outra forma de relação. Nesse caso específico, caberia ao governo imperial criar mecanismos de manutenção do trabalho agrícola contando com o protagonismo dos ingênuos. Essa visão, contudo, não era unânime.

¹¹⁹ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 08 de maio de 1879, p. 57

Engrossando o caldo das discussões, têm-se as impressões sustentadas pelo Sr. Martinho Álvares da Silva Campos, que mantinha algumas críticas em relação ao projeto de criação das colônias agrícolas voltadas para os ingênuos. Para o deputado, a sorte desses menores não era pior do que a dos demais meninos e meninas pobres e desvalidos de que se tinha notícia no país. Seus proprietários, motivados por interesses próprios, haveriam de lhes proporcionar uma atenção que não contradissesse ao interesse de quem zela por um bem pessoal, sua propriedade. E assim questionou: “por que, pois este cuidado especial pelas crianças menos infelizes e menos abandonadas?”¹²⁰. No orçamento, o fundo de emancipação constava de 900:000\$. Ao deduzir desse valor os 25% previstos na lei de 1877, mencionados no projeto, não se alcançaria mais do que 225:000\$, valor que considerava insignificante perante a necessidade de cada província.

O fato, que chamava de uma verdadeira “patacoada”, era que a renda prevista seria “insuficiente para fundar coisa alguma”. Logo, presumiu que seriam mais eficazes os esforços em manter os ingênuos sob a guarda dos proprietários de suas mães, ficando os mesmos como os únicos responsáveis por sua criação e educação.

O chefe de polícia, os juízes de órfãos da corte estão continuamente recrutando menores aqui na corte e atirando-os para as fazendas; logo a sorte destes infelizes ingênuos que nelas existem, não é tão cruel que exija do parlamento a necessidade de medidas excepcionais. Eu suponho que isto se faz com apoio e consentimento do governo.¹²¹

E continuou:

Alegam os nobres deputados e a comissão, no preâmbulo do parecer, que convém proteger esses menores, mesmo em benefício da lavoura. Se convém proteger os menores em benefício da lavoura, é claro, **é lógico, é uma consequência desta opinião que o melhor de tudo é não apartar estes menores das fazendas** em que existem e onde têm a proteção natural de seus pais e dos senhores de seus pais.

(...)

Eu creio que o governo, desde que queira, de acordo com os juízes de órfãos e de direito muito pode fazer não só em benefício dos ingênuos, mas em geral a bem dos meninos pobres, em condições iguais a eles. (...) O nobre deputado referiu-se às colônias orfanológicas existentes, a iniciativa de alguns juízes de órfãos. Estes magistrados ensinaram ao governo o caminho, (...) se alguns fazendeiros quiserem entregar os ingênuos, poucos preferirão entregá-los ao governo (*Apoiados*). Se quiserem entregar, há um caminho a seguir. O governo imperial, neste caso, entenda-se com estes fazendeiros para conservarem os menores, embora renunciem seus serviços, conservá-

¹²⁰ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 08 de maio de 1879, p. 58.

¹²¹ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 08 de maio de 1879, p. 58.

los para complemento de sua educação e criação porque na realidade se a lei decretou uma paga, que se fosse em dinheiro era suficiente, dando a opção pelos serviços, não cogitou propriamente em uma indenização, porque sem grandes inconvenientes o fazendeiro não teria possibilidade de entregar os filhos das escravas (*Apartes*). O serviço de 8 a 21 anos é uma ilusão. Só quem não conhece o trabalho das fazendas é que pode ignorar que um menor desta idade pouco pode fazer. ¹²² (Grifos nossos)

O desejo manifesto nessa fala de Martinho Campos é o beneficiamento da lavoura, a partir dos ingênuos. Não existia, de sua parte, qualquer empenho em retirá-los das propriedades e lhes conceder liberdade, mas, ao contrário, para ele, a melhor solução “é não apartar estes menores das fazendas”. Ao não os apartar do seu local de origem, o deputado deixava claro que a responsabilidade de criação e tratamento ficava a cargo dos senhores. Quanto mais próximos estivessem das fazendas maior seria a garantia de que não faltariam braços para os trabalhos no campo e menores seriam as obrigações do governo em oferecer qualquer tipo de atendimento a essas crianças. Não havia, nessa perspectiva, qualquer indício de oferta de uma educação, que oferecesse autonomia e independência aos ingênuos. Eles eram vistos como um fardo, um peso para o qual a saída mais eficiente era a manutenção de sua condição, subjugada aos interesses de seus proprietários e dos estadistas.

A expectativa do deputado encontrou eco nas discussões travadas no Senado. O que os embates na Casa deixavam em evidência era a interrogação sobre o futuro dos ingênuos, dado o número elevado de menores nessa condição, e nenhuma medida definitiva traçada, até 1879, para solucionar os senões de sua educação. Entre os senadores havia inúmeras manifestações de temor, caso a maioria dos senhores optasse pela indenização de 600\$000 e os entregasse ao Estado. Na ausência de um plano efetivo, “o nobre presidente do Conselho manifesta em seu relatório a esperança (...) de que a maioria dos senhores das mães dos ingênuos não os entregarão ao governo; preferirão os serviços deles”¹²³. Como saída ao impasse, foram sugeridas a criação de colônias orfanológicas, a exemplo da Colônia Orfanológica Isabel, em Pernambuco, com incentivo financeiro do governo; e, ainda, sua aplicação em estabelecimentos profissionalizantes, para que aprendessem algum ofício, ou mesmo em estabelecimentos militares, como aprendizes de marinha. Nenhuma das propostas recebeu apoio direto, mas especularam-se algumas possibilidades acerca das colônias orfanológicas e das colônias agrícolas.

¹²² *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 08 de maio de 1879, p. 60.

¹²³ *Anais do Senado Federal*. Livro 9. Sessão em 15 de setembro de 1879, p.169.

Também não posso me inclinar à ideia da criação de estabelecimentos, onde sejam educados os ingênuos abandonados pelos senhores das mães. Entendo que eles devem ser entregues aos juizes de órfãos, e estes dá-los à soldada, conforme a respectiva condição. Se forem da lavoura, sejam dados à soldada nos estabelecimentos agrícolas; se da cidade, sejam aplicados ao serviço doméstico. **Mas tirá-los das fazendas, do campo, e trazê-los para a cidade, para aprenderem ofícios, é o que não me parece conveniente.** Nós não precisamos de artistas; precisamos de trabalhadores agrícolas; é disto que o governo deve cuidar, assim como os demais poderes do Estado.¹²⁴ (Grifos nossos)

A opinião acima pertence ao Senador Joaquim Ribeiro Delfino da Luz, que demonstrou em seu discurso um certo pessimismo quanto à índole dos ingênuos e uma notória certeza quanto às suas limitadas habilidades. Seu pensamento dialoga e reafirma o que dissera o deputado Martinho Campos, para quem os ingênuos seriam mais bem aproveitados se fossem mantidos sob a tutela dos seus senhores, nas fazendas. Sua fala corrobora a perspectiva que retira dos filhos de condição livre nascidos de mulher escrava o direito de serem tratados como cidadãos, de terem sua liberdade antecipada, logo aos oito anos, de receberem uma educação escolar que os possibilitasse exercer qualquer ofício. Seu destino seria, sob esse ponto de vista, único: ser o braço que sustentava a lavoura e garantia o favorecimento da agricultura nacional. Ao Estado caberia garantir a execução desse projeto. Ao discutir os pormenores da Lei do Ventre Livre, no tocante ao destino dos ingênuos, refutou uma pergunta feita por seu colega, o Senador Antônio Marcelino Nunes Gonçalves, para quem “o grande defeito da lei foi não providenciar sobre a educação deles”. Retrucou Ribeiro da Luz:

Por que não se providenciou? O nobre Senador deve ver que o ingênuo é apenas uma transição entre o homem escravo e o homem livre. Deem-lhe a educação que quiserem, há de ser sempre um intermediário entre esses dois estados.¹²⁵

Sua visão não representava uma unanimidade, tampouco vislumbrava o pensamento da maioria, mas seu entendimento é fundamental para se perceber as clivagens sociais sedimentadas no discurso de figuras públicas, que se encontravam na posição de um representante do governo. Ao mesmo tempo, a fala do Senador Nunes Gonçalves lança luz para uma questão vital no encaminhamento da Lei: criar

¹²⁴ *Anais do Senado Federal*. Livro 10. Sessão em 01 de outubro de 1879, p. 09.

¹²⁵ *Anais do Senado Federal*. Livro 10. Sessão em 01 de outubro de 1879, p. 09.

uma dependência intrínseca entre criação e educação abria caminho para que o serviço fosse burlado ou mal realizado, sem a anuência do governo e de uma inspeção pública consistente. Aquele que criava era o responsável por garantir o acesso a uma determinada formação escolar, mesmo que rudimentar. Os debates travados na tribuna diziam respeito, em grande medida, a esse dispositivo legal. Desejar que os proprietários não entregassem os ingênuos, e se valessem de seus serviços até a idade de 21 anos, era uma forma de eximir o Estado de qualquer responsabilidade na formação escolar desses indivíduos.

A criação de colônias agrícolas não se apresentava como uma ideia restrita aos poderes públicos instituídos. Tal perspectiva se aproximava de uma sugestão dada pelo editor do *Jornal do Agricultor*¹²⁶, Dias da Silva Araújo, em que ele enfatizava a criação de escolas agrícolas com a finalidade de ofertar aos alunos noções práticas de agricultura. Em sua concepção, nesses espaços, os estudantes aprenderiam a manejar os instrumentos agrários mais sofisticados; a escolher as terras apropriadas para certas culturas; as práticas de semeadura, podas, colheitas, adubação, irrigação, drenagem etc. A proposta visava estender aos ingênuos tal formação, de modo a fazer com que eles se tornassem “homens moralizados, dignos cidadãos de um país civilizado”¹²⁷.

O cerne dessa visão era a oferta de um ensino elementar, que preparasse e capacitasse os menores para o trabalho, sem levar em conta uma educação científica ou regrada pela presença de “funcionários” que engrossassem o corpo administrativo desses estabelecimentos. A defesa era de que a educação dos ingênuos fosse uma tarefa da alçada de cada fazendeiro, e não do Estado, já que são os proprietários os maiores interessados nessa mão de obra específica.

¹²⁶ Fundado em julho de 1879, o *Jornal do Agricultor*: princípios práticos de economia rural, como o próprio nome sugere, era um periódico consagrado à agricultura. De propriedade de Dias da Silva Júnior, que também atuava como editor, a folha circulou até 1894. Com sede à Rua Teófilo Ottoni, 145 a 147 (passando posteriormente para o nº 143), seus números eram editados pela Typografia Carioca e vendidos por uma assinatura anual de 12\$000. Tratava-se de uma publicação semanal que pretendia levar aos homens do campo, seu público-alvo, “tudo quanto pode ser útil e proveitoso a seus trabalhos e explorações”. Além destes, buscava privilegiar também questões ligadas à economia doméstica, oferecendo às senhoras lições de culinária, conservação e restauração de móveis, roupas e joias. Em seu programa não há identificação a qualquer tipo de filiação política, o que lhe resultou, na imprensa, algumas notas acerca de sua “promissora neutralidade”. Era defensor da instrução e da agricultura, mais especificamente de uma educação que fosse aplicada para o trabalho. Entre seus colaboradores constam os Srs João José Carneiro da Silva (Barão de Monte Cedro), Frederico Mauricio Draenert, Pedro Dias Gordilho Paes Leme, Barão de Villa Franca, Joaquim Murinho, Silva Coutinho e Theodoro Peckolt.

¹²⁷ *Jornal do Agricultor*: princípios práticos de economia rural publicação. Ano I, Tomo I, julho a dezembro, 1879, p. 87.

(...) desde já declaro que não entra no meu programa a ideia de criar estabelecimentos em proveito do funcionalismo. Nada de diretores, vice-diretores, ajudantes, secretários, almoxarifes e outros tantos empregos, sem os quais temos a balda de pensar que não há instituição possível.¹²⁸

No modelo sugerido, as escolas seriam comandadas apenas por mestres, que se dividiriam entre o “professorado” e os demais encargos concernentes ao estabelecimento. A organização da escola seria a mais elementar possível, assim como o ensino ministrado durante as aulas. As questões que fugissem a esse modelo pré-determinado ficariam “ao critério e bom senso dos fazendeiros”.

Ensinem-os a ler, escrever e contar, até que alguns d'entre eles se habituem para o professorado. Procurem tirar todo o proveito compatível com as forças físicas dos ingênuos, empregando-os nos trabalhos da horticultura, das pequenas criações, das colheitas, das lidas domésticas o que terá a tríplice vantagem de os entreter, de os instruir e de contribuir para a sua alimentação.¹²⁹

Ainda que não fosse um programa oficial, a proposta lançada por Dias da Silva Júnior é significativa. O jornal tinha como mote os “princípios práticos da economia rural”, valores que vinham expostos como subtítulo da publicação. O periódico circulou por quase duas décadas e se dirigia sobretudo aos proprietários rurais, com quem mantinha laços estreitos de diálogo e de circulação de ideias. São evidentes também, a partir das fontes consultadas, uma relação de proximidade, senão pessoal, ao menos de juízos de valor entre Dias da Silva Júnior e José Carlos Costa. Em 08 de janeiro de 1881, o *Jornal do Agricultor* reproduziu *ipsis literis* uma manchete publicada no periódico *O Novo Mundo*, na qual o redator destacava os avanços no campo da instrução pública norte-americana, bem como algumas iniciativas particulares em favor da educação dos ingênuos. Segundo Dias da Silva Júnior, passados cerca de cinco anos de sua publicação, e “não tendo esse espaço de tempo decorrido em nada alterado o valor de seus conceitos, pois ainda hoje nos achamos nessa mesma posição em que nos achávamos neste assunto”¹³⁰, era preciso reacender o debate sobre o futuro dessas crianças.

¹²⁸ *Jornal do Agricultor*: princípios práticos de economia rural publicação. Ano I, Tomo I, julho a dezembro, 1879, p. 88.

¹²⁹ *Jornal do Agricultor*: princípios práticos de economia rural publicação. Ano I, Tomo I, julho a dezembro, 1879, p. 88.

¹³⁰ *Jornal do Agricultor*: princípios práticos de economia rural publicação. Ano II, Tomo II, 08 de janeiro de 1881, p. 17.

A circulação de opiniões e a reprodução de notícias veiculadas por outros periódicos, por parte da imprensa, eram comuns no período estudado e se mostram bastante valiosas para a compreensão dos arranjos que aproximavam sujeitos, ideias e valores. No tocante à educação, os apontamentos relativos aos ingênuos ganharam ênfase em 1879, devido ao cumprimento do prazo de 8 anos após a aprovação da Lei, mas estiveram presentes antes e após esse período. Em 1879, por razões óbvias, as cobranças ficaram mais evidentes e as ausências mais sentidas. Isso aconteceu porque, tanto na esfera pública quanto na privada, a criação dessas crianças demandaria um investimento de longo prazo, e equilibrar as finanças para tal fim exigiria um esforço que nem todos estavam dispostos a assumir. E, quando assumiam, apresentavam ressalvas acerca de seu oferecimento e/ou prolongamento.

No campo das contestações, chamam atenção as colocações feitas pelo periódico *A América*¹³¹ que, na edição de 20 de dezembro de 1879, dedicou uma manchete de mais de duas páginas à Lei de 28 de setembro de 1871¹³². A revista, de publicação quinzenal, rasgou duras críticas ao que chamou de “proposital inércia do governo” no que diz respeito aos ingênuos. Provavelmente, o texto foi escrito por Filinto D’Almeida, diretor do impresso; senão ele, com o seu aval. Nas linhas que dedicou ao tema, o autor questionou a posição adotada pelo ministro da agricultura, o liberal Cansação de Sinimbú, o qual dava mostras de que “o atual governo não [adiantar] mais um passo” em favor da emancipação dos cativos. Este “cidadão cujo espírito é mais conservador que liberal, mais retrógrado que adiantado” admite com suas falas na tribuna que pouco ou nada irá fazer em detrimento das causas do elemento servil e dos ingênuos de maneira específica. A completar sua crítica, D’Almeida reiterou: para ele (Cansação de Sinimbú), bastam as medidas adotadas pela Lei Rio Branco.

Com um discurso inflamado, a revista acusou o governo, personificado em seus vários ministros, de não atuar com mais rigor em benefício dos cativos.

¹³¹ Fundado em 20 de outubro de 1879, o periódico *A América* teve curta duração: circulou até 1880. Com publicações quinzenais, nos dias 5 e 20 de cada mês, a folha pertencia a Filinto D’Almeida, seu proprietário e administrador. Editada pela Tipografia Cosmopolita, a Revista tinha sua sede localizada à Rua do Regente, nº 31. Seus exemplares eram vendidos a \$500 avulsos e 6\$000 ou 7\$000 as assinaturas anuais, para a Corte e para as províncias, respectivamente. Embora em seu programa Filinto D’Almeida sustente um discurso de neutralidade e de compromisso com o progresso do país, cujas publicações possuíam um caráter científico, literário, comercial, industrial e noticioso, foi bastante significativa sua atuação em favor da pauta emancipacionista e de crítica ao governo.

¹³² *A América*: revista quinzenal. Ano I, nº 5, 20 de dezembro de 1879, pp. 65-67.

Demonstra-se, pois, que relativamente à emancipação do elemento servil por parte da administração pública, não se estaciona unicamente, recua-se; porquanto, se o que determina a lei de 28 de Setembro sobre os filhos livres de mulher escrava não tem execução, nem o governo, apesar de interpelado pela imprensa, dá sobre o assunto o menor esclarecimento, deixando o caso à revelia (...).¹³³

Ao se referir aos ingênuos, mantinha um tom ácido contra as supostas “omissões” do Estado e “contradições” do código legal:

A lei, já o dissemos, facultando aos proprietários preferirem usufruir os serviços dos filhos de suas escravas até os 21 anos, a entregá-los ao governo na idade de 8, recebendo como indenização um título de renda de 600\$000, **não impôs-lhes obrigação nenhuma de educá-los**, e se alguns senhores há que apesar disso lhes queiram dar educação, mandando-os ensinar a ler e escrever, é isso um ato de generosidade de todo espontâneo.

Segundo parece, porém, essa generosidade não é do agrado do governo liberal deste país, porque nas escolas públicas se é valiosa a doutrina da Diretoria da instrução pública do Rio de Janeiro, publicada no Diário Oficial, **não serão admitidos à matrícula os ingênuos**, salvo se os senhores de suas mães tiverem previamente declarado que desistem sobre eles – porquanto só destarte não serão eles escravos.

E a lei declarou-os livres de condição!

Esta lei é altamente contraditória, (...).¹³⁴ (Grifos nossos)

O ponto que parecia nevrálgico para os críticos da Lei e do governo era a “omissão” das autoridades em garantir que os ingênuos, além de criados, estivessem sendo educados. Não havia, no dispositivo jurídico, cláusula que imputasse aos proprietários a obrigatoriedade, e conseqüente vigilância, sobre o oferecimento regular e contínuo de educação/instrução a esses menores. O dever de “criar” e “tratar” nos faz supor que o preceito alcançou, à época, distintas interpretações, seja por parte dos intelectuais que debatiam o assunto, seja por parte dos deputados e senadores que discutiam medidas para arrefecer os ânimos antiescravistas, seja por parte dos senhores de suas mães, os quais buscavam estratégias para reduzir suas atribuições nesse campo. O cerne da provável “contradição” levantada pela revista *A América* reside no fato de, apesar de a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, declarar os ingênuos de condição livre, o que foi ratificado pelo Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872, na prática, essas crianças e adolescentes ficaram sujeitas

¹³³ *A América*: revista quinzenal. Ano I, nº 5, 20 de dezembro de 1879, p. 65.

¹³⁴ *A América*: revista quinzenal. Ano I, nº 5, 20 de dezembro de 1879, p. 66.

a diversas exclusões atribuídas a crianças e jovens escravizados nascidos antes de a Lei do Ventre Livre ter sido promulgada.

O contrassenso exposto pela imprensa se referia ao silêncio, talvez intencional, nos regulamentos de ensino, como era o caso da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, que não faziam referência explícita aos ingênuos, justamente em um período em que os holofotes do país se voltavam para a causa do “Ventre Livre”. Esta Reforma se dirigia, no caso do ensino primário e secundário, ao município da Corte, mas acabou por influenciar medidas similares adotadas nas demais províncias, ao servir de modelo para a tessitura de outras normativas criadas com o mesmo teor. Embora seja considerado o mais liberal regulamento do Império em termos de instrução pública, na medida em que estabelecia a obrigatoriedade e a liberdade de ensino como pilares de sua reforma, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, impunha de maneira genérica tais prerrogativas, facultando a este ou àquele segmento encontrar caminhos para o seu não cumprimento. É fato que o regulamento, ao adotar os termos dessa generalização, alcançou também os ingênuos e libertos em idade escolar. No entanto, como defende Miguel Luiz da Conceição,

no tratamento das questões relativas aos ingênuos, a legislação apresentava brechas que permitiam interpretações favoráveis aos senhores, às vezes corroboradas pelo próprio governo.¹³⁵

Por exemplo, cerca de um ano após a divulgação da Reforma Leôncio de Carvalho, ao tratar de uma consulta sobre a obrigação dos senhores darem instrução primária aos filhos menores da mulher escrava, o Ministério da Agricultura emitiu um aviso com a seguinte afirmação:

Sua majestade o Imperador, a quem foi presente o dito ofício, conformando-se por sua Resolução de 10 do corrente, exarada em consulta da seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, há por bem mandar declarar a V. Ex. que o citado art. 67 do regulamento de 13 de novembro de 1872 não se refere aos senhores das mães dos ingênuos, mas sim às pessoas a quem os juizes de órfãos encarregarem da educação de tais menores, nos casos prescritos pela lei.¹³⁶

¹³⁵ CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. “*O aprendizado da liberdade*”: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista. Dissertação de mestrado. Salvador: UFBA, 2007, p. 52.

¹³⁶ Manoel Buarque de Macedo. Relatório apresentado à Assembleia Geral pelo Ministro e Secretário dos negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (Anexos). Rio de Janeiro. Typographia Nacional, 1880. Apud CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. Op. cit., p. 52.

O artigo 67, a que se refere o texto, determinou que

o juízo de órfãos fiscalizará a instrução primária e a educação religiosa dos menores, quer exigindo das associações, das casas de expostos e dos particulares o cumprimento dessa obrigação, quer impondo-a aos locatários de serviços nos respectivos contratos.¹³⁷

A interpretação dada pelas autoridades ao dispositivo deixou clara uma cisão, na Lei, entre o dever de educar e de criar/tratar os ingênuos, ainda que no discurso a defesa fosse o exato oposto. Para Marcus Vinícius Fonseca, essa separação indicaria que, enquanto as crianças estivessem sob a guarda dos senhores, os ingênuos seriam apenas criados; somente quando saíssem do seu poder é que teriam direito à instrução elementar, encargo atribuído às associações ou a particulares autorizados pelo juiz de órfãos para acolhê-los¹³⁸. Por outro lado, como defende Miguel Luiz da Conceição, o art. 92, do mesmo decreto, no §3º, sugere outra interpretação: “(...) o juiz de órfãos preferirá os senhores das mães para encarregar da educação dos menores (...)”¹³⁹. O parágrafo e o artigo em questão tratam da divisão de bens e reunião de uma família escrava, caso os herdeiros ou sócios prefiram não a conservar sob seu domínio. Ao que parece, trata-se de um aspecto pontual, que abre novos precedentes na interpretação do “conjunto da obra”.

Neste aspecto, concordamos com a perspectiva defendida por Conceição, para quem

os senhores procuravam tirar proveito das brechas legais, muitos escravos e libertos encontraram meios de lidar com a Lei do Ventre Livre e sua regulamentação complementar, interpretando-as a seu favor e dos seus filhos, netos, irmãos e parentes, e recorrendo aos meios jurídicos disponíveis para usufruírem dos direitos que estas lhes facultava, na busca pela liberdade. Prova disso foram as muitas ações dessas pessoas requerendo a tutoria de ingênuos alegando descuido com sua criação, maus tratos e **negligência com sua educação** por parte dos senhores que os tinham sob o seu poder.¹⁴⁰ (Grifos nossos)

Objetivamente, na Lei de 28 de setembro de 1871, não havia em nenhum dos artigos o termo “educação”, dirigido aos senhores que optassem por ficar com os ingênuos após os oito anos de idade completos, mas apenas a “obrigação de criá-los

¹³⁷ Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> Acesso em 20 de setembro de 2021.

¹³⁸ Marcus Vinícius Fonseca. Op. cit., p. 54.

¹³⁹ CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. Op. cit., p. 53.

¹⁴⁰ Idem. Ibidem.

e tratá-los”. Quanto ao decreto que o regulamentou, já é possível perceber uma sutil ampliação desse entendimento, explicitado no corpo da prescrição legal, como se exemplificou anteriormente. É importante ressaltar, contudo, que as fontes pesquisadas indicam haver uma noção pulverizada na sociedade de que criar e tratar correspondiam também a assumir a tarefa de cuidar de sua educação. Na imprensa e na tribuna, inúmeras foram as manifestações nesse sentido. Vários jornais da Corte e de outras províncias reiteravam a necessidade de educação dos ingênuos, enaltecendo assim a participação dos proprietários nessa tarefa. Além de tratar sobre sua educação, as publicações reproduziam impressões acerca de sua constituição, o que nos permite perceber as distintas representações e clivagens sociais que existiam à época.

Em uma manchete publicada no jornal *A Mãe de Família*¹⁴¹, em fevereiro de 1881, a figura do ingênuo era apresentada a partir de um estereótipo negativo, vinculando-o diretamente ao torpor causado pelo cativo:

A lei de 28 de Setembro de 1871, minorando as penas do cativo trouxe maiores encargos às donas de casa, pois a obediência que devemos à lei nos obriga à criação e educação dos ingênuos (...).
Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a denominação de ingênuos. Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos de nossa tranquilidade, e quiçá mesmo de nossa honra! ¹⁴²

A nota é assinada por Felix Ferreira, que escreve outros textos para o periódico. Ferreira era escritor e jornalista, e, segundo o jornal *O Mercantil*¹⁴³, era um “nome

¹⁴¹ Fundado em janeiro de 1879, *A Mãe de Família*: Jornal Científico, Literário e Ilustrado circulou até 1888. O periódico se dirigia às “dignas senhoras”, já desempenhando ou prestes a desempenhar o papel de mães de família. De propriedade do Dr. Carlos Costa, seu principal redator, a folha era vendida na Corte e em algumas províncias. Jornal ilustrado, suas publicações quinzenais eram compostas, geralmente, por oito páginas. Contou com a colaboração, entre outros, de Emílio Maia, Langgard, Arthur de Azevedo, Felix Ferreira, J. Dantas Júnior e João Pizarro Gabizo. Também participaram como redatores os Drs. Pires de Almeida, Alfredo Piragibe, Brito e Silva, Silva Araújo e Pires Farinha. *A Mãe de Família* era editado por Lombaerts e Companhia e sediava-se à Rua do Ourives, nº 7. O periódico poderia ser adquirido por 9\$000 (Corte) e 10\$000 (províncias) anuais (com figurinos coloridos), e 6\$000 e 7\$000 sem figurinos. A partir de 1884 era possível adquirir exemplares avulsos pela quantia de 500 rs. Nessa data também as assinaturas anuais não mais ofereciam a opção de venda sem figurino. O jornal estava pautado em uma visão higienista e cientificista de saúde.

¹⁴² *A Mãe de Família*. 3º ano, nº 3, fevereiro de 1881, p. 21.

¹⁴³ Fundado em março de 1857, o jornal petropolitano *O Mercantil* circulou até maio de 1892. O impresso pertencia a Bartholomeo Pereira Sudré, seu proprietário e editor. Era Sudré o principal responsável pelas tratativas relativas ao jornal. Em sua ausência, os negócios tendentes ao impresso ficavam a cargo de Simões Júnior. A folha era publicada às quartas e sábados e seu escritório

vantajosamente conhecido entre os que se consagravam à instrução do povo”. Tal engajamento se comprova pela adoção de seu livro *Trechos seletos de autores clássicos* “pelo programa da inspetoria geral da instrução pública para os exames de preparatórios nas provas escritas e orais da língua portuguesa e nas versões das línguas latina, inglesa e francesa”¹⁴⁴. Era autor também de *Noções de vida prática* e *Noções da vida doméstica*, e editor de *Ciência para o povo*, uma publicação semanal feita em fascículos de 60 a 80 páginas, com gravuras ou não, de acordo com a matéria tratada, cuja proposta era oferecer “serões instrutivos”, “conteúdos científicos” em uma versão popular. Editou, em língua portuguesa, o romance *Nana*, de Émile Zola, uma das obras mais conhecidas do romancista francês. Sua biografia demonstra o quanto era influente no campo intelectual e nos dá indícios de que suas ideias alcançavam grande receptividade junto a determinados grupos da sociedade.

Os textos publicados no jornal ilustrado *A Mãe de família* tiveram um papel formativo relevante em relação à educação feminina em fins do século XIX. Fundado pelo médico Carlos Costa, seu principal redator, o impresso tinha por finalidade ensinar as mulheres a serem boas mães de acordo com os preceitos da ciência médica; boas mães que entregariam ao país bons filhos e bons cidadãos. O impresso circulou por quase uma década, o que indica uma boa aceitação pelo público. Seu criador se autointitulava um exímio defensor da ciência, possuía um notável engajamento intelectual e suas ideias alcançaram expressiva capilaridade. Carlos Costa foi Presidente da Sociedade Propagadora da Instrução da Lagoa, membro da Comissão médica da freguesia da Candelária e atuou como médico e conferencista sobre “lições de higiene” (do corpo e das habitações) na escola noturna da Lagoa. Os jornais pesquisados revelam que suas palestras reuniam pessoas ilustradas do bairro e da Corte, sendo crescido o número de alunos. Sua influência era noticiada na imprensa, que divulgava que “o higienista é tão necessário quanto o pedagogo”. Por meio desse entendimento, defendia a noção de que, à mulher, o único papel social adequado era o da maternidade.

localizava-se, até 1875, na Rua D. Januária, nº 3. Após 1875, sua sede transferiu-se para a Rua Aureliana, nº 7 (ficando ali até 1888, quando se mudou para a Rua A. Bolivar, nº 5). As edições ficavam por conta da Typografia do Mercantil, identificada em alguns números como Typografia de Sudré e Companhia. Suas assinaturas semestrais e anuais eram oferecidas pelos valores de 7\$000 e 12\$000 (Petrópolis) ou 8\$000 e 14\$000 (Corte e províncias), respectivamente. O jornal atuou em favor da campanha abolicionista e do trabalho livre.

¹⁴⁴ *O Mercantil*. Ano XXIV, nº 17, 3 de abril de 1880, p.1.

A visão da mulher que deveria desempenhar bem sua função de mãe era ressaltada por todos os autores do periódico. Essa premissa era o que sustentava a fala de seu fundador, para quem o progresso do país passaria por elas: “era fundamental que se educasse a mãe, pois ao educar a sua prole ela promoveria a formação do cidadão que faria o país progredir, sendo que as mais abastadas deveriam educar as menos favorecidas”¹⁴⁵. Temas como: a valorização do trabalho, da família, da honestidade, da higiene e da educação sempre foram comentados em suas publicações. Não por acaso, a questão da educação dos ingênuos ocupou suas páginas alertando às mães dos encargos que essa tarefa demandaria. Ao trazer essa questão como pauta de análise, Felix Ferreira jogou luz para uma realidade que não se pode perder de vista no conjunto das propostas de educação para o período: o lugar social do ingênuo na visão da sociedade da época; senão de toda a sociedade, de parcela significativa dela.

A imagem conflituosa desse menor em oposição aos filhos das classes mais abastadas, tal como é apresentada em seu artigo, pode significar que, para determinados grupos, a tarefa de educar os ingênuos seria demasiado “pesada”, o que acabou por lhes destinar uma posição periférica em termos de investimento e qualidade de ensino. Por outro lado, a negação de seu direito à instrução é sutilmente revelada por esta fala do deputado Martim Francisco Filho, que votou contra a verba destinada à educação dos ingênuos: “– Se eles sem educação sabem tanto, imaginem educados...”¹⁴⁶. Sua resposta se dá no momento em que foi levada à Câmara dos Deputados uma proposta de se elevar para \$ 340.000 os recursos destinados ao ensino desses menores, alguns dias após ter sido aprovada na Casa a criação de um fundo para sua educação, a partir de recursos provenientes de loterias¹⁴⁷. A fala de uma autoridade pública, representante do poder legislativo, associada a uma representação pejorativa dessas crianças, tal como expôs Felix Ferreira ao se dirigir às (“boas”) mães de família, em um jornal de grande circulação e respeitabilidade, nos ajudam a entender alguns dos motivos pelos quais o discurso em favor da educação desses sujeitos não se desdobrou em uma prática efetiva no Império do Brasil.

¹⁴⁵ CARULA, Karoline. Carlos Costa e A Mãe de Família. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH, São Paulo: USP, Julho de 2011, p.10.

¹⁴⁶ Gazeta da Tarde, Ano III, nº 205, 7 de setembro de 1882, p. 1.

¹⁴⁷ URRUZOLA, Patricia. *Mães e filhos tutelados: família, trabalho e liberdade no pós-abolição* (Vassouras e Rio de Janeiro, 1880-1900). Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019, p. 117.

A lei nos confia uma criança inerme e inocente e a sociedade exige que lhe entreguemos, um dia, essa criança transformada em um homem honrado e trabalhador ou em uma mulher honesta e laboriosa. Se é impossível nos responsabilizarmos pelo futuro procedimento de nossos próprios filhos, cuja educação nos interessa tão de perto, como empenhar o nosso crédito por uma índole em embrião, de origem alheia, que tanto pode se inclinar ao bem como ao mal?¹⁴⁸

Embora a imprensa noticiasse a criação de escolas em fazendas; ressaltasse a mobilização de clubes abolicionistas para fundar e custear espaços voltados para esse público; destacasse iniciativas de proprietários, intelectuais, professores e magistrados em fundar tais estabelecimentos, o que chama atenção são as reiteradas manifestações de desapontamento quanto ao quantitativo desses recintos. O quadro evolutivo do número de escolas não acompanhava o número crescente de menores candidatos a ocupar uma vaga nessas escolas. Em 1879, durante a tramitação do projeto 11A, Almeida Couto estimava uma cifra de quase 200.000 ingênuos que, fosse a partir de escolas oferecidas pelos senhores de suas mães, fosse através de escolas fundadas pelo governo, necessitavam de uma solução para o impasse de sua criação e educação. Essa questão também apareceu em 1880, na *Gazeta da Tarde*, quando foi publicada uma manchete sob o título 192.000 ingênuos em que seu autor considerava que a Lei de 1871 resultou em um “terrível” mal: “192.000 crianças, que a Lei chamou – INGENUOS, – e que os senhores reduzem todos os dias à escravidão por substituições fraudulentas, e por um sem-número de estratagemas”. Subentende-se, por essa razão, que seus proprietários descuidavam da obrigação de sua educação, já que “respeitada sua condição de ingênuos, – que futuro espera a estes desgraçados, nascidos nas senzalas e criados ainda mais em desprezo do que os molequinhos de outrora?!!”¹⁴⁹.

Aprovado na Câmara, o projeto de criação de colônias agrícolas foi levado ao Senado. Em segunda discussão, em fevereiro de 1882, foi bastante expressiva a fala de Meira de Vasconcelos, para quem a aprovação da proposta deveria ficar submissa ao número de ingênuos entregues ao Estado. Segundo o parlamentar, o quantitativo de crianças entregues pelos senhores foi limitadíssimo: “em mais da metade das províncias do Império nem um ingênuo existe nessas condições”, conforme relata aos seus correligionários:

¹⁴⁸ *A Mãe de Família*. 3º ano, nº 3, fevereiro de 1881, p. 21.

¹⁴⁹ *Gazeta da Tarde*. Ano I, nº 9, 16 de setembro de 1880, p. 1.

No ano de 1879 nenhum menor foi entregue ao Estado. Em 1880 foram apresentados 41 e no ano de 1881 apenas 11, em 10 províncias, e no município neutro, isto é, em dois anos 52 menores, dos quais 23 na província do Piauí, 7 na do Maranhão e outros tantos na do Rio de Janeiro.¹⁵⁰

Em sua visão, a cifra diminuta de ingênuos entregues ao governo em três anos dava mostras de que não havia necessidade alguma de desfalcocar “o já minguado fundo destinado à emancipação de escravos”, subtraindo parte dele para a fundação destes estabelecimentos.

A Lei, ao determinar que a responsabilidade sobre os ingênuos – leia-se sua criação – ficaria a cargo de quem os mantivesse sob sua guarda, acabou por eximir o Estado da obrigação de educar os menores. Como o número de crianças entregues ao governo foi extraordinariamente pequeno, a incumbência por este serviço ficou a cargo dos proprietários de suas mães. Ao que tudo indica, a tarefa não foi plenamente realizada, e os ingênuos ficaram à mercê de sua própria sorte; em sua esmagadora maioria, serviram de mão de obra nos serviços urbanos e na lavoura, de acordo com a realidade de cada senhor. O trabalho braçal foi priorizado em detrimento de sua formação intelectual. E mesmo as iniciativas mais engajadas de escolarização não foram suficientes para mudar sua realidade na dinâmica social do Império.

Vejam-se as imagens a seguir:



Figura 10 – Partida para a colheita de café. Rio de Janeiro, c. de 1885.

Foto de Marc Ferrez

Fonte: Acervo do Instituto Moreira Salles

¹⁵⁰ *Jornal do Commercio*. Ano 61, nº 49, 18 de fevereiro de 1882, p. 1.



Foto 11 – Secagem de café. Vale do Paraíba, c. 1882
Foto de Marc Ferrez
Fonte: Instituto Moreira Salles



Foto 12 – Secagem de café. Vale do Paraíba, c. 1882
Foto de Marc Ferrez
Fonte: Instituto Moreira Salles



Foto 13 – Partida para a colheita de café. Vale do Paraíba, c. 1885

Foto de Marc Ferrez

Fonte: Instituto Moreira Salles

As cenas em destaque pertencem ao acervo do Instituto Moreira Salles, e foram tiradas por um dos fotógrafos mais solicitados para retratar personagens escravizados: Marc Ferrez. Produzidas entre os anos de 1882 e 1885, aproximadamente, as fotografias aqui reunidas nos ajudam a problematizar as questões às quais nos referimos acima, em que meninos e meninas pertenciam ao universo do trabalho desde muito novos. A dinâmica da política escravista privilegiava a exploração da mão de obra de crianças, jovens e adultos (homens e mulheres) indistintamente, ainda que oferecesse aos mesmos algum tipo de escolarização e exigisse de cada um deles tarefas compatíveis com suas capacidades físicas. A ideia era fazer com que a produção não perdesse fôlego e renunciar ao trabalho dos ingênuos, por exemplo, poderia representar, no entendimento de boa parte dos senhores, perda de investimento e de ganhos. Ao mesmo tempo, percebe-se um movimento de aprendizado prático, em que os menores, na vivência do trabalho com os mais antigos, aprendem a lidar com o ritmo próprio do plantio e da colheita, no caso das fotos aqui selecionadas. Semear, cuidar do terreno, colher os frutos, providenciar sua secagem, processar os grãos eram afazeres que exigiam, além de esforço, conhecimento. O ciclo se mantinha na medida em que todos se dedicavam à tarefa em conjunto. E, como pode ser confirmado pelas fotografias selecionadas, os ingênuos acompanhavam suas mães no trabalho diário. Indistintamente, mães e filhos

cuidavam dos afazeres do campo, demonstrando que a infância desses menores se materializava de maneira distinta a crianças de outras camadas sociais, apesar de serem contemporâneas.

Nas cenas escolhidas existe uma romantização. As fotografias são uma representação construída acerca da relação proprietário e propriedade. Os escravizados parecem conformados e confortáveis na lida diária; existe um padrão em que os cativos, descalços, realizam suas tarefas, sob as vistas de um capataz, o qual aparece em algumas imagens sem qualquer demonstração de cansaço ou insatisfação. Quando posam para as câmeras do fotógrafo não sinalizam para um possível conflito de interesses, embora o registro aconteça em meados da década de 1880, período em que os embates e críticas acerca do trabalho escravo estavam ainda mais explosivos. A finalidade das fotos é justamente, segundo a ótica de seus proprietários, apresentar uma imagem de convivência pacífica, distante portanto da agitação abolicionista vivida no país às vésperas da Lei Áurea. A disposição das personagens visa a um objetivo bastante específico, ou seja, a mensagem que se queria fazer ecoar.

Crianças de várias idades, muitas delas ingênuos que não foram entregues ao Estado após completar 8 anos, e outras tantas que logo teriam o mesmo destino, fazem parte do cenário que se quis produzir. Nas figuras 10, 11 e 12 há meninos e meninas de colo, e alguns mais velhos, sobre o carro de boi ou enfileirados, aguardando o momento de partir para o cafezal. Em sua maioria, estão próximos de suas prováveis mães ou de algum parente mais chegado, dada a forma como abraçam as mulheres ou nelas se apoiam para posar para a câmera. Algumas crianças carregam cestos atados às costas, o que corrobora a perspectiva de que os menores iniciavam no mundo do trabalho muito cedo, antes mesmo de chegarem à adolescência. Na imagem 13, um menino segura as correntes que se ligam aos bois de carga, puxando a comitiva. A fotografia foi tirada em uma fazenda do Vale do Paraíba, área importante dentro da região centro-sul, na qual o cultivo do grão garantia o aquecimento da economia. Como se vê nas imagens aqui selecionadas, os menores estavam presentes em diferentes etapas do processo de produção, como na colheita e na secagem do café. Os ingênuos, dedicados às tarefas da lavoura, pouco tempo teriam para se dedicar ao aprendizado das letras. Ainda que lhe fossem oferecidas noções que os habilitassem a ler, escrever e contar, as condições em que estas ocorriam eram bastante precárias. O tempo disponível para estudar, na hipótese de

terem esse direito garantido, se confrontava com o tempo dedicado ao trabalho. No fim das contas, a educação (escolar) se dava no intervalo do tempo que lhes sobrava, e não de um imperativo que lhes assegurasse usufruir de uma cidadania plena. Não por acaso surge a indagação: afinal, “são escravos ou cidadãos”?

Essa pergunta sustenta e dá fôlego a um intenso debate ocorrido nos anos 1870 e 1880, principalmente, no qual se vê a participação de políticos, professores, jornalistas, advogados, enfim, intelectuais engajados na luta pela emancipação dos escravizados e na sua efetiva inserção social. O movimento abolicionista, de que trataremos no próximo capítulo, teve um papel fundamental nos desdobramentos que se processaram entre os anos de 1871 – a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre – e 1888 – com a promulgação da Lei Áurea. Longe de representar um consenso de ideias e de vínculos no campo político, os abolicionistas aqui mencionados tiveram um papel fundamental, tanto para a abolição da escravatura no Brasil, quanto para a reivindicação de direitos básicos para a população egressa do cativeiro. A pauta da educação/instrução moveu os anseios de muitos desses sujeitos, para quem a liberdade conquistada pelos ex-escravos estava intimamente relacionada à capacitação intelectual dos libertos. Iniciativas ligadas à construção de escolas, ao oferecimento de aulas particulares – individuais e/ou para pequenos grupos –, fora de espaços institucionalizados para esse fim, à mobilização de recursos a partir de caixas escolares, por parte de associações e clubes abolicionistas, são alguns exemplos de medidas adotadas em favor desse grupo social para o qual o acesso às primeiras letras não foi totalmente negado, mas, por vários motivos, historicamente dificultado. Essas são algumas das questões que serão tratadas a seguir.

Utopia é querer ser eterno sem antes morrer por alguma causa.

Leonardo Pessoa

Capítulo 2

Política, Abolição e Educação

2.1 Abolicionismos e intelectuais: liberdade em tempos de luta

Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos anos de cativeiro, isto é, de despotismo, superstição e ignorância.¹⁵¹

As palavras são de Joaquim Nabuco, e sua divulgação pertence ao livro *O abolicionismo*, publicado em 1883. Nabuco integra um amplo grupo de intelectuais e estadistas que se dispuseram a pensar sobre as consequências do escravismo e a defender o fim efetivo da escravidão no Brasil. Contudo, tal participação deve ser lida segundo a dinâmica de seu tempo, ou seja, considerando as profundas diferenças existentes nos discursos dos intelectuais que deram voz à pauta abolicionista. Nabuco representa um abolicionismo de elite, que propôs a abolição a partir do Parlamento, deixando à margem do processo os próprios escravizados, que foram atores fundamentais na luta antiescravista. Nesse movimento, devem ser considerados professores, jornalistas, advogados e muitos outros indivíduos que, egressos do cativeiro ou filhos de ex-escravos, manifestavam publicamente sua adesão à causa emancipacionista e chamavam às ruas “homens e mulheres de todas as idades”. A despeito dessas diferenças, havia uma noção partilhada por todos os indivíduos aqui destacados: o entendimento de que “sem educação” o país não avançaria. E não apenas isso. “Sem educação”, a população negra, ainda que tornada livre, não superaria as consequências decorrentes de mais de trezentos anos de trabalho escravo. Inegavelmente, a educação, associada à instrução primária, foi vista como um caminho promissor para a liberdade. Tanto entre os membros da intelectualidade brasileira quanto nos debates parlamentares proferidos na tribuna, e difundidos pela imprensa, a educação alcançou um papel de centralidade na formação dos alunos e na organização da sociedade. “Confundida muitas vezes com ‘escolarização’, em

¹⁵¹ NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000, p. 4.

diversos projetos voltados para a instrução popular, ela passou a representar um dos principais meios para se construir uma nação ‘grande e próspera’¹⁵².

O século XIX é o momento de afirmação de valores ligados à ordem e ao progresso nacionais. É o período também de “invenção e legitimação” da forma escolar moderna no Brasil, a partir da constituição de modelos escolares plurais, resultado de um investimento que contou com a participação do Estado, da Igreja e da Sociedade Civil.¹⁵³ A promessa de inserção do país no rol de países civilizados levou as autoridades a implementarem medidas de controle social, com vistas a conter a “marginalidade”, a “ociosidade” e a “vadiagem”. Mudanças no espaço físico das cidades, notadamente na urbe carioca, Corte do Império, e práticas higienistas, associadas a medidas de caráter educacional, foram levadas a cabo no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1850. A intenção era tornar o país um lugar de feições modernas e afinadas com a vida citadina da Europa.¹⁵⁴ Para tanto, havia o entendimento de que era preciso “educar a infância brasileira”. Isso significava “educar os filhos de todas as classes”, portanto, estavam incluídos nesse projeto os “filhos da boa sociedade”, mas também os libertos, os mestiços, os indígenas e as crianças pobres de um modo geral.¹⁵⁵

Joaquim Nabuco é um integrante desse grupo de intelectuais que teceram propostas acerca dos libertos, com vistas a inseri-los nos critérios de uma cidadania que não se traduzia apenas pela conquista da alforria, mas na aquisição de saberes e valores característicos de uma liberdade plena. Mas ele não dissertava sozinho. Na década de 1880, nota-se uma intensificação no debate envolvendo o futuro dos escravizados e a urgência em lhes garantir a liberdade. O movimento abolicionista, de

¹⁵² TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, homens do Progresso: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (18992-1902)*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2012, p. 31.

¹⁵³ Para uma maior discussão sobre os modelos escolares no século XIX, ver: GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁵⁴ Convém ressaltar que, até o século XIX, não havia um “corpo nacional” no Brasil, um sentimento de unidade que congregasse todas as províncias em um sentimento comum. Essa construção dependeu de alguns elementos, os quais não se deram de imediato, mas se estabeleceram a partir de um processo que envolveu distintas representações. Isto porque a identidade nacional é forjada a partir de uma série de fatores, nos quais estão presentes “elementos simbólicos e materiais: uma história, que estabelece uma continuidade com os ancestrais mais antigos; uma série de heróis, modelo das virtudes nacionais; uma língua; monumentos culturais; um folclore; lugares importantes e uma paisagem típica; representações oficiais, como hino, bandeira, escudo; identificações pitorescas, como costumes, especialidades culinárias, animais e árvore-símbolo”. FIORIN, José Luiz. A construção da identidade brasileira. BAKHTIANA, São Paulo. V. 1, n. 1, pp. 115-126, 1º sem. 2009.

¹⁵⁵ TORRES, Rosane dos Santos. Op. cit.

que são representantes nomes já consagrados como Luiz Gama e José do Patrocínio – mas do qual também fazem parte figuras anônimas, ou ainda pouco estudadas, entre as quais se destacam homens e mulheres empenhados em levar adiante a causa da abolição –, foi responsável por uma série de iniciativas cuja finalidade era não apenas a aquisição da manumissão – ainda que este fosse um fim de valor inestimável. Por meio da imprensa, é possível acompanhar a criação de sociedades e associações voltadas para a libertação dos cativos e oferta de instrução primária aos libertos e escravos. Nesse aspecto, entende-se que se tratava de uma organização cujos integrantes estabeleciam redes de solidariedade capazes de acolher e oferecer auxílio a um número cada vez mais expressivo de escravizados e libertos. Um número crescente que ganhava as manchetes dos jornais cariocas e lhes rendia, por vezes, alguma ironia: “Mais uma sociedade abolicionista... (...) Dentro em pouco vai ser preciso abolir as sociedades abolicionistas. – Tantas já são.”¹⁵⁶ Isso demonstra o alcance e a capilaridade do tema, para além da tribuna e dos estadistas. A pauta da abolição se desdobrou em ações que emergiam da população civil e de uma incontestante mobilização de círculos literários, de grupos estudantis, de religiosos, de mulheres e de “homens de cor”.

Em uma perspectiva geral, as associações e clubes abolicionistas desempenharam um papel fundamental dentro do movimento que se intensificou na década de 1880. A ênfase na oferta de instrução primária aparece nos regulamentos de muitos deles, conforme explicita a passagem a seguir:

A sociedade a que referi tem por título – *America Livre* – e são seus fins: apressar todos os meios ao seu alcance a solução do problema da abolição; promover o estabelecimento de escolas e institutos para a educação dos libertos.¹⁵⁷ (Grifos do original)

A notícia, veiculada no jornal *O Fluminense*, dava conta da criação de uma nova sociedade abolicionista, fundada na Corte, composta toda ela por senhoras. Na passagem, ressalta-se o papel da mulher como símbolo de dedicação e afeto, seja como “mãe, esposa, filha ou irmã”. E, no caso de a razão – que indica ser uma característica masculina – falhar, caberia à influência da mulher – na família e na sociedade – e aos sentimentos femininos “chamar para si” a “missão” de lograr a

¹⁵⁶ *Revista Ilustrada*. Ano 1883, ed. 351, p. 7.

¹⁵⁷ *O Fluminense*. Ano VI, nº 798, 01 de julho de 1883, p. 1.

redenção dos cativos. Interessante perceber o lugar social atribuído à mulher na sociedade Oitocentista. Mesmo exercendo as mesmas funções desempenhadas pelos homens, ela assume, dentro do imaginário coletivo, um lugar subalterno. A razão, a inteligência e a aptidão para decisões “de peso” sempre são descritas como atributos masculinos¹⁵⁸; cabiam às mulheres somente tarefas ligadas ao lar, a uma vida religiosa exemplar e à família; delas se esperavam apenas o cuidado com os filhos, a gerência dos afazeres domésticos e a obediência ao pai – se solteira – ou ao marido – quando casada. Mesmo ao participar de eventos públicos, como é o caso da luta pela abolição, sua atuação é descrita como fruto de um desejo que lhe é exterior: “nada mais justo, nem mais de acordo com a missão da mulher na sociedade. Procurando abolir a escravidão, as senhoras não fazem mais do que atender à futura felicidade dos seus filhos”¹⁵⁹.

Além de sociedades compostas por senhoras, foram expressivos também os clubes e associações formados por estudantes (de medicina e de direito, principalmente), literatos, libertos, estadistas, profissionais liberais e até por crianças¹⁶⁰. A causa do ensino foi uma bandeira importante para muitas delas, com execuções noticiadas pela imprensa. Tal é o caso, em 1882, da escola noturna e gratuita, patrocinada pelo Club dos Libertos Contra a Escravidão, estabelecido em Niterói e liderado por João Clapp. No dia 22 de outubro desse ano, a *Gazeta de Notícias* publicou em tom festivo:

Continua funcionando com toda a regularidade a escola noturna e gratuita, mantida pelo club, achando-se matriculados 114 alunos escravos, libertos e livres, e em geral morigerados e aplicados ao estudo.

¹⁵⁸ Conforme descreveu Isabela Guimarães do Amaral, no século XIX, havia um discurso de base natural dedicado a descrever pejorativamente as condições da mulher frente aos homens. “A mulher, para as Ciências Naturais, era tida como ser inferior, débil, mais propenso a doenças, menos inteligente, de musculatura escassa. O comando, portanto, deveria estar com os homens, porque as mulheres não possuíam inteligência nem mesmo para decidirem por si”. Quando psicanalistas e psiquiatras levavam em conta suas características físicas e psicológicas, se comparadas as dos homens, “afirmavam que estas teriam maior predisposição às doenças mentais” do que eles. “As características próprias da mulher, tais como gravidez e menstruação eram aspectos analisados prioritariamente nos diagnósticos de moléstias mentais, consideradas, na maior parte das vezes, como específicas das mulheres”. Cf. AMARAL, Isabela Guimarães Rabelo do. Inferiorizando mulheres no período imperial brasileiro: a influência do direito. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.

¹⁵⁹ *O Fluminense*. Ano VI, nº 798, 01 de julho de 1883, p. 1.

¹⁶⁰ Em maio de 1884, o jornal *A Mãe de Família* relatou a execução da criação de uma sociedade abolicionista infantil. Segundo o periódico, “não é pelo resultado material que as crianças obterão em suas passeatas, etc. (...) é principalmente pelo efeito moral que sobre elas próprias se obtém”. Como futuros cidadãos, seu envolvimento com a causa lhes faria compenetrarem-se “da santa ideia regeneradora”. Cf. *A Mãe de Família*. Ano VI, nº 09, 15 de maio de 1884, p. 69.

A diretoria do club pretende em breve inaugurar uma oficina de encadernação, na qual serão admitidos os ingênuos.¹⁶¹

Além de bem-educados, os alunos matriculados eram dedicados ao estudo. Esse era o perfil do alunado destacado na nota publicada pelo jornal, cuja descrição reforça a perspectiva de que, apesar das exclusões e clivagens sociais, escravos e libertos tinham acesso a formas plurais de ensino e de educação, inclusive de uma escolarização formal, obtida através de associações voltadas para este fim. A experiência do Club dos Libertos de Niterói é um exemplo importante nesse sentido. E também por sinalizar que as associações tinham um papel destacado na educação dos ingênuos, buscando lhes oferecer o aprendizado das primeiras letras e a prática de algum ofício.

Em uma comemoração pública, para celebrar seu 4º aniversário de existência, no ano de 1884, o Club dos Libertos de Niterói realizou uma grande festa na qual se fizeram presentes, “como orador oficial, o nosso colega e chefe José do Patrocínio”, assim como “o ilustre deputado por Pernambuco, Dr. José Mariano” e os “Srs. ministro [sic] e cônsul americano, representantes de ambas as casas do parlamento, presidente e chefe de polícia da província e outras pessoas gradas”¹⁶². No evento também fizeram parte “o velho senador Silveira da Mota” e o “moço ardente e impetuoso Joaquim Nabuco”, de quem falaremos a seguir.

Segundo Humberto Fernandes Machado, os jornais envolvidos com a causa antiescravista, como é o caso da *Gazeta da Tarde*, associavam a “redenção” dos escravizados à luta pela educação. Essa foi uma pauta presente nas falas proferidas por integrantes do movimento abolicionista, cujas iniciativas ocupavam a cena pública. José do Patrocínio é um exemplo de jornalista defensor dessa relação positiva e inseparável entre “liberdade” e “educação”. Por ocasião do seu discurso, no “Festival abolicionista em Niterói”, promovido pelo Club dos Libertos, Patrocínio declarou que o clube dava “um grande exemplo aos que trabalham pela redenção da Pátria”. Para ele, “a liberdade e a escola” eram os únicos caminhos possíveis para o engrandecimento da nação. Assim explicita seu pensamento:

(...) os humildes que crescem pela instrução, os fracos que se fortalecem por terem conseguido aquilo que o homem mais deseja: - a aquisição dos seus direitos!

¹⁶¹ *Gazeta de Notícias*. Ano VIII, nº 294, 22 de outubro de 1882, p. 1.

¹⁶² *Gazeta da Tarde*. Ano V, nº 152, 3 de julho de 1884, p. 1.

E a prova é que aqueles que foram escravos de ontem e são os redimidos de hoje, aí estão agrupados em torno das mesas de uma escola dando o grande exemplo do trabalho, da força de vontade e do civismo, tudo que lhes tem sido regateado.¹⁶³

Além de sócio benemérito do Club dos Libertos, Patrocínio era membro atuante do Clube Abolicionista e Republicano de São Cristóvão, ao lado de seu sogro, Capitão Emiliano Rosa de Sena, “que dava suporte à Escola Noturna e Gratuita da Cancela”, no bairro de São Cristóvão, e ao mesmo tempo servia de abrigo a escravos fugidos. Em razão disso o local era denominado de Quilombo da Cancela¹⁶⁴.

É preciso destacar, contudo, que a ideia da regeneração dos escravizados pela via da educação não ressoava apenas nos discursos inflamados de jornalistas e literatos negros, ainda que para estes essa questão fosse latente e de papel fundamental para os rumos do abolicionismo no Brasil. Como bem demonstrou a epígrafe que abre esse item, Joaquim Nabuco, também integrante de um movimento coordenado em favor da abolição, considerava que a obra da emancipação plena dos cativos só se realizaria se a eles fosse oferecida uma “educação viril e séria”. A criação de escolas e a mobilização dos poderes públicos deveriam atuar de forma conjunta para que os alunos – e ex-cativos – tivessem acesso a uma educação escolar comprometida com as necessidades do país.

Joaquim Nabuco ingressou no cânone da elite imperial por meio de “Nabuco pai”, o senador e líder liberal José Thomaz Nabuco de Araújo. Seu ingresso na Câmara ocorreu em 1879, quando foi eleito deputado. Visto de forma geral, O *abolicionismo* pode ser entendido como a compilação de ideias que pretendiam oferecer ao leitor um panorama do “programa abolicionista” em voga no Brasil. É o próprio Nabuco quem resume sua pretensão:

O abolicionismo, porém, não é só isso e não se contenta com ser o advogado *Ex officio* da porção da raça negra ainda escravizada; não reduz a sua missão a promover e conseguir – no mais breve espaço possível – o resgate dos escravos e dos ingênuos. Essa obra – de reparação, vergonha ou arrendimento, como a queiram chamar – da emancipação dos atuais escravos e seus filhos é apenas a tarefa imediata do abolicionismo. Além dessa, há outra maior, a do futuro: a de apagar todos os efeitos de um regime que, há três séculos, é uma escola de desmoralização e inércia, de servilismo

¹⁶³ *Gazeta da Tarde*. Ano V, nº 156, 08 de julho de 1884, p. 2.

¹⁶⁴ MACHADO, Humberto F. Tutela e educação dos libertos na imprensa do Rio de Janeiro no Pós-abolição. In: RIBEIRO, Gladys Sabina; CARULA, Karoline (org.). *Tensões políticas, cidadania e trabalho no longo Oitocentos*. São Paulo: Alameda, 2020, p. 302.

e irresponsabilidade para a casta dos senhores, e que fez do Brasil o Paraguai da escravidão.¹⁶⁵ (Grifos do original)

Embora exista uma divergência entre os historiadores acerca do “abolicionismo” defendido por Joaquim Nabuco¹⁶⁶, é indiscutível que a obra escrita por ele, em Londres, no início dos anos 1880, tem um valor a ser considerado. Para Nabuco, a abolição se constituía em um acerto de contas com o fundamento histórico da exploração escravagista. E, diferentemente, do que ocorreu em outros países, no Brasil, a abolição possuía um “caráter de reforma política primordial”¹⁶⁷:

No Brasil, a questão não é, como nas colônias europeias, um movimento de generosidade em favor de uma classe de homens vítimas de uma opressão injusta a grande distância das nossas praias. A raça negra não é, tampouco, para nós, uma raça inferior, alheia à comunhão, ou isolada desta, e cujo bem-estar nos afete como o de qualquer tribo indígena maltratada pelos invasores europeus. Para nós, a raça negra é um elemento de considerável importância nacional, estreitamente ligada por infinitas relações orgânicas à nossa constituição, parte integrante do povo brasileiro. Por outro lado, a emancipação não significa tão somente a termo da injustiça de que o escravo

¹⁶⁵ NABUCO, Joaquim. Op. cit., p. 4.

¹⁶⁶ Segundo Ricardo Salles, existe uma divergência entre os estudiosos acerca do caráter liberal ou conservador da obra de Joaquim Nabuco. Para alguns autores, “ao contrário do que sugerem a maioria dos seus biógrafos, a começar pela filha, Nabuco seria um “abolicionista para inglês ver”. Seu abolicionismo era limitado, dirigido aos senhores e aos “ricos”, e não aos escravos. Ou, mais precisamente, ao mandarinato imperial.” Além disso, “são conhecidas as passagens em cartas, discursos, panfletos e livros em que Nabuco diz que a propaganda e a ação abolicionista não deveriam se dirigir ao escravo, que a abolição deveria ser decidida no parlamento etc. Isso levou alguns estudiosos a interpretar seu abolicionismo como conservador, oposto a outro abolicionismo mais autêntico, radical e consequente.” Cf. SALLES, Ricardo. *Abolicionista para inglês ver*. Disponível em: <http://www.jornalderesenas.com.br/resenha/abolicionista-para-ingles-ver/>. Acesso em: 02 de março de 2022.

¹⁶⁷ Para tratar do abolicionismo, Angela Alonso destaca a ocorrência de dois momentos singulares dentro do movimento social surgido no interior da pauta abolicionista (aquele que aconteceu fora das instituições políticas, estabelecendo-se com práticas coletivas: formação de associações e organização de protestos): o associativismo abolicionista de elite – que tem início nos anos de 1840 e arrefeceu após as tratativas da Lei do Ventre livre, em 1871 – e o abolicionismo das ruas – que, após 1871, viu “prosperar outro gênero de associativismo abolicionista, mais popular, desabrochado a partir de novas mudanças nas oportunidades política”. Segundo ela, a historiografia do abolicionismo brasileiro nunca o tomou como movimento social em sentido rigoroso. Em sua visão, o termo foi tratado de maneira indefinida, de modo a não sistematizar a mobilização de organizações formadas em torno da causa. De acordo com a autora, durante as décadas de 1870 de 1880, “o coquetel crise-e-reforma democratizou o protesto abolicionista, até então restrito ao círculo da aristocracia e das instituições políticas. Converteram-se em ativistas muitos beneficiários da reforma das faculdades imperiais, agora porosas à ascensão social pelos estudos, como também jornalistas, tipógrafos, desenhistas e escritores, que os novos jornais empregavam; artistas, instrumentistas, cantores, atrizes, comediantes, compositores, em busca de lugar na pequena indústria de entretenimento da Corte. Sem chances de alcançar o Parlamento, adentraram debate político, pela via da imprensa de porte médio e pela formação de associações”. Cf. ALONSO, Angela. *Associativismo avant la lettre – as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista. Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, no 28, set./dez. 2011, p. 166-199, passim.

é mártir, mas também a eliminação simultânea dos dois tipos contrários, e no fundo os mesmos: o escravo e o senhor.¹⁶⁸

E essa “reforma política” vinha amparada, entre outras coisas, por duas tarefas fundamentais: implantação da pequena propriedade para os libertos e promoção da instrução para a população em geral, e para o liberto em particular. Esse é o elo que buscamos evidenciar. Embora *O abolicionismo* não seja um tratado de educação escolar para libertos e escravizados, o livro traz elementos essenciais para se pensar o modelo de sociedade e de cidadania que muitos desses intelectuais e estadistas, comprometidos com a discussão do fim imediato da escravidão, defendiam. Em relação a Joaquim Nabuco, há fortes indícios de que, para ele, toda a obra de “conscientização política do povo”, tomada a partir da abolição, possuía uma relação intrínseca com a escola. Mais até, com a educação. A educação era um braço importante de sustentação da “nova geração” de cidadãos que o país passaria a abrigar.

Ou se insinue timidamente, ou se afirme com energia, o pensamento dominante no jornalismo todo, de Norte ao Sul, é a emancipação. Mas, para fazer o vácuo em torno do jornal e do livro, e de tudo que pudesse amadurecer antes do tempo a consciência do abolicionista, a escravidão por instinto procedeu repelindo a escola, a instrução pública, e mantendo o país na ignorância e escuridão, que é o meio em que ela pode prosperar. **A senzala e a escola são polos que se repelem.**¹⁶⁹ (Grifos nossos)

E assim continua:

O que é a educação nacional num regime interessado na ignorância de todos, o seguinte trecho do notável parecer do sr. Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, o mostra bem: A verdade – e a vossa Comissão quer ser muito explícita a seu respeito, desagrada a quem desagradar – é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*.¹⁷⁰ (Grifos do original)

¹⁶⁸ NABUCO, Joaquim. Op. cit., pp. 9-10.

¹⁶⁹ Ibidem, pp. 79-80.

¹⁷⁰ NABUCO, Joaquim. Op. cit., p. 80.

Nesse caso, a “missão” do abolicionista, espécie de advogado da “raça negra”, era garantir que escravizados e ingênuos usufríssem desses direitos inalienáveis, os quais por “falta de consciência” ou de meios adequados não ousariam reivindicar. Se a *senzala* repelia a *escola*, por consequência, a *escravidão* repelia a *educação*. Enquanto esta seria um sinal de progresso e de desenvolvimento, aquela limitava os indivíduos à ignorância e ao obscurantismo. De acordo com Nabuco, trabalhar em favor da promoção do ensino e garantir sua oferta aos (ex-)cativos era uma tarefa do movimento abolicionista e de todos aqueles que se identificavam com a causa da emancipação – o que independia de partido, já que

sob a bandeira da abolição, combatem hoje liberais, conservadores, republicanos, sem outro compromisso – e este tácito e por assim dizer de honra política – senão o de subordinarem a rejeição partidária a outra maior, à consciência humana.¹⁷¹

As diferentes ações do movimento abolicionista dão mostras de que sua base extrapolou o campo parlamentar e encontrou vigor no espaço público; não esteve subordinado a este ou aquele partido político e, embora reivindicasse uma mudança social profunda, na prática, viu muitas de suas pautas não serem atendidas, como é o caso da educação escolar plenamente estendida aos libertos e de uma reforma agrária comprometida em minimizar o impacto da distribuição desigual de terras no país. Enquanto movimento social, que congregou diferentes partícipes – entre eles grupos marginalizados pelas instituições políticas imperiais, como era o caso de mulheres, escravizados e crianças –, seus integrantes estabeleceram conexões importantes dentro e fora do país. Ele representou o que Angela Alonso chamou de “associativismo solidário”, ou seja,

(...) em vez do “insolidarismo”, que crônica e ciclicamente se projeta para o passado brasileiro, o caso aqui exposto mostra antes a exuberância de uma longa rede associativa, com capacidade de pressão sobre o sistema político. Do início da campanha até 1888, formaram-se ao menos 207 associações abolicionistas. E os jornais do período dão testemunha de uma febre associativa oitocentista, com formação de clubes republicanos, sociedades filantrópicas, científicas, profissionais, educacionais, artísticas e até carnavalescas, como os Tenentes do Diabo.¹⁷²

¹⁷¹ NABUCO, Joaquim. Op. cit., p. 6.

¹⁷² ALONSO, Angela. *Associativismo avant la lettre...*, pp. 192-193.

Essa “rede solidária” indica que a participação em favor da causa abolicionista alcançou diferentes estratos e envolveu discursos que se dinamizaram no Parlamento e fora dele. Ao acompanhar a atuação de alguns intelectuais e abolicionistas negros é possível perceber a rede de solidariedade que havia fora das instituições políticas formais, como é o caso da Câmara dos Deputados e do Senado. Nomes dedicados à causa antiescravista, suas defesas em favor de uma educação comprometida com a inserção social dos libertos ganham notoriedade, sobretudo por se tratar de um período em que os discursos acerca dos benefícios da “escolarização em larga escala” no país estavam sendo amplamente difundidos. *Liberdade e educação* tornaram-se, pois, o lema de uma campanha que ainda não teve fim.

Em 19 de abril de 1879, o Ministério da Justiça enviou ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas uma cópia do ofício do chefe de polícia da Corte referente a um assalto ocorrido na casa do vigário da freguesia de Irajá. O crime poderia passar despercebido, se não fosse o teor dos objetos subtraídos. Durante o delito, foram furtados apenas os livros de assento de batismo e óbitos dos filhos nascidos de mulher escrava, amparados pela Lei de 28 de setembro de 1871. Na ocasião, o fato ganhou pequena repercussão na imprensa, embora tenha sido noticiado por alguns periódicos¹⁷³. O episódio por si só já nos levaria a levantar algumas questões, já que sua ocorrência se deu justamente no ano de 1879, período crucial para o futuro dos ingênuos, que em pouco tempo completariam a idade de oito anos. A esse fato juntam-se as interrogações e suposições feitas por elementos da própria imprensa, cerca de dois anos mais tarde.

Em 12 de agosto de 1881, o jornal *O Liberal* publicou uma extensa matéria sobre o “caso de polícia” ocorrido em Irajá. Na nota, a folha exigia severa repressão ao fato que, pelo tempo decorrido, parecia ter caído no esquecimento. Ninguém mais comentava o infortúnio que acometera a paróquia de Irajá, cujo clérigo “por seu modo de proceder, tem afastado da Igreja a quase totalidade dos fiéis daquela mal-aventurada paróquia, tão próxima do diocesano”¹⁷⁴. *Persona non grata* aos olhos do editor, a conduta do padre, e suas ligações com possíveis favorecidos com o

¹⁷³ *O Monitor*. Ano III, nº 276, 07 de maio de 1879, p. 1.

¹⁷⁴ *O Liberal*. Ano I, nº 17, 12 de agosto de 1881, p. 1.

acontecimento, causavam-lhe, além de estranhamento, indignação. Na ocasião, o delito fora subscrito pelo subdelegado, Dr. Oliveira Bueno, o qual não viu razão de empreender novas diligências para averiguar o fato e apenas submeteu a corpo de delito as dependências da Igreja. Realizada a inspeção, a autoridade policial depreendeu que os gatunos teriam levado tão somente os livros de lançamentos de batizados de ingênuos e de escravizados, deixando para trás alguns castiçais de prata e outras alfaias de significativo valor econômico.

As circunstâncias do evento levantavam suspeitas, assim como a atitude de seus partícipes, nesse caso o padre, o subdelegado e os assaltantes. Não bastasse terem sumido apenas os livros de batismo, sabe-se que naquela região havia um rico fazendeiro que possuía um bom número de crioulos, cuja idade não poderia ser facilmente identificada, a não ser pela inscrição da data de batismo. Embora aparentassem ter nascido após 1871, afirmava o proprietário terem idade superior a oito anos. O mesmo fazendeiro, influente em suas relações, foi quem obteve o benefício da vigararia para o sacerdote, que, no momento do crime, se encontrava no recinto, mas afirmava não ter percebido coisa alguma, “e foi um dos melhores sustentáculos do ex-subdelegado Bueno”. A hipótese mais provável é de que o furto fora premeditado e a intenção era a subtração de provas que validassem a liberdade dos ingênuos. O objetivo era manter em regime de escravidão os menores pertencentes ao dito fazendeiro, cuja liberdade era um direito adquirido: na ausência dos livros de batismo dos ingênuos, poderiam facilmente ser utilizados como contraprova os livros de batismo de escravizados. Por exclusão, ter-se-iam os nomes dos menores em idade igual ou inferior a 8 anos; se não constavam como escravos, eram livres.

Segundo a folha, era preciso descobrir e punir com o rigor da lei os culpados pela manutenção daqueles pobres infelizes na condição de cativos. Para tanto, havia uma desconfiança geral na freguesia sobre a “trindade indissolúvel da paróquia – fazendeiro, vigário e ex-subdelegado”, já que “(coincidência singular!) o furto dos livros só aproveita ao 1º, a vítima do furto foi o 2º; e a autoridade que abafou o furto foi o 3º”.¹⁷⁵ Cabia, portanto, às autoridades investigar o ocorrido e mobilizar as forças necessárias para desfazer o mal da escravização ilegal dos ditos menores. A denúncia foi dirigida aos chefes locais e aos abolicionistas.

¹⁷⁵ *O Liberal*. Ano I, nº 17, 12 de agosto de 1881, p. 1.

O sumiço dos livros de batismo é o retrato de uma situação limite. Ao que tudo indica, na prática, muitos ingênuos não puderam se beneficiar das resoluções contidas na normativa, devido às inúmeras estratégias utilizadas pelos senhores de suas mães para dificultar esse acesso, tal como as fraudes na contagem da idade dos menores. Havia um interesse explícito dos fazendeiros em manterem os ingênuos na condição de escravizados: como mão de obra barata e de longa utilidade (já que poderiam utilizar seus serviços até a idade de 21 anos), muitos proprietários buscaram a todo custo retardar sua condição livre ou falsear sua colocação na ordem social vigente. Tal tentativa, contudo, demonstra que a Lei não foi um recurso puramente retórico. De alguma forma, ela representava uma mudança na realidade escravista, seja por conta das manumissões, seja em razão da condição livre oferecida aos ingênuos.

O apelo enviado aos abolicionistas assume um aspecto particular na narrativa criada: ao observar o relato, é possível perceber que havia um entendimento coletivo de que o movimento abolicionista, aqui entendido como movimento social, era um legítimo defensor dos interesses dos cativos. E, de fato, assim seus integrantes se autointitulavam. Ao analisarmos os discursos publicados na imprensa, é notável a maneira como esses indivíduos – muitas vezes sendo eles mesmos ex-escravos ou cativos – tomavam para si a tarefa de representar os interesses dos escravizados, criando “caminhos de liberdade”, tanto por meio das alforrias, quanto pelo alcance da cidadania plena – o que passava pela aquisição de saberes formais (por meio da instrução/educação) e pela oportunidade de inserção no mercado de trabalho assalariado. Para fins de aproximação com esse universo, iremos a partir daqui refletir sobre a participação de alguns desses “homens de cor”, os quais consideramos figuras importantes no tocante à pauta abolicionista e na rede de solidariedade criada em favor dos escravizados.

Homens de letras e de retórica afiada, muitos dos intelectuais que ganharam a cena na segunda metade do século XIX possuíam alguma relação com a produção gráfica. Donos de tipografias ou colaboradores dos jornais cariocas, esses literatos oitocentistas carregavam a pena para dar vida aos seus romances, apontar os excessos cometidos pelos senhores de escravos, denunciar algum tipo de abuso praticado pelo governo ou ainda reclamar educação para a população mais pobre da cidade. Nomes como Francisco de Paula Brito e Machado de Assis começaram sua

vida como auxiliares de tipografia¹⁷⁶; José do Patrocínio estreou “suas atividades gráficas e literárias quando estudava para se tornar farmacêutico criando junto a seu companheiro, Demerval da Fonseca, o jornal *Os Ferrões*”. Luiz Gama (advogado) e André Rebouças (engenheiro) são outros dois personagens também importantes nessa visibilidade alcançada por sujeitos negros ou mestiços na sociedade imperial do Segundo Reinado, que uniam seu ofício à arte da escrita e da leitura. Também há relatos de mulheres negras que ganharam espaço nesse universo das letras: um exemplo é Maria Firmina dos Reis, professora e escritora nascida no Maranhão, autora do romance *Úrsula*, uma referência em termos de produção literária abolicionista¹⁷⁷.

De acordo com Ana Flávia Magalhães Pinto, havia uma rede de solidariedade entre esses literatos negros, criada na primeira metade do século XIX, “que permitia seja a conservação de garantias individuais, seja a construção de uma voz coletiva direcionada ao fortalecimento do grupo sociorracial”¹⁷⁸. Homens e mulheres letrados que acabavam divulgando ideias e saberes entre os não letrados e contribuía, dessa forma, para uma dinâmica resistência negra, a partir de homens negros livres, em conjunto e em favor de homens negros não livres. Essa rede de solidariedade também se fazia presente em pautas sociais, como é o caso da reivindicação de instrução para crianças escravizadas e libertas. Há que se dizer, contudo, que utilizamos a expressão “solidariedade racial” no sentido de perceber que havia um ambiente profícuo de discussão sobre o tema do abolicionismo, no qual essas figuras negras operavam de maneira bastante ativa. Ressaltamos, entretanto, que enxergamos diferenças sensíveis entre esses intelectuais negros, de modo que suas formas de ação e seus discursos não representavam uma homogeneidade em termos de ideias e posicionamento político.

Uma atuação notável nesse sentido tem-se com o liberto e abolicionista Israel Soares. Autodidata, criou um curso noturno na casa da mãe, cujo espaço era frequentado por libertos e escravizados. Conforme argumenta Edward Thompson, ao

¹⁷⁶ FELIPE, Adilson Ednei. Homens de Letras: intelectuais negros no Brasil imperial. In: *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. Ano IX, nº XVII, agosto/2016, p. 82.

¹⁷⁷ Ibidem., p. 79.

¹⁷⁸ PINTO, Ana Flávia Magalhães. *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)*. 2006, 197 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006, p. XIV.

discutir a formação da classe operária inglesa¹⁷⁹, mas aqui considerando escravos e libertos, entende-se que a ação de sujeitos como Israel Soares se deu a partir de uma leitura de experiências coletivas construídas na relação social, na qual esses libertos e escravizados são autores de sua própria história. Tal como os demais intelectuais negros aqui citados, sua visão de mundo passava por uma atuação motivada por interesses próprios, mas compartilhados e conscientes de suas necessidades. Sua atuação política se constituiu em meio a uma tentativa de contrapor a violência e a exploração do cativeiro à superação dessa realidade pela via da liberdade, do trabalho e da educação. A aquisição de uma cidadania plena, nesse caso, passava pelo entendimento de que se tratava de um direito adquirido, o que demonstra que esses abolicionistas “não eram simples presas de forças históricas externas e determinantes”, mas desempenharam “papel ativo e essencial na criação de sua própria história e na definição de sua própria identidade cultural”.¹⁸⁰

A questão da escolarização de escravizados e libertos é um tema que se coloca ainda com várias interrogações, mas já apresenta grandes avanços em termos de pesquisa histórica. Vários trabalhos têm contribuído para lançar luz em experiências “bem-sucedidas” de iniciativas voltadas para esse grupo em particular, sobretudo em um momento em que a educação popular chamava a atenção das autoridades e sobre as quais surgiam discursos de apoio e/ou contrariedade. A experiência de Israel Soares, detidamente acompanhada por Alexandra Lima da Silva, é bastante significativa. Segundo a autora, a trajetória de Soares é marcada por vários encontros e aproximações com nomes consagrados do movimento abolicionista, como José do Patrocínio, mas era ele mesmo um sujeito engajado na luta antiescravista e em prol da educação.

Israel Soares também fundou uma sociedade de dança intitulada Bela Amante, nos idos da década de 1870. Assim como a escola noturna, a Sociedade de Dança também era composta de escravizados, em sua totalidade. Outra iniciativa de Israel Soares, ainda na condição de cativo, foi a fundação da Caixa Libertadora José do Patrocínio, em junho de 1880.¹⁸¹

¹⁷⁹ THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa III. A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

¹⁸⁰ SILVA, Alexandra Lima da. Pela liberdade e contra o preconceito de cor: a trajetória de Israel Soares. In: *Revista Eletrônica Documento e Monumento 21*. Vol. 21, nº 1, jul. 2017.

¹⁸¹ *Ibidem.*, p. 18.

Outro caso interessante ocorreu na escola do professor Pretextato dos Passos e Silva, na freguesia de Sacramento, voltada para o ensino de meninos pretos e pardos. O fato se deu em meados da década de 1850. Como relata Adriana da Silva, Pretextato fundou uma escola primária em sua residência, “destinada a atender meninos ‘pretos e pardos’ – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria”¹⁸². O estabelecimento foi criado em 1853, e três anos mais tarde o jovem mestre requereu do então Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, o Sr. Eusébio de Queirós, algumas concessões para a escola continuar em funcionamento. Seu pedido dizia respeito à dispensa das provas de capacidade (que constava de uma prova oral e de uma prova escrita), exigidas na época para o exercício do magistério. Eusébio de Queirós não apenas “aconselhou o ministro do Império (Couto Ferraz) a deferir este pedido, como também fez uma breve defesa a respeito da necessidade de existirem escolas destinadas àquele tipo de público”¹⁸³. Que público? Especificamente meninos pretos e pardos, cujos pais, em sua grande maioria, eram analfabetos.

Para embasar seu pedido, Pretextato enviou dois abaixo-assinados em nome dos pais de seus alunos, os quais demandavam a continuidade do funcionamento da escola. Junto de tal súplica, o professor apresentou uma crítica incisiva contra o “racismo” verificado nas escolas da Corte:

(...) visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem [sic] com os da cor preta, e bastante se extimulhão [sic]; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto¹⁸⁴.

Pelo que se lê, o professor, que se autodeclarou preto, tinha consciência das limitações que acompanhavam a vida de uma criança preta, parda e mestiça na sociedade oitocentista. A questão racial mostrava-se determinante na aceitação ou não – ainda que simbólica – dos “alunos de cor preta” junto a “alunos de cor branca”.

¹⁸² SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul./dez. 2002, p. 149.

¹⁸³ SILVA, Adriana Maria Paulo da. Op. cit., p. 150.

¹⁸⁴ ANRJ: IE 13 97 – Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução pública em ordem alfabética (1850- 1890) Apud SILVA, Adriana Maria Paulo da. Op. cit., p. 152.

Ainda que não houvesse um impedimento legal, ocorria, corriqueiramente, um obstáculo moral na equidade de condições de acesso ao ensino. A escola de Pretextato funcionava como um elo de resistência a essa barreira social, e era reconhecida por indivíduos negros como um espaço de promoção intelectual desse grupo – não fosse assim, não teríamos um abaixo-assinado emitido pelos pais de crianças pretas e pardas solicitando ao professor que abrisse uma escola para atender a esse público.

Nós abaixo-assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtêm nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e alguns tinham de entrar neste ano. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com o seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora. E por ser tudo isso verdade, nos assinamos.¹⁸⁵

Nas pesquisas que realizamos sobre sua atuação durante a década de 1870, foi possível encontrar uma referência no ano de 1876, publicada pelo jornal *Diário do Rio de Janeiro*, referente à ordem do “Exm. Sr. Dr. João Candido da Silva, presidente da junta municipal de qualificação”. Pretextato, nesse ano, ainda pertencia à freguesia de Sacramento, listada como segundo distrito. Seu nome constava como elegível, visto que à época, aos 55 anos, apresentava um rendimento de 2.000\$. Homem solteiro, professor, de filiação ignorada, residente à Rua do General Câmara, nº 274 (não há especificação se se trata de sua residência somente ou se também ali dava aulas particulares), Pretextato permanece como uma figura importante, mesmo que ainda faltem muitos detalhes de sua biografia.

No campo das hipóteses e suposições, dada a longevidade de sua atuação (no mínimo vinte e três anos atuando como professor), parece plausível pensar que o jovem mestre foi um intelectual negro que contribuiu para a formação de uma certa identidade racial negra entre grupos populares que buscavam acesso à educação. Sua autodesignação “preta” é um indício de que, para ele, declarar sua condição era

¹⁸⁵ RMI, Ministro João Alfredo Corrêa Oliveira, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1872. Apud SILVA, Adriana Maria Paulo da. Op. cit., pp. 156-157.

se reafirmar perante as autoridades, especialmente em um momento em que a Instrução Pública passava por uma importante reformulação. Na década de 1870, embora as fontes encontradas até o momento não demonstrem sua ligação com grupos abolicionistas, é muito possível que tivesse articulação com grupos antiescravistas – pelo menos seu discurso nos anos de 1850 tinha esse viés. Para o ano de 1872, encontramos apenas sua arrolação como secretário da Ordem Terceira de Nossa Senhora das Mercês, na Igreja Nossa Senhora do Parto – irmandade com a qual estabeleceu um vínculo importante, já que, em 1886, a confraria mandou celebrar uma missa em intenção ao sufrágio de sua alma.

Por que a história de Pretextato é importante e o que ele tem a ver com os intelectuais e literatos negros da segunda metade do século XIX? A resposta é bem simples. As fontes consultadas apontam para uma “solidariedade racial” entre esse grupo, o que independia de sua trajetória pessoal ou mesmo de seu posicionamento “partidário”. Em sua maioria, esses intelectuais assumiram uma liderança discursiva em favor da causa emancipacionista ou antirracista e empreenderam ações que buscavam garantir a incorporação da população pobre e negra nos critérios de uma cidadania plena, o que incluía a pauta da educação. A luta pela liberdade passava pelas questões do ensino, fosse ele ofertado em escolas ou não.¹⁸⁶

2.2 Legislação e projetos educacionais no Império: a Reforma Leôncio de Carvalho

Em fins da década de 1870, os cofres do governo ainda amargavam as dívidas externa e interna provocadas pela Guerra do Paraguai. A iniciativa do Ministério da Agricultura em convocar um Congresso Agrícola, em julho de 1878, para resolver os dilemas da lavoura pode ser lida como uma tentativa de minimizar o impacto orçamentário provocado pelo futuro pagamento aos proprietários como indenização pelos ingênuos entregues ao Estado. O contexto não parecia favorável e conter uma

¹⁸⁶ A ideia de uma “solidariedade racial negra” foi trabalhada por Ana Flávia Magalhães Pinto para referenciar a imprensa negra no Brasil oitocentista. Em sua dissertação de mestrado, sob o título *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra no século XIX (1833-1899)*, a autora analisou um conjunto de oito jornais, de diferentes partes do Brasil, buscando demonstrar que, ao seu modo, esses periódicos usaram como base argumentativa a denúncia e o combate ao racismo, valendo-se para isso dos valores iluministas e liberais como ferramenta usada na luta contra a discriminação racial e no estabelecimento de uma democracia efetiva. Para ela, as redes de solidariedade existentes entre os “homens de cor” teriam sido fundamentais para sua chegada em espaços privilegiados como o jornalismo, o que também contribuiu para o fortalecimento da própria imprensa negra.

possível “crise da lavoura” tornava-se um imperativo. Além da questão tributária havia uma forte crítica ao sistema político, que redundou, entre outras coisas, em uma dança das cadeiras no Conselho de Estado e na aprovação da reforma eleitoral, levada a cabo em 1881¹⁸⁷. Nesse momento são percebidas pautas que alcançavam o debate público e preocupavam as forças do governo, inclusive o Imperador: a emancipação dos escravizados, a questão eleitoral, o tema da educação, a questão religiosa e tributária¹⁸⁸. A liderança liberal, tomada a partir da chegada de Cansansão de Sinimbu¹⁸⁹ ao posto de Ministro da Agricultura e Presidente do Conselho de Ministros, em 5 de janeiro de 1878, foi singular para o conjunto das questões que davam forma aos embates políticos no Império. Segundo Cláudia Santos, a volta dos liberais ao poder – ainda que Sinimbu fosse considerado “o mais conservador de todos os liberais” – é um reflexo das pressões republicanas sobre a Coroa, já que em fins de 1870 percebe-se o retorno de sua militância em favor de uma reforma política mais consistente.¹⁹⁰

O advento de Leôncio de Carvalho¹⁹¹ ao posto de Ministro dos Negócios do Império, dentro do Gabinete Sinimbu, se deu em meio a esse ambiente de crítica a

¹⁸⁷ Como forma de reverter o quadro econômico e político do Império, D. Pedro II convocou Cansansão de Sinimbu para formar um Gabinete Ministerial, o que tirou o Partido Liberal de um ostracismo de dez anos.

¹⁸⁸ Para uma maior discussão sobre o assunto, ver: SANTOS, Cláudia Andrade dos. *Disputas políticas pela abolição no Brasil* – nas senzalas, nos partidos, na imprensa e nas ruas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2024, no prelo.

¹⁸⁹ João Lins Vieira Cansansão de Sinimbu nasceu em Alagoas. Era filho de Manuel Vieira Dantas e Ana Maria José Lins. “Ocupou diversos cargos públicos e teve intensa vida política, iniciando pela magistratura. Presidiu a Província de Alagoas, de janeiro a julho de 1840, e depois a Província de Sergipe, de junho a dezembro de 1841. Foi depois ministro-residente do Brasil em Montevidéu, em 1843. Ministro dos Estrangeiros do 15º Gabinete, presidido pelo Barão de Uruguaiana, em 1859. Ocupou ainda o Ministério da Agricultura, Comércio, e Obras Públicas (18º Gabinete, presidido pelo Marquês de Olinda, em 1862, ocasião em que fez substituir o confuso e antigo sistema de pesos e medidas pelo sistema decimal). Sinimbu presidiu o 27º Conselho de Estado, ocasião em que ocupou interinamente alguns ministérios, de 1878 a 1880. Nesta época em sua homenagem, foi dado o nome de Sinimbu a uma colônia de alemães do Volga, em Palmeira e a outra no Rio Grande do Sul, no hoje município de Sinimbu. Também enfrentou a Revolta do Vintém, causada pela insatisfação popular com aumento de impostos e criação de alguns novos, entre eles a taxa de vinte réis (ou um vintém) sobre o valor das passagens no transporte urbano.” Disponível em: <http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco-es/mapeamento-cultural/alagoanos-ilustres/visconde-de-sinimbu>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

¹⁹⁰ “Conforme a opinião de alguns jornais, o imperador acenava com reformas – ‘que teria trazido dos EU’ - para frear a onda de indignação contra ‘a política clerical da princesa’ e teria ‘montado o ministério 5 de janeiro’ porque o ‘povo estava decidido a não esperar pela Providência para encontrar melhor sistema de governo’. Por outro [lado], a escolha do ministro Sinimbu, ‘o maior conservador de todos os liberais imagináveis’, para realizar uma reforma política limitada à questão eleitoral - segundo os princípios defendidos pelo próprio Imperador - teve como efeito a radicalização do republicanismo”. SANTOS, Cláudia Andrade dos. Op. cit., p. 79.

¹⁹¹ Carlos Leôncio de Carvalho nasceu em 18 de junho de 1847, na cidade de Iguazu, na província do Rio de Janeiro, era filho do Dr. Carlos Antonio de Carvalho. Estudou na Faculdade de Direito de São

uma reforma política dissociada de pautas sociais, em que pesavam a questão educacional e a emancipação dos cativos. O tema da educação, que nos interessa mais detidamente, teve em Carvalho alguns aspectos que carecem de uma atenção especial, já que, entre 1878 e 1879, viveu-se um momento de tensão devido aos decretos de criação dos cursos noturnos e de reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, e do superior em todo o Império, assinados por ele, bem como sua demissão da Pasta, em junho de 1879¹⁹². No plano conjuntural, o biênio 1878-79 representou um acirramento dos embates travados entre os proprietários de escravos e os interesses dos cativos. Por outro lado, representou também as ações do governo na mediação desses interesses. Mencionaremos brevemente o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, ocorrido em julho de 1878. Dele extrairemos alguns aspectos ligados à educação dos ingênuos, os quais serviram de pano de fundo para a implementação da Reforma Leôncio de Carvalho, em abril de 1879.

No discurso de abertura do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, Sinimbu reforçou os vínculos existentes entre os interesses dos proprietários e as medidas tomadas pelo Governo:

Profundamente convencido de que as mais benéficas intenções do Governo não podem ser eficazmente realizadas sem o concurso das classes a que esses intuitos mais interessam, promovi esta reunião para estabelecer um nexu entre a grande lavoura, que se sente ameaçada, e o Governo que sinceramente quer auxiliá-la.

Da permuta de ideias entre o Governo e a grande propriedade, a qual aqui se acha tão dignamente representada, espero que se possa chegar a resultado que habilite os poderes públicos para a adopção de medidas em prol do principal elemento de nossa riqueza.¹⁹³

Paulo, tendo concluído seus estudos em 1868. Prestou concurso, em 1871, para professor nesta Faculdade e nele foi aprovado, sendo nomeado membro catedrático em 1881. Foi convidado para ocupar a pasta dos Negócios do Império no gabinete de 05 de janeiro de 1878, tendo sido eleito deputado pela província de São Paulo neste mesmo ano, permaneceu na Câmara até 1881. Foi membro ativo do partido liberal. Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, que deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). In: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho> Acesso em: 13 de julho de 2022.

¹⁹² De acordo com Santos, “o apoio dos republicanos abolicionistas a Leôncio de Carvalho parece estar relacionado à sua proposta de Reforma educacional que, entre outros aspectos, indicava, claramente, a permissão para a frequência dos libertos nos cursos noturnos, e não reproduzia a proibição de acesso dos escravizados. Se o decreto não foi capaz de diminuir a resistência às iniciativas educacionais voltadas para as classes populares e trabalhadoras na Corte, ele foi bem acolhido pelos republicanos que, desde meados da década de 70, apostavam na fundação desse tipo de escola”. SANTOS, Cláudia Andrade dos. Op. cit., p. 84.

¹⁹³ Edição Fac-similar dos Anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. Fundação Casa de Rui Barbosa, 1878, p. 126.

Interessante perceber que, para as autoridades, no tocante à lavoura, os “intuitos que mais interessam” diziam respeito aos proprietários. Era às classes dominantes que os estadistas se dirigiam para pensar em estratégias que possibilitassem superar uma crise que se antecedia pelas expectativas de que faltassem braços para o trabalho nas plantações. Era para os senhores de escravizados que Cansansão de Sinimbu se encaminhava ao se referir sobre o futuro dos ingênuos. No tocante à sua liberdade, existe um tema que atravessa as discussões sobre seu papel na transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a educação desses menores.

A noção de liberdade presente nesse debate reforça a perspectiva de que existia um projeto de incorporação de todas as classes ao mundo letrado. Contudo, não se tratava de uma educação escolar oferecida nos mesmos critérios a libertos e ingênuos, como seria aos “filhos da boa sociedade”. O núcleo dessa discussão era a educação para o trabalho e o entendimento de que os ingênuos representavam a perpetuação dessa mão de obra. Oferecer-lhes uma instrução elementar associada a uma educação profissional aparecia como uma das alternativas mais citadas por quem tomou para si a tarefa de encontrar respostas para um problema que não interessava apenas aos dominantes, mas também aos dominados.

Para facilitar o debate, o Ministério da Agricultura apresentou aos participantes um questionário o qual abarcava três grandes temas: a escassez de trabalhadores, a falta de créditos e de recursos agrícolas e o destino a ser dado aos ingênuos, em razão da Lei do Ventre Livre.¹⁹⁴ De acordo com Leonardo da Costa Ferreira, existia um consenso em relação ao “suposto caráter do liberto e do ingênuo”, à época, atual “braço nacional”. Esses segmentos eram vistos como indivíduos despreparados para a vida em sociedade, já que o cativo era um impeditivo para que eles “desenvolvessem noções de justiça, de ética, de ordem, de respeito ao trabalho, à propriedade e à vida em liberdade”¹⁹⁵. Finda a escravidão, não cessariam as mazelas de seu estado anterior, inclinado, dentro desse imaginário, ao roubo, às brigas, à ociosidade etc. Nessa perspectiva, havia dois caminhos para a solução desse mal: a indução de leis coercitivas e a educação.

¹⁹⁴ FERREIRA, Leonardo da Costa. Op. cit., p. 31.

¹⁹⁵ Ibidem., p. 37.

Sobre as leis coercitivas, são bastante sugestivas as colocações feitas pelos congressistas acerca do confinamento dos desocupados em cadeias públicas e a aprovação de leis que se desdobrassem em uma vigilância policial¹⁹⁶ mais severa junto aos indivíduos “sem arte” e “sem ofício”¹⁹⁷.

Para além das medidas coercitivas, havia a indicação de outro instrumento de submissão dos indivíduos livres ou não aos interesses da grande lavoura: a aplicação de políticas educacionais voltadas para essa mão de obra em particular. A defesa de uma educação para o trabalho funcionaria como mecanismo de “capacitação” e de “convencimento” dos sujeitos pobres e egressos do cativeiro a permanecerem como trabalhadores assalariados junto às fazendas, fossem elas de pequeno ou grande porte. Esse vínculo já era antigo. Desde pelo menos meados do século XIX, nos projetos e reformas educacionais, já era feita uma associação entre educação e trabalho, com demonstrações teóricas sobre os benefícios e proveitos extraídos dessa relação. De fato, como se viu no primeiro capítulo, este tema foi amplamente debatido pelas autoridades, as quais sugeriam a criação de um sistema de ensino voltado aos ingênuos e libertos, mas com diferenças sensíveis em relação aos seus próprios filhos, para quem desejavam “centros de excelência” sobre educação agrícola:

De modo geral, as propostas apresentadas sugeriam a criação de dois sistemas escolares, a saber: um voltado para os filhos dos senhores, centros de excelência onde se ensinariam técnicas modernas para o melhor desenvolvimento da agricultura nacional; já o outro, uma rede escolar primária no formato de internatos, onde se propiciaria habilitação profissional com a finalidade de manter os ingênuos na lavoura. O primeiro tipo de escola, para o qual seriam enviados os filhos de fazendeiros, teria como função formar cidadãos conhecedores das ciências agrícolas que divulgariam o conhecimento técnico e científico no campo dinamizando a produção e maximização dos lucros.¹⁹⁸

¹⁹⁶ A ideia de uma vigilância constante associada a medidas punitivas mais rigorosas pode ser encontrada nas discussões feitas pelo filósofo Michel Foucault, ao tratar da “sociedade disciplinar”, na França. Em seu livro *Vigiar e punir*, o autor apresenta uma espécie de evolução das práticas punitivas, desde o Antigo Regime, apontando-as como resultado de processos sociais, políticos e econômicos. Dividida em quatro partes, a obra apresenta as transformações existentes por trás dos processos punitivos, a partir dos suplícios, em meados do século XVI, até a consolidação das instituições prisionais, a partir do século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 42ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis/, RJ: Editora Vozes, 2014

¹⁹⁷ No relatório final do Congresso Agrícola do Recife, dirigido ao Imperador e a algumas das principais lideranças ministeriais, fez-se a seguinte recomendação: “[que fossem adotadas] leis repressivas à vagabundagem; à ociosidade; que seja imposto um regime policial severo, ao qual deverão estar sujeitos todos os indivíduos sem arte, sem ofício; e fica certo que [sic] ocorrerão esses braços inativos aos doces prazeres da colheita para obterem uma posição de alguma conformidade. Congresso Agrícola do Recife Apud FERREIRA, Leonardo da Costa. Op. cit., p. 38.

¹⁹⁸ FERREIRA, Leonardo da Costa. Op. cit., p. 42.

Quanto aos ingênuos, havia certo consenso por parte dos proprietários de que

(...) nem se pode esperar que esse elemento de trabalho livre seja permanente pela simples razão de ser meramente transitório e progressivamente mais diminuta a existência dos ingênuos, filhos de escravas, e nem tão pouco se pode esperar que esse elemento de trabalho livre se empregue exclusivamente na grande propriedade; antes é de presumir, pela natural tendência do homem de procurar a sua independência, que os ingênuos morigerados e trabalhadores se esforcem por ser proprietários, e por conseguinte se dediquem à pequena lavoura que demanda poucos capitais, ainda que, em regra, não seja a mais remuneradora do trabalho.¹⁹⁹

Dito de outra forma, se, em uma perspectiva “natural”, os ingênuos tenderiam a ser mão de obra passageira, já que, ao conquistar a liberdade, investiriam em sua independência, tornando-se eles próprios pequenos proprietários (abandonando, portanto, o trabalho na grande lavoura), o ideal seria “atrair a imigração espontânea pelos mesmos meios para idêntico fim empregados pelos Estados-Unidos da América do Norte”. Além disso, convinha

melhorar a nossa legislação penal relativa aos ociosos, vagabundos e menores abandonados, estabelecendo penas mais severas e criando para esta gente colônias com regime disciplinar, capaz de a obrigar a adquirir hábitos de trabalho.²⁰⁰

Essa fala pertence ao representante da Companhia União de Lavradores que, sob aplausos, sinalizou a perspectiva de que o único meio capaz de garantir a presença dos ingênuos junto à grande lavoura é por meio da escola, da instrução elementar aliada a técnicas agrícolas, pois é do ensino oferecido a esses menores que se esperava alcançar “apreço pelo trabalho” e continuidade da produção agrícola.

A proposta de valorização da educação escolar, sob a perspectiva do controle senhorial e do Estado, é visível na fala dos congressistas. A visão regeneradora da educação voltada para os grupos populares esteve presente em diversos projetos de reforma apresentados durante o século XIX²⁰¹, divulgados, sobretudo, ao longo da década de 1870. Após a promulgação da Lei do Ventre Livre, tais projetos ganharam maior representatividade, pois tiveram que lidar com a novidade trazida pela figura

¹⁹⁹ Anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. Op. cit., p. 68

²⁰⁰ Anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. Op. cit., p. 67.

²⁰¹ A esse respeito cf. MARTINEZ, Alessandra Frota. Op. cit.; FERREIRA, Leonardo da Costa. Op. cit.; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 e 1880. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, pp. 200-205, mar 2007.

dos ingênuos, os quais, por sua condição livre, criavam senões entre os estadistas e proprietários rurais. A promulgação dos decretos voltados para a regulamentação dos cursos noturnos (1878) e para a reforma do ensino primário e secundário da Corte, e superior de todo o Império (1879), ambos sob a assinatura de Leôncio de Carvalho, são duas tratativas que procuravam dar uma resposta ao debate promovido no espaço público sobre a escolarização dos segmentos mais pobres, ainda que, do ponto de vista de algumas autoridades políticas, tais normativas – em especial a reforma de 1879 – fossem vistas como uma “ingerência” de seu mandatário.

A difusão do ensino entre os grupos populares se fez não sem embates e, ao que nos parece, não sem submeter os “benefícios da instrução” aos dissabores econômicos. O primeiro decreto referido é o de nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878. Sobre ele não foi possível localizar as discussões sustentadas pelos senadores, já que os livros para esse ano não constam nos Anais do Senado Federal, disponíveis na plataforma do Senado. As notas aqui retratadas dizem respeito à repercussão que ele alcançou na imprensa, nossa principal fonte de pesquisa nesse caso. Sobre a normativa de 1879 – Decreto nº 7.247, de 19 de abril do ano em questão, vamos considerar, especialmente, as produções legislativas encontradas nos Anais do Senado, por meio das quais é possível perceber a capilaridade desse tema junto aos estadistas.

A questão mais evidente no embate travado entre liberais e conservadores acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, diz respeito à questão da obrigatoriedade e da liberdade do ensino. Ressalte-se, porém, que há outros pontos de debate. Além da questão envolvendo o ensino livre e obrigatório,

o Decreto de Leôncio de Carvalho dividiu o ensino, nas escolas primárias, em primeiro e segundo graus, com duração de quatro anos. Apresentou como questões novas que os alunos acatólicos não eram obrigados a frequentar as aulas de ensino religioso e previa, também, a coeducação dos sexos até a idade de dez anos. O Decreto previa ainda a criação de jardins de infância para crianças de três a sete anos de idade, pequenas bibliotecas, museus, entre outras disposições específicas sobre o funcionamento das escolas. Para aumentar a arrecadação de verbas para a educação, instaurou, em cada distrito do município, caixas escolares para receber donativos a serem aplicados na educação. O Decreto possibilitava ao governo alterar a distribuição das escolas; subvencionar escolas particulares renomadas que atendessem meninos pobres; contratar professores particulares para ensinar rudimentos do ensino primário; criar ou auxiliar cursos para adultos analfabetos; criar escolas normais nas províncias; reconhecer o título conferido por escolas particulares que preenchessem a exigências determinadas, entre outras. Nos estabelecimentos de ensino superior, o

Decreto proibia que fossem marcadas faltas aos seus alunos e que fossem chamados para lições e sabinas, garantindo assim, a livre frequência.²⁰²

Essas foram medidas duramente rebatidas pelo senador Junqueira Júnior. Sobre os jardins de infância, por exemplo, afirmava ser

um nome romântico; esses jardins são antes de criação, porque instrução não se pode dar a infantes em tal idade, como são crianças de 3 e de 4 anos. Eu penso que o que trata de estabelecer o decreto é antes uma casa de caridade, para onde os meninos, logo que deixarem a amamentação, sejam levados. É a criação de meninos por conta do Estado. É antes uma casa da infância desvalida, ou outra semelhante, como já temos algumas entre nós.²⁰³

O caráter “excessivamente liberal” das designações estabelecidas por Carvalho levou o senador João José de Oliveira Junqueira Júnior a apresentar uma longa ressalva sobre os impactos financeiros e as incongruências legislativas percebidas na reforma do ensino “subitamente” promulgada. Para Junqueira Júnior, Leôncio de Carvalho atentou contra a Constituição, na medida que o decreto

foi expedido sem a menor autorização legislativa; e o Senado compreende que em uma matéria desta ordem o governo não pode querer sub-rogar-se ao poder legislativo, resolvendo questões da maior transcendência, problemas sobre o ensino público, que em muitos países ainda não foram resolvidos. Se o nobre ministro do Império queria externar as suas opiniões sobre assumpto tão importante, deveria, ou apresentar na câmara, de que faz parte, um projeto de lei regulando o ensino primário e secundário e superior, ou procurar dar andamento ao projeto existente naquela câmara e apresentado há anos pelo nobre ex-ministro do Império, senador pela província de Pernambuco, o Sr. conselheiro João Alfredo.²⁰⁴

Deliberada sem uma discussão prévia, a determinação jurídica teria suplantado projetos anteriores de reforma, como é o caso da proposição apresentada pelo conservador João Alfredo²⁰⁵, senador pela província de Pernambuco. Na década de 1870, foram encontrados ao menos três importantes projetos de reforma da instrução

²⁰² Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Op. cit. Passim.

²⁰³ *Anais do Senado Federal*. 72ª sessão em 26 de abril de 1879, p. 199.

²⁰⁴ *Anais do Senado Federal*. 72ª sessão em 26 de abril de 1879, p. 196.

²⁰⁵ João Alfredo Correia de Oliveira nasceu em 12 de dezembro de 1835 e faleceu em 06 de março de 1915. Era natural de Itamaracá, província de Pernambuco. Integrado ao Partido Conservador, foi deputado provincial, deputado geral e Ministro dos Negócios do Império. Além disso, atuou como Ministro da Agricultura, presidente do Conselho de Ministros (de 10 de março de 1888 a 7 de junho de 1889), conselheiro de Estado, presidente das províncias do Pará (2 de dezembro de 1869 a 17 de abril de 1870) e São Paulo (19 de outubro de 1885 a 26 de abril de 1886) e ainda como senador, de 1877 a 1889.

pública. São eles: o Projeto de Paulino de Souza²⁰⁶ (1870), o Projeto de Antônio Cândido Cunha Leitão²⁰⁷ (1873) e o Projeto de João Alfredo Corrêa de Oliveira²⁰⁸ (1874). É sobre este último a que fez referência o senador Junqueira Júnior. Em seu prólogo, o parlamentar enumerou uma série de objeções a que são devidas a iniciativa de Carvalho. Além de ferir as determinações do Ato Adicional de 1834, pela leitura do crítico senador, o ministro teria criado despesas extraordinárias, “aumentando de um modo sensível as cadeiras nos cursos superiores” e “obrigando o Estado a

²⁰⁶ Paulino José Soares de Souza pertencia ao Partido Conservador, tendo assumido o Ministério do Império em 16 de julho de 1868. No Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa em maio de 1870, alongou-se ao tratar sobre a instrução pública, aprofundando as ideias apresentadas no seu Projeto de Reforma. Nesse Relatório, Paulino de Souza registrou a existência de poucas escolas, a necessidade de ampliar as verbas para a instrução pública, a falta de professores, a precariedade na formação dos poucos que se dedicavam ao magistério, a ausência de prédios públicos destinados às escolas e a falta de salubridade nas casas alugadas pelo governo para esse fim, entre outras questões. Seu Projeto propunha a criação, no Município da Corte, de uma universidade composta de quatro faculdades. Uma de direito, uma de medicina, uma de ciências naturais e matemáticas e outra de teologia. Além da mudança relativa ao ensino superior, sob sua responsabilidade em todo o Império, previa a criação de um conselho superior de instrução pública. O conselho deveria ser presidido pelo ministro do império, responsável, entre várias atribuições, pelas questões relativas à instrução pública, e composto pelo inspetor da instrução pública primária e secundária do Município da Corte, bem como por mais cinco membros nomeados pelo governo. Para fomentar o ensino em todas as províncias do reino, previa a criação de estabelecimentos custeados pelo governo central, iguais aos já existentes nas províncias, como forma de incentivo. Assim, beneficiar-se-iam dessa criação às províncias que já mantivessem pelo menos uma escola de instrução primária para o sexo masculino e outra para o feminino em cada paróquia. Estas deveriam cumprir a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 7 a 15 anos de idade que residissem próximas às paróquias. Seu projeto não teve andamento na Câmara dos Deputados. In: Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Op. cit.

²⁰⁷ Inclinado a reorganizar o ensino, o deputado Cunha Leitão propôs um projeto de reforma, o qual previa, no artigo primeiro, que todo “[...] aquele que tiver em sua companhia menino maior de 7 anos e menor de 14 e menina maior de 7 anos e menor de 12, seja pai, mãe, tutor ou protetor, é obrigado, nos termos desta lei, a dar-lhes instrução primária”. Estendia essa obrigação apenas nas cidades e vilas, pois não existiam escolas de fácil acesso. Entretanto, criava penas de multas para quem não cumprisse essa determinação legal e criava conselhos municipais para executar a lei. Este Projeto previa também que os filhos de protestantes deveriam ser dispensados das aulas de religião, o que provocou grande debate. O Projeto de Reforma de Cunha Leitão ficou sem receber parecer na câmara e o mesmo autor propôs um novo projeto, nesse mesmo ano, sob o nº 463. Nele, previa que o ensino particular de instrução primária, secundária, especial e superior deveriam ser completamente livres em todo o Império, exigindo algumas obrigações para os professores com relação às autoridades municipais. Manteve o conselho de instrução primária e secundária previsto na reforma anterior. Este projeto se alongava buscando regulamentar o ensino superior, mas como este nível de ensino não é objeto de estudo, não se aprofundará essa questão. Este também não foi discutido na Câmara. In: Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Op. cit.

²⁰⁸ Este Projeto de Reforma foi comentado mediante de uma longa apresentação, na qual o deputado Corrêa de Oliveira explicitou sua preocupação com a educação. Para ele, a sociedade reconhecia a necessidade de difundir a instrução, distribuindo conhecimentos a todas as classes da sociedade. João Alfredo insistia na ideia da obrigatoriedade do ensino. Para tanto, determinou que o ensino primário, no Município da Corte, fosse obrigatório para todos os indivíduos de 7 a 14 anos. Estendeu essa obrigatoriedade para os de 14 a 18 anos, forçando-os a frequentarem as escolas de adultos, caso não tivessem recebido a formação necessária anteriormente. Segundo ele, nenhum indivíduo poderia ser dispensado do ensino, até aos 14 anos de idade, sem se mostrar habilitado em exame. Deveria provar que tinha leitura corrente, sabia escrever e resolver as quatro operações aritméticas, bem como deveria conhecer princípios de moral. O projeto só entrou em discussão na Câmara dos Deputados em 1875, mas voltou para emendas e parecer sem outros andamentos. In: Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Op. cit.

subvencionar até o ensino primário nas províncias” – fato que, por si só, já seria um motivo de dissolução da medida.

De acordo com o decreto de 19 de abril de 1879,

Art. 1º É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.

(...)

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primarias do 1º grau, são obrigados a frequentá-las, no município da Corte, os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade.²⁰⁹

Pelo que se extrai do exposto acima, a partir de sua promulgação, se tornava livre o ensino primário e secundário, na Corte, e superior em todo o Império; e obrigatório o ensino primário de 1º grau no Município da Corte. Ao Estado caberia o controle sobre a inspeção dos estabelecimentos de ensino, garantindo-se assim sua “moralidade e higiene”. Tornava-se obrigatório aos indivíduos de ambos os sexos, entre as idades de 7 e 14 anos, estando excluídos dessa obrigação apenas os alunos cujos “pais, tutores ou protetores provarem que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas”. Além destes, também estavam abonados do pagamento de uma multa, que poderia variar entre 20 e 100\$000, “os que residirem a distância maior, da escola pública ou subsidiada mais próxima, de um e meio quilômetro para os meninos, e de um quilômetro para as meninas”. Na mesma penalidade estavam incluídos os alunos que apresentassem baixa frequência, “salvo caso de moléstia ou justo afastamento”. Aos meninos pobres, sem condições de custear as despesas com vestuário e objetos necessários ao ensino, ficaria a cargo do governo a tarefa de fornecer tais materiais.

Segundo Junqueira Júnior, a determinação de tornar obrigatório o ensino primário consistia em verdadeiro “vexame” perante as autoridades. Era sabido que muitos pais não possuíam os meios necessários para assumir as despesas decorrentes de tal imposição, o que ficaria às custas do governo. Para ele, o Estado acabava se transformando em “tutor geral da população”, função que classificava como puro “socialismo”.

É o socialismo que se quer implantar, quer-se que o Estado seja o provedor geral; o Estado é que há de dar aos meninos pobres o vestuário,

²⁰⁹ Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

o calçado, os livros, todo quanto for preciso, para que eles obrigatoriamente frequentem a escola. Até agora deixava-se a cargo dos pais de família suprirem do modo possível as necessidades de seus filhos; a todos aqueles que podiam dar lhes a instrução; mas agora não só se quer tornar obrigatório este dever, resolvendo-se esta questão que em muitos países ainda está sem resolução, e que muitos entendem que é um atentado contra a liberdade do cidadão; não só se obriga o menino a andar, em alguns casos, um e meio quilômetro até encontrar escola pública, mas ainda o Estado vai se intrometer dentro da família para pesquisar, como inquisição, se tem meios precisos para fazer vestir e calçar seus filhos.²¹⁰ (Grifos nossos)

Apesar da crítica incisiva, na questão da obrigatoriedade, a tarefa de o Estado suprir as necessidades dos meninos pobres não representa uma novidade sensível em relação ao Regulamento de 1854, do conservador Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Por meio deste regulamento, o governo seria responsável por manter as despesas dentro dos estabelecimentos públicos de ensino, fornecendo aos meninos carentes os meios de frequentarem as aulas:

Art. 60. Todo o expediente dentro das escolas será feito à custa dos cofres públicos.

Correrão também por conta dos cofres públicos as despesas de fornecimento de livros e outros objetos necessários ao ensino.

Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuário decente e simples, quando seus pais, tutores, curadores ou protetores o não puderem ministrar, justificando previamente sua indigência perante o Inspector Geral, por intermédio dos Delegados dos respectivos distritos.²¹¹

A grande novidade, se comparados os dois regulamentos, se dá em relação à matrícula dos escravizados. Enquanto no Regulamento de 1854, meninos não vacinados, que possuíssem moléstias contagiosas e na condição de escravos estariam impedidos de efetuar matrícula, no Decreto de 1879 não há qualquer menção à situação dos escravizados e ingênuos. Por outro lado, se, legalmente, não estavam impedidos de efetuar matrícula, sob a pena da lei, não havia um artigo sequer mencionando e/ou incentivando sua presença nas escolas da cidade. De acordo com Maria Cristina Machado e Josie Agatha Silva, o silêncio de Carvalho acerca dessa questão pode ter várias interpretações. Uma delas é que o ministro não tratou do ingênuo por considerá-lo livre, portanto, incluído no conjunto da população que deveria ser educada. Outro ponto de vista é o de que “ainda não se podia deliberar sobre o ingênuo devido à forte pressão dos fazendeiros escravocratas”²¹².

²¹⁰ *Anais do Senado Federal*. 72ª sessão em 26 de abril de 1879, p. 197.

²¹¹ Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.

²¹² MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Op. cit.

Ambas as suposições possuem indícios de veracidade, sobretudo no que se refere às pressões envolvendo os interesses dos proprietários. Como já demonstramos em diversas oportunidades, não havia uma determinação legal que “obrigasse” os senhores a cuidar da educação desses menores. A própria Lei do Ventre Livre não expressou essa determinação em nenhum de seus artigos. Tal “silenciamento”, contudo, não é em nada inexpressivo. Muito pelo contrário! Tanto no que se refere à Lei do Ventre Livre quanto no que diz respeito ao regulamento de 1879, ambos nos dão pistas de que a educação dos ingênuos era um tema delicado e envolvia diferentes interesses. Mesmo sem indicar diretamente os ingênuos, o decreto foi entendido como socialista, e ganhou forte oposição dentro da casa legislativa. A interpretação dos senadores à medida promulgada por Leôncio de Carvalho deixa subentendido que a normativa incorporou setores da sociedade que, de alguma forma, incomodavam as autoridades. A quem os senadores estão se referindo quando dizem que se trata de um despropósito o Estado assumir as despesas com material escolar e vestuário? Muito provavelmente estão se referindo aos negros e pobres, ou ainda, aos escravizados, ingênuos, libertos, mestiços e brancos sem fortuna.

Apesar dessa aparente “omissão”, é inegável o envolvimento de Carvalho com o tema da educação e de seu reconhecimento no debate público como uma referência no tocante à causa do ensino.

No gabinete de 5 de Janeiro, seja-se justo honrando a verdade, só um ministro foi verdadeiro ministro liberal, procurando harmonizar os princípios com a prática, e por isso foi *demitido* de ministro por modo altamente inconveniente e impolítico.

Que ministro foi o talentoso moço do seu tempo e do seu século, o Sr. Leoncio de Carvalho, a quem se chamou o ministro criança.

Teria errado, algumas vezes se precipitado; mas a história política d’este país não há de acusá-lo de um retrógado ou traidor de sua religião política, e muito menos que lhe faltassem tempo algum *talento* e *probidade*.²¹³ (Grifos do original)

A nota trata de sua demissão, ocorrida pouco mais de um ano depois de ter assumido a Pasta dos Negócios do Império. Sua saída tornou-se ocasião de manifestações no Parlamento e nas ruas, as quais buscavam enaltecer suas qualidades políticas e suas ações em favor da educação popular. Segundo Cláudia Santos, o apoio que recebeu dos republicanos se deu, em grande medida, em razão

²¹³ *Gazeta do Rio: Folha diária*. Ano I, nº 60, 14 de setembro de 1879, p. 2

de sua proposta de Reforma educacional, a qual não reproduzia a interdição de frequência aos escravizados. Essa é uma questão fundamental para o debate político do período e para o avanço de medidas voltadas para a educação popular, com ênfase nos libertos e escravizados.

Se o decreto não foi capaz de diminuir a resistência às iniciativas educacionais voltadas para as classes populares e trabalhadoras na Corte, ele foi bem acolhido pelos republicanos que, desde meados da década de 70, apostavam na fundação desse tipo de escola. Quanto aos obstáculos à expansão da educação entre esses setores, basta voltarmos aos distúrbios no entorno da Escola da Canela, em 19 de dezembro de 1879 que, conforme a fala de alguns dos seus frequentadores, estava sendo alvo de constante repressão policial. Poucos dias antes, em 8 de dezembro de 1879, José do Patrocínio denunciou tanto a política educacional quanto a reforma eleitoral proposta pelos liberais que, seis meses antes, tinham demitido Leôncio de Carvalho: “No mais é fechar os cursos noturnos para as classes pobres e ferir o analfabeto com o interdito político”.²¹⁴

Pelo menos duas questões chamam atenção nesse contexto: a repressão aos cursos noturnos e a reforma eleitoral, a partir de seu interdito ao voto dos analfabetos. A educação dos grupos populares, ainda que alcance proeminência retórica, na prática encontrava grande resistência. A escolarização de meninos e meninas pobres esbarrava na visão sustentada por algumas autoridades de se tratar de um investimento irrelevante, desnecessário diante de outras urgências existentes na pauta orçamentária do Império. Vejam-se as palavras do senador Junqueira Júnior:

(...) vejo que nas escolas do 1º grau, a cuja frequência se obriga todos os meninos da idade escolar de sete a dez anos, **se ensinam matérias que talvez não fossem convenientes para o pobre: o menino pobre deve ter as noções mais simples, saber ler e escrever, conhecer as quatro operações da aritmética, religião etc.** Mas o programa é muito diverso; (...) (...) obrigar o pobre a estudar essas noções gerais com aplicação à nossa organização política, é realmente antecipar conhecimento de matéria que não podem caber naquelas escolas. (...) Há porém uma disposição, que chamou-me a atenção para mostrar que procura-se dar esta instrução a nossa mocidade, mas desprezando-se o ensino daquilo que mais proveitoso é, principalmente para as classes pobres. O menino na idade escolar precisa aprender rudimentos e o que é elementar, mas precisa também dedicar-se a um ofício ou arte de que tenha de tirar sua subsistência, porque nem todos podem ser letrados. Alguns serão sábios, a grande massa, porém, deve ter apenas instrução elementar, mas deve principalmente viver do seu ofício mecânico, de sua arte, porque se não procurarem em tempo tornar-se peritos em um ofício fabril, uma indústria, serão cidadãos infelizes, porque adquirem uma meia instrução, o que é fatalíssimo à sociedade.²¹⁵ (Grifos nossos)

²¹⁴ SANTOS, Claudia Andrade dos. Op. cit., p. 84.

²¹⁵ *Anais do Senado Federal*. 72ª sessão em 26 de abril de 1879, pp. 197-198.

Por essas palavras fica em evidência uma tentativa de restringir os saberes destinados aos “meninos pobres” em detrimento do ensino voltado para os filhos das camadas mais abastadas. Se “obrigar o pobre a estudar essas noções gerais com aplicação à nossa organização política, é realmente antecipar conhecimento de matéria que não podem caber naquelas escolas”, o que se dirá em relação aos ingênuos, cuja condição encontrava-se em aberto para muitas dessas autoridades? Juridicamente, eram de condição livre; mas, na prática, continuavam submetidos às prerrogativas da escravidão. A educação devida aos grupos populares não correspondia a um investimento “de peso”, haja vista que em diversas oportunidades muitos desses estadistas deixaram explícitas suas intenções com o ensino a eles oferecido: manter ativos nas lavouras os braços egressos do cativo, mesmo após a conquista de sua liberdade; em igual medida, visava-se obter um número satisfatório de mão de obra “qualificada” para realizar tarefas no espaço urbano. O que se pretendia afinal era manter em dia a força de trabalho disponível, fosse no campo ou na cidade. Esse é o mote que deu vida às discussões em torno da supressão dos cursos noturnos.

Por meio do Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, foram criados cursos noturnos para adultos nas escolas primárias de 1º grau do sexo masculino. Nesses espaços, jovens e adultos homens recebiam as mesmas lições oferecidas aos meninos matriculados naquelas escolas. Os cursos eram diários e funcionavam das sete às nove horas da noite, nos meses de outubro a março, e das seis às nove, nos meses de abril a setembro. Poderiam se inscrever todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertas, maiores de 14 anos. A partir da data de promulgação do decreto, nas escolas urbanas seu funcionamento foi imediato; nas suburbanas, ficou a cargo da determinação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, tendo em consideração as circunstâncias locais. O funcionamento dessas escolas, apesar das tentativas de certas autoridades de simplificar os conteúdos ali ministrados, representava uma chance real de escolarização regular e formal para os grupos populares, sobretudo para aqueles que estiveram impedidos de frequentar o ambiente escolar durante a infância.

A supressão desses espaços, pouco tempo depois de deliberado o decreto, provocou grande agitação popular. Em novembro de 1879, apareceu estampada no

jornal *Gazeta da Noite* uma nota repreendendo tal extinção²¹⁶. A crítica era assinada por Otaviano Hudson²¹⁷, o qual dizia representar uma coletividade de 2 mil operários, que protestava contra a medida do governo atual, “extinguindo, a pretexto de economia, os cursos noturnos instituídos pelo conselheiro L. de Carvalho”. Otaviano Hudson possuía notável engajamento político: participou do Manifesto Republicano de 1870, ao lado de nomes como Francisco Rangel Pestana, Lopes Trovão, Aristides Lobo, Saldanha Marinho, Quintino Bocaiuva, Lafayette Pereira e Pedro Ferreira Viana – somente para citar aqueles que tiveram uma destacada atuação na propaganda republicana; era membro do conselho da associação beneficente Liga Operária, cuja finalidade era, entre outras coisas, cuidar da instrução dos grupos operários; além de se destacar como jornalista, poeta e professor²¹⁸. Junto com Cypriano Carvalho fundou uma escola noturna gratuita na Glória, que recebia alunos operários da região. O cancelamento dos cursos noturnos em escolas públicas representava uma tentativa de apagamento das medidas tomadas por Leôncio Carvalho, o qual, a essa altura, caíra em desgraça frente aos seus adversários políticos. A medida não impedia o funcionamento de cursos mantidos pela iniciativa particular, já que a justificativa era não onerar os cofres do governo.

A atuação do gabinete Sinimbu, especialmente na condução política da reforma eleitoral e do fechamento dos cursos noturnos, era tratada por conservadores, liberais e republicanos como uma questão chave no tocante às pautas de envolvimento social. Tratava-se de um momento importante, no qual a exigência da leitura e da escrita para o acesso à cidadania política refletia as contradições de uma valorização retórica da educação, que acabava por ser maculada com medidas que em nada contribuíam para o melhoramento da instrução popular.

De um lado exige, como forçosa condição para votar o saber ler e escrever, atirando deste modo esse direito a grande parte de nossa população (...); – de outro extingue os cursos noturnos, negando subvenções ao liceu de artes e ofícios, e fechando as portas de quase todas as aulas de [sic] instituto comercial!²¹⁹

²¹⁶ *Gazeta da Noite*. Ano I, nº 180, 4 de novembro de 1879, p. 2.

²¹⁷ Otaviano Hudson nasceu em 1837, no Rio de Janeiro, e faleceu em 1886, na mesma cidade. Foi um intelectual de grande engajamento político (militou ao lado de nomes importantes do Movimento Republicano). É autor de vários títulos, dentre eles: *Método Hudson*, *Método de leitura*, *Parnaso brasileiro* e *Parnaso português moderno*.

²¹⁸ A esse respeito cf. <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/autores/?id=2810>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

²¹⁹ *Gazeta da Noite*. Ano I, nº 210, 10 de dezembro de 1879, p. 3.

A extinção dos cursos noturnos, ainda sob um gabinete liberal, merece atenção especial. Segundo Ana Luiza costa,

no período de permanência destes últimos [conservadores] a frente do Ministério do Império, entre 1868 e 1878, constatamos que a existência prática das escolas noturnas foi promovida pela iniciativa particular, o que não quer dizer a ausência do Estado, mas sua ação indireta, através de regulação e subvenção. É a partir de 1878, por iniciativa de Leôncio de Carvalho, primeiro como inspetor de instrução e, em seguida, em 1879, como ministro do Império, que o Estado passa a estabelecer, por conta própria, cursos noturnos nas escolas de meninos do município da Corte.²²⁰

A reviravolta desse processo, ocorrida entre 1878 e 1879, que vai desde a promulgação do Decreto nº 7.031-A até a demissão de Leôncio de Carvalho (e a posterior extinção dos cursos noturnos), nos faz supor que a atuação de liberais e conservadores no tocante à educação seguiu uma linha de similitude: interesses partidários e pessoais (no caso de adversários políticos) estavam acima dos interesses pedagógicos. A saída de Leôncio de Carvalho se deu em razão da acirrada oposição que encontrou dentro e fora do Parlamento por ocasião de suas reformas. Ao mesmo tempo, nota-se que ele era aclamado por parte da opinião pública, já que na imprensa, sobretudo entre os jornais de caráter abolicionista, sua imagem aparecia como grande representante dos interesses nacionais, via educação. Nas ruas, sua figura era sustentada pelos republicanos abolicionistas, que vinham se organizando e ganhando notoriedade com seu importante ativismo político²²¹.

A escolarização da população pobre da cidade do Rio de Janeiro tocava de perto no acesso desse segmento aos diferentes espaços da cidade. A instrução oferecida aos jovens e adultos trabalhadores lhes permitia acionar mecanismos de inclusão em um momento em que a vigilância acerca dos “vadios e vagabundos” era constante. Como demonstram Irma Rizzini e Alessandra Schueler, a criação dos cursos noturnos, fossem eles mantidos por iniciativa particular ou pública, provocou mudanças nas relações entre o poder público e a população, assim como teve consequências na vida cotidiana: por conta das aulas noturnas, houve uma maior circulação de rapazes e homens pelas ruas no período da noite, o que alarmava as

²²⁰ COSTA, Ana Luiza. *À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007, p. 62.

²²¹ Sobre os republicanos abolicionistas e seu ativismo político ver: SANTOS, Cláudia Andrade. Op. cit.

autoridades²²². Na Corte, a criação de espaços como esses ocorre pelo menos desde os anos de 1860²²³, já que datam dessa época iniciativas como a da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, que abriu um curso noturno para o ensino das primeiras letras. Nos anos de 1870 e 1880 percebe-se um crescimento vertiginoso de cursos mantidos por sociedades e associações, assim como os subvencionados ou custeados pelo governo. A ideia de escolarização da população mais pobre, aqui incluídos libertos e escravizados, esteve muito relacionada aos discursos de uma reordenação do trabalho, em que pesavam as lutas pela emancipação, uma possível crise da lavoura e o aumento das demandas urbanas, devido ao acelerado crescimento populacional percebido nas últimas décadas do século XIX. A educação escolar e a preparação dos jovens e adultos para ocupar os postos de trabalho assalariado estavam presentes no ideário das autoridades como forma de se adequar à nova realidade do Império, a partir da chegada da abolição da escravatura e da presença de milhares de jovens e homens livres e analfabetos.

Além dessas questões, há que se dizer também que, para os segmentos trabalhadores, jovens e adultos, dedicados aos ofícios urbanos – marceneiros, carpinteiros, ferreiros, pedreiros, vendedores, artistas, operários etc. – a aquisição de uma educação escolar ofertada por iniciativa do poder público (ou mesmo pela iniciativa particular) representava um importante mecanismo de pertencimento à cidade, o que extrapolava as pretensões das autoridades. Havia um desejo pessoal desses indivíduos de se instruírem nas primeiras letras, o que pode ser comprovado pelo número de matrículas efetuadas nas décadas de 1870 e 1880²²⁴. A despeito da volatilidade na frequência desses alunos, pode-se levantar a hipótese de que a educação escolar era vista por esses grupos como um instrumento de ascensão profissional e de realização individual. E, apesar das dificuldades encontradas para sua permanência nessas escolas (rivalidades entre os alunos, falta de materiais, dificuldades em conciliar o tempo de estudo com o de trabalho etc.), a presença

²²² SCHUELER, Alessandra Frota M. de; RIZZINI, Irma. “Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1893).” *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá-PR, v.17, n. 1 (44), Jan-março 2017, p. 93.

²²³ Ressalte-se, porém, que “em 1854, o Regulamento de Instrução Primária e Secundária da Corte já previa o estabelecimento de cursos livres e aulas noturnas, cuja competência deveria ser compartilhada pelos poderes públicos e pela sociedade. Em 1872, a chamada Reforma João Alfredo instituiu os cursos noturnos nas escolas públicas primárias regulares e, em 1878, a Reforma de Leôncio de Carvalho deixou claro que as aulas eram destinadas aos jovens e adultos, inclusive os libertos.” In: *Ibidem*.

²²⁴ Para acompanhar o número de matrículas e os dados de frequência, sugere-se consultar: SCHUELER, Alessandra Frota M. de; RIZZINI, Irma. Op. cit; COSTA, Ana Luiza. Op. cit.

desses sujeitos nesses espaços representava uma participação ativa desses grupos no acesso ao ensino e à cidadania política.

2.3 Escolarização e cidadania nos anos de 1880: a reforma eleitoral e o voto dos analfabetos

O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa, também ficou conhecido como "Lei Saraiva". [...] O referido decreto [...], proibiu o voto de analfabetos, além de ter adotado eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império: senadores, deputados à Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juízes de paz. Estabeleceu ainda que os imigrantes de outras nações, em particular a elite de comerciantes e pequenos industriais, e os que não fossem católicos, religião oficial do Império, poderiam se eleger, desde que possuísse renda não inferior a duzentos mil réis. [...] Na primeira eleição sob o império da lei Saraiva, em 31 de outubro de 1881, compareceram 96.411 eleitores, para um eleitorado de 145.296, menos de 1,5% da população e menos de 1%, se considerados os eleitores comparecentes. [...]²²⁵

A grande reforma eleitoral do Império do Brasil se deu em 9 de janeiro de 1881, quando o Decreto nº 3.029 foi publicado. Até que ocorresse sua redação final, uma longa e conflituosa batalha parlamentar foi travada, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, motivada sobretudo pelo teor de seus artigos²²⁶. Ao fim e ao cabo, prevaleceu uma normativa pela qual ficou proibido o voto dos analfabetos e estabeleceram-se eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império, tais como para vereadores, senadores, juízes de paz e deputados. De maneira mais objetiva, interessa-nos aprofundar sobre algumas questões ligadas ao impeditivo que vedou a participação dos cidadãos iletrados dos processos eletivos no país em articulação a medidas tomadas no campo do ensino.

Quando se analisa a composição da legislação para os assuntos de elegibilidade parlamentar no Império, é preciso remontar à Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março desse ano. Segundo a organização política do Império do Brasil, os membros da Assembleia Geral e dos Conselhos Gerais das Provinciais eram eleitos por voto indireto, em que os votantes (de primeiro grau) escolhiam os eleitores (de segundo grau) que, estes sim, elegiam

²²⁵ Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227300>. Acesso em 25 de abril de 2022.

²²⁶ Para tratar das discussões parlamentares acerca da reforma eleitoral, ver: HOLANDA, Sérgio Buarque de. História Geral da Civilização Brasileira. II. O Brasil Monárquico. 5. Do Império à República. São Paulo: Difel, 1985. Cap. IV. Novo Sistema Eleitoral.

os candidatos que ocupariam um assento no parlamento. Segundo a Carta Magna, eram considerados votantes, todos os cidadãos brasileiros ativos, que estivessem no gozo de seus direitos políticos²²⁷, assim como os estrangeiros naturalizados. Estes, por meio das assembleias paroquiais, escolhiam os eleitores de província, responsáveis por eleger os Deputados, Senadores e membros dos Conselhos de Província²²⁸. Para os cidadãos que desejassem lançar-se como candidatos, valiam as mesmas regras impostas à categoria de eleitores mais a prerrogativa de possuírem pelo menos quatrocentos mil réis de renda líquida, na forma dos Arts. 92 e 94, não serem estrangeiros naturalizados e professarem a religião do Estado.

Em 1881, assumiu a cena uma questão que visitara o debate político durante diferentes momentos da década anterior: a reforma política. Liberais e Conservadores chegaram a trocar acusações públicas de “negligência mútua” em relação a um tema tão urgente. Entre os republicanos havia toda uma exigência para que se realizasse uma reforma capaz de garantir maior representatividade do povo e ampliação de sua participação na vida pública. Ao chegar ao poder, em 1878, os liberais tiveram a oportunidade de apresentar uma proposta de reforma, a qual pudesse “aperfeiçoar o sistema político” do Império. “Enquanto, na esfera parlamentar, o debate se limitava à questão da qualificação do voto”, entre os republicanos, “a discussão se pautava pela necessidade de ampliar a esfera de decisão pela ativa participação popular”²²⁹.

Na imprensa, circulavam notas e manchetes em torno da questão. Intelectuais, integrantes do movimento abolicionista e parlamentares publicavam textos com críticas ou menções de apoio à causa. Em 1879, por exemplo, José do Patrocínio denunciou tanto a política educacional quanto a reforma eleitoral que estava sendo processada pelos liberais: “No mais é fechar os cursos noturnos para as classes pobres e ferir o analfabeto com o interdito político”²³⁰. Já nas páginas do *A Reforma*, ligado ao Partido Liberal, foram divulgadas dezenas de notícias elogiosas ao gabinete

²²⁷ De acordo com o Art. 92 da Constituição de 1824 estavam excluídos de votar nas assembleias paroquiais: I. Os menores de vinte e cinco anos, nos quais se não compreendem os casados, e Oficiais Militares, que forem maiores de vinte e um anos, os Bacharéis Formados, e Clérigos de Ordens Sacras. II. Os filhos famílias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Ofícios públicos. III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guarda-livros, e primeiros caixeiros das casas de comércio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas rurais, e fabricas. IV. Os Religiosos, e quaisquer, que vivam em Comunidade claustral. V. Os que não tiverem de renda líquida anual cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou Empregos.

²²⁸ De acordo com o Art. 94 da Constituição de 1824 estavam excluídos da categoria de eleitores (de segundo grau): I. Os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego. II. Os Libertos. III. Os criminosos pronunciados em querela ou devassa.

²²⁹ SANTOS, Claudia Andrade dos. Op. cit., p. 64.

²³⁰ *Gazeta de Notícias*. 8 de dezembro de 1879 Apud SANTOS, Claudia Andrade dos. Op. cit., p. 84.

de 05 de janeiro em seu empenho por tão esperada reforma: “organizado e levantado constitucionalmente pela coroa sobre medonho abismo das finanças e com um grande empenho político, que é o de toda a nação, [encaminhou-se] a reforma eleitoral”²³¹.

No Senado, os debates assumiam diferentes proporções. Liberais e conservadores demandaram diferentes posições acerca dos vários artigos apresentados na proposta de reforma. Um nos chama a atenção: é o art. 8º, no qual são destacados três elementos de ressalva segundo o senador Christiano Ottoni²³²: a possibilidade ou não de eleição dos não católicos, dos brasileiros naturalizados e dos libertos. Não nos deteremos nas querelas sobre cada grupo, mas interessa-nos de modo particular as objeções e defesas feitas em relação ao terceiro segmento. Pelo que se extrai dos senões levantados pelos senadores, a questão envolvendo a elegibilidade dos libertos diz respeito a um “problema” maior destacado pela ala mais conservadora dos estadistas. Na fala do Barão de Cotegipe²³³, trata-se de um assunto que pouco despertara a atenção dos presentes, que viam como “causa ganha” sua não elegibilidade, a não ser pela insistência do senador pelo Espírito Santo. Para essa ala, que incluiremos no conjunto dos políticos que se posicionavam dentro de uma determinada “reação conservadora”, conforme tratamos no primeiro capítulo, existia uma diferença fundamental entre libertos e ingênuos e esta dizia respeito à não “igualdade de habilitações”.

Segundo Cotegipe, a escravidão não era um direito natural, mas um direito civil, e como tal seu único fundamento se manifestava por meio das leis civis. Assim sendo, o ingênuo era um homem livre, em razão da lei.

... não era antes em virtude da mesma lei. Assim também, se houvesse uma lei civil que dissesse – não há mais escravos no Brasil, *ipso facto* estavam igualados a todos os outros. Mas, enquanto existir a escravidão, como instituição civil, a diferença entre o que nasce livre, em virtude da lei, e o que é alforriado depois de nascido, é enorme, é um oceano.²³⁴ (Grifos do original)

²³¹ A *Reforma*. Ano XI, nº 15, 19 de janeiro de 1879, p. 1.

²³² Cristiano Benedito Ottoni nasceu em 17 de maio de 1811 e faleceu em 18 de maio de 1896. É natural de da cidade de Serro, na Província de Minas Gerais. Atuou como engenheiro, militar e professor. Foi Deputado Geral por Minas Gerais e Senador pelo Espírito Santo (de 1879 a 1889) e por Minas Gerais (1890 a 1896). Foi dignatário da Ordem do Cruzeiro e Oficial da Ordem de São Leopoldo da Bélgica.

²³³ Barão de Cotegipe ou, como fora batizado, João Maurício Wanderlei, era membro do Partido Conservador. Nasceu em 23 de outubro de 1815 e faleceu em 13 de fevereiro de 1889. É natural de Vila da Barra de São Francisco (BA). Formou-se em direito, pela faculdade de Olinda, e atuou como magistrado e político, sendo eleito Deputado Provincial, Deputado Geral, Presidente de Província e Senador, todos os cargos pela província da Bahia.

²³⁴ *Anais do Senado Federal*. Sessão extraordinária em 19 de novembro de 1880, p. 278.

Sobre o ingênuo, dizia que não fora mencionado, pois a comissão o entendia como indivíduo livre, portanto em estado de gozar de todos os foros de cidadão brasileiro. Esse entendimento corrobora e acentua a sentida “ausência” desse segmento na descrição da Reforma Leôncio de Carvalho. Ao que parece, para os estadistas do Império, por ser de condição livre, não se entendia necessário citar seu nome quando se postulava um projeto ou encaminhava uma lei. Essa é uma questão discutível, já que, pelos critérios legais, os ingênuos continuavam presos à figura dos proprietários de suas mães, se assim o desejassem os senhores, só podendo usufruir dessa liberdade aos 21 anos de idade. Embora, na perspectiva de Cotegipe, eles se diferenciavam por essência dos libertos, na prática, sofriam uma série de restrições, já que na leitura das autoridades eram indivíduos em “transição” e ainda ligados ao cativo.

De qualquer maneira, é fato que no Parlamento se fazia uma rígida distinção entre libertos e ingênuos, e quanto mais próximo da escravidão estivesse o indivíduo, mais pejorativas eram as descrições a seu respeito. Essa percepção, segundo Cotegipe se dava em razão da “comprovada inferioridade dos pretos” em relação a outras raças – nesse caso a raça branca.

Que há inferioridade é um facto reconhecido pela ciência (apoiados) e isto é mais uma razão para que tomemos cautelas, a fim de que a nossa sociedade não seja pervertida por entes de condição inferior, que não tenham a capacidade necessária para exercer os direitos, que lhes são conferidos. Os libertos estarão nessas circunstâncias? Há de ser raro, muito raro. Nessas circunstâncias só poderei considerar alguns, que foram libertos, como se costuma dizer, na pia, e que tiveram desde logo uma educação melhor. Destes pode aparecer algum. Mas daí à generalidade de a todos que, obtiverem uma carta de alforria serem conferidos aos direitos do cidadão igual a nós outros, vai isto longe.²³⁵

No cerne da questão está a constituição da cidadania, que distinguia quem elegia os representantes da casa legislativa e quem possuía os créditos de elegibilidade. Cotegipe admoestou Ottoni por este ser defensor do sufrágio universal e, por assim proceder, contribuir para que não houvesse leis que coibissem a participação de setores “não desejáveis”. Defendeu ainda que se a reforma eleitoral fosse aprovada nesses termos estaria ela voltada contra os desígnios da Constituição e contra a posição das lideranças conservadoras, opositoras ao modo de pensar de Ottoni e de uma pequena minoria que, vez ou outra, lhe dava algum apoio. A posição

²³⁵ *Anais do Senado Federal*. Sessão extraordinária em 19 de novembro de 1880, p. 280.

de Cotegipe, ainda que não fosse representativa de toda a ala conservadora, expressava a opinião de uma maioria absoluta. Se assim não fosse, o senador Cunha e Figueiredo²³⁶ – Visconde de Bom Conselho – não encerraria a questão afirmando: “Mas fique por conta de quem quiser e não dos conservadores”²³⁷.

No tocante às distinções entre libertos e ingênuos, na tribuna, não ficava em evidência um estímulo à oferta de instrução aos primeiros, fato que destoava do movimento assumido pela maioria em relação aos ingênuos. Pode-se dizer, então, que havia uma hierarquia entre os escravizados, libertos e ingênuos, ficando estes últimos, em uma sutil, mas existente, posição de vantagem em relação aos demais. Educação deveria ser a palavra de ordem para todos os segmentos haja vista a proibição, no projeto de reforma e na regra já concretizada, de que analfabetos estavam impedidos de participar dos pleitos. A efetiva participação política, um pilar importante na cidadania oferecida aos brasileiros, se restringiu a uma parcela diminuta da população, já que em sua maioria, esta era composta por homens que não sabiam ler nem escrever.

A reforma realizada em 1881, ao exigir a obrigatoriedade da leitura e da escrita para que os cidadãos pudessem se alistar como votantes (ou candidatos), traz à tona um debate (ainda atual), ligado aos grupos populares: a relação intrínseca entre difusão do ensino e número de analfabetos existentes em cada cidade/província do Império. Muito antes de ser aprovada, a reforma se constituiu como projeto, e como tal levantou divergências no Parlamento e na imprensa. Somado ao critério de renda mínima, a resistência ao voto dos analfabetos aparecia como um empecilho, sobretudo para as camadas mais pobres de acessarem mecanismos de participação efetiva nos rumos da política institucional. Em 10 de novembro de 1879, em discussão no Senado, a proposta foi atacada por ser “pouco liberal”. Vários foram os motivos levantados: “será que porque passa da eleição indireta para a direta?”; diz que “eleva o censo”?; porque se evoca a renda mínima exigida: “quando o projeto consagra como base de direito do voto a renda mínima de 400\$, será essa renda tão exagerada, que se converta em privilégio aristocrático (...)?”; ou porque questiona “a exclusão dos

²³⁶José Bento da Cunha Figueiredo, chamado de Visconde de Bom Conselho, nasceu em 22 de abril de 1808 e faleceu em 14 de julho de 1891. Natural de Pernambuco, Cunha Figueiredo formou-se em direito pela Faculdade de Direito de Olinda. Atuou como professor e advogado. Como político, assumiu cargos como Deputado Provincial, Deputado Geral, Governador, Presidente de Província e Senador.

²³⁷*Anais do Senado Federal*. Sessão extraordinária em 19 de novembro de 1880, p. 281.

analfabetos do direito de votar”²³⁸? Não aprofundaremos a análise nessa discussão, mas interessa-nos ressaltar o quanto a questão do analfabetismo esteve presente nos discursos e decisões tomadas no campo político-institucional. Tal perspectiva nos leva a indagar em que medida essa parcela da população era (ou não) incorporada em políticas públicas efetivas de superação da tão criticada categoria.

(...) como se há de negar o direito do voto aos analfabetos, quando podem casar-se, fazer testamentos, contratar e praticar outros atos aliás importantes da vida civil?

Notáveis jurisconsultos já agitam a ideia de negar direito de contratar por si sós aqueles que não sabem ler e escrever, porque entendem eles que a sociedade que não cria os direitos civis, mas os reconhece e regula, tendo em vista as seguranças e garantias dos interesses da comunhão, pode exigir dos indivíduos, que para contratar, se mostrem habilitados a fazê-lo, sem os riscos que correm, e podem fazer correr a terceiros os analfabetos, quando contratam.²³⁹

Pelo exposto acima, nota-se que a condição de analfabeto, para alguns estadistas, tornava o indivíduo incapaz de assumir determinados papéis civis. A incapacidade de leitura e escrita, nesse caso, representaria um risco ao bem-estar coletivo e uma falta do ponto de vista político. Tratava-se de uma “deficiência” que impedia o sujeito de tomar decisões minimamente seguras e ter uma conduta ilibada. Ao comparar direitos civis e funções políticas, o senador Leão Velloso²⁴⁰ resume bem tal percepção:

Todos sabem que o analfabeto pode contratar, mas para validade do contrato, são precisas duas testemunhas que autenticem que realmente ele contratou, assinando a seu rogo. (...) quando o eleitor tem de escolher um nome, sobre o qual tem de recair o seu voto, (...) há de procurar porventura um advogado que o instrua no ato de votar?

(...)

Parece-me que são suficientes estas considerações para convencer que nós, que votamos pela exclusão dos analfabetos, ou por outra, que exigimos para o exercício do voto a condição de saber ler e escrever, procedemos fundados em muito boas razões de justiça e utilidade pública, e de modo algum podemos ser acoimados de incoerentes e culpados de leso-liberalismo.²⁴¹

²³⁸ *Jornal do Commercio*. Ano 58, nº 319, 16 de novembro de 1879, p. 5.

²³⁹ *Jornal do Commercio*. Ano 58, nº 319, 16 de novembro de 1879, p. 5.

²⁴⁰ Pedro Leão Velloso nasceu em 01 de janeiro de 1828 e faleceu em 02 de março de 1902. É natural de Itapicuru, na Bahia. Formou-se em direito, pela Faculdade de Direito de São Paulo, e atuou como advogado, jornalista, professor e magistrado. No campo político, foi eleito para diferentes cargos: Presidente de Província, Deputado Provincial, Deputado Geral e Senador. Recebeu os títulos de Comendador da Ordem da Rosa e da de Cristo; e de Cavaleiro da Ordem de São Gregório Magno, de Roma.

²⁴¹ *Jornal do Commercio*. Ano 58, nº 319, 16 de novembro de 1879, p. 5.

A posição de Leão Velloso representava um número significativo de senadores, os quais entendiam que a atribuição do voto propunha exigências que estavam aquém das capacidades intelectuais dos analfabetos. A grande questão, entretanto, estava na constatação desse impedimento e a realização de medidas práticas que pudessem reverter os altos números de brasileiros nessa condição. Se observarmos os números do censo de 1872, apesar de suas imprecisões e de a discussão referida ter ocorrido alguns anos depois de sua publicação, teremos uma noção de o quanto eram altos os números de brasileiros nesse grupo. Em relação à Corte, entre a população livre, para um total de 133.880 homens, havia 68.714 analfabetos – mais da metade da população masculina. Entre a população feminina, os números são ainda mais expressivos: das 95.153 mulheres indicadas no gráfico, 58.101 não sabiam ler nem escrever. Entre a população escrava, as discrepâncias – por razões já mencionadas nesse trabalho – são ainda maiores: entre os homens, computam-se 220 escravizados alfabetizados para 24.666 sem habilidade de leitura e escrita; entre as mulheres, 109 foram apresentadas com algum grau de instrução para 23.944 consideradas analfabetas. Em relação aos meninos e meninas na faixa etária entre 6 e 16 anos (população livre), o número de crianças que não frequentavam a escola sempre supera o número daqueles que frequentavam, sobretudo entre as meninas, cuja marca alcançou quase 80% de diferença.

Tabela 1 – População Livre – Município Neutro

Homens	Mulheres	Total
133.880	92.153	226.033

Fonte: Recenseamento de 1872, IBGE

Tabela 2 –População Livre – Município Neutro

Homens que sabem ler	Homens analfabetos	Mulheres que sabem ler	Mulheres analfabetas
65.164	68.714	33.992	58.101

Fonte: Recenseamento de 1872, IBGE

Tabela 3 – População Escrava – Município Neutro

Homens	Mulheres	Total
24.886	24.053	48.939

Fonte: Recenseamento de 1872, IBGE

Tabela 4 –População com idade entre 6 e 16 anos – Município Neutro

Meninos que frequentam a escola	Meninos que não frequentam a escola	Meninas que frequentam a escola	Meninas que não frequentam a escola
5.788	10.449	4.258	15.019

Fonte: Recenseamento de 1872, IBGE

Esses números nos ajudam a questionar o fato de as autoridades extinguirem, por exemplo, os cursos noturnos, pouco tempo depois de sua criação. Se o intuito era capacitar os adultos trabalhadores da cidade do Rio de Janeiro, por que motivo foram desabilitados em tão pouco tempo? O que as fontes pesquisadas até o momento indicam é que havia um condicionamento político tomado em função das prerrogativas econômicas. Em tempos de crise financeira e de contenção de gastos, os procedimentos mais imediatos eram cortes nas verbas destinadas ao serviço público. O fechamento de escolas mantidas pelos cofres públicos (custeio do material de apoio, salário dos professores, aluguel do prédio etc.) sofriam corriqueiramente com essa realidade. Além disso, muitas vezes havia uma previsão menor, no orçamento, do valor destinado à instrução frente à real necessidade da pasta. Por essa razão, os gastos com pagamento de pessoal, mobília, aluguel e custeio do material de estudo excediam os limites orçamentários previstos pelas autoridades. Embora fosse notável um discurso de valorização da educação popular e da instrução pública de modo geral, de maneira efetiva não se poupavam cortes nessas áreas quando as contas do governo se mostravam desfavoráveis.

Atitudes como essa, que promoviam o fechamento de escolas com a justificativa de conter as despesas do erário, não foram exclusivas das autoridades do Município da Corte, pois nas províncias também são vistas medidas que visavam à diminuição das despesas partindo de cortes na educação. Em Campos, na província do Rio de Janeiro, afirma o superintendente Luiz Carlos de Lacerda:

comparando-se agora a verba destinada para o custeio das escolas municipais do ano de 1881 até 31 de Dezembro, que era de 4:800\$000, se vê que elevou-se ela a 6:379\$000, havendo por conseguinte um desfalque de 1:579\$000.

(...)

Deste modo irá crescendo o desfalque da verba até que a câmara se veja na dura contingência de fechar as escolas municipais, pelo fato de poder acudir ao seu custeio.

A causa deste resultado foi a câmara ter criado maior número de escolas, do que comporta a verba decretada para o ensino municipal.²⁴²

Ou seja, havia um projeto de expansão do ensino, o qual não era acompanhado de um direcionamento financeiro das câmaras que desse conta de manter as escolas abertas funcionando, apesar do ônus mensal que esses espaços demandavam. Em algumas regiões, escolas foram criadas, embora não fizessem parte da estimativa orçamentária do governo. Resultado: foram fechadas antes mesmo que dessem os primeiros resultados em termos de alfabetização dos alunos. De tal modo continua:

Assim na freguesia de S. Salvador, onde por enquanto não havia necessidade de escolas municipais, estabeleceu quatro.
Na de S. Sebastião, onde só duas podiam ser criadas, estabeleceu cinco.
Na de Guarulhos, onde só uma podia ser criada, estabeleceu cinco.
Na de São Gonçalo, onde só três podiam ser criadas, estabeleceu quatro.
No Morro do Coco, Santa Rita e S. Benedito foram elas bem distribuídas.
Macabu, Bom Jesus e Carangola foram sacrificadas.²⁴³

A limitação econômica frente ao discurso de expansão da educação popular também foi notícia em outras partes do Império. Da província do Paraná, extrai-se a seguinte contestação:

– Tem o inspetor da tesouraria provincial em relatório à presidência demonstrado que os membros da provincial não tiveram cabeça para a lei do orçamento que confeccionaram, e na verdade, entre outras novidades marcam verba para a instrução pública muito inferior às escolas existentes e por eles criadas.
O que fazer o governo?
Fechar as escolas criadas e mandar passear alunos e professores, ou dizer – o orçamento sou eu – mas isto é o perene abuso [?] e desmoralização.²⁴⁴

A questão que aparece colocada em alguns periódicos, e que chegava a mobilizar a opinião pública, diz respeito ao entendimento do que deveria ser feito em matéria de ensino, e o que acabava por não se realizar em razão do não investimento financeiro nessa área. Essa era uma pauta constante entre as autoridades, e que não mudava por um “vício” dos eleitores em agir da mesma forma ano após ano, tal como define a crônica publicada na *Gazeta de Notícias*, em 14 de dezembro de 1879:

²⁴² *Monitor Campista*. Ano 45, nº 91, 22 de abril de 1882, p. 1.

²⁴³ *Monitor Campista*. Ano 45, nº 91, 22 de abril de 1882, p. 1.

²⁴⁴ *A Reforma*. Ano VII, nº 1, 01 de janeiro de 1875, p. 2.

E Zé Povinho d'aqui a alguns meses, no domingo marcado, vai à igreja e vota nos mesmos senhores em que votou o ano passado, e que lhe legaram, além de outras prebendas, o imposto do vintém e o contrato do gás. É verdade que, em compensação, o governo reconhecendo que agora o gás está caro, mandou fechar as escolas noturnas. E despedir os operários dos arsenais, o que os dispensa de ir de bonde para os referidos arsenais.²⁴⁵

2.4 Partidos políticos como espaços de poder: quantas faces tem essa moeda?

Mais tarde, a igreja, auxiliando a política, faria um novo regulamento para a entrada no céu. O sistema seria o mesmo. Um verdadeiro cristão que estivesse hoje às portas da morte, só tinha um meio de salvar a alma: era adotar as ideias do Sr. Salles, e brigar com o Sr. Três Barras, caso estivesse em relações com S. EX.

Um padre chamado a confessar algum liberal devia começar assim sua missão.

– Irmão, quais são as suas ideias políticas?

– Meu padre, eu votei sempre com o partido liberal...

– Fez bem até 1868. A crise de 1868 mudou a situação; recolheram-se os bilhetes da entrada no céu. Só vejo uma salvação para você...

– O arrependimento dos meus pecados?...

– Não, responderá o padre sorrindo; o arrependimento não é tudo; é necessário também adotar as ideias conservadoras.

– Mas... basta dizer que as adoto?

– Basta; em política não é preciso ter ideias; basta estar encostado a um grupo. Encoste-se você ao grupo do governo. São Pedro, porteiro do céu, é atualmente conservador. Em 1872 estou certo que [sic] será liberal...

Em suma, se se estende o sistema do reverendo e do deputado, creio que até os sapatos que calçamos, e as roupas que vestimos terão caráter político; e fico incerto se, nesse tempo, tendo vontade de dar um espirro, estarei bem com os princípios dominantes, ou se cometo simplesmente um ato de oposição.²⁴⁶

A nota acima fora publicada no periódico *Semana Illustrada*, em 1871. Assinada pelo “Dr. Semana”, o comentário integra uma sequência de edições que fazem referência à rotatividade percebida entre os integrantes dos dois mais expressivos “partidos” do Império à época: o Partido conservador e o Partido liberal. O texto reúne metáforas bastante usuais para o período, que tinha, na política e na religião, dois aportes de sustentação para suas práticas cotidianas. No elóquio, explicita-se a ideia de que, em política, “não é preciso ter ideias”, basta ter proximidade a um grupo – preferencialmente, o grupo do governo. A mudança de partido, conforme a aceitação ou expressividade que este alcança dentro das disputas de poder, revela, segundo o autor, uma tendência de seus partidários de não possuírem engajamento ideológico, mas tão somente uma adequação oportunista “com os princípios dominantes”.

²⁴⁵ *Gazeta de Notícias*. Ano V, nº 343, 14 de dezembro de 1879, p. 1.

²⁴⁶ *Semana Illustrada*. Ano XI, n. 564, 1871, p. 4510.

Em 1868, o imperador chamou um conservador, o visconde de Itaboraí, para formar um novo gabinete, mantendo-se o partido no posto de comando do governo até 1878, quando um liberal, Cansansão de Sinimbu, ascendeu ao posto de chefe do Gabinete. Polêmicas à parte, a tensão que havia entre os dois partidos não deve minimizar as semelhanças de atitude no tocante às pautas tratadas no Parlamento.

Tal opinião não é inaugural. Na edição do número anterior, foi exibida uma manchete com o mesmo teor de crítica às mudanças engendradas por liberais e conservadores no que tange à filiação do partido:

“O SR. JOSÉ DO Ó: – Sr. Presidente, o aparte do nobre deputado é uma injustiça; já disse que abandonando o partido liberal por motivos plausíveis *estou servindo o meu país* nas fileiras do partido conservador com toda a boa fé e que nele estarei enquanto nele enxergar a salvação do país.

O Sr. Aragão: – Amém!”

Isto quer dizer que o Sr. José do Ó possui uma casaca política... de duas cores, – uma por fora, outra por dentro. Não tem avesso; o Sr. José do Ó é avesso a tudo o que não é direito. Usa de uma cor ou de outra. Conforme o gosto da moda, e assim promete ver correr os seus dias,

... *passant du blanc an noir*

*Le matin royaliste et jacobin le soir.*²⁴⁷ (Grifos do original)

A alternância de opinião e a mudança de posicionamento político não apareciam apenas nas críticas publicadas nos impressos da Corte. Esse debate estava presente no próprio Parlamento, sendo encampado tanto por liberais quanto por conservadores. O tom da maioria, contudo, era de conciliação. Nas palavras do senador D. Manoel, o caráter ideológico – ou a ausência dele – das medidas tomadas no Senado refletia a proximidade entre os dois partidos – uma situação que o fazia considerar que os seus adversários políticos “são mais liberais que os próprios liberais”.

Pois bem; se eu entrasse agora para o senado, e não tivesse juízo formado sobre a matéria, não iria procurar os meus mestres entre os membros eminentes do partido conservador; iria procurá-los entre os membros eminentes do partido liberal; o procedimento que eu teria, se acaso esta questão fosse nova e não tivesse juízo formado sobre ela, era conformar-me antes com o juízo dos liberais do que com o juízo dos conservadores.

Note-se que falo nisto como historiador, porque na verdade hoje não acho grande diferença entre nós. Já outro dia eu disse que a linha que nos separa é tão delgada que se corta com muita facilidade. Talvez que nossas questões sejam apenas sobre incidentes, e eu, em honra do país, reputo isto uma

²⁴⁷ Em uma tradução livre: Passando do branco para o preto, monarquista de manhã e jacobino à noite. *Semana Illustrada*. Ano XI, n. 563, 1871, p. 4499.

felicidade, porque ainda suponho que nas circunstâncias difíceis da nossa pátria só o acordo unânime é que pode salvá-la ou atenuar os efeitos de uma situação que a todos se antolha melindrosíssima.

Vejo mesmo com prazer que alguns dos nossos adversários políticos dizem que são mais liberais do que os próprios liberais, do que não duvido, porque também entre nós... há, senhores, do que há em todos os partidos: os partidos são compostos de homens...²⁴⁸

Essa ambivalência já foi largamente discutida pela historiografia²⁴⁹, de modo que suas aproximações e distinções serão aqui mencionadas, tendo como mote de discussão as relações de poder que se manifestaram entre integrantes dos dois partidos²⁵⁰, em detrimento da pauta do ensino público e da educação dos negros de modo particular. Interessa-nos refletir sobre o modo como os “partidos” atuantes à época rivalizavam nas demandas ligadas ao Estado e ao exercício de poder²⁵¹, a partir de questões envolvendo a educação de ingênuos, libertos e escravizados.

²⁴⁸ *Anais do Senado Federal*. Sessão de 12 de fevereiro de 1864, p. 48.

²⁴⁹ A clássica frase “nada se assemelha mais com um saquarema do que um luzia no poder” é reveladora do arranjo político observado durante o Segundo Reinado no Brasil, momento em que, por meio do Golpe da Maioridade, D. Pedro de Alcântara assume o trono como Imperador, sob o título de D. Pedro II. A frase célebre é atribuída ao político pernambucano Antônio Francisco de Paula Holanda Cavalcanti de Albuquerque e seu intuito era explicar sobre o funcionamento da maquinaria político partidária da elite brasileira na segunda metade do século XIX. Saquaremas e luzias são referências importantes, que dizem respeito às alcunhas dadas aos membros dos partidos Conservador e Liberal, respectivamente. A esse respeito, ver: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

²⁵⁰ Embora o Partido conservador e o Partido liberal não se organizassem de acordo com a concepção moderna do termo, ou seja, não possuíssem uma ata de fundação, nem um programa político ou estatutos definidos, suas propostas podem ser delineadas a partir das disputas políticas ocorridas durante o período regencial. Aliás, o termo “partido” cabe bem nas discussões acerca do século XIX, sobretudo pela dimensão política que as disputas pelo poder, e sua representatividade nos espaços institucionais, alcançaram nesse período. Segundo Giovanni Sartori, o termo “partido” passou a ser usado em substituição à expressão “facção”, que teria um caráter mais depreciativo, “com a aceitação da ideia de que um partido não é necessariamente uma facção, que não é necessariamente um mal e que não perturba necessariamente o *bonum commune*, o bem-estar comum”. Mas essa transição foi lenta e sinuosa, “tanto no domínio das ideias como no dos fatos”. O debate em torno das expressões se fez intenso no século XVIII, sobretudo a partir dos escritos de Voltaire, para quem “a palavra partido não é, em si, repulsiva”. Mas, desde “os tempos romanos até o século XIX”, o uso desses vocábulos causou certa convicção de que a palavra facção era repulsiva, já o partido, não – ainda que não fossem exigidas provas para tanto. Esse construto explicativo é anterior ao século XIX e está ligado aos usos – semântico e prático – dos vocábulos em questão. A esse respeito ver: SARTORI, Giovanni. *Partidos e Sistemas Partidários*. Brasília: UnB/Zahar, 1982; ALMEIDA, Felipe. *Partidos Políticos*. Fev. 2015. In: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/297-partidos-politicos-no-periodo-imperial>.

²⁵¹ Nesse caso, são muito elucidativas as considerações feitas por Serge Berstein, para quem o formato moderno dos partidos, “com vocação para encampar ou canalizar os votos de populações numerosas” nascem, no mundo ocidental, em fins do século XIX. Até esse momento, demonstra o autor, o que existe são forças políticas (clubes, clientela, grupos parlamentares, facções...) com as quais os partidos terão de conviver e delas se distinguir. Para tratar dessa relação, Berstein se vale das contribuições dos cientistas políticos norte-americanos, que definem quatro critérios para definir um partido político: *a duração no tempo, a extensão no espaço, a aspiração ao exercício de poder e a vontade de buscar apoio popular*. Essas quatro condições explicariam o surgimento dos partidos, esclarecendo sua natureza. No Brasil, essa gênese também é tardia. Portanto, quando tratamos do “Partido Conservador” e do “Partido Liberal”, temos em mente que ambos não surgem a partir das condições elencadas acima.

Essa tônica esteve em evidência na conjuntura de 1879, quando, por força de uma exoneração, o Ministro do Império, o deputado Carlos Leôncio de Carvalho, deixou o cargo que ocupava há pouco mais de um ano. A justificativa para sua saída foi a demissão despropositada do diretor interino da Escola Politécnica, o conselheiro Ignácio da Cunha Galvão. A justificativa de Carvalho era de que o cargo de diretor da escola seria de livre nomeação do governo, o que lhe dava permissão para retirá-lo do posto. Em contrapartida, divergiam alguns de seus correligionários e opositores, afirmando que, segundo o regulamento interno da instituição, o lugar de diretor interino deveria ser ocupado pelo lente mais antigo. Controvérsias à parte, o que se nota é que a saída do conselheiro Galvão provocou uma verdadeira crise ministerial, embora, pelo que indicam as fontes, a exoneração de Leôncio de Carvalho tenha se dado muito mais em razão das desavenças costuradas durante o gabinete 5 de janeiro, do que propriamente em decorrência da retirada do diretor interino de sua cadeira – ainda que este fato seja importante na conjuntura de maio/junho de 1879. Na verdade, pode-se supor que se tratou de um subterfúgio para se opor ao projeto defendido pelo ministro, que tinha o apoio de setores “populares”, como já evidenciamos

Ainda assim, seguimos com a nomenclatura. Cf. BERSTEIN, Serge. Os partidos. In: RÉMOND, René (org.). Por uma história política. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p. 62. Em relação aos dois grupos políticos atuantes no Império do Brasil, existe um extenso debate na historiografia acerca de sua “natureza”. Conforme destaca José Murilo de Carvalho, em obra clássica sobre o período, tem-se de um lado trabalhos que buscam destacar a indiferenciação entre os partidos, tais como as obras de Nelson Werneck Sodré e Caio Prado Júnior. Para esses autores, as alterações que ambos os partidos proclamavam era apenas retórica, já que tanto o Partido Conservador quanto o Liberal eram compostos por membros da mesma parcela da sociedade: a elite latifundiária. Por outro lado, têm autores que enaltecem as diferenças entre os partidos, sejam aqueles que procuram “classificar os partidos a partir de uma distinção classista, buscando a diferenciação entre ambos a partir da origem social dos seus componentes”; seja defendendo uma distinção “a partir da dicotomia campo/cidade, estando o Partido Conservador vinculado aos interesses rurais, enquanto o Partido Liberal representaria os interesses dos grupos urbanos”. Em uma perspectiva que vai além da dicotomia descrita acima, Ilmar Rohloff de Mattos, em seu livro *O tempo Saquarema*, sugere haver não uma diferenciação total ou uma mera divisão classista entre os partidos, mas uma hierarquia entre ambos. A chave interpretativa utilizada por Mattos está no período de consolidação monárquica, que iria mais ou menos desde o período regencial até os anos de 1850. Durante esses primeiros anos, os elementos integrantes do Partido Conservador tiveram uma posição de vanguarda na defesa da Coroa e da unidade territorial, que lhes permitiu angariar prestígio político frente os liberais, os quais, por sua vez, eram vistos como responsáveis por diversas revoltas e guerras civis ocorridas em diversos pontos do território nacional durante esse período. A vila de Santa Luzia, por exemplo, onde ocorreu a derrota liberal no levante mineiro de 1842, emprestaria seu nome de forma pejorativa ao grupo, que desde então passaria a ser chamado de “luzias”, para que não se esquecessem de seu fracasso militar. Para Mattos, o sucesso saquarema em 1842, bem como sua ascensão em 1848, quando ocorre uma virada conservadora, com o fim do gabinete liberal, após a renúncia de Paula Sousa, são indicativos do papel crescente de coesão desempenhado por essa orientação política. Essa direção teria sido fundamental para direcionar a política do Império, na qual estiveram à frente os políticos fluminenses, em especial a “trindade saquarema”: Rodrigues Torres, futuro Visconde de Itaboraí, Paulino José Soares de Sousa, futuro Visconde do Uruguai, e Eusébio de Queirós. Cf. ALMEIDA, Felipe. Op. cit.; e, em especial, MATTOS, Ilmar Rohloff de. Op. cit.

anteriormente. Como confrontá-lo publicamente se a retórica adotada era a defesa do ensino?

Na sessão de 5 de junho de 1879, o presidente do conselho, o Ministro Cansansão de Sinimbu, apresentou um longo discurso buscando demonstrar as razões que levaram à saída de Carvalho. Segundo sua alegação, após longa análise, o governo entendeu que o ato do ex-Ministro do Império fora ilegal e irregular, contrariando as determinações do decreto de 25 de abril de 1874, de modo que não havia outra medida senão retirá-lo do posto que ocupava.

Sendo a substituição de que se trata em virtude da última parte do art. 2º do decreto de 25 de Abril de 1874 que reorganizou a escola politécnica, não se podia determinar a transmissão do cargo. É verdade que o nobre ex-ministro do Império firmou-se em um princípio justo e reconhecido por nossa legislação, que o diretor da escola politécnica é da livre nomeação do governo, e parecendo-lhe que aquele lente punha em dúvida a sua autoridade...²⁵²

Se sua saída se tornou inevitável e contrariava a jurisprudência do Ministério, onde está a aparente contradição? A questão fundamental, afirmada no Senado e reiterada na Câmara dos Deputados, foi a nomeação, para o posto de substituto do conselheiro Galvão, do brigadeiro Francisco Antônio Raposo – apesar de o governo reconhecer a nulidade do ato de Carvalho. Se a retirada de Galvão era ilícita, por que a permanência de Raposo foi permitida? Para assumir o cargo de Ministro do Império foi indicado o também liberal deputado Francisco Sodré, que sofrera forte sabatina na Câmara dos Deputados em razão dessa aparente incongruência. Segundo Sodré, o governo ratificou a nomeação de Raposo em “um ato próprio”. Sua postura se manteve no sentido de reforçar as razões que levaram à exoneração de Leôncio Carvalho, sem, no entanto, convencer seus interlocutores dos motivos que referendavam a continuação “do delito”.

Após ser nomeado e prestar juramento na secretaria do Império, foi marcada uma Congregação para que o novo diretor interino fosse apresentado aos lentes e expusesse o decreto que o nomeou. Nas duas primeiras tentativas de reunião não houve comparecimento dos demais professores, os quais diziam não reconhecer a autoridade de Raposo e para o qual enviaram uma ata afirmando que só reconheciam o conselheiro Galvão como diretor interino da Escola Politécnica. O ato foi encarado

²⁵²*Anais do Senado Federal*. Sessão em 05 de junho de 1879, p. 22.

como indisciplina e demonstração clara de insubordinação, o que acabou resultando no fechamento temporário da instituição.

O conselheiro Galvão era figura proeminente junto à Escola e aos lentes que nela atuavam. O famigerado “ato de rebeldia” expressava, na verdade, uma provável demonstração de força da instituição, que buscava se contrapor a uma medida arbitrária do governo. Galvão ocupava o posto em lugar do professor José Maria da Silva Paranhos, o visconde de Rio Branco, o qual se encontrava licenciado e em viagem ao exterior. Todas as vezes que Paranhos se ausentava, o conselheiro Galvão o substituíam. Essa regra constava no decreto que reorganizou a Escola Central e criou em seu lugar a Escola Politécnica. Segundo o Art. 2º do regulamento, a escolha do diretor da escola era de livre nomeação do Governo e, em suas faltas e impedimentos, este seria substituído pelo lente catedrático mais antigo em exercício. Como diretor, caberia ao escolhido presidir a congregação e regular e dirigir tudo que fosse concernente à escola. Ao demitir o professor Galvão, Carvalho teria infringido o artigo segundo do decreto imperial – erro seguido pelo novo Ministro, já que seu substituto nem sequer pertencia ao corpo de lentes catedráticos.

A questão que salta aos olhos, então, é a nomeação do brigadeiro Raposo pelo novo Ministro do Império, mesmo sendo este o motivo apresentado para a exoneração do antigo Ministro, o deputado Leôncio de Carvalho. Esta era uma das razões pelas quais Carvalho afirmava ser injusto seu desligamento: “na conferência a que assisti, foi resolvida a reintegração como consequência lógica”. Isto é, o ex-ministro buscava comprovar que ele permanecia afastado das funções, embora o ato do “delito” fosse ratificado pelo governo. Nada mais lógico do que Carvalho pleitear sua reintegração: “hei de apelar para cada um de meus ex-colegas”. Para tal afirmação surgiram apartes e negativas, como é o caso do Ministro da Justiça, o jurista Lafayette Rodrigues Pereira, mais conhecido como conselheiro Lafayette. A discussão trouxe à tona o contexto no qual se dava a disputa contra a permanência de Carvalho no cargo de Ministro. Assim afirmou o deputado Joaquim Nabuco:

O Sr. Ex-ministro do império neste ponto é vítima de um princípio que estabeleceu nesta casa: quando falava o Sr. Ex-ministro da fazenda, dando conta de seu procedimento, S. Ex. deixou escapar uma frase, que deve lamentar: ‘A memória de cinco vale mais do que a memória de um.’ S. Ex. há de ter agora contra si a memória de sete.²⁵³

²⁵³*Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 16 de junho de 1879, p. 96.

Este é o ponto fundamental para aprofundarmos na discussão sobre as relações de poder e governança dentro do Parlamento, o qual não traduzia simplesmente uma dicotomia entre liberais e conservadores, mas demonstrava rachaduras e rivalidades entre indivíduos pertencentes ao mesmo partido. No Senado, não faltaram críticos à medida imposta por Carvalho, mesmo entre os liberais mais extremados como é o caso de Silveira Lobo. Ele foi uma das principais vozes a questionar a demissão do conselheiro Galvão (assim como a nomeação do brigadeiro Raposo) e os rumos que o Gabinete Sinimbu dava ao país: “é na verdade deplorável a vida do atual gabinete, que parece destinado com irreparável perda para o partido liberal a estragar completamente uma situação política que surgiu sob os melhores auspícios”²⁵⁴. E, embora o ex-Ministro do Império afirmasse que tal atitude contou com a anuência de vários de seus correligionários, dos demais ministros e da Coroa, quando a questão foi posta em xeque, a saída mais prática foi sua exoneração.

Ao que tudo indica, conforme sua autodescrição, Carvalho era um “corpo heterogêneo” dentro da frente liberal, e já vinha conquistando dissabores e inimizades nos meses anteriores à demissão do conselheiro Galvão. Alguns acontecimentos chamam atenção. Primeiro foi o mal-estar criado entre ele e o Ministro da Fazenda, o senador Afonso Celso de Assis Figueiredo, o visconde de Ouro Preto. A querela foi negada por Figueiredo, mas é fato que, em 26 de maio de 1879, Figueiredo dirigiu o seguinte aviso a Carvalho:

Illm. e Exm. Sr. – As circunstâncias do tesouro não permitem absolutamente que por mais tempo se continue a fazer despesas não orçadas em algumas províncias do norte, por conta da verba – socorros públicos, – tanto mais quanto, por informações que acabo de receber do empregado do tesouro, em comissão no Ceará, verifica-se que, a pretexto de tais auxílios, constroem-se obras provinciais e municipais, que, ainda em condições de prosperidade financeira não deviam ser feitas de uma vez. Assim, pois, rogo a V. Ex. se digne expedir suas ordens, prevenindo aos presidentes das mesmas províncias que, de Junho em diante, não é possível continuar o tesouro a fazer semelhantes suprimmentos.²⁵⁵

A esta advertência, o então Ministro do Império dirigiu uma imediata objeção:

Em resposta, pondero a V. Ex. que, por várias vezes, tenho recomendado aos presidentes das províncias do norte que, nas despesas que autorizarem

²⁵⁴ *Anais do Senado Federal*. Sessão em 05 de junho de 1879, p. 24.

²⁵⁵ *Anais do Senado Federal*. Sessão em 03 de junho de 1879, p. 12.

por motivo da seca, as quais não têm corrido por conta da verba – socorros públicos e melhoramento do estado sanitário – e sim por créditos especiais abertos para aquele fim, se cinjam àquelas que tiverem estritamente semelhante caráter, não devendo como tais ser consideradas as que se fazem com construções de capelas e concertos de edifícios provinciais e municipais e outras desta natureza; e **cabe-me, por esta ocasião, declarar a V. Ex. que não me é possível expedir ordens aos ditos presidentes, no sentido de não serem prestados mais socorros públicos de Julho em diante, por isso que, sendo estes garantidos pela constituição do Império e não tendo chegado ao meu conhecimento, pelos canais competentes, que são os referidos presidentes, a notícia do estado próspero do norte pela terminação da seca, fora inoportuno tomar qualquer providência em absoluto sobre o assunto.**²⁵⁶ (Grifos nossos)

Figueiredo negou que tivesse conhecimento da resposta antes da exoneração de Carvalho, e que ficou a par da réplica por meio imprensa. Questionado pelos senadores, tratou de minimizar qualquer conflito entre os dois, embora para alguns parlamentares, “aquilo [fosse] o decreto da demissão”. Havia uma atmosfera de rivalidade e a rotatividade dos ministros, ao longo dos meses decorridos desde que os liberais assumiram a base da governança, dava à oposição motivos e munção para questionar a competência do gabinete de 5 de janeiro. Ainda em relação às desavenças percebidas entre os parlamentares, nota-se um tom de ressentimento nas palavras do ex-Ministro do Império, quando, na Câmara, o deputado Batista Pereira se referiu ao Ministro da Fazenda, reafirmando que, para este e para seus colegas de gabinete, o ato de Carvalho era injusto e ilegal: “retratando-se da sua opinião anterior”. Ou seja, para Leôncio de Carvalho, seus correligionários não mantiveram a primeira opinião no caso do diretor interino e, possivelmente, aproveitaram-se desse pretexto para retirá-lo do cargo, contradizendo um possível apoio quando o assunto fora tratado por eles em reunião: “quando todo [sic] recuaram de sua opinião, houve alguém que teve coerência, que manteve a opinião que tinha”²⁵⁷.

Esse comportamento foi confrontado pelo senador Manoel Francisco Correia:

O que houve então? O nobre presidente do conselho defendeu o ex-ministro da fazenda, dizendo que apenas enunciara opinião individual. Como procedeu agora? Demitiu o seu colega ministro do Império. Entretanto, também o nobre ex-ministro do Império não declarou que falava como órgão do governo, quando irrefletidamente disse que as ideias liberais eram queimadas na inquisição do senado. Depois disto quer o nobre presidente do conselho justificar o seu ato com o respeito devido ao senado! Eu aceitaria a razão, e como membro desta casa manifestaria o meu agradecimento, se para diminuir o valor da declaração de S. Ex. não houvessem [sic] os factos a que acabo de referir-me. Não posso por isso deixar de considerar o que

²⁵⁶ *Anais do Senado Federal*. Sessão em 05 de junho de 1879, pp. 28-29.

²⁵⁷ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 16 de junho de 1879, p. 96.

ponderou o nobre presidente do conselho a este respeito, senão como um recurso de momento.²⁵⁸

À indagação feita, não houve resposta que elucidasse a questão. De certo mesmo, somente a indicação de que havia uma crise ministerial, agravada pela fala de Carvalho na Câmara, afirmando que as ideias “liberais eram cremadas no senado”.

Outro aspecto importante, mas que aparece nas entrelinhas dos debates, diz respeito às proposições do decreto de abril de 1879, por meio do qual Leôncio de Carvalho reformou o ensino primário e secundário no município da Corte, e o ensino superior em todo o Império. Muitas das proposições desagradaram a ambos os setores, já que houve objeção entre os conservadores, mas também por parte de alguns liberais, que consideraram a medida “extremamente liberal”. A questão em torno da liberdade do ensino, por exemplo, foi um tema que levantou questionamentos dentro e fora do Senado. Em pronunciamento, na Câmara dos Deputados, o Ministro do Império Francisco Sodré deixou subtendida sua oposição ao decreto e, em particular, à questão da regulamentação do ensino:

(...) e o governo entendeu fechar a escola como meio de resolver depois dos acontecimentos havidos e que fossem aparecendo, medida esta que não é nova, medida que em casos análogos tem sido sempre executada, e muito principalmente em ocasião em que, como a atual, se passa do ensino obrigatório para o livre.²⁵⁹

Por meio dessa fala, Francisco Sodré tentou justificar o fechamento da Escola Politécnica, a partir da postura dos lentes da instituição (que declararam apoio ao conselheiro Galvão e manifestaram seu descontentamento quanto à indicação do brigadeiro Raposo) e em decorrência das determinações do Decreto de 19 de abril. Indiretamente, Sodré buscou culpabilizar Leôncio de Carvalho pelas agitações que ocorriam no campo do ensino, como no caso da Escola Politécnica e do ensino livre: “Art. 1º É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império”²⁶⁰. Apesar de o deputado Leôncio de Carvalho contestar tal relação (entre o ensino livre e as agitações ocorridas), o Ministro do Império insistiu na ideia de que “as mudanças do regime podem trazer a perturbação dos trabalhos”. No Senado, outro liberal, Silveira da Motta, apresentou fervorosa

²⁵⁸ *Anais do Senado Federal*. Sessão em 05 de junho de 1879, p. 26.

²⁵⁹ *Anais da Câmara dos Deputados*. Sessão em 16 de junho de 1879, p. 92.

²⁶⁰ Decreto nº 7.247, de 19 de 1879.

crítica ao decreto e defendeu a votação de um projeto que pretendia revogar o regulamento de abril. Ao que tudo indica, esse foi um dos motivos de enfraquecimento de Carvalho dentro da casa.

O senado sabe que, por declaração mesmo do ex-ministro do Império, o ministério julgou ilegal todo ou parte do decreto, e, em consequência desse juízo do governo, a respeito do desacerto do ex-ministro do Império, é que ele foi alijado. O alijamento do ex-ministro do Império tem trazido consigo outras consequências, que a revogação do decreto poderia acautelar, se fosse feita imediatamente. Desse modo teriam cessado os embaraços que o ministério tem encontrado na escola politécnica, subvertida em virtude de más interpretações do ex-ministro, que o governo atual não tem podido sustentar e que o levaram ao excesso de fechar as portas da escola politécnica, deixando que os alunos façam representações, pedindo a abertura das aulas, e expondo a congregação a praticar atos de resistência ao governo.²⁶¹

Nos dias que se seguiram à publicação do Decreto de 19 de abril houve intensa discussão na casa legislativa. Das diversas questões que ocuparam a pauta das críticas ao regulamento, foram significativas as colocações acerca da obrigatoriedade do ensino que, nas palavras de Silveira Lobo, era “um atentado contra a liberdade individual”. Para o conservador João José Junqueira Júnior, além de atentar contra os interesses pessoais do cidadão, a medida provocaria um inchaço nas contas do governo, “porque muita gente se aproveitará da ocasião para declarar que não tem meios de mandar à escola decentemente seus filhos”²⁶². A visão pessimista se estendeu ao que Junqueira Júnior chamou de “novidades” da resolução:

(...) são bonitas para se escrever; por exemplo; bibliotecas por toda a parte, caixas de depósito para donativos em todas as escolas, em todos os distritos, e o que é mais extraordinário, em relação a essas caixas, é que diz o decreto, que deve haver em cada escola uma caixa para donativos, onde o menino depositará aquelas pequenas quantias que seus pais lhes derem.²⁶³

Sobre a demasiada solicitude do governo, o senador questionou o fato de o decreto prever ainda a atuação de “professores ambulantes”, os quais “têm de andar pelo interior das províncias procurando onde possam encontrar a ignorância”²⁶⁴. A essa determinação, saiu em defesa de Leôncio de Carvalho o senador Manuel Pinto de Souza Dantas, que alegou que a medida não era nova e que vinha dando “muitos

²⁶¹ *Anais do Império*. Sessão em 27 de junho de 1879, p. 277.

²⁶² *Anais do Império*. Sessão em 26 de abril de 1879, p. 197.

²⁶³ *Anais do Império*. Sessão em 26 de abril de 1879, p. 198.

²⁶⁴ *Anais do Império*. Sessão em 26 de abril de 1879, p. 198.

frutos em outros países”. O debate entre Dantas e Junqueira Júnior se deu no sentido de defender ou negar a obrigação do Estado em custear a educação primária nas províncias. O argumento de Junqueira Júnior era a prerrogativa determinada pelo Ato Adicional de 1834 de que essa despesa ficava a cargo das províncias e que a elas caberiam o incentivo e a ampliação desse segmento junto à população. O que as fontes deixam subentender é que havia um embate entre as autoridades sobre a quem competia os gastos com a instrução. Se por um lado eram defendidos os benefícios da educação para o desenvolvimento do país, por outro, poucos eram os ministros que desejavam assumir o ônus desse aditamento.

Essa tônica é fundamental para desenhar as nuances políticas presentes entre os membros dos partidos liberal e conservador, a partir das quais ficam à mostra que as diferenças no posicionamento frente a esse ou àquele disposto dependiam, entre outras coisas, do lugar de fala dos ilustres deputados e senadores, e não necessariamente ao vínculo a determinado partido. As medidas tomadas no campo da educação, como demonstramos anteriormente, corroboram essa perspectiva. Os debates em torno da obrigatoriedade do ensino; da influência do ensino livre; dos conteúdos voltados para a população pobre; da permissão dada aos escravizados de frequentarem as escolas primárias; da criação de bibliotecas e caixas escolares; e da demissão do diretor interino da Escola Politécnica demonstram o quanto a participação e aprovação/negação de determinado político não denotava um vínculo ao Partido, mas um compromisso assumido por este ou aquele estadista com os interesses que visava representar.

Ao prestar esclarecimentos junto aos deputados, por exemplo, Leôncio de Carvalho “fê-lo de modo que não pode merecer a aprovação de seus colegas, porque, tratando de uma corporação do Estado, exprimiu-se em termos que podiam suscitar justos ressentimentos da parte dessa corporação”²⁶⁵. A tensão provocada pela demissão do professor Galvão e as medidas tomadas por Carvalho ao longo de sua permanência como Ministro parecem ter posto em evidência as dificuldades do Gabinete Sinimbu em se manter como um “fidedigno representante das aspirações liberais”. Como argumentou Silveira Lobo: “desde que se trata de salvar interesses seus ou de seus apaniguados, ainda os mais ilegítimos, e até meros caprichos, ele [o atual governo] vai por diante e salta por cima de tudo”²⁶⁶.

²⁶⁵ *Anais do Senado Federal*. Sessão em 05 de junho de 1879, p. 22.

²⁶⁶ *Anais do Senado Federal*. Sessão em 05 de junho de 1879, p. 24.

Enquanto no Parlamento Leôncio de Carvalho cultivou adversários e opositores, fora dele as declarações em relação a sua atuação como Ministro eram bastante elogiosas. Jornais como *O Município Neutro*, *Gazeta do Rio*, *Gazeta da Noite* e o *Vulgarizador* publicaram notas ou dedicaram várias páginas contra a alteração ministerial e em felicitação por sua atuação em favor da instrução. Dias após o desligamento de Carvalho ser ratificado, a *Gazeta da Noite* publicou uma nota, em letras aumentadas, anunciando sua saída e exaltando as ideias liberais do ex-ministro.

Retirou-se do ministério o Sr. conselheiro Leôncio de Carvalho, da pasta do Império.

(...)

Lamentamos profundamente a retirada de um ministro de ideias ultraliberais, de mais quando, segundo consta-nos, essa retirada foi motivada por um ato que se achava de acordo com suas ideias, e que encontrou oposição por parte do chefe do gabinete.

E dizem-se liberais!²⁶⁷

Também foram comuns notícias com viés de propaganda política e com pedidos de votos para Carvalho. O periódico *O Município Neutro* era um jornal monárquico, que defendia a fusão dos partidos liberal e conservador em um único partido: o partido da monarquia. Reconhecia a existência de um grande partido que amedrontava as aspirações monarquistas, o Partido Republicano. Com publicação semanal, a página se autointitulava um jornal político, dedicado ao comércio, à lavoura e à indústria. Em 1881, o próprio Carvalho publicou uma nota em que apresentou uma breve autobiografia de sua trajetória política e pediu votos para sua candidatura: “com franqueza e lealdade, com que sempre falo os [sic] meus constituintes, declaro que continuo a sustentar as ideias já publicadas em meus discursos e em diversos escritos”²⁶⁸. Na semana seguinte, o periódico reiterou o pedido, ressaltando as virtudes do candidato:

Moço inteligente, probo, caráter independente, e com fortuna, não se deixará arrastar pelas ambições aos empregos e favores do governo.

Quando ministro do império, S. Ex. procurou realizar em grande parte o que havia prometido pela imprensa na qualidade de *Jornalista*, e se mais não fez, foi devido a deslealdade de seus colegas.

O monopólio sobre a instrução; – desapareceu.

(...)

No governo não distinguiu gregos e troianos – distribuía justiça ao mérito e à inteligência.

²⁶⁷ *Gazeta da Noite*. Ano I, nº 51, 02 de junho de 1879, p. 4.

²⁶⁸ *O Município Neutro*. Ano I, nº 5, 15 de agosto de 1881, p. 3.

A candidatura de S. Ex. deve ser considerada como um pagamento da dívida pelos relevantes serviços prestados a nossa instrução pública, e ao interesse que tomou, fazendo cessar os abusos das especulações inconfessáveis.²⁶⁹
(Grifos do original)

O que fica entendido, a partir das publicações aqui destacadas, é a referência à saída de Leôncio de Carvalho do seu cargo, em razão das desavenças travadas dentro do Parlamento. O que as fontes indicam é que o afastamento do ex-ministro se deu muito mais por conta dos embates estabelecidos com seus correligionários do que em decorrência da exoneração do diretor interino da Escola Politécnica. Esse fator não deve ser desconsiderado, mas sua execução, por si só, não representa o motivo principal de sua demissão. Ao que parece, mesmo para os membros do seu partido, suas ideias eram demasiadamente liberais e ficavam em desacordo com o alinhamento político do Gabinete Sinimbu. Visão que também é corroborada pela oposição, como a crítica feita pelo jornal *A Constituição* – órgão do Partido Conservador, que em tom de ironia afirmou:

O Sr. Leoncio de Carvalho está resolvido a celebrar-se, convertendo em realidade todas as ideias adiantadas que de **sua carteira republicana** passou para a pasta de ministro. O democrata monárquico-republicano concretou no seu recente decreto sobre a instrução pública todas as novidades de seu programa, criação de faculdades livres! Frequência não obrigatória aos cursos secundários!
Quantas coisas estão aí desafiando a atenção dos nossos representantes, que assim se deixam espoliar pelo Sr. Leôncio de suas atribuições legislativas! Faculdades livres! Frequência livre!
(...)
Que menino sublime é o Sr. Leôncio!²⁷⁰ (Grifos nossos)

Havia um ambiente de crítica a Leôncio de Carvalho devido às determinações do Decreto de 19 de abril, por se tratar de uma medida “intransigente” e por trazer novidades tanto na leitura de conservadores quanto de liberais, como os senadores Silveira da Motta e Silveira Lobo. Ao mesmo tempo, nota-se uma oposição acirrada em relação ao gabinete de 5 de janeiro, fato que também era partilhado por políticos liberais e conservadores. Na imprensa, essa disputa ficou bem representada pelas notas elogiosas à atuação de Carvalho no comando do Ministério e à ingerência do Gabinete Sinimbu frente ao comportamento do ex- Ministro do Império.

²⁶⁹ *O Município Neutro*. Ano I, nº 6, 22 de agosto de 1881, p. 4.

²⁷⁰ *A Constituição*. Ano VI, nº 116, 25 de maio de 1879, p. 1.

O atual ministério não é só mal suportado pelos conservadores e pelo país, também é pelos liberais, e os melhores deles que vão também se convencendo da inconveniência de sua continuação no poder!

Quando vultos como José Bonifácio, Leôncio de Carvalho, Otaviano, Silveira Lobo, Martinho Campos e outros liberais sinceros, chefes de prestígio dessa política, conspiram contra um ministério de seu próprio partido, é porque esse ministério deve realmente ser despedido!²⁷¹

Como tentou-se demonstrar, na conjuntura de 1870 e 1880, havia um elo inseparável entre o contexto político e as pautas ligadas à educação – seja a educação escolar voltada para os grupos populares, de maneira geral, seja em um debate específico acerca dos ingênuos e libertos. Não por acaso, no Parlamento, na imprensa e no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, foi comum que estadistas, intelectuais, integrantes do movimento abolicionista e proprietários ressaltassem a importância de se oferecer instrução, ainda que elementar, à população. Sobre os ingênuos, essa temática ganhou maior repercussão em 1879, ano-chave nas definições acerca do futuro que começava a ser definido para esses menores. Sua presença – ou sua intrigante omissão – na Reforma Leôncio de Carvalho jogou luz para uma questão que vem nos acompanhando no trato com as fontes: em fins dos anos de 1870, os ingênuos se tornaram o núcleo da discussão em torno da escolarização da população negra egressa do cativeiro, já que em fins de 1880 caberia a eles a perpetuação do trabalho agrícola. Fazê-los permanecer nesse lugar, ainda que em outra condição, agora como livres e assalariados, era o grande desafio imaginado pelos grupos dominantes.

Os diferentes posicionamentos assumidos pelos atores envolvidos nesse amplo debate em torno da educação dos ingênuos nos remetem a interesses distintos. A análise desses embates nos aproxima de uma constatação fundamental, que nos acompanhará no desenvolvimento do próximo capítulo: entre os anos de 1870 e 1880, havia projetos concorrentes de educação, e esses projetos retratam o *modus operandi* da classe senhorial, desejosa de manter preservados seus privilégios, e a intenção das autoridades em retirar do Estado a obrigação de custear a oferta de instrução aos filhos livres nascidos de mães escravas. Ao mesmo tempo em que se percebe uma participação ativa dos estadistas na defesa desse programa, encontram-se iniciativas advindas da sociedade civil, dentre as quais se destacam aquelas encampadas por professores, integrantes do movimento abolicionista e pelas associações e

²⁷¹ A *Constituição*. Ano VII, nº 15, 20 de janeiro de 1880, p. 2.

sociedades, que entendiam a educação como um direito e buscavam empreender ações para que ela alcançasse um maior número de alunos. Nesse contexto, entrava em disputa a questão do ensino religioso, bem como a busca de uma sobrevivência para a monarquia. Em todos esses processos vê-se reafirmado o entendimento de que a educação escolar se manteve como uma pauta importante para os novos tempos que se anunciavam pós-1888, já que até a Abolição ela não havia se constituído como um direito social (real) para todos os cidadãos brasileiros.

A ABOLIÇÃO

*A justiça de um povo generoso,
Pesando sobre a negra escravidão,
Esmagou-a de um modo glorioso,
Sufocando-a com a lei da Abolição.*

*Esse passado tétrico, horroroso,
Da mais nefanda e torpe instituição,
Rolou no chão, no abismo pavoroso,
Assombrado com a luz da Redenção.*

*Não mais dos homens os fatais horrores,
Não mais o vil zumbir das vergastadas,
Salpicando de sangue o chão e as flores.*

*Não mais escravos pelas esplanadas!
São todos livres! Não há mais senhores!
Foi-se a noite: só temos alvoradas!*

Paula Ney

Capítulo 3

Dos projetos às práticas: iniciativas privadas e lutas por direito

O pássaro é livre
 Na prisão do ar.
 O espírito é livre
 Na prisão do corpo.
 Mas livre, bem livre,
 É mesmo estar morto.

(Carlos Drummond de Andrade)

3.1 A cidade das letras: escravizados, livres e libertos

Voltei da Europa depois de uma ausência de quinze anos. Era quanto bastava para vir achar muita coisa mudada. Alguns amigos tinham morrido, outros estavam casados, outros viúvos. Quatro ou cinco tinham-se feito homens públicos, e um deles acabava de ser ministro de Estado. Sobre todos eles pesavam quinze anos de desilusões e cansaço. Eu, entretanto, vinha tão moço como fora, não no rosto e nos cabelos, que começavam a embranquecer, mas na alma e no coração que estavam em flor. Foi essa a vantagem que tirei das minhas constantes viagens. Não há decepções possíveis para um viajante, que apenas vê de passagem o lado belo da natureza humana e não ganha tempo de conhecer-lhe o lado feio. Mas deixemos estas filosofias inúteis.

Também achei mudado o nosso Rio de Janeiro, e mudado para melhor. O jardim do Rocío, o *boulevard* Carceller, cinco ou seis hotéis novos, novos prédios, grande movimento comercial e popular, tudo isso fez em meu espírito uma agradável impressão.²⁷² (Grifos do original)

Para Macedo, personagem de Machado de Assis²⁷³, no conto *Mariana*, após uma ausência de quinze anos, a cidade do Rio de Janeiro não era a mesma. A Corte do Império havia mudado, e, no conjunto das mudanças realizadas, uma atenção especial foi dedicada aos passeios públicos, às ruas movimentadas, aos novos hotéis, ao intenso movimento comercial e ao burburinho provocado pelas gentes circulando

²⁷² ASSIS, Machado. *Obras completas*. Vol. II. Disponível em: <https://machadodeassis.ufsc.br/obras/contos/avulsos/CONTO,%20Mariana,%201871.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2023.

²⁷³ Joaquim Maria Machado de Assis, mais conhecido como Machado de Assis, foi jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo. Filho do pintor e dourador Francisco José de Assis e da açoriana Maria Leopoldina Machado da Câmara, Machado nasceu e criou-se no Rio de Janeiro (1839-1908). Sem recursos para frequentar cursos regulares, estudou como pôde, ficando seu aprendizado mais alimentado pelas leituras que desbravava nas ruas da cidade, do que pelas aulas que assistira durante a infância. É o fundador da cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras. Velho amigo e admirador de José de Alencar, que morrera cerca de vinte anos antes da fundação da ABL, era natural que Machado escolhesse o nome do autor de *O Guarani* para seu patrono. Ocupou por mais de dez anos a presidência da Academia, que passou a ser chamada também de Casa de Machado de Assis. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia>.

em todas as direções. O trecho em destaque foi publicado originalmente em janeiro de 1871, em o *Jornal das Famílias*. Nele, a atmosfera citadina era algo que impressionava o jovem viajante depois de um longo período distante de sua terra natal. O que Macedo sentiu ao retornar de sua viagem foi nada menos do que a concretização de uma série de novidades, fruto de intervenções promovidas na arquitetura da cidade, as quais conviviam com a presença de novas ideias, hábitos e lutas, que se tornaram mais evidentes nos anos de 1870 e 1880.

Segundo Thiago Vinícius da Fonseca, esse é um período em que a malha urbana do Rio de Janeiro sofreu uma série de transformações. Ainda que “os desmontes dos morros e aterramentos” sejam as modificações mais conhecidas e citadas, não se pode deixar de mencionar o crescimento demográfico – que impactou a vida na Corte em diferentes âmbitos –, o surgimento de diversos ofícios e edifícios, a precariedade nos serviços oferecidos, bem como um intenso comércio transatlântico e interno que movimentou a economia da região.²⁷⁴ Somem-se a isso as lutas antiescravistas e a presença das ideias republicanas, e teremos algumas das razões que fizeram (e ainda fazem) do século XIX um cenário e tanto para as crônicas literárias da época e um momento privilegiado para os estudos historiográficos.

No conto, Machado descreve um jovem recém-chegado da Europa, que se sente em vantagem frente aos seus amigos, já que “sobre todos eles pesavam quinze anos de desilusões e cansaço”. Ele, “entretanto, vinha tão moço como fora, não no rosto e nos cabelos, que começavam a embranquecer, mas na alma e no coração que estavam em flor”²⁷⁵. Nas palavras de Sidney Chalhoub, o andarilho não passava de “um janota”, o qual “andava pelas ruas da cidade de sua infância e juventude, apreciando e gabando os progressos da Corte, até que esbarrou em Coutinho, uma alma gêmea”²⁷⁶.

O encontro fortuito foi seguido por um almoço de boas-vindas com os velhos amigos. O local escolhido foi o hotel *Ravot*, no qual Macedo se hospedara e sobre o qual guardava uma importante memória afetiva. Como era de se esperar, Macedo contou-lhes suas experiências “desde o Tejo até o Danúbio, desde Paris até Jerusalém”. Não poupou detalhes sobre as “corridas de Chantilly e as jornadas de

²⁷⁴ FONSECA, Thiago Vinícius Mantuano da. A região portuária do Rio de Janeiro no século XIX: aspectos demográficos e sociais. *Almanack*, Guarulhos, n. 23, p. 166-204, abr. 2019.

²⁷⁵ ASSIS, Machado. Op cit.

²⁷⁶ CHALHOUB, Sidney. Machado de Assis, historiador. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p. 78.

caravanas no deserto”. Nem mesmo “o céu nevoento de Londres” ficou esquecido.²⁷⁷ A descrição de suas aventuras parecia aguçar a imaginação dos presentes e criar um ambiente propício à descoberta de antigos segredos. De todas as confissões realizadas naquele dia, nada se comparou às revelações feitas por Coutinho:

Eu namorava a prima Amélia, como sabem; o nosso casamento devia efetuar-se um ano depois que daqui saíste. Não se efetuou por circunstâncias que ocorreram depois, e com grande mágoa minha, pois gostava dela. Antes e depois amei e fui amado muitas vezes; mas nem depois nem antes, e por nenhuma mulher fui amado jamais como fui...

— Por tua prima? perguntei eu.

— Não; por uma cria de casa.

(...)

— Chamava-se Mariana, continuou ele alguns minutos depois, e era uma gentil mulatinha nascida e criada como filha da casa, e recebendo de minha mãe os mesmos afagos que ela dispensava às outras filhas. **Não se sentava à mesa, nem vinha à sala em ocasião de visitas, eis a diferença; no mais era como se fosse pessoa livre**, e até minhas irmãs tinham certa afeição fraternal. Mariana possuía a inteligência da sua situação, e não abusava dos cuidados com que era tratada. Compreendia bem que na situação em que se achava só lhe restava pagar com muito reconhecimento a bondade de sua senhora.

A sua educação não fora tão completa como a de minhas irmãs; contudo, Mariana sabia mais do que outras mulheres em igual caso. Além dos trabalhos de agulha que lhe foram ensinados com extremo zelo, aprendera a ler e a escrever. Quando chegou aos 15 anos teve desejo de saber francês, e minha irmã mais moça lho ensinou com tanta paciência e felicidade, que Mariana em pouco tempo ficou sabendo tanto como ela.²⁷⁸ (Grifos nossos)

Relato longo proferido diante de ouvidos incrédulos. A altivez de suas expressões disputava com o objeto de sua narrativa: declarou que já amara e fora amado inúmeras vezes, mas em nenhuma de suas aventuras amorosas encontrou maior sentimento do que aquele nutrido por Mariana. As palavras ditas em tom de confiança provocaram um espanto geral. Mariana não fora sua noiva ou namorada – como sua prima Amélia, com quem quase se casou. A moça de pele aveludada era a “gentil mulatinha nascida e criada como filha da casa”. Um amor não concretizado, do qual o elegante moçoilo se lembrava com piedade e certa melancolia. A jovem escrava se apaixonou pelo filho da senhora e sabia que seu afeto não era correspondido. Ainda que fosse “tratada como filha da casa”, o que correspondia a ter algumas regalias em relação aos demais escravos (como aprender a ler e escrever, por exemplo), tal “benefício” não lhe colocava acimado seu lugar de origem: Mariana

²⁷⁷ Ibidem.

²⁷⁸ CHALHOUB, Sidney. Op. cit., p. 78.

permanecia escrava. Por conta desse sentimento, fugiu e viveu o tormento que assombra os amantes marcados por amores impossíveis.

A menina possuía encantos: além de pés pequenos e mãos delicadas, “como as de uma senhora”, possuía “talhe esbelto e elegante”, olhos negros e colo voluptuoso. Mas sua condição não fugia à regra: a moça não podia sentar-se à mesa durante as refeições, tampouco poderia adentrar à sala em ocasião de visitas. Coutinho diz que o tratamento dado à jovem “mulatinha” era sobremaneira fraternal e afetuoso; e ela, “por seu lado, ‘possuía a inteligência de sua situação’, sabendo que ‘só lhe restava pagar com muito reconhecimento a bondade de sua senhora’”.²⁷⁹ Apesar da singeleza dos adjetivos e da bondosa descrição feita pelo autor, a convivência na perspectiva da escravidão não era tão afável quanto parece.

A imagem romantizada da relação estabelecida entre senhores e escravos na história do Brasil, seja na Colônia ou no Império precisa ser desconstruída. O que as fontes consultadas indicam a esse respeito é uma experiência de conflitos, disputas e negociações, que foi tecida historicamente e precisa ser compreendida nas formas de seu tempo. A maneira cordial e benevolente, a exemplo do que descreveu Gilberto Freire em *Casa grande & senzala*²⁸⁰, por exemplo, ou a qualidade de ser “quase pessoa livre”, “quase um membro da família” não expressa a real condição do cativo. Aliás, é o próprio Machado de Assis quem dá conta de recuperar a vivência dos escravizados ao insinuar, no conto, situações de punição a escravos fugidos ou “ingratos” – fato reportado à própria Mariana, após seu sumiço às vésperas das núpcias de Coutinho: “– creio que devemos fazer esforços para capturá-la, e uma vez restituída à casa, colocá-la na **situação verdadeira do cativo**”²⁸¹. (Grifos nossos)

A realidade da escravidão era aquela que imputava aos cativos a sina de serem identificados como mercadoria – e, como tal, sem direitos políticos, o que dificultava os meios para que fossem incluídos na categoria de cidadãos –, e deles exigia um esforço contínuo de “direito à cidade”, como integrantes do corpo político e social. Enquanto prática jurídica, a escravidão denotava um distanciamento síncrono entre liberdade e domínio de propriedade. Ao passo que a primeira expressava o desejo e a luta dos cativos por sua legítima emancipação (assim como dos libertos pela manutenção de sua condição); o segundo resultava de mecanismos de poder e

²⁷⁹ Ibidem., p. 79.

²⁸⁰ FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*, Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

²⁸¹ ASSIS, Machado de. *Op. cit.*, p. 9.

coerção, os quais tornavam profundamente complexas as relações estabelecidas entre “proprietários e propriedade”.²⁸² Fugas, rebeliões, suicídios, tentativas de re-escravização e ações cíveis de liberdade²⁸³ são alguns exemplos de situações que colocam em evidência o conflito de interesses que havia entre esses dois eixos de sustentação da sociedade escravista.

No conjunto das hierarquias sociais que moldavam a sociedade oitocentista, Mariana não representava uma exceção. No entanto, ela integra um grupo não majoritário de escravos que, durante a infância, juventude ou vida adulta, recebeu de seu proprietário o acesso às primeiras letras²⁸⁴. No caso de Mariana esse saber foi além: além de aprender a ler e contar, a menina começou a falar francês – e falava tão bem que chegou a se igualar a sua mestra. O fato literário nos leva a perscrutar as ocorrências concretas. Embora houvesse um impedimento jurídico que proibia os escravizados de frequentarem a escola, na prática, e com variações, o acesso às primeiras letras lhes foi possibilitado a partir de ações que driblavam o preceito legal e acabavam por incorporar os cativos ao mundo letrado. Ainda que de forma desigual,

²⁸² Segundo Perdigão Malheiros, perante a lei política e administrativa, “lei alguma contempla o escravo no número dos cidadãos, ainda quando nascido no Império, para qualquer efeito em relação à vida social, política ou pública. Apenas os libertos, quando cidadãos brasileiros, gozam de certos direitos políticos e podem exercer alguns cargos públicos. Desde que o homem é reduzido à condição de coisa, sujeito ao poder e domínio ou propriedade de um outro, é havido por morto, privado de todos os direitos, e não tem representação alguma, como já havia decidido o Direito Romano. Não pode, portanto, pretender direitos políticos, direitos da cidade, na frase do Povo Rei; nem exercer cargos públicos: o que se acha expressamente consignado em várias leis pátrias antigas, e é ainda de nosso Direito atual, como princípios incontestáveis, embora elas reconheçam ser este um dos grandes males resultantes da escravidão”. MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1866, vol.1. 2, p. 11.

²⁸³ Ações cíveis de liberdade são processos impetrados por escravos com o objetivo de alcançar, juridicamente, a liberdade, ou ainda, tentativas requeridas por libertos para manter suas alforrias quando elas lhes pareciam ameaçadas, já que “muitos foram os casos nos quais os próprios senhores tentaram reaver a posse sobre antigos ou supostos escravos através dos tribunais”. GRINBERG, Keyla. *Re-escravização, revogação da alforria e direito no século XIX*. XXII Congresso Nacional de História, ANPUH, João Pessoa, 2003, p.1. Sobre as ações cíveis de liberdade, ver também: CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*, São Paulo: Companhia das Letras, 1990; MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998; MARIANO, Delsa de Fátima dos Santos. *Escravos e libertos: autores das ações de liberdade em Diamantina (1850-1871)*. Dissertação de Mestrado. Diamantina: UFVJM, 2016, 119p.

²⁸⁴ As pesquisas nessa área têm demonstrado que os mecanismos de exclusão de escravos, na prática, ocupavam um terreno bastante fluido e ambíguo. O que a historiografia sobre o tema revela é que, no moroso processo das leis educacionais e dos sistemas de efetivação da instrução pública provinciais, o direito à instrução primária gratuita foi sendo paulatinamente estabelecido no decorrer do século XIX. E, embora a autonomia legislativa outorgada pelo Ato Adicional de 1834, em matéria de instrução primária e secundária, geralmente, tenha excluído os escravos do direito de frequentar as escolas públicas, tal acesso, mesmo que minoritariamente, foi conquistado em algumas regiões do Império. A esse respeito ver: GONDRA, José G. & SCHUELER, Alessandra Frota M. de. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

a população negra²⁸⁵, inclusive escrava, esteve presente no processo de institucionalização da educação. Segundo Surya Pombo de Barros, essa presença se deu “graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas”.²⁸⁶

Concomitante às proibições presentes na legislação educacional relativas aos cativos encontram-se medidas tomadas por diferentes agentes, inclusive seus proprietários, tal como é o caso aludido por Machado de Assis, no conto Mariana, para que os escravizados aprendessem o ensino elementar – prática que ocorria desde o século XVIII, mesmo que esta não se desse em uma escola formal.²⁸⁷ Pesquisas recentes têm demonstrado que crianças escravas poderiam frequentar aulas particulares, desconstruindo assim a imagem de uma ausência total dos cativos do processo de uma educação convencional. Essa é a conclusão a que chega Cynthia Greive Veiga ao

encontrar listas de frequência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos, como a do professor José Carlos Ferreira, de Cachoeira do Campo (província de Minas Gerais), que na sua lista de 1832 registrou Victor Máximo, 5 anos, escravo de Manoel Murta, e Antonio Manuel da Guerra, 7 anos, escravo de Manoel Guerra.²⁸⁸

Como se vê, a restrição jurídica não se manteve como uma barreira intransponível – houve exceções, e estas não foram raras. Há pesquisas consistentes que demonstram que muitos escravos, com ou sem o conhecimento de seus proprietários, aprenderam a ler e a escrever, ainda que o estatuto da escravidão conferisse aos cativos uma condição recorrente de exclusão. Segundo a Constituição de 1824, escravos não eram considerados cidadãos e, como tal, não poderiam usufruir dos direitos cívicos e políticos oferecidos aos demais indivíduos do Império do Brasil. A exclusão social e política estava intimamente ligada a proibições no campo

²⁸⁵ É preciso destacar que, ao nos referirmos ao longo desse trabalho à população negra, não estamos utilizando a expressão como sinônima de população escrava. Utilizamos a nomenclatura para fins de análise, tal como sugere Surya Pombo de Barros, indicando que ela compreende escravizados, libertos, africanos livres e não livres, assim como pretos e ingênuos.

²⁸⁶ BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2016, p. 600.

²⁸⁷ GREIVE, Cynthia. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 503.

²⁸⁸ GREIVE, Cynthia. Op. cit., p. 503.

educacional, já que a legislação em várias províncias proibia a escolarização de crianças escravas. No entanto, convém observar que as interdições se referiam aos escravizados, e não aos negros livres – embora houvesse a negativa por parte de algumas autoridades à educação de cativos alforriados. Ou seja, na letra da lei, não havia um impedimento à frequência de libertos às aulas regulares (desde que provassem que eram livres), ainda que fosse comum a rejeição por parte de algumas autoridades²⁸⁹. Em contrapartida, contra os escravizados havia um cerceamento jurídico rígido, o que não impediu que esses sujeitos acessassem mecanismos de letramento.

Nesse processo, algumas “estratégias” foram utilizadas – estratégias essas que demonstram o quanto esse é um terreno fluido, que precisa ser problematizado e, progressivamente, ressignificado. De acordo com as fontes e textos consultados, muitos africanos que desembarcaram no Rio de Janeiro já haviam aprendido a falar, ler e escrever em português estando ainda na África. Segundo Mary Karasch, havia um grupo expressivo de escravos e libertos alfabetizados, entre eles mulheres, que sabia assinar seu nome nos registros e documentos notariais. Para a autora, essa é uma das circunstâncias que teriam facilitado o acesso desses indivíduos às letras. Outra prática comum entre os escravos era a atividade de ganho²⁹⁰, modalidade por meio da qual homens e mulheres alcançavam mais “autonomia” na utilização do tempo disponível para aprender algum novo ofício. A circulação pela cidade lhes permitia estabelecer contato com a cultura letrada e, ainda que não a dominassem, expandiam suas possibilidades de aprendizado e de comunicação²⁹¹.

²⁸⁹ Maria Helena Câmara Bastos cita um exemplo dessa prática. Segundo a autora, “uma viúva parda, em Mariana/MG, que tentou junto ao Juiz de Órfãos, ‘assegurar a instrução de seus filhos, porque não queria que fossem feitores e nem trabalhassem com a enxada. O juiz negou a demanda alegando que eles deveriam mesmo, como pardos, trabalhar’”. BASTOS, Maria Helena C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, maio-ago. 2016, pp. 746-747.

²⁹⁰ Os escravos de ganho eram aqueles que realizavam tarefas remuneradas, entregando ao senhor uma cota diária do pagamento recebido pelas vendas ou afazeres. Muitos conseguiam por esse meio guardar dinheiro para pagar sua alforria.

²⁹¹ A respeito dessa circularidade, é bastante interessante o estudo feito por Maria Odila Leite da Silva Dias que, ao estudar o cotidiano de escravas e forras na cidade de São Paulo, no século XIX, percebeu a importância dessas mulheres como “elos” entre a escravidão e a liberdade. Elas atuavam como ambulantes (vendedoras de ervas, aves, doces, frutas etc.), e esse comércio lhes possibilitou construir uma verdadeira rede de solidariedade. Segundo a autora, as negras ambulantes sempre conseguiam alguns vinténs, sonogados do fisco, que eram por elas utilizados para construir “espaços de liberdade”. O comércio ambulante permitia a essas mulheres transitarem por diferentes ambientes, cooptar apadrinhamentos e, por extensão, expandir suas possibilidades de comunicação. Sobre as mulheres escravas na cidade de São Paulo, ver: DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e Poder no século XIX*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Leitores fluentes ou indivíduos capazes apenas de assinar seu nome, o fato é que a habilidade de leitura e escrita se tornou um diferencial que fazia do escravo – ou mesmo do liberto – um sujeito mais valioso aos olhos de seu senhor, ainda que pairasse sobre alguns o “medo” de que bem instruídos os negros se tornassem uma ameaça para a sociedade escravista. A oportunidade de cobrar mais por tal “mercadoria” não deixou de ser uma questão oportuna para muitos proprietários. Esse aspecto pode ser verificado nos anúncios por meio dos quais eram solicitados ou oferecidos escravos que sabiam ler e escrever, ou ainda donos de escravos que destacavam tais qualidades na hora de oferecer seus serviços ou prometer alguma recompensa diante de um escravo fugido, como se vê nos exemplos a seguir: “Alugase um pardo de meia idade, próprio para chácara ou para vender quitanda na rua por ser muito fiel, ou guarda portão, sabe ler e escrever; na rua da imperatriz, n. 10.”²⁹²

100U000.

Dá-se a quem apreender ou der notícia certa do escravo pardo de nome Decio, baixo, reforçado, natural do Pará, donde chegou em 4 de Janeiro próximo passado e desapareceu no dia imediato. É perito oficial de carpinteiro, **sabe ler e escrever**, e intitula-se forro, por isso deve estar em alguma obra ou acoutado por alguém, contra quem protesta-se com todo rigor da lei. Deve ser entregue na rua dos Pescadores n. 35.²⁹³ (Grifos nossos)

200\$000

No dia 6 de Janeiro do corrente ano fugiu, de Bernardino de Souza Rocha, situado com lavoura em terras que fazem parte da fazenda do Paraíso, próximo à estação do Desengano, da estrada de ferro de Pedro II, o escravo Benedito, pardo acaboclado, representando a idade de 20 a 22 anos, boa altura, cheio de corpo, cabelos corredios, olhos grandes, rosto cheio, olhar carregado e pronúncia bonita; **desconfia-se que sabe ler e escrever** e que trabalha bem no ofício de alfaiate; crê-se ter um pequeno sinal preto em um dos lados do rosto; tem os sinais de surra de vergalho, que lhe foi inflingido quando escravo da sua antiga senhora fazendeira na Bemposta [sic], aonde também esteve de ferro ao pescoço durante um ano e meses. Desconfia-se que tenha seguido para a corte ou procurado o Rio S. Francisco, visto que é filho da província da Bahia. Dá-se a quantia acima a quem o levar à dita fazenda ou der notícias certas.²⁹⁴ (Grifos nossos)

Anúncios com referência a escravos fugidos são recorrentes em todo o século XIX. Avisos com esse teor foram identificadas no *Jornal do Commercio* desde pelo menos os anos de 1820, período em que a folha foi criada²⁹⁵. Manchetes oferecendo

²⁹² *Jornal do Commercio*, 16 de fevereiro de 1869, p. 4, Ano 48, n° 46.

²⁹³ *Jornal do Commercio*, 22 de março de 1871, p. 4, Ano 50, n° 80.

²⁹⁴ *Jornal do Commercio*, 30 de junho de 1881, p. 6, Ano 60, n° 180.

²⁹⁵ Fundado em 1º de outubro de 1827, por Pierre René François Plancher de La Noé, o jornal possuía uma circulação diária. Durante toda a sua existência, pautou-se por uma orientação profundamente conservadora. A esse respeito ver: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal->

recompensas e gratificações para aqueles que restituíssem os cativos aos seus donos ou dessem informações verídicas de seu paradeiro foram encontradas em todos os anos, até os meses que antecederam à Abolição. Nos avisos são descritos escravizados com diferentes habilidades: além de saber ler, escrever e contar, alguns têm o domínio de mais de uma língua (como o francês e o inglês, além do português); as destrezas manuais são múltiplas: vão desde alfaiates e carpinteiros até lavradores e cozinheiros/as. Variam em cor, idade e condição física: pretos, pardos, jovens, de meia idade, surdos, cegos, marcados a ferro e fogo. Em alguns casos, sugerem-se características emocionais e de comportamento pejorativos, tais como: “astuto”, “muito esperto”, “fala mansinho”, “bom de papo” – predicados usados para indicar que os “fugitivos” representavam certo perigo, e sua palavra – sobretudo para os que “se autointitulavam forros” – não era digna de confiança²⁹⁶.

Apesar de muitos proprietários defenderem a oferta de instrução aos escravizados, e lucrarem com essa habilidade sempre que possível, não era comum seu apoio à causa da emancipação. Então, tratava-se de um terreno tênue em que ao mesmo tempo em que a educação era vista como um instrumento de regeneração moral da população cativa frente à sua condição legal, a oferta do ensino a eles ministrada, na perspectiva senhorial, era medida por uma rédea curta, visto que a alforria intelectual dos escravizados provocava senões até entre os estadistas. Vejam-

do-

comercio#:~:text=Jornal%20carioca%20di%C3%A1rio%20fundado%20em,Am%C3%A9rica%20Latina%20ainda%20em%20atividade.

²⁹⁶Sobre fugas de escravos e seu papel como forma de resistência, a partir de publicações presentes no *Jornal do Commercio*, sugere-se a leitura da dissertação recém-defendida por Alice de Moura. De acordo com a autora, esse periódico desempenhou um papel importante na veiculação de anúncios referentes à fuga de cativos, chegando, em determinado momento, a ter uma seção específica para isso. “Ao veicular insistentemente anúncios, notícias e debates sobre a periculosidade dos escravos à solta na cidade o jornal contribuía com a imagem depreciativa dos escravos no imaginário da população, apesar de atribuir a si a imagem de neutralidade”. Entre os anos de 1828 e 1840, Moura contabilizou 10.361 anúncios de escravos fugidos, e, apesar desse quantitativo incluir repetições de anúncios, o montante revela que essa era uma prática comum, que por um lado representava uma estratégia de resistência por parte dos cativos; mas, por outro, sinalizava para uma tentativa dos proprietários, com a anuência do *Jornal do Commercio*, para que a ordem social fosse mantida a qualquer custo. Segundo a autora, no que tange a esse periódico em particular, percebe-se “a sua estreita relação com os interesses dos grandes proprietários e do grande comércio, apesar de se definir como neutro e imparcial. No entanto, isso não significava que não tivesse cunho político. Além disso, tinha uma “linguagem moderada e conservadora” aumentando seu prestígio junto à elite cafeeira”. Cf. MOURA, Alice Regina Maciel de. *Cultura escravista e resistência escrava nos anúncios de fuga do Jornal do Commercio (Rio de Janeiro, 1827-1850)*. Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2022, 150 fls.

se as palavras de Joaquim Antão²⁹⁷, que votou contra a Lei de 28 de setembro de 1871:

— Todo mundo sabe que, desde a extinção do tráfico, estava julgada a questão da escravidão no Brasil. Mas, se nós quiséssemos que ela chegasse ao seu resultado sem grandes inconvenientes, teríamos que ter tomado a necessária providência. Era preciso que existisse o ensino do filho dos escravos, como se praticou nas Antilhas. Me refiro ao ensino religioso e moral e ao ensino das primeiras letras. Alguma vez constou ao Senado que se aconselhasse aos presidentes de província que promovessem o estabelecimento de escolas próprias para os filhos dos escravos? Até há em algumas províncias legislação que proíbe que os filhos dos escravos vão aprender a ler nas escolas públicas.²⁹⁸

Desde a votação do projeto que resultou na Lei do Ventre Livre, a ideia de tornar livres os filhos das mulheres escravas encontrou forte oposição no Parlamento. A perspectiva de impedir a ascensão social e política dos libertos esteve na fala de muitas autoridades, como a do senador Fernandes da Cunha, o qual afirmava que “não concederia direitos políticos aos libertos”. A aquisição da capacidade da leitura e da escrita era um direito que trazia consigo outras benfeitorias. E, embora fossem reclamadas “escolas próprias para os filhos dos escravos”, havia um certo temor de que, bem-preparados, os ex-escravos se tornassem “quase” cidadãos e garantissem os mesmos direitos que seus ex-proprietários.

Não por acaso, o projeto de emancipação do ventre resultou, no Senado, em 11 representações advindas de organizações de fazendeiros, como o Clube da Lavoura, cujas petições somavam 2 mil assinaturas. Boa parte das autoridades e dos senhores viam a abolição gradual como um risco de caos social e econômico. Nutria-se o medo de que faltassem braços na lavoura, já que, em sua perspectiva, dela dependia a prosperidade econômica do Império. Paralela a essa constatação estava o lugar social delegado aos libertos, ingênuos e escravos que, pelo que indicam as fontes, não deveria estar “em pé de igualdade” com a elite que deles tirava proveito. No campo das interdições e negativas voltadas para a população negra, o direito à educação não se constituiu como único caminho de promoção social desses sujeitos,

²⁹⁷ Joaquim Antão Fernandes Leão nasceu em 17 de janeiro de 1809 e faleceu em 12 de abril de 1887. É natural de Queluz (MG). Formou-se em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo e atuou como advogado e magistrado. Foi Deputado Provincial, Deputado Geral, Presidente de Província e Senador. Recebeu a Comenda da Ordem da Rosa e de Cavaleiro da Ordem de Cristo.

²⁹⁸ Agência do Senado. Disponível em:

contudo esta foi uma porta aberta para outros direitos, os quais ainda hoje se mantêm pouco acessíveis ou abertamente negados.

3.2 Entre o discurso e a ação: algumas iniciativas em prol da educação de ingênuos e libertos em fins do século XIX

Se, no campo das reivindicações, o apelo à educação de ingênuos e libertos ocupou a atenção de políticos e autoridades constituídas, como vimos demonstrando ao longo desse trabalho, não menos importantes foram as ações que efetivamente possibilitaram o acesso desses segmentos a uma escolarização formal. Tais iniciativas, no entanto, estão diretamente relacionadas (corroborando ou confrontando) a um determinado projeto de educação que buscava garantir a permanência desses segmentos na base da hierarquia social do Império. Ao longo desse capítulo teremos a oportunidade de desenvolver essa perspectiva, que pode ser mais bem percebida a partir de três eixos fundamentais²⁹⁹: as escolas criadas por proprietários de escravos, que eram apresentadas com o selo da benevolência; as escolas particulares, muitas vezes recebedoras de subvenções do Estado, mantidas por grupos ou indivíduos, como é o caso das iniciativas encampadas por professores, libertos e sociedades (como a Sociedade Propagadora de Belas Artes e as sociedades abolicionistas, por exemplo); e as escolas fundadas por associações operárias e de homens de cor, as quais poderiam trazer uma perspectiva racial ou de classe mais evidente. Tanto as escolas fundadas por libertos, quanto as escolas abolicionistas e operárias erigiram-se sob a batuta do “direito”: seu protagonismo se realizava por meio da luta por um ensino que não representasse um privilégio para alguns setores, mas um dever do Estado, estendido a toda a população brasileira.

Havia um entendimento por parte dos libertos de que a educação era um direito e que, tanto eles quanto seus filhos, deveriam usufruir dessa prerrogativa. Essa é a

²⁹⁹ Nesse constructo analítico também poderiam ser incluídas as escolas públicas e as escolas confessionais que, por possuírem uma dinâmica que não faz parte dos objetivos desse trabalho, não serão aqui analisadas. Mas acreditamos tratar-se de um tema fundamental, que merece ser retomado pela historiografia. No caso específico das escolas públicas, sabemos que esses foram locais que receberam matrículas de ingênuos e, portanto, não devem ser esquecidas como um dos espaços formadores desses menores. A opção de não incluir, nesse momento, uma análise sobre sua atuação se deu em razão da recorrência, nas fontes trabalhadas, dos demais eixos trabalhados. A ênfase recaiu sobre as iniciativas privadas e/ou com alguma subvenção do Estado.

razão fundamental que serviu de base para que uma comissão de libertos de Vassouras enviasse a Rui Barbosa uma carta exigindo educação para seus filhos.

Comissionados pelos nossos companheiros de várias fazendas próximas à estação do Paty, município de Vassouras, para obtermos do governo imperial educação e instrução para os nossos filhos, dirigimo-nos a V. Ex., pedindo o auxílio da invejável ilustração e do grande talento de V. Ex. (...).
A lei de 28 de setembro de 1871 foi burlada e nunca posta em execução quanto à parte que tratava da educação dos ingênuos.
Nossos filhos jazem imersos em profundas trevas. É preciso esclarecê-los e geniá-los [sic] por meio da instrução.³⁰⁰

A missiva, que foi publicada em alguns periódicos da época, tratou especificamente de solicitar a intervenção de Rui Barbosa para garantir que os filhos dos libertos, frutos da lei de 28 de setembro de 1871, recebessem educação e instrução do governo imperial. Na mensagem, os representantes asseguraram que “a escravidão foi sempre o sustentáculo do trono” e que agora livres, graças à abolição, “querem os ministros da *rainha* fazer dos libertos nossos inconscientes companheiros, base para o levantamento do alicerce do terceiro reinado” (Grifos do original). Em sua exposição, os comissionados afirmavam ainda que a assinatura do 13 de maio foi uma conquista “do povo, que forçou a coroa e o parlamento a decretá-la”³⁰¹. Havia, nessa fala, uma associação direta entre poder político (nesse caso, a força monarquista X movimentos “alternativos”, como é o caso do movimento republicano) e pautas sociais. A menção ao terceiro reinado, contraposta à difusão do ensino para a população egressa do cativeiro, pode ser um indício do quanto a questão da educação, especialmente a educação escolar, foi uma pauta presente nas reivindicações dos principais sujeitos desse processo de emancipação, ou seja, na visão dos libertos, instruir-se e educar-se era um meio de eles alcançarem consciência política e acionarem direitos políticos. Esses indivíduos nutriam esse entendimento e lutaram por essa conquista.

Ao sustentar essa visão, os comissionados advertiram que a falta de instrução era um grande perigo e que, para fugir desse mal, “viemos pedi-la para nossos filhos e porque eles não ergam mão assassina para aqueles que querem a república, que é liberdade, igualdade e fraternidade”³⁰². O texto data de 19 de abril de 1889 e foi atribuído a Quintiliano Avellar, Ambrósio Teixeira, João Gomes Baptista, Francisco de

³⁰⁰ *Gazeta de Notícias*. Ano XV, nº 116, 26 de abril de 1889, p. 2.

³⁰¹ *Gazeta de Notícias*. Ano XV, nº 116, 26 de abril de 1889, p. 2.

³⁰² *Gazeta de Notícias*. Ano XV, nº 116, 26 de abril de 1889, p. 2.

Salles Avellar, José dos Santos Pereira, Ricardo Leopoldino Almeida e Sérgio Barbosa dos Santos. Destes, somente Quintiliano Avellar é classificado como preto. Em relação aos demais não há indicação de cor. Sobre eles não existe menção à idade, profissão ou engajamento partidário, embora, pelo teor da missiva, seja possível supor que, se não todos, mas um grande número possuía vínculos com o movimento republicano.

Existe aí uma tônica fundamental que não se pode perder de vista: a “carta” está no centro das disputas políticas travadas entre monarquistas e republicanos em fins do século XIX. Esse é um contexto no qual a figura dos libertos foi motivo de acirrados embates entre representantes dos dois campos políticos, o que demonstra que havia um entendimento para ambas as partes de que os libertos se constituíam como atores ativos na reivindicação de direitos básicos ligados à cidadania, sendo o principal deles a educação³⁰³. As comissões de libertos criadas em diferentes momentos da década de 1880 apontam para um movimento de representatividade coletiva, a partir do qual os ex-cativos buscavam tecer redes de solidariedade e sociabilidade. Duas demonstrações desse manejo político se dão, por exemplo, com uma representação enviada ao senador Silveira da Mota, em setembro de 1885, solicitando o cumprimento das resoluções estabelecidas pela Lei de 1871; e o oferecimento de um *bouquet* a Rui Barbosa, com data de 13 de maio de 1889, como reconhecimento por seus esforços dedicados “à causa dos escravizados”.

No primeiro exemplo, a referida comissão, composta por libertos e por representantes dos que alcançaram liberdade por meio do Club de Libertos de Niterói e pela Caixa Libertadora José do Patrocínio, dirigiu-se a Silveira da Mota a fim solicitar

³⁰³ Sobre as disputas no campo político, concordamos com a perspectiva defendida por Cláudia Santos, para quem “entre as várias evidências da relevância dos libertos nas disputas políticas, estão os telegramas enviados à Gazeta de Notícias para informar sobre as conferências de Silva Jardim nas províncias do Rio e de Minas. Seja para indicar que os libertos ‘se insurgiram contra os republicanos’, seja para noticiar a adesão dos ‘homens de cor’ à causa republicana, praticamente todos os curtos telegramas destacavam as manifestações dos libertos: ‘Muitos libertos aderiram à causa da república’; ‘grande entusiasmo dos pretos pela causa da república’; ‘houve ameaças dos libertos aos chefes republicanos’. Em decorrência do papel determinante das camadas populares nas batalhas pela abolição, as disputas políticas do pós-abolição eram inseparáveis da concorrência pelo protagonismo do povo e, em especial, dos libertos. Enquanto, para José do Patrocínio, os ‘homens de cor’ estavam prontos a morrer pela Redentora, para Silva Jardim, ‘o proletário, principalmente de cor, o mulato, sempre [tivera] simpatias pela República (...) não obstante a intriga isabelista, nos acompanha tanto como no último período da abolição.’ A disputa pelo ‘povo’ numa guerra fratricida entre as lideranças populares projetou, para essas associações, a batalha sobre os ‘heróis do 13 de maio’. Enquanto a Guarda Negra prometia proteger Isabel, a Redentora, o Club Republicano dos Homens de Cor pretendia dizer às ‘vítimas do trono’ que a abolição tinha sido o resultado dos esforços populares.” Cf. SANTOS, Cláudia. Op. cit., p. 321.

sua mediação junto aos demais senadores. O objetivo era garantir que a Lei do Ventre Livre fosse mantida em sua integridade, apesar dos debates em torno de um novo projeto de abolição do elemento servil.

Convencidos de que o Senado Nacional deseja fazer alguma coisa em benefício dos infelizes escravizados, essas sociedades que alcançaram a nossa liberdade em virtude dos resultados obtidos pelos favores da referida lei, que instituiu o pecúlio, a avaliação e outras sábias providências no interesse dos que partilham do infortúnio de que se acham livres, vem solicitar a mercê de não ser pelo Augusto Senado Brasileiro desvirtuada a lei áurea, anulando-se, por medidas novas, as suas melhores disposições.³⁰⁴

Aqui o contexto de discussão é o projeto que resultou na chamada Lei dos Sexagenários³⁰⁵, em 1885.

Na segunda situação, uma comissão de libertos, representada por Pinto Peixoto, ofereceu a Rui Barbosa um ramallete como forma de agradecimento aos seus esforços em prol da causa abolicionista:

os libertos fizeram muito bem; Rui Barbosa trabalhou pela sua liberdade e trabalha ainda pelo seu futuro, mas com sinceridade e patriotismo, – pedindo instrução para os menores e trabalho para os adultos.³⁰⁶

Ao analisar o texto e o contexto de cada iniciativa, é interessante notar a apropriação que os comissionados de Paty do Alferes fizeram da Lei do Ventre Livre. Da mesma forma, é nítido o cálculo político dos representantes dos libertos ao enviar um *bouquet* ao redator-chefe do *Diário de Notícias*. Os libertos de Vassouras se sentiam representados pelo alcance da lei e buscavam garantir seus direitos. Ao mesmo tempo, percebe-se a vinculação entre ensino e esclarecimento, apontando para uma distinção entre instrução e educação, de modo que eles desejavam para seus filhos os benefícios da dupla aquisição. Nesse sentido, pode-se dizer que, embora não houvesse na redação da lei uma referência explícita à obrigatoriedade do Estado e dos senhores de educar e instruir os ingênuos – mas tão somente criar e

³⁰⁴ *Pacotilha*. Ano V, nº 224, 25 de setembro de 1885, p. 3.

³⁰⁵ A Lei dos Sexagenários, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei n.º 3.270/1885, foi promulgada em 28 de setembro de 1885. Pelo preceito jurídico, foi garantida liberdade aos escravos com 60 anos ou mais, cabendo o pagamento de uma indenização aos seus proprietários. A indenização deveria ser paga pelo liberto, sendo obrigado a prestar serviços ao seu ex-senhor por mais três anos.

³⁰⁶ *Gazeta de Notícias*. Ano V, nº 1430, 14 de maio de 1889, p. 1.

tratar –, no entendimento prático, seja das autoridades, seja dos próprios cativos e libertos, essa função estava bem determinada. Com isso, reafirma-se a perspectiva que aponta para um papel importante das discussões acerca do preceito legal, o qual podia dialogar com as expectativas dos sujeitos diretamente atingidos pela normativa: os ingênuos e suas mães.

Essas expectativas foram mais ou menos contempladas em algumas iniciativas em favor da criação de escolas para ingênuos e libertos em todo o país a partir de 1879 e ao longo da década de 1880. Para os primeiros foi bastante expressiva a edificação de um espaço voltado para atender os frutos da Lei de 28 de setembro, na cidade de Valença, província do Rio de Janeiro. Na imprensa, a construção é citada como a primeira do Império e sua inauguração contou com a presença de vários jornalistas e “convidados distintos”. A propriedade de Vista Alegre pertencia aos viscondes de Pimentel, conhecidos como “abastados agricultores da cidade”. A escola era destinada à instrução dos filhos livres de suas escravas e sua inauguração se deu em 25 de dezembro de 1879. O espaço era um edifício iluminado a gás, que compreendia um salão para as aulas, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de espera, uma cozinha e uma sala que servia para depósito. As aulas ficaram a cargo do professor Arthur Fernandes de Castro Bravo que, tudo indica, era parente próximo de sua filha³⁰⁷.

Na inauguração compareceram 42 alunos, 27 do sexo masculino e 15 do sexo feminino – todos, com exceção de 8³⁰⁸, nascidos depois da Lei de 1871. Eram eles: Artur, Afonso, Brígido, Frederico, Jacob, Lino, Liberato, Romualdo, Simeão, Matheus, Sabino, Abrahão, Anastácio, Basílio, Ivo, Isaac, Saul, Moisés, Mamede, Olympio, Noel, Olavo, Raphael, Sebastião, Salomé, Isaias, Soledade, Nicurcio, Aurélia, Christina, Geralda, Lydia, Suzana, Thereza, Agar, Benta, Damiana, Esperança, Fé, Marta, Militina, Martinha e Presciliana. O método de ensino usado era o de Octaviano Hudson³⁰⁹, que estava presente na inauguração e distribuiu alguns exemplares do material. A escola da fazenda Vista Alegre foi notícia nas diferentes províncias do

³⁰⁷Ludovina Gomes Pimentel Bravo, filha do visconde Pimentel, era casada com o negociante da praça do Rio de Janeiro, Alfredo Fernandes de Castro Bravo.

³⁰⁸ Esses nasceram antes da Lei do Ventre Livre, mas foram libertos por ocasião de seu batismo. O *Despertador*. Ano XVIII, nº 1756, 7 de janeiro de 1880, p. 3.

³⁰⁹ Cf. nota 225.

Império e seu proprietário era descrito como um fazendeiro ilustrado³¹⁰. Integrante do partido conservador, tinha notável engajamento político, tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo, onde também possuía uma propriedade³¹¹.

A iniciativa de Pimentel foi seguida por outros proprietários, nas diferentes partes do Império, os quais também criaram escolas para ingênuos, como é o caso da proposta elaborada pelo visconde José da Silva Figueira e sua mulher, a viscondessa Maria do Carmo da Silva Figueira. Na proposição de libertação condicional enviada à Câmara dos Deputados, sugerem seus autores que

Art. 7º - Os libertadores obrigam-se a ensinar a ler os ingênuos e filhos de libertos, e provê-los de boa e abundante alimentação, tratá-los sem rigor, e a assistir-lhes com todos os cuidados quando enfermos. Todas essas disposições estendem-se aos libertos.³¹²

A perspectiva que propunha a concessão de liberdade mediante o pagamento de uma taxa a ser paga com prestação de serviço por determinado tempo não era uma novidade. Mas, na Câmara, o projeto dos viscondes foi enaltecido por Joaquim Nabuco, que relatou que a medida foi acompanhada de uma ação prática: os proponentes deram liberdade imediata a 200 escravos seus. A proposta tratava da abolição do elemento servil e, como se nota, associava liberdade e instrução – uma relação indissociável que era percebida e defendida pelos próprios ex-escravos.

Também em Pernambuco, o comendador Francisco Benício das Chagas estabeleceu em seu engenho Barra Nova uma escola para os filhos das mulheres escravas e ali frequentavam mais de 20 crianças³¹³. Ações como essa não foram incomuns. A grande questão é refletir em que medida houve a adesão dos proprietários nesse empreendimento e de que forma esses menores tinham de conciliar trabalho e estudo. Um terceiro aspecto é quantos ingênuos ficaram fora da escola, seja por falta de espaços voltados para a difusão do ensino, seja porque seus proprietários priorizavam o trabalho, em detrimento do ensino. Essas são indagações

³¹⁰ A inauguração da escola foi acompanhada por uma banda de música, composta por escravos, bastante popular na região. Além disso, Pimentel é citado por fazer uma robusta doação para a biblioteca na cidade, além de oferecer um prédio de sua propriedade para que funcionassem duas escolas de primeiras letras para ambos os sexos, no bairro de Bregetuba, localizado no município da vila do Cruzeiro. *Correio Paulistano*. Ano XXX, nº 8274, 16 de março de 1884, p. 1.

³¹¹ Além das fazendas Vista Alegre e Santa Thereza, em Valença, no Rio de Janeiro, o visconde de Pimentel era proprietário de uma fazenda, em Lorena, na província de São Paulo. *Gazeta de Notícias*. Ano VII, nº 70, 12 de março de 1881, p. 1.

³¹² *Gazeta de Notícias*. Ano XI, nº 202, 21 de julho de 1885, p. 1.

³¹³ *A Regeneração*. Ano XVI, nº 30, 6 de fevereiro de 1884, p. 3.

necessárias que apontam para um questionamento mais específico e urgente: por que a criação dessas escolas era identificada como uma benesse, uma dádiva dos proprietários em favor de sua “propriedade”, e não um dever do Estado? A resposta não deve ser simplista, mas pode ser resumida em um entendimento que é estrutural à dinâmica senhorial: o objetivo principal era a manutenção do poder exercido pelos proprietários sobre os libertos e a população pobre, desejo que vinha sustentado por algumas premissas: uma educação articulada com a religião; o ensino elementar como princípio da escolarização popular; e uma formação profissional que se manifestava no binômio: educação X trabalho. Havia nesse projeto um desejo de progresso e modernidade que passava pela tutela dos senhores, e não como um dever fundamental do Estado³¹⁴. Uma evidência dessa relação nos é dada pela experiência de duas fazendas paulistas. Por ocasião de uma viagem imperial, dom Pedro II visitou algumas propriedades no município de Cordeiro, importante centro agrícola, que possuía algumas fazendas com notável produção de café. Na região, três propriedades se destacavam: a de Santa Gertrudes, do conde de Três Rios, com 160 colonos, mais de 200 escravos e cerca de 40 ingênuos; a fazenda de Morro Azul; e a propriedade do comendador José Vergueiro, que possuía 200 colonos, 300 escravos e mais de 100 ingênuos.

Após percorrer os arredores da estação de trem, Sua Majestade deu-se a conversar com o comendador Vergueiro a respeito dos colonos e do funcionamento da escola para os ingênuos. A resposta parece não ter agradado o Imperador.

O que eu ouvi, foi o Imperador censurar o modo por que é administrada a instrução aos ingênuos; **quando há safra, fecha-se a escola**; quando não há, abre-se, ou por outra, aprendem e desaprendem ao mesmo tempo: é o que se colige.³¹⁵ (Grifos nossos)

O fato se deu em 1886 e foi acompanhado por uma pequena comitiva, da qual faziam parte o conde de Três Rios, os Drs. Ataliba Nogueira, Americo de Campos, Caio Prado, Antonio de Sarmiento e representantes da imprensa de São Paulo, Campinas e da Corte. Além destes, estiveram presentes “pessoas importantes e do

³¹⁴ O que não significa dizer que, no âmbito do discurso, representantes do poder público e estadistas não reivindicassem para o governo a tarefa de desenvolver o país, dotando a população de todos os atributos necessários para se alcançar o progresso e a tão propalada civilização. A questão que se quer destacar, na perspectiva da “educação senhorial”, é a tentativa de, apesar dessa retórica, se jogar para os proprietários o protagonismo na educação dos ingênuos, sob o pretexto do ônus financeiro e da limitação orçamentária do governo.

³¹⁵ *Gazeta de Notícias*. Ano XII, nº 309, 5 de novembro de 1886, p. 2.

povo”, as quais puderam testemunhar a passagem de sua majestade. A visita foi registrada pela *Gazeta de Notícias*, de onde se extraiu o fragmento acima. Nessa época, os ingênuos ainda viam os interesses econômicos de seus proprietários se elevarem em face das prerrogativas educacionais. Nos tempos de colheita, as tarefas no campo se mantinham como prioridade, e isso não era questionado pois não havia um dispositivo legal que confrontasse tal sobreposição de valores. Escolas foram criadas às dezenas, mas o ponto fundamental é: na ótica dos senhores, a oferta de ensino se mostrava como um empecilho ao trabalho na lavoura? Definitivamente, não. Não havia concorrência entre essas duas esferas, porque o dever de instruir não estava previsto na legislação de 1871 ou na regulamentação de 1872. O ensino administrado nas fazendas, deixado a cargo dos proprietários, era um “presente”, uma benesse e, como tal, não seria, em hipótese alguma, suplantado pela função primeira atribuída aos ingênuos. Não havia confronto moral, pois aquilo que é visto como privilégio não se implementa como regra. Diferentemente do projeto encampado pelos abolicionistas, cuja defesa era que a educação se regulamentasse como um dever do Estado, na perspectiva dos proprietários, tanto a educação quanto a instrução ofertadas aos ingênuos – e também aos libertos – representavam um instrumento de manutenção do *status quo* imperial. Era por essa razão que “quando há safra, fecha-se a escola”. Havia um limite para a “boa vontade dos proprietários” entrar em execução, e o fiel da balança, nesse caso, dizia respeito à perpetuação do poder exercido pela classe senhorial junto às camadas populares, em especial àquelas diretamente ligadas ao serviço braçal, manual.

Desde 1871, os ingênuos eram vistos como (futuros) trabalhadores; mão de obra farta e barata que deveria ser educada para não levar o país à desordem pública e ao caos econômico. O que as fontes consultadas nos apontam é que a ideia de priorizar a educação para o trabalho tinha a ver com a intenção percebida em vários dos estadistas e senhores de escravos de tirar da população cativa o protagonismo de uma mudança social plena, que se desdobrasse em uma escolha diferente daquela que buscava incutir nesses sujeitos um sentimento de submissão ao modelo de vida pensado para eles. Ou seja, na perspectiva senhorial, a educação associada à instrução daria aos escravizados a chancela de se tornarem cidadãos comprometidos com os anseios gerais da nação, que seriam a ordem, o trabalho, a virtude, a disciplina e o comedimento. Mas não há nessa perspectiva proposta de ascensão social ou distinção que igualasse “senhores e subalternos”. Por essa razão, na lógica senhorial,

impedir que os menores estudassem durante o período da colheita não se mostrava moralmente incorreto, já que o que estava em jogo era a economia do país. Essa visão se justificava pelo fato de a educação oferecida nos demais meses ser um “presente do proprietário”, e não um direito do ingênuo ou do liberto.

Na medida em que o Estado não tomou para si a tarefa de criar e manter integralmente escolas voltadas para os grupos populares, em especial ingênuos e libertos, outros agentes estiveram diretamente envolvidos nesse movimento. Dentro desse grupo, ganham destaque: professores, sociedades, libertos, associações (operárias e abolicionistas) etc. Foi muito expressiva a atuação desses indivíduos na tarefa de, seja individualmente ou em pequenos grupos, ofertar educação e instrução para esse segmento que possuía uma ligação direta com o cativo. No entanto, o que se nota, via de regra, é a morosidade dos poderes públicos em autorizar a abertura desses espaços ou a tentativa de minimizar o valor da subvenção a eles direcionada. Veja-se o exemplo a seguir:

pois bem: há uma professora habilitadíssima neste município da corte, que se obriga a criar uma escola para ingênuos, segundo uma proposta existente nas secretarias da agricultura e do império, mediante módica retribuição. É óbvia a vantagem de semelhante proposta. Trata-se do sexo feminino, em que os perigos do abandono e da ignorância são maiores.³¹⁶

O pedido amargou um longo tempo sem resposta, aguardando “nas secretarias, sem solução alguma”. Essa constatação corrobora a perspectiva defendida por Afonso Celso Júnior para quem o Estado não estabelecia, à época, um compromisso de peso com a educação dos ingênuos, apesar de ter recursos para isso. Segundo ele, os 25% consignados do fundo de emancipação, previstos na lei do orçamento de 1877, poderiam cumprir esse papel de suporte financeiro frente às necessidades de investimento na instrução desses menores. Mas por que isso ocorria? O que as fontes sinalizam, até o momento, é que essa lentidão em aprovar solicitações de abertura de escolas, assim como restringir as subvenções e diminuir os gastos com mobílias e pagamento de salários não ocorria, necessariamente, por falta de orçamento. Tratava-se de um Projeto de Estado submetido aos interesses dos proprietários. Pedidos como o da professora da Corte poderiam levar um longo tempo até serem atendidos, e nem sempre conseguiam a devida autorização para o

³¹⁶ *Liberal Mineiro*. Ano V, nº 73, 27 de julho de 1882, p. 2.

funcionamento. Enquanto isso, deputados e senadores, médicos e jornalistas compareciam a cerimônias de inauguração, realizadas em fazendas de São Paulo e do Rio de Janeiro, por exemplo, aplaudindo e reverenciando iniciativas particulares de criação de espaços dedicados à educação dos ingênuos.

Nesse sentido, se por um lado se nota um discurso de institucionalização dos saberes previstos para os ingênuos e libertos; por outro, se percebe que muito pouco foi feito para que o Estado arcasse com essa despesa. Ao mesmo tempo, se essa foi uma pauta que gerou discussão dentro da casa legislativa, como demonstramos anteriormente, fora dela os debates não foram menos importantes. Muito pelo contrário. Houve um investimento de peso por parte dos movimentos sociais para reivindicar liberdade, instrução e educação para os negros, em especial para os filhos das mães escravas, nascidos após 1871. No entanto, o que é interessante constatar é que, para as autoridades políticas, isto é, senadores e deputados, a política só se fazia no espaço do Parlamento. Todo clamor que vinha das ruas era chamado de arruaça e suas pautas acabavam por ser desqualificadas, mostrando que o interesse político de usar a educação como mecanismo de progresso material do país era muito mais retórico do que prático. O que é importante frisar então? É necessário destacar que, no campo do discurso, existe um hiato entre as intenções mapeadas entre os legisladores e os sujeitos dessas ações. Do ponto de vista das práticas senhoriais e de parte dos estadistas, que serviram para legitimar toda a eloquência de sua narrativa, as ações vinham acompanhadas de uma tentativa de desvalorização do objeto do discurso. Já que eram pobres, libertos e/ou filhos de escravos, a educação para eles pensada não deveria lhes proporcionar *status* de grandeza. Por isso, deveriam existir “escolas de escravos” e “conteúdos voltados para os pobres”. Minimizar o conhecimento pensado para os grupos populares tratava-se de um projeto, e não acaso das circunstâncias.

Concomitante a essa manobra discursiva existiram ações práticas, protagonizadas por intelectuais e mestres-escolas, alguns deles ex-escravos inclusive, que se organizaram conjuntamente em prol da libertação dos escravizados e/ou ensinaram a ler e contar a outros indivíduos, como noticiou a *Gazeta da Tarde*, em 1882:

Aqui mesmo, no Brasil, há exemplos de escravos servindo de mestres, e até de pais a seus senhores. Lembramo-nos, neste momento, de um caso célebre na província da Bahia, de um escravo que aprendeu a ler, escrever e

contar e língua francesa; que serviu de pai e tutor de filhinho órfão de seu senhor, e que, a força de sacrifício e evangélica devoção, conseguiu formá-lo doutor em Medicina. Este sublime herói da tão caluniada raça africana, chamava-se Thomaz, exatamente como o protagonista do imortal romance da divina norte-americana Harriett Breecher Stowe.³¹⁷

Neste aspecto, chama atenção a atuação de outro ex-escravo, de alcunha Zé índio, que trabalhou em favor da criação de uma escola que existe até hoje³¹⁸. Zózimo, enquanto ainda era escravo, morava em um casebre, em um terreno onde fica a atual Pontifícia Universidade Católica (PUC). Era apadrinhado de uma família tradicional carioca, que resolveu levá-lo para a Europa. Sua alfabetização ocorreu rapidamente e, de volta ao Brasil, decidiu que iria dividir seu aprendizado. Seus primeiros alunos eram filhos de escravos libertos, que pagavam meia pataca pelas aulas recebidas. A escola nasceu em 1871, em um alpendre da Rua Marquês de São Vicente, na esquina do Beco do Buraco. Após a morte de seu fundador, a família Pereira da Silva doou o terreno e o prédio. Em seu lugar passou a funcionar a Escola Cartilha de Matemática para o Liberto, que, em 1885, foi entregue à Irmandade de Nossa Senhora da Conceição da Gávea, só para meninos.³¹⁹ Segundo Alexandra Lima da Silva, “ainda no século XIX, a escola foi apadrinhada por D. Pedro II, recebendo o título de Escola do Imperador”³²⁰.

Sobre iniciativas empreendidas por professores negros, na Corte, tem-se o exemplo da escola fundada por Pretextato dos Passos e Silva, sobre quem falamos no segundo capítulo. O espaço criado por ele reflete uma mobilização ativa de sujeitos ligados ao mundo da escravidão, seja por serem os professores ex-escravos, seja por oferecerem suas aulas aos filhos de libertos. De acordo com Adriana da Silva, a escola primária fundada por ele era desvinculada da aprendizagem de ofícios e estava voltada para meninos “pretos e pardos”³²¹. A escola teve vida longa: criada em 1853, funcionou até pelo menos 1873. Essa foi uma experiência muito interessante, já que, segundo a autora, o professor contou com o apoio dos pais de seus alunos, os quais

³¹⁷ Gazeta da Tarde. Ano I, nº 96, 29 de outubro de 1882, p. 3.

³¹⁸ Atualmente, a escola chama-se Escola Municipal Luiz Delfino.

³¹⁹ *Correio da Manhã*. Ano LXXI, nº 24040, 26 de agosto de 1971, p. 4.

³²⁰ SILVA, Alexandra Lima da. “Avisem que estamos chegando”: a história do escravizado que fundou uma escola no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

³²¹ SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul./dez. 2002, p. 149.

endossaram um abaixo-assinado em defesa do funcionamento da escola. Uma experiência importante, que não grassou sozinha.

Pode-se dizer que, na segunda metade do século XIX, com ênfase nas décadas de 1870 e 1880, houve um intenso movimento liderado por intelectuais negros e indivíduos interessados na difusão do ensino – entre os quais se destacam professores, pais, associações, grêmios, advogados, jornalistas etc. Na província do Paraná, por exemplo, encontra-se uma ação bastante expressiva nesse sentido. Segundo Noemi Santos da Silva,

neste caso em específico, aproveitando dos incentivos de políticos pela escolarização de adultos, grupos populares, entre escravizados, libertos e outros negros livres compuseram abaixo-assinados que cobravam a abertura ou manutenção dos espaços noturnos de instrução. Ali também contamos com notícias de uma escola aberta e mantida por escravos e outras duas iniciativas encaminhadas por professores abolicionistas especialmente para os que viviam na condição de cativos. Em todos esses casos, é visível que a criação de oportunidades de instrução fora resultado de mobilizações envolvendo os próprios interessados pelo ensino, que já naquela época entendiam a educação escolar como um direito, mesmo que legalmente escravizados estivessem impedidos de frequentar escolas.³²²

A busca por oportunidades e acesso ao ensino regular, ainda que em sua forma mais elementar, como se vê acima, contou com ações empreendidas pelos próprios escravizados. Tal como na missiva dos libertos de Vassouras, esses indivíduos entendiam que a educação escolar era um direito e, para tanto, era necessário agir de forma assertiva, utilizando os meios legais para isso, como é o caso dos abaixo-assinados. Além dessa iniciativa,

outra forma de se autopromover a instrução básica era no interior de associações mutualistas e abolicionistas, que carregavam ou não o recorte racial para seleção dos sócios. A Sociedade Protetora dos Operários, por exemplo, fundada em Curitiba por um pedreiro ex-escravizado, manteve durante anos uma escola noturna para instrução de seus sócios. Tais espaços foram elementares nas lutas que visavam melhores condições aos que atravessavam o tumultuado caminho entre a escravidão e a liberdade, entre a liberdade e a cidadania. Por isso, a oferta de instrução quase sempre esteve entre as atividades exercidas e bem aproveitadas pelos associados ou mesmo por seus filhos. Seguindo as pistas dessas redes encontramos até mesmo irmandades negras oferecendo alternativas escolares, o que deixa muito claro que a educação era um objetivo a ser perseguido, entre os tantos direitos negados para a população negra. Dado o contexto, fica fácil perceber que os indivíduos que chegaram ao lugar de intelectualidade nessa época, não estavam sozinhos nas demandas que traziam. Pelo contrário, eram, de

³²² SILVA, Noemi Santos da. Educação: direito negado, razão de lutas negras no século XIX. Disponível em <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

alguma maneira, conectados às redes de luta pela instrução, pela abolição e pela cidadania negra naquele período.³²³

Aqui tem-se um corte fundamental na execução das iniciativas em prol da expansão do ensino e de sua oferta aos ingênuos e libertos, a partir de 1879. Diferentemente das práticas paternalistas e de caráter transitório, sustentadas pelos proprietários, destacam-se as instituições criadas e mantidas pela iniciativa particular. Espaços criados por professores, ex-escravos, intelectuais ou sociedades, essas escolas surgiam, na maioria das vezes, como resultado de uma luta por direitos. A proposta era garantir uma educação que fosse dever do Estado; que assegurasse cidadania aos grupos populares; que asseverasse “as luzes do saber”; e conduzisse seus destinatários a uma futura inserção no mercado de trabalho. Mas, se no discurso, as escolas senhoriais também se erigiam sob a batuta do progresso, da inserção profissional e da aptidão moral, em que medida essas escolas se diferenciavam das escolas abolicionistas, por exemplo? Havia uma diferença fundamental entre elas e o seu distanciamento pode ser medido pela motivação de cada uma. Enquanto os proprietários criavam escolas que atendessem aos filhos de suas escravas, divulgando-as como prova de sua “benevolência” e “doação” em favor da causa emancipacionista – fato que era enaltecido pelos membros da “boa sociedade” –; os libertos e suas comissões, assim como professores e entidades abolicionistas deixavam claro que seu objetivo era fortalecer a luta antiescravista, a partir de uma educação que dotasse os (ex-)cativos de todas as prerrogativas comuns a um exímio cidadão.

Sobre a atuação das sociedades abolicionistas,

foi possível localizar a existência de escolas fundadas por clubes abolicionistas, voltadas para libertos e escravos na Corte, dentre as quais, destaco a Escola Gratuita Noturna do Club Abolicionista do Riachuelo: “O Club Abolicionista do Riachuelo fundou uma escola gratuita noturna que deverá ser inaugurada a 3 do próximo mês”.³²⁴

Acompanhando as notícias veiculadas na imprensa, seguiram-se outras ações dessa natureza, como a escola noturna gratuita do club abolicionista Gutenberg,

³²³ SILVA, Noemi Santos da. Op. cit.

³²⁴ SILVA, Alexandra Lima da. Escolas abolicionistas, escolas da liberdade: educação e escravidão na historiografia da educação brasileira. In: *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação: global, nacional e regional*. João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017, p. 6924.

estabelecida na rua das Flores, nº 97, na Corte. Tratava-se de um espaço voltado “para instrução de menores e adultos livres, libertos e escravos, sem distinção de cor, nacionalidade ou religião”³²⁵. Além de custear a escola, o Club Abolicionista Gutenberg promovia diversas atividades culturais com o objetivo de angariar fundos para a causa abolicionista, contando para isso “com a presença de homens de letras, artistas, operários e representantes da imprensa, de corporações tipográficas e associações literárias etc.”

Outra escola ligada ao movimento abolicionista é a Escola Noturna Gratuita da Cancela, mantida pela Caixa Libertadora José do Patrocínio, presidida por Israel Soares, de quem tratamos anteriormente. Nos arredores da Corte, mais precisamente na cidade de Niterói, também chamam atenção as iniciativas em torno da educação de libertos e escravos através das ações empreendidas pelo Club dos Libertos contra a escravidão e da Confederação de Letras e Artes.

Escola para meninos descalços

Escola gratuita para descalças e calçados, quer adultos, quer menores. Ensina-se português, francês e aritmética. Das 7 às 9 horas da noite, na rua de S. Leopoldo, n. 15.³²⁶

Ações dessa natureza foram mapeadas antes, durante e no pós-emancipação.

Diversos trabalhos têm demonstrado o quanto essas agremiações (aqui também devem ser incluídas as confrarias, irmandades, academias, lojas maçônicas, sociedades corporativas, filantrópicas, de auxílio mútuo, pedagógicas, científicas e literárias etc.), para além das escolas, foram importantes espaços na difusão do ensino, na conquista da alforria (para aquelas que tinham em seu estatuto a proposta de atuar em favor da emancipação) e no apoio aos trabalhadores nos casos de doença e de enterro, ou ainda em situações de invalidez, prisão ou pensão para viúvas.³²⁷

³²⁵ *O Fluminense*, 29/12/1882, p.2 Apud SILVA, Alexandra Lima da. Op. cit., p. 6925.

³²⁶ *O Fluminense*, 1/05/1887, p.4 Apud SILVA, Alexandra Lima da. Op. cit., p. 6926.

³²⁷ Ver, entre outros: CHALHOUN, Sidney. *Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX*. In: GOMES, Flavio & CUNHA, Olívia Maria (Orgs.). *Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007; GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra Frota. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008; COSTA, Ana Luiza da. *Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX*. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 16, n. 4 (43), out./dez. 2016, pp. 123-154; BATALHA, Claudio H. M. *Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária*. *Cadernos AEL*, 6 (10/11), 1999, 41-68; _____. *Dicionário do movimento operário: Rio de Janeiro do século XIX aos anos 1920, militantes e organizações*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

Esse movimento, de grande impacto social e político, foi trabalhado por Ana Luiza Jesus da Costa, para quem as associações possuíam um duplo significado: além de os trabalhadores se associarem para garantir sua autoproteção, também o fizeram para promover a educação, sobretudo em um momento em que “nem a assistência nem a educação haviam se afirmado como direitos sociais”³²⁸. Contrariamente às classes proprietárias, que lutaram para que a educação escolar ofertada às camadas populares não se tornasse um direito, encontram-se uma série de iniciativas associativas, que buscaram validar uma perspectiva “civilizadora” da educação, que via na escola – mas também nos espaços não institucionalizados onde se oferecia instrução – um instrumento de luta para acionar direitos sociais básicos e fundamentais. No caso das associações operárias e dos homens de cor, percebe-se ainda a existência de uma visão de classe e de defesa racial que, no caso desta última, teve uma ação bastante efetiva a partir de fins da década de 1880,

Entre as associações voltadas para a educação atuantes na Corte, Alessandra Frota Schueler e José Gonçalves Gondra citam como mais proeminentes: a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional; a Sociedade Propagadora das Bellas Artes (promotora do Liceu de Artes e Ofícios); a Sociedade Amante da Instrução; a Sociedade Propagadora da Instrução para as Classes Operárias da Lagoa; e, ligando abolicionismo e instrução, o caso do Club de Libertos contra a Escravidão³²⁹. Nesse sentido, pode-se dizer que a iniciativa particular desempenhou, ao lado de ações advindas do poder público, um papel central na difusão das primeiras letras e na oferta do ensino profissional.³³⁰

³²⁸ COSTA, Ana Luiza da. Op. cit., p. 128. Sobre as características das associações de apoio mútuo na Corte, ver também: MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidos e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008, em especial o capítulo 2.

³²⁹ GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra Frota Op. cit.

³³⁰ Sobre as disputas travadas entre monarquistas e republicanos, sugere-se a leitura do livro “Disputas políticas pela abolição no Brasil: nas Senzalas, nos Partidos, na Imprensa e nas Ruas”, de Cláudia Santos. Especialmente no capítulo 13, a autora demonstra que havia cisões tanto no campo conservador quanto nos grupos reformistas, e a disputa entre eles redundou em diferentes trocas de acusação. No que se refere à adesão partidária, Santos recupera nomes importantes ligados ao abolicionismo, como Joaquim Nabuco, monarquista e defensor da religião católica; José do Patrocínio e André Rebouças, ligados ao movimento republicano, e discute como, apesar das divisões existentes em seu posicionamento político, havia aproximações na luta contra o setor escravista. A educação escolar, defendida pelas três personagens destacadas como um instrumento de liberdade plena, fazia parte do processo de concretização da abolição e foi presença constante em seus discursos. Nesses embates, a imprensa (conservadora e reformista) desempenhou um papel de destaque. Por exemplo, “na guerra entre republicanos e isabelistas, é interessante recuperar a centralidade da pauta reformista a partir da atuação jornalística de Ferreira de Araújo. Apesar de se manter como representante de uma imprensa neutra e apartidária, o jornalista assumiu um papel central nessa conjuntura política na defesa da reforma do sistema fundiário. Logo após o 13 de maio, Ferreira de Araújo sustentou o gabinete João

Boa parte das associações aqui destacadas foram identificadas pela historiografia como instituições de auxílio mútuo e beneficência, muitas delas organizadas por ofícios e voltadas para objetivos culturais e pedagógicos. Essa atuação traz indícios sobre o processo de formação da classe trabalhadora no Brasil, no qual os fenômenos educacionais estiveram presentes e alcançaram um lugar relevante. Tal entendimento está de acordo com a perspectiva trabalhada por Ana Luiza da Costa e Sidney Chalhoub, para quem o período de formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro ocorreu entre 1870 e 1920 – considerando nesse contexto não apenas o “mundo da produção”, mas todas as esferas da vida dos trabalhadores³³¹. Para Chalhoub, a luta de classes não se reduzia aos movimentos organizados, mas dela faziam parte diferentes formas de atuação e experiência dos indivíduos. Tal concepção dialoga com as ideias apresentadas por Edward Thompson, que não vê classe como estrutura, mas como resultado da experiência³³². Nesse sentido, é preciso compreender as diferentes ações empreendidas pelos trabalhadores, o que também incluía ver a educação “como condição de existência e instrumento na luta pela sobrevivência”³³³.

Para exemplificar tal relação, Ana Luiza da Costa cita o trabalho de Marcelo Mac Cord, que analisou a Sociedade de Artes Mecânicas do Recife, entre as décadas de 1840 e 1850. Em seu estudo, o autor

demonstra as estratégias de trabalhadores, homens de cor e sócios da entidade para legitimar seus saberes perante o Estado e as elites dominantes e manter o monopólio do ofício em um contexto de proibição da existência de corporações. Os caminhos da modernização de sua organização, que implicava a “[...] defesa da dignidade social dos artífices”, passavam pela instrução, que assumiu lugar de destaque na associação.³³⁴

Alfredo, tanto em razão da abolição quanto pela expectativa do aprofundamento das reformas sociais. Diferentemente do Isabelismo, o seu apoio não era incondicional, mas atrelado à aprovação desses projetos. Em 5 de junho de 1888, a Gazeta de Notícias – que imprimia uma das maiores tiragens do período - iniciou uma nova seção escrita por Ferreira de Araújo chamada “A Nova Era”. Nela, o jornalista apresentava as suas propostas, entre elas: a profunda transformação do sistema de impostos; a utilização de terras incultas para a formação da pequena propriedade; o casamento civil; a secularização de todos os registros e a instrução das “massas populares”. Cf. SANTOS, Claudia. Op. cit., p. 312.

³³¹ CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

³³² THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa* (Vol. 1-3, Denise Bottmann, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.

³³³ COSTA, Ana Luiza da. Op. cit., p. 128.

³³⁴ MAC CORD, Marcelo. Artífices de cor do Recife: dos privilégios corporativos à tentativa de controle da escolarização dos ofícios – décadas de 1840 e 1850. Clio. *Revista de Pesquisa Histórica*, 1(28), 2010 Apud COSTA, Ana Luiza da. Op. cit., p. 128.

Essa conclusão parece repetir-se em outras associações, pós-1870, nas quais o “fazer-se da classe trabalhadora”, tal como defendeu Thompson, teve na educação um papel de centralidade. Aqui considera-se a educação como um direito individual e de vocação cidadã, e não simplesmente um projeto imposto pelas autoridades. Ou seja, havia uma concepção exterior aos trabalhadores, advinda das elites e das classes dominantes, para forjar nesse segmento determinados padrões morais e sociais. Contudo, existia no seio do próprio operariado e das classes populares, de modo geral, uma visão particular de beneficiamento via instrução. As sociedades e associações dedicadas à oferta de ensino serviam, assim, como “instrumentos de classe”, onde os sócios e a clientela alcançada pelas aulas noturnas forjavam seus próprios projetos de futuro. Matricular-se no curso oferecido, comparecer às aulas e alcançar aprovação eram etapas importantes para os alunos trabalhadores, os quais desejavam a todo custo manter sua sobrevivência e subsistência.

(...) vai hoje publicado o resultado dos trabalhos letivos e exames do ano findo, do Liceu Popular de Niterói, fundado e mantido pela Associação Propagadora da Instrução Popular d'essa cidade. N'este excelente estabelecimento de instrução, cujos progressos são crescentes e relevantíssimos os serviços que tem prestado a propagação do ensino, matricularam-se muitos alunos durante o ano findo, dos quais não foi pequeno o número de aprovados em exames (...).³³⁵

O Liceu Popular de Niterói foi fundado pela Associação Propagadora de Instrução Popular da cidade e sua direção ficava a cargo do professor William Cunditt. Além do curso secundário oferecia cursos noturnos diários e um curso primário, que compreendia: leitura, caligrafia, aritmética elementar e gramática portuguesa elementar. Os cursos noturnos eram gratuitos para todos os públicos (trabalhadores ou não); o secundário e o primário destinavam-se aos destituídos de posses. Os que não estavam nessas condições pagavam 10\$ mensais e tinham o direito de frequentar todas as aulas; os que pagassem 5\$ poderiam frequentar o curso primário. A instituição admitia internos e meio pensionistas. Todos os alunos, indistintamente, recebiam aulas de inglês e francês.

Na Corte, o incentivo à instrução popular foi assumido por diferentes entidades. Uma delas era o Liceu de Artes e Ofícios, ligado à Sociedade Propagadora das Belas Artes. Em agosto de 1881, seu diretor, o professor Francisco Joaquim Bethencourt da

³³⁵ *Gazeta de Notícias*. Ano VII, nº 4, 04 de janeiro de 1881, p. 1.

Silva, publicou um abaixo-assinado no qual solicitava a doação de recursos aos sócios beneméritos para a abertura de aulas destinadas ao sexo feminino. No texto, tornado público por meio da imprensa, Bethencourt da Silva ressaltava a adesão por parte das alunas, que já contava com o número de 541 inscritas.

Apelando, portanto, para a generosidade pública em pró da educação do povo, que aqui aprende fraternalmente, sem distinção de nacionalidades ou de cor, nutro a esperança de que não serão baldados os rogos que se fazem em benefício de tantas meninas pobres, algumas órfãs, que, sem este ensino gratuito prestado em horas livres dos trabalhos diurnos, da agulha ou do ferro de engomar, jamais poderiam instruir-se aprendendo as artes que Platão recomendava aos filhos da República para que, habituando-se ao que era belo, acabassem por amar o que era justo.³³⁶

O Liceu era um espaço reconhecido de instrução popular. Ao manifestar o desejo de estender o ensino ao sexo feminino, seu diretor levantou uma questão importante para o período, que dizia respeito ao papel social da mulher dentro do imaginário coletivo da época, profundamente masculinizado. Embora os argumentos para tal empreendimento ratificasse uma visão subalterna da mulher, destinada a ocupar um papel social tripartite: filha-esposa-mãe, interessa-nos ressaltar a adesão feminina a tal desejo. O fato de haver mais de 500 inscrições para ingresso no curso é um demonstrativo do desejo de participação feminina no acesso às letras, cuja motivação poderia ter os mais distintos significados. “O educar-se das classes trabalhadoras”³³⁷ passava por variadas formas de garantia da sobrevivência e as mulheres estavam incluídas nesse projeto. A relação da mulher com o mercado de trabalho e com o papel social que lhe atribuíam de esposa e mãe não é linear nem homogênea. Isto é, elas também nutriam expectativas variadas sobre seu futuro – aspirações que iam muito além do papel que seus pais e maridos projetavam.

No Parlamento, a contribuição social referida ao Liceu de Artes e Ofícios e à Sociedade Propagadora das Belas Artes foi recorrente. As autoridades não deixavam de exaltar a contribuição da instituição na oferta de instrução primária à população desafortunada, custeada pela iniciativa particular, e com uma módica subvenção do governo, o que aliviava o Estado de suprir essa necessidade, a partir da abertura de

³³⁶ *Gazeta de Notícias*. Ano VII, nº 220, 11 de agosto de 1881, p. 2.

³³⁷ Tomamos por empréstimo essa expressão de Ana Luiza Jesus da Costa, apresentada no livro: *O educar-se das classes populares no Rio de Janeiro oitocentista: escolarização e experiência*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.

espaços públicos que ofertassem o ensino à população, sobretudo aos grupos populares, seja na Corte ou nas províncias.

Aos liceus de artes e ofícios das províncias recusou o parecer o pequeno auxílio de mais 5:000\$000, que lhes concedera a câmara dos deputados. Não concordo com isso, porque é uma despesa essa perfeitamente bem aplicada. O liceu de Pernambuco, segundo vê-se do relatório do nobre ex-ministro do império, dá instrução a mais de 700 alunos. ³³⁸

Na passagem destacada acima teve lugar uma discussão entre os senadores sobre os recursos destinados à Escola Normal da capital, ao Observatório Astronômico e ao Liceu de Artes e Ofícios das províncias. O cerne da questão dizia respeito às propostas de recursos previstos no orçamento para custeio de pessoal, material e publicações, e estava articulada às práticas e o papel do Estado no fornecimento do ensino à população. As palavras em destaque são de autoria do senador Afonso Celso, para quem a função do Liceu era absolutamente necessária. Na sua opinião, qualquer sugestão de corte na receita redundaria em imensurável prejuízo à população do país. Para ele, instituições dessa natureza mereciam “a proteção dos poderes públicos”. A essa visão redentora e merecedora de crédito se opunham as frequentes defesas de que algumas instituições de ensino representavam um ônus preocupante nas contas do governo. Tal inquietação se estendia ao Instituto dos meninos cegos e ao Instituto dos surdos-mudos, passando pelos diferentes liceus dispersos pelas províncias, bem como o Asilo dos meninos desvalidos. Esse embate nos dá evidências claras de que o que estava em jogo era a “rivalidade” na liderança desse projeto de educação que alcançaria os grupos populares: em lados opostos estavam a Escola Pública, garantidora dos meios necessários à permanência dos alunos, oferecendo vestuário e material didático – vide o decreto 7.247, de 19 de abril de 1879³³⁹ – e as iniciativas privadas, mantidas com recursos próprios, de preferência sem subvenções (quando havia, sempre pleiteando-se os menores valores). Veja-se como se manifestou a comissão de orçamento em parecer sobre o projeto relativo às despesas do Ministério do Império, remetido pela Câmara dos deputados ao Senado, em agosto de 1883:

³³⁸ *Anais do Senado Federal*, 1882, Livro 5, p, 187.

³³⁹ Em seu § 3º, do Art. 2º, o decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, determina que “aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protetores justificarem impossibilidade de prepará-los para irem à escola, será fornecido vestuário decente e simples, livros e mais objetos indispensáveis ao estudo”.

É de necessidade manifesta, senão urgente, **confiar a administração e custeamento destes institutos a associações particulares**, para não só aliviar o tesouro, dentro do mais curto prazo possível, da despesa sempre crescente, que com eles faz, como **para liberar o governo dos cuidados que lhes presta o que mais propriamente deve acentuar sobre negócios pertencentes à causa pública**. Neste intuito, julga a comissão dever reclamar do governo sua particular atenção para as disposições do § 1º, do art. 1º da supradita lei n. 2771, de 29 de Setembro do 1877, relativas à constituição do patrimônio destes estabelecimentos, já que pelo estado pouco lisonjeiro das finanças do país não lhe parece acertado consignar, por ora, no orçamento, um[sic] quota especial para aumentar o mesmo patrimônio.³⁴⁰ (Grifos nossos)

A fala acima está voltada aos institutos que atendiam surdos-mudos e meninos cegos, porém, a abrangência do parecer é extensiva a outras instituições, pois o discurso de inchaço nas contas do governo sempre tendeu a ter uma parcela significativa dos estadistas defendendo o incentivo à iniciativa privada como meio de tirar do Estado a obrigação dos custos com a oferta de ensino e assistência a populares. Da mesma forma, foi notável a tentativa de baratear os investimentos no campo da instrução, reduzindo o orçamento em tempos de crise financeira e, no caso da Corte, fechando escolas nas freguesias com baixa frequência. A manutenção do Liceu de Artes e Ofícios ficava a cargo da Sociedade Propagadora das Belas Artes e contava com a generosidade de seus sócios para manter as portas abertas. A subvenção paga pelo governo não cobria as altas despesas necessárias ao seu funcionamento. Em fins da década de 1880, essa questão veio à tona com a possibilidade de fechamento do espaço por falta de recursos:

(...) Fomos surpreendidos ontem à noite pela comunicação de que a Sociedade Propagadora das Belas Artes mandara suspender as aulas do Liceu e convocara para hoje uma assembleia geral, a fim de resolver sobre a liquidação da mesma sociedade.

Razões certamente de grande peso levaram a diretoria a estas extremas resoluções. O Liceu de Artes e Ofícios é uma instituição modelo como organização e merecedora da gratidão pública pelos imensos e inapreciáveis benefícios que tem prestado, especialmente às classes desfavorecidas da fortuna. Suprimi-lo hoje, **estancar** subitamente esta abundante fonte de instrução popular, é quase tentar o impossível.³⁴¹ (Grifos do original)

A defesa acurada da instituição coube ao senador Candido de Oliveira, com quem fizeram coro outros senadores, como o Marquês de Paranaguá, Dantas e Ignácio Martins. Para Oliveira, as notícias que se lhe chegavam pela imprensa e por

³⁴⁰ *Anais do Senado Federal*, 1883, Livro 4, p, 136.

³⁴¹ *Anais do Senado Federal*, 1888, Livro 4, p. 292.

seus correligionários era de interrupção das aulas e fechamento da instituição. Seu apelo era para que as autoridades apurassem o fato e tentassem reverter a dramática situação do Liceu. Não se tratava, pois, de o governo assumir a administração da instituição, já que não enxergava nele a competência necessária para tal intento. O que desejava era dar-lhe um suporte financeiro, como meio de mantê-lo aberto e funcionando: “Eu não desejo que se converta em estabelecimento público aquela utilíssima instituição. (Apoiados.) Infelizmente o elemento oficial não é o melhor para dirigir instituições de semelhante natureza”³⁴². Em contraponto, levantou-se em oposição o senador Viriato de Medeiros, para quem o Liceu era um “saco sem fundo”, apesar de o governo lhe conceder uma subvenção mensal: sempre “querem que o governo dê mais dinheiro!” Às vezes querem “o triplo ou o quádruplo”, queixava-se Medeiros. O ponto crucial no embate travado entre as duas personagens citadas era o pedido de socorro emitido pela Sociedade Propagadora de Belas Artes ao governo, para quem enviou uma representação culpabilizando o Ministro do Império pela atual situação da instituição.

A batalha argumentativa travada por Oliveira e Medeiros é a demonstração explícita de que dentro da casa legislativa havia um confronto aberto entre dois projetos distintos de educação, o qual ressoava em outros espaços, haja vista a participação ativa da imprensa nesse duelo: de um lado parlamentares, professores, intelectuais e jornalistas que advogavam que o ensino se tornasse um direito garantido pelo Estado, por meio de instituições públicas, que pudessem atender a toda a população; de outro, levantando a bandeira de uma reação conservadora, encontravam-se igualmente estadistas, proprietários, intelectuais, médicos e homens de negócios que defendiam iniciativas que fizessem da educação escolar um privilégio, sem que houvesse, no caso dos ingênuos, legislação que obrigasse seu cumprimento ou que resultasse em punição a negligência dos senhores de suas mães que não estabelecessem escola em sua propriedade ou não matriculassem os menores sob sua guarda. Não por acaso a Reforma Leôncio de Carvalho levantou tanta oposição na Câmara dos deputados e no Senado. Internamente, havia um acordo de cavalheiros, entre grupos representantes dessa ala conservadora, seus correligionários, que ao perceberem o alcance de tal medida anteciparam-se em lhe “puxar o tapete”, conseguindo com isso seu afastamento do cargo de Ministro do

³⁴² *Anais do Senado Federal*, 1888, Livro 4, p. 293.

Império. O incentivo à expansão do ensino, sem restrições a escravos, libertos ou ingênuos, partindo do próprio governo, era uma afronta à perspectiva dos grandes fazendeiros, que viam seus interesses de classe ameaçados por uma “horda reformadora”, desejosa de romper com a postura de algumas autoridades em atribuir à iniciativa particular o protagonismo da instrução popular no Brasil.

Em 1888, o Liceu de Artes e Ofícios recebia uma subvenção anual de 50 contos de réis do Estado, que tinha por dever inspecionar o funcionamento da instituição e se certificar de que o dinheiro estava sendo adequadamente empregado. A notícia do suposto fechamento do Liceu pegou a todos de surpresa e deu lugar a uma série de suspeitas quanto ao comprometimento do presidente da Sociedade Propagadora das Belas Artes, Sr. João Alfredo, que por sua vez era Presidente do Conselho de Ministros, em afiançar os gastos da instituição. O mal-estar provocado pela suspensão das aulas e pelo desconhecimento de João Alfredo sobre as causas que levaram ao pedido de subsídios em nome da Sociedade Propagadora das Belas Artes trouxeram à tona os dilemas envolvendo o financiamento da instrução pública e as competências de inspeção atribuídas ao governo em relação aos espaços privados. O desconhecimento de João Alfredo acerca da crise financeira que acometia o Liceu e a crítica que o fato suscitou no Parlamento podem ser reveladoras de uma questão que foi levantada por um dos estadistas e já mencionada anteriormente: qual era o lugar conferido à instrução na visão das autoridades? O incentivo à iniciativa privada e a concessão de subvenções visavam retirar do Estado a tarefa de custear sozinho as despesas com o ensino, ao mesmo tempo em que sinalizavam para o interesse das autoridades em apenas fiscalizar o funcionamento dessas instituições. Contudo, ao ignorar a suposta crise pela qual passava o Liceu, os senadores davam mostras de que nem a fiscalização as autoridades estavam cumprindo com rigor.

Conforme descreveu o senador Silveira da Mota,

Não posso conceber como o Sr. Presidente do Conselho, havendo várias representações feitas pela Sociedade Propagadora das Belas Artes ao Ministério do Império, mostre ignorar estas [sic] notícia, e diga que a sociedade se apresenta de morrões acesos. Naturalmente os morrões a que se referiu o nobre Presidente do Conselho são os pinceis.

(...)

O que me faz protestar principalmente, senhores, são as consequências políticas que tiro deste facto: que o Sr. Ministro do Império deliberou a respeito das [sic] representação da Sociedade Propagadora das Belas Artes sem que o Sr. Presidente do Conselho soubesse.³⁴³

³⁴³ *Anais do Senado Federal*, 1888, Livro 4, pp. 297-298.

Em sua defesa, João Alfredo argumentou em favor dos seguidos recursos com que a Sociedade Propagadora das Belas Artes foi socorrida, ao longo dos anos, pelo Estado, ressaltando o compromisso das autoridades em garantir o pleno funcionamento do Liceu de Artes e Ofícios. Havia em sua fala a intenção de exaltar o papel da instituição sem macular a imagem do governo. No mais,

a resolução de suspender as aulas foi tomada pelo diretor do Liceu de Artes e Ofícios, que é também o secretário da dita sociedade; somente por ele. Essa resolução não tinha sido comunicada nem ao presidente da sociedade nem ao conselho administrativo. Indagadas as causas, declarou o diretor do Liceu que no momento havia uma certa dificuldade financeira, isto é, o Liceu tem presentemente um déficit, o qual é muito inferior aos que em outras ocasiões têm sido debelados; e que na qualidade de secretário convocara a sessão extraordinária para pedir providências. Estas foram ontem tomadas, tendo-se manifestado muitos sócios no sentido de não ser justo nem razoável que sempre se recorresse ao Governo. Deliberou-se mais que cessasse quanto antes a suspensão das aulas, a qual aliás começara por um motivo de gozijo, qual o do regresso de Suas Majestades Imperiais.³⁴⁴

Pelo descrito acima, percebe-se que João Alfredo não discursava sozinho, já que muitos sócios não viam como “justo nem razoável que sempre se recorresse ao Governo” nos momentos difíceis. Essa forma de pensamento legitimava a ação conservadora, cuja defesa principal era a retirada de qualquer ônus com a instrução dos ombros do governo. Já discutimos aqui a defesa emblemática dessa visão quando apresentamos a proposta divulgada no *Jornal do Agricultor*, periódico conservador que, tudo nos leva a crer, se autoproclamava representante dos interesses mais gerais dos fazendeiros, desde pequenos a grandes proprietários. O jornal circulou por mais de uma década e publicou notícias de diferentes províncias, direcionadas aos agricultores, mas voltadas para a família – diga-se, um determinado modelo de família –, já que trazia inúmeros conselhos domésticos, o que incluía dar ensinamentos às mulheres e às crianças. Em seu programa defendia o trabalho braçal e nacional como o princípio de toda a riqueza do Brasil: “(...) assim igualmente quiséramos ver na porta de todas as escolas, com caracteres maiúsculos, esta não menos bela sentença do eminente Lamennais: – *o trabalho é a lei suprema do ser inteligente e livre*”.³⁴⁵ (Grifos do original) Mas quem seriam os executores desse trabalho? Na ausência da mão de obra escrava, sustentava a qualificação dos ingênuos e dos libertos, por meio da oferta

³⁴⁴ *Anais do Senado Federal*, 1888, Livro 4, p. 308.

³⁴⁵ *Jornal do Agricultor*. Ano I, Tomo I, julho a dezembro de 1879, p. 2.

de instrução primária, mantida pelos próprios fazendeiros, que valorizasse os saberes próprios do campo. O mais importante era ensinar a esses trabalhadores como arar a terra, identificar o tempo certo da colheita e fazer uso dos melhores fertilizantes. O ensino ofertado nas fazendas não estava comprometido com a promoção da cidadania, seu objetivo principal era o não esvaziamento dos postos de trabalho na lavoura, fortemente ameaçada pela Lei de 1871. Na medida em que a Lei do Ventre Livre declarou de condição livre os filhos de mães escravas, não havia outro caminho senão convencer os ingênuos de que seu lugar era junto das fazendas, zelando pelos interesses de seus senhores.

3.2.1 Colônias agrícolas para cuidar e educar ingênuos: impasses políticos por uma “causa nobre”

Além das escolas inauguradas com o intuito de instruir e educar ingênuos e libertos, foram criadas no último quartel do século XIX colônias agrícolas com esse mesmo fim. Na Câmara dos deputados elas surgiram como opção de ensino e, em determinados momentos, chegaram a constituir projetos de lei por meio dos quais se postulava a criação de colônias voltadas para o atendimento desse segmento em particular. Um projeto chamou atenção. A proposta foi apresentada à casa legislativa em 07 de janeiro de 1879 e tinha como princípio norteador “criar, em cada uma das províncias do Império, uma colônia agrícola” com a finalidade de ali acolher, tratar e “apropriadamente” educar “os ingênuos originariamente livres, e os que forem por força da lei de 28 de setembro de 1871”. A sugestão em si não tornava a educação dos ingênuos um dever do Estado, mas apenas sinalizava sua função de coadjuvante, colocando-o no papel de auxiliar a iniciativa privada. Segundo a medida, o governo poderia auxiliar tais associações que fossem criadas, individual ou coletivamente, valendo-se “da proporção no número de ingênuos que elas contiverem”. Para sua criação e manutenção, o governo deveria lançar mão “da quantia a que se refere o art. 7.º § 2.º da lei n. 2.792 de 20 de Outubro de 1877”.³⁴⁶ Coube a essa lei fixar a despesa e calcular a receita geral do Império para os exercícios de 1877-1878 e 1878-1879. Em seu art. 7º, parágrafo único, fica o governo autorizado a

³⁴⁶ *Anais da Câmara dos deputados*. Sessão de 07 de janeiro de 1879, p. 315.

aplicar 25% do produto total do fundo de emancipação a estabelecimentos que se encarreguem da educação dos ingênuos, que tenham de ser entregues ao Estado em virtude da Lei nº 2040 de 28 de Setembro de 1871, ou para auxílio a associações que se organizarem com o fim de promover a educação dos mesmos.³⁴⁷

Chancelado pela Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, o fundo de emancipação era visto como um importante instrumento na promoção lenta e gradual com vistas à substituição do trabalho escravo pelo livre no Brasil: “serão anualmente libertados em cada província do Império tantos escravos quantos corresponderem à quota anualmente disponível do fundo destinado para a emancipação”³⁴⁸. Reverter 25% do produto total do fundo de emancipação para a educação dos ingênuos era uma prerrogativa jurídica, fixada como forma de dirimir as mazelas provenientes da escravidão sobre a vida dos escravizados. Essa era a justificativa do autor do projeto relativo às colônias agrícolas, citado no início dessa seção. A ideia original era oferecer educação e acolhimento aos “ingênuos originariamente livres” e aos “frutos da lei de 1871” – o que elevaria em muitas casas decimais o número de crianças atendidas pelo aparato legal. A grande inspiração para tal medida localizava-se no atual município de Jaqueira, na então província de Pernambuco. A Colônia

³⁴⁷ *Anais da Câmara dos deputados*. Sessão de 07 de janeiro de 1879, p. 315.

³⁴⁸ Conforme o decreto que regulamentou a Lei do Ventre livre, sua composição provinha da taxa de escravos, dos impostos gerais sobre transmissão de escravos, do produto de seis loterias anuais, das multas aplicadas em virtude da lei, das quotas marcadas no orçamento geral e nos provinciais e municipais, bem como das subscrições, doações e legados com esse destino. Não se tratava de um mecanismo de libertação abrangente, visto que havia critérios bastante específicos para sua efetivação (além dos entraves burocráticos que lentificavam os registros e a classificação dos escravizados); porém, ele representou uma alternativa de emancipação, sobretudo para “as famílias e, dentre estas, aquelas cujos escravos possuísem pecúlio para complementar o valor de suas liberdades”. Cf. SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Usos e abusos do fundo de emancipação de escravos na província da Bahia (1871-1888). *Revista TEL*, Irati, v. 8, n.1, p. 169-181, jan. /jun. 2017, p. 171. Apesar de ser apontado como um “instrumento a mais de libertação”, como destacou Robert Conrad, é importante ressaltar que o fundo de emancipação teve impacto limitado no número de alforrias concedidas. Segundo o autor, a morosidade do registro e da classificação atrasou sua aplicação. “Em maio de 1874, mais de 3 mil contos já tinham sido acumulados no fundo, o suficiente para libertar quase 6.500 escravos a um preço médio de 500 mil-réis cada.” No entanto, esse montante não poderia ser dividido pelas províncias, pois a distribuição dependia da finalização do registro. Em maio de 1876, cerca de cinco anos passados da Lei do Ventre Livre, o governo anunciou os primeiros libertos pelo fundo de emancipação: 1.503 escravos, “cerca de 1 em cada mil registrados”. Em meados de 1877, somente mais 755 cativos foram libertados pelo fundo, totalizando 2.258 escravos alforriados em um período de seis anos. Nesse caso, o autor argumenta que não faltavam recursos para a concessão da liberdade aos escravizados, mas sim uma utilização assertiva deles: mais de 6 mil contos haviam sido reunidos no fundo durante cinco anos fiscais, porém, menos de 2 mil contos tinham sido aplicados diretamente na libertação dos escravos. Apesar dos altos custos, com o preço médio das alforrias indo de 562\$630 a 843\$343, somente uma pequena parte era destinadas aos gastos dessa natureza. “Apesar da escassez de livros de registro e de pessoal persistirem, quase um quinto do dinheiro fora gasto, até 1878, em livros de registro, ‘gratificações’ e outras despesas não especificadas do que fora aplicado diretamente na manumissão de escravos.” In: CONRAD, Robert. Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, pp. 137-138.

Orfanológica Isabel é considerada um marco na história do promissor estado nordestino e aparece nos anais da Câmara dos deputados e do Senado como uma referência no atendimento aos meninos pobres e desamparados.

Jaqueira nem aparecia no mapa quando Frades Capuchinhos construíram, na região da Zona da Mata Sul, um prédio imponente cuja finalidade era abrigar e educar meninos órfãos e desvalidos. A instituição foi erigida a pedido de Henrique Pereira de Lucena³⁴⁹, cuja incumbência ficou a cargo do Frei Fidelis Maria de Fognano. A construção do prédio contou com o auxílio do governo imperial, do governo provincial, de doações particulares, como a oferta do Barão de Escada, de esmolas, do Patrimônio dos Órfãos e de espórtulas provenientes de batizados realizados por Frei Fidelis³⁵⁰. Havia um empenho do Estado em subvencionar sua edificação, e não em assumir sozinho seus custos. Tratava-se de um espaço patrocinado pelo governo e profundamente ligado à religião.

Tive ocasião de referir-vos os intuitos que me levaram a empreender a reforma radical do colégio dos órfãos, transformando-o em uma colônia agrícola e industrial, onde as crianças **recebessem o ensino moral e religioso**, à par do das artes e profissões, que os preparassem para entrar mais tarde na comunhão social, dignos de si como cidadãos, dignos de nós como nação livre e moralizada e acrescentei:

(...)

Aproveitei a extinta colônia militar de Pimenteiras para nela fundar a colônia orfanológica, a que dei o nome de – Isabel – em homenagem a à preclara princesa imperial, de cuja proteção muito tem a ganhar esse estabelecimento.³⁵¹ (Grifos nossos)

Nesse formato prevalecia um projeto monarquista de ensino, o que aparece deliberadamente expresso no nome e na condução da instituição: a Colônia Isabel (em uma clara homenagem à princesa imperial) era comandada por uma das mais importantes ordens religiosas do século XIX atuantes no Brasil, cuja principal missão, depois dos jesuítas, foi o cuidado com a educação, “para promover a catequese e a

³⁴⁹ Henrique Pereira Lucena (*1835 +1913) governou Pernambuco pela primeira vez durante o Período Imperial (1872 a 1875). Recebeu o título de Barão de Lucena pela Princesa Isabel devido à sua atuação na Câmara como deputado-geral por Pernambuco, atuando no projeto que decretava a abolição da escravatura. Foi nomeado governador de Pernambuco durante a República por um curto período, de outubro a agosto de 1890. A esse respeito, ver: <https://www.pe.gov.br/governo/galeria-de-governadores/henrique-pereira-de-lucena/>.

³⁵⁰ ARANTES, Adlene Silva. *O papel da colônia orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889)*. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2005, p. 76.

³⁵¹ *Relatório do Presidente de Província*, 1º de março de 1875, p. 116. Pernambuco, Typ. de M. Figueiroa e F. & Filhos, 1875. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/690/index.html>

civilização dos índios”³⁵². O objetivo era criar um estabelecimento que se ocupasse em moralizar e instruir menores órfãos na mais “piedosa” e proveitosa educação. Vistos como futuras ameaças para a sociedade, tais crianças pertenciam às classes menos favorecidas. Educá-las e instruí-las era um meio de torná-las cidadãos respeitáveis, dignos de uma “nação livre” e “civilizada”. A base do ensino oferecido era de caráter moral, **religioso** e prático, dado o desígnio de transformá-las em mão de obra acessível para o vigoroso mercado de trabalho que despontava no último quartel do século XIX.

Isso porque a crença no trabalho para as classes pobres como forma de evitar a marginalidade ia ao encontro do discurso da carência de mão-de-obra no período relacionado às visões sobre o trabalho que estavam sendo construídas no momento da abolição/imigração.³⁵³

A influência do aparato religioso, ou ainda, a tentativa de parte dos estadistas de inviabilizar uma educação laica, livre e obrigatória merece uma atenção especial nesse momento. Se por um lado, como destacamos anteriormente, percebe-se um incentivo do governo em apoiar o florescimento da iniciativa privada, sob o pretexto do ônus financeiro aos cofres públicos (além das críticas, analisadas no capítulo 2, à liberdade e à obrigatoriedade do ensino); por outro, tem-se fortes indícios de que, para a ala mais conservadora do Parlamento, a religião deveria estar presente como um norte na condução do modelo de educação oferecido aos grupos populares. Não sem propósito, o senador Mendes de Almeida declara sua concepção acerca da influência da religião católica na constituição do espírito patriótico de cada cidadão:

Como é, Sr. presidente, que se constituiu nossa forma de governo? Ligando, por meio de um pacto ou transação, o elemento monárquico com o democrático e cimentando-os com a base fundamental ou elemento religioso, em que todos eram acordes, e bem o assinala o frontispício de nossa constituição. Este concretamente de interesses constituiu o governo monárquico hereditário representativo, por que nos regemos, estando tudo regulado por um pacto escrito. Portanto, a nossa forma de governo, a nossa fé e unidade religiosas constituem a base fundamental do nosso edifício político-social.³⁵⁴

³⁵² ARANTES, Adlene Silva. Op. cit., p. 68.

³⁵³ BASTOS, Ana Cristina do Canto Lopes. Autos de tutoria e contrato de órfãos: trabalho infantil e violência contra menores desvalidos (1871-1900). Anais do XIX encontro regional de história: poder, violência e exclusão. ANPUH/SP – USP 08 a 12 de setembro de 2008, p, 2 Apud PINTO, Brenda Letícia de Souza. “... Para ver se era melhor tratada viu-se forçada a ceder seus desejos”: um caso de abuso sexual no pós-abolição em São José dos Campos/SP. Anais do XXIII Encontro Estadual de História: História: por que e para quem? ANPUH/SP – UNESP 5 A 8 de setembro de 2016.

³⁵⁴ *Anais do Senado Federal*, 1879, Livro 3, p. 43.

Pelo exposto acima, nota-se que a religião era um pilar fundamental para o governo monárquico e, como demonstra Cláudia Santos, para os monarquistas “a religião católica cumpria um papel central na coesão social”³⁵⁵. Já tivemos a oportunidade de discutir os senões de alguns parlamentares quanto ao ensino obrigatório e ao extenso currículo proposto para as escolas de 1º grau. Trouxemos, na ocasião, a fala do senador Junqueira sobre os “melhores conteúdos para os pobres”. Vamos recuperar sua afirmação e tentar compreender as motivações de seu discurso. Para o estadista,

(...) o menino pobre deve ter as noções mais simples, saber ler e escrever, conhecer as quatro operações da aritmética, **religião** etc. Mas o programa é muito diverso; para as escolas do 1º grau, vê-se o seguinte: – Instrução moral, **instrução religiosa**, leitura, escrita, noções de coisas...³⁵⁶ (Grifos nossos)

O mesmo senador que considerou absurda a ideia de o Estado fornecer “os meios precisos para o menino [pobre] poder frequentar a escola”, visto que não era “tutor geral da população” (isso seria, em suas palavras, “estabelecer o socialismo” no país), defendia a perspectiva de que para esse aluno ser útil à nação, bastava saber ler, escrever, contar e “rezar”. A religião acabava funcionando como um fator de coesão social, por meio do qual se lançavam as sementes de uma “obediência tutelada” aos desejos das autoridades. O controle dos vícios, da malandragem, da ociosidade e uma inclinação ao trabalho honroso eram as principais justificativas apresentadas para tal modelo de educação. O que não se problematizava, contudo, era o alcance político dessa percepção, embora fosse defendido abertamente que a “unidade religiosa constitui [uma das] a base fundamental do nosso edifício político-social”.

Não realizaremos uma análise sobre as escolas confessionais, pois essa temática extrapola os objetivos desse trabalho. Contudo, consideramos que se trata de uma questão fundamental, que deve ser retomada pela historiografia, haja vista a importância que a religião desempenhou nas relações políticas e sociais do Império. Além disso, os desdobramentos dessa relação, em fins do século XIX, ainda guardam inúmeras interrogações. Por ora, cabe uma menção sobre o ensino religioso, presente

³⁵⁵ SANTOS, Cláudia. Op. cit., p. 317.

³⁵⁶ *Anais do Senado Federal*, 1879, Livro 4, p. 197.

no programa das colônias agrícolas e das escolas primárias, já que a educação se constituiu como um dos principais meios de ação dos legisladores junto à população.

Em 30 de setembro de 1880, entrou em 2ª discussão o projeto apresentado pelo deputado Alberto Brandão à Assembleia Legislativa, por meio do qual seu autor propunha a criação de escolas municipais para a província do Rio de Janeiro. O projeto seria mais uma proposta de fundação de escolas públicas, se não fosse um detalhe contido em seu Art. 8º: a supressão do ensino religioso. Em certa medida, sua defesa mostrou-se tão inovadora quanto a Reforma Leôncio de Carvalho – embora no decreto de 19 de abril de 1879, a instrução religiosa fizesse parte do programa –, tão debatida pelas autoridades por seu caráter “demasiadamente liberal”. De acordo com Brandão, “nas escolas municipais estabeleci que no *minimum* se ensinasse a ler, escrever e contar. Omiti a palavra – religião”. (Grifos do original) A omissão foi proposital e, em sua defesa, o deputado argumentou que o motivo principal se devia ao fato de que, nas escolas municipais, seriam “admitidas todas as pessoas no caso de receberem ensino, sem distinção de cor, religião, condição civil e nacionalidade”³⁵⁷. A ideia não poderia ser mais reformista: “o imposto era geral, tocava a todos, e com que direito, se toca a todos, eu hei de impor uma religião?”.

Embora se autodeclarasse religioso, Brandão apresentou uma proposta que trazia uma perspectiva de reforma da educação, que dialogava com setores que condenavam a vinculação da esfera pública aos interesses ultramontanos. Em o *Reformador*, órgão da federação espírita brasileira, houve claro apoio ao projeto de laicidade da educação, quando este defende que o ensino religioso não deve ser ministrado nas escolas, tampouco ser uma atribuição de professores. A fé deveria ser transmitida pela família, sendo a mãe a principal responsável por cultivar em seus filhos o apreço pela religião.

Não queremos que sejam os professores primários os mais próprios para incutir no ânimo das crianças as ideias religiosas.

(...)

A família, só à família compete guiar essas inteligências novas na senda da virtude, de justiça, das verdades eternas.

Querem que o ensino católico seja obrigatório nas escolas primárias; examinemos se é ele o mais adequado a conduzir a meninice ao grande amor do Criador e das criaturas.³⁵⁸ (Grifos nossos)

³⁵⁷ *Anais da Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro*. Sessão em 30 de setembro de 1880, p. 130.

³⁵⁸ *Reformador*. Ano II, nº 37, junho de 1884, p. 1.

O ponto central dessa interlocução reside no amplo debate, ocorrido no Parlamento e na imprensa, envolvendo a liberdade de culto, o ensino laico e a perpetuação da religião católica atrelada ao poder secular, isto é, ao Estado. Não aprofundaremos nessa discussão, mas se faz necessário demonstrar que a manutenção ou a retirada do ensino religioso do currículo escolar pertence a um debate mais amplo, que está sendo travado entre republicanos e monarquistas, tanto liberais quanto conservadores. É o mesmo jornal *Reformador* quem vai dizer, em 1885, que no *Jornal do Commercio*, sob o pseudônimo de “Savonarola”, um renomado escritor tem buscado “reerguer o ensino religioso, tão descurado entre nós”. A fim de lhe oferecer uma respeitosa contestação, pede o editor que seja levada em conta a seguinte questão: “pretendeis que a igreja romana é a única verdadeira por ser de instituição divina; onde a prova disso? Nos evangelhos, nos Atos dos Apóstolos, na História?”³⁵⁹. Interessante perceber que o jornal não questiona a validade da fé ou desqualifica a existência da religião como propiciadora de boas virtudes. O questionamento se dá no sentido de desconstruir o poder exercido por essa instituição – católica – no âmbito das relações interpessoais, inclusive no ambiente escolar.

Enquanto *O Paiz* trazia ácidos questionamentos acerca do crédito atribuído aos clérigos de afiançar os conteúdos ministrados aos alunos, no campo oposto, encontram-se deputados e outros órgãos de imprensa discutindo as mesmas questões, porém apresentando posicionamentos completamente diferentes. Na contramão das críticas à interferência dos sacerdotes, em uma reportagem sobre a instrução pública, o jornal conservador *Brazil*⁶⁰ publicou uma nota que dizia que a “adoção dos livros ou compêndios que contenham matéria do ensino religioso, precederá também a aprovação do Bispo Diocesano”³⁶¹. A medida decorria do decreto nº. 9.397, de 7 de março de 1885, o qual estabeleceu as regras para adoção das obras concernentes ao ensino primário. A pauta era importante, pois como afirmou o deputado Guaraciaba, a instrução primária era “um ponto objetivo” para onde se dirigiam os olhares de todos os partidos políticos.

A manchete publicada em *O Paiz*, em 17 de março de 1885, nos ajuda a perceber a temperatura dessa discussão:

³⁵⁹ *Reformador*. Ano III, nº 60, maio de 1885, p. 3.

³⁶⁰ Para a importância deste jornal fundado pelo conservador Paulino de Souza no embate contra o abolicionismo e a Confederação abolicionista, Cf. Santos, Cláudia. Op. cit., Capítulo 7.

³⁶¹ *Brazil*. Ano III, nº 62, 15 de março de 1885, p. 1.

Depois da última reforma do ensino em França, os mais distintos pedagogistas foram encarregados de escrever livros para as escolas (...).

Entre nós algumas reformas são tentadas na organização dos estudos, mas a escolha dos livros apropriados deixa-se para os casos ocorrentes.

E a porta fica aberta à camaradagem, e o compêndio escolar passa a ser um utensílio, uma bugiganga material, como a pena e o lápis, que é indiferente reparar a marca, contanto que seja fornecido pelo freguês da casa...

(...)

Nem a escola e nem o governo têm nada com a cartilha, e o Diocesano (que é ouvido a propósito de tais livros) sabe perfeitamente quão dura foi a análise que, no parlamento e na imprensa, fez o ilustre democrata Saldanha Marinho, das doutrinas que ele fazia circular e correr em certo catecismo...

Ora, se isto acontece com a primeira e mais ortodoxa das autoridades em matéria de ensino religioso escolar, a conclusão a tirar-se não é que deve ser retirada das escolas a cadeira de doutrina religiosa? ³⁶² (Grifos nossos)

A crítica trazida pelo periódico aponta para o cerne da questão: os acordos e conchavos costurados no campo da instrução refletiam os interesses dos grupos que buscavam assumir o protagonismo na oferta de educação aos grupos populares, em especial ingênuos e libertos. Para um certo segmento social, a instrução popular devia englobar a instrução religiosa, preparar para o mundo do trabalho e ser deixado a cargo da iniciativa privada (com modesta subvenção do governo). Para Guaraciaba, por exemplo, que além de deputado era sacerdote, “povo instruído, mas sem sentimentos religiosos, não pode ser feliz”. Se a religião era uma inspiração para a ordem e as virtudes, “na escola, portanto, é que deve começar o ensino moral e religioso, porque as impressões que mais nos ficam são justamente as que bebemos na infância”³⁶³.

* * *

Colônias orfanológicas houve várias, e sua aptidão para cuidar dos meninos e meninas órfãos ganhou enorme notoriedade no período. O papel social dessas instituições era reconhecido tanto pela sociedade civil, quanto pelas **autoridades eclesiásticas**, de maneira que, juridicamente, tais locais eram indicados como alternativa de acolhimento às crianças desamparadas. Um exemplo é a indicação, na Lei do Ventre Livre, de que essas “associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores”, caso sua educação fosse a elas confiada. No Art. 2º, § 3, define-se que as

³⁶² *O Paiz*. Ano II, nº 75, 17 de março de 1885, p. 1.

³⁶³ *Anais da Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro*. Sessão em 30 de setembro de 1880, p. 131.

atribuições do presente artigo são aplicáveis “às casas de expostos e às pessoas a quem os Juizes de Órfãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de (...) estabelecimentos para tal fim”³⁶⁴. Algumas instituições como esse perfil chamaram a atenção das autoridades, como uma espécie de referência a ser replicada em diferentes províncias do Império. Tal é o caso da Colônia Orfanológica Isabel, que tinha a característica de ser uma instituição que privilegiava o ensino rural, agrícola e religioso.

Ao associar ensino, lavoura e religião, os deputados e senadores pretendiam que o Brasil tivesse assegurada uma educação profissional alcançada pela via da obediência, que pudesse reverter em ganhos morais e financeiros todo investimento realizado na ampliação do ensino para segmentos historicamente excluídos, como é o caso dos libertos (e, na ocasião, também os ingênuos). Foi nesse sentido que o senador João Alfredo³⁶⁵ enalteceu o trabalho realizado na Colônia Isabel, estabelecida em sua terra natal:

– A colônia Isabel está no caso de prestar grandes serviços. Sob a **excelente direção de um frade capuchinho**, ministra aos órfãos nela recolhidos o ensino de ciências e artes aplicáveis à agricultura. Já se faz trabalho agrícola, e a colônia começa a produzir. É pois de crer que dentro de poucos anos venha a sustentar-se com o resultado de seu trabalho. Demais ela está se tornando um foco ou centro de manufaturas para todas as povoações vizinhas.³⁶⁶ (Grifos nossos)

E foi por essa mesma razão que o deputado Guaraciaba defendeu a ampliação no número de escolas municipais, ao comentar o projeto de Alberto Brandão, desde que nelas fossem oferecidos os saberes elementares incluindo o ensino religioso.

João Alfredo teve voz ativa na defesa da Colônia Isabel, em 1879, assim como esteve à frente do investimento nas escolas religiosas, entre 1888 e 1889. Sempre que possível, enaltecia suas contribuições no campo da instrução pública, para a qual

³⁶⁴ Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.

³⁶⁵ João Alfredo Correia de Oliveira nasceu no dia 12 de dezembro de 1835 no engenho São João, na ilha de Itamaracá, Pernambuco, propriedade de seu avô materno. Filho do Tenente Coronel Manuel Correia de Oliveira e de Joana Bezerra de Andrade viveu sua infância na casa grande do engenho Uruaé, propriedade de seus pais, em Goiana. Mais tarde transferiu-se para Olinda, onde fez seus estudos de Humanidades e Direito. O Conselheiro João Alfredo foi Deputado Provincial, Deputado Geral, Senador do Império, Conselheiro de Estado, presidente das províncias do Pará e de São Paulo e presidente do Conselho de Ministros no reinado de Dom Pedro II. Em 1870, João Alfredo inicia sua vida ministerial, convocado pelo Visconde de São Vicente, para fazer parte do 24º Gabinete Imperial, como "Ministro do Império". O gabinete durou cinco meses, sendo substituído por outro chefiado pelo Visconde do Rio Branco. https://www.ebiografia.com/joao_alfredo_correia_de_oliveira/

³⁶⁶ *Anais do Senado Federal*, 1879, Livro 09, p. 230.

sugeriu um projeto de reforma cuja ênfase era a formação moral do cidadão³⁶⁷. Seu apoio aos interesses dos proprietários e à influência da Igreja católica foi uma marca de seu desempenho como parlamentar, seja no papel de senador, seja na liderança de algum ministério. De sua atuação frente aos impasses envolvendo a educação dos ingênuos, reiteram-se suas defesas em favor da Colônia Isabel que, sob os cuidados de capuchinos, garantiriam que os ensinamentos religiosos resultariam em alunos virtuosos, dedicados ao trabalho e obedientes, como bons cristãos e cidadãos.

A alternativa de criar colônias agrícolas para atender crianças desvalidas, mas também os ingênuos, foi uma opção bastante citada entre os parlamentares. Sobre essa questão, João Alfredo argumentava que “convém fomentar o amor pelo trabalho agrícola, o que só se pode conseguir pelo ensino profissional e por uma educação adequada às exigências da lavoura”³⁶⁸. Na medida em que havia um quantitativo bastante expressivo de menores vivendo nas fazendas, sob os cuidados dos senhores de suas mães, e sobre quem os parlamentares desconheciam as intenções quanto ao futuro das crianças, via-se na criação dessas instituições a solução para o problema da absorção da mão de obra dos ingênuos e das crianças pobres em geral nas diferentes províncias do Império. A opção por uma educação profissional e religiosa, em detrimento de um ensino mais científico, revela o modelo de ensino pensado para os descendentes de escravos e de ex-escravos.

Os conteúdos ministrados na Colônia Isabel correspondiam à doutrina da Igreja católica; à instrução primária – compreendendo leitura e escrita da língua nacional, a aritmética elementar (cálculo em números inteiros, decimais, frações etc.) e sistema métrico decimal. Havia também noções de geografia e de história do Brasil, além de leitura e tradução de textos em francês; à instrução agrícola – o que inclui o ensino dos “melhores instrumentos” empregados na agricultura e os “melhores processos de plantio, colheita, manufatura e transformação dos produtos agrícolas e de fertilização do solo”; e à instrução artística, que envolvia o ensino de geometria e “princípios gerais de mecânica, além de desenho linear e de orçamento e do ensino primário dos diversos ofícios necessários à agricultura e ao instituto”.³⁶⁹

³⁶⁷ Projeto nº 73-A, de 23 de julho de 1874.

³⁶⁸ *Anais do Senado Federal*, 1879, Livro 09, p. 230.

³⁶⁹ ARANTES, Adlene Silva. O papel da colônia orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889). Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2005, p. 123.

O desejo de difundir a experiência da Colônia Isabel alcançou eco. Na década de 1880, foram criadas várias instituições com esse perfil em algumas partes do Império, a saber: em 1880, no Ceará, foi criada a Colônia Orfanológica Cristina; em 1881, em Goiás, fundou-se a Colônia Orfanológica Brasileira; em 1884, em Minas Gerais, foi fundada a Colônia Orfanológica N. S. do Carmo do Itabira; e, em 1886, no Rio de Janeiro, criou-se Asilo Agrícola Santa Isabel.³⁷⁰ A iniciativa de educar órfãos, ingênuos, crianças pobres e desamparadas em instituições asilares, atendia a um interesse de diferentes vozes, as quais privilegiavam em suas defesas um modelo de ensino moral e religioso, com saberes elementares em leitura, escrita e cálculos, bem como em estudos de caráter agrícola. O objetivo dessa proposta era privilegiar uma economia rural como sustentação do desenvolvimento nacional. Esse modelo, no geral, ia ao encontro dos interesses dos proprietários, já que em última instância prevaleceria o modelo de educação para o trabalho, oferecido como uma benesse do senhor.

No âmbito político, o apelo de deputados e senadores a essa forma de ensino se tornou mais evidente em 1879, período em que as autoridades deveriam apresentar um plano de amparo aos ingênuos que fossem entregues ao Estado pelos proprietários de suas mães. Como já foi evidenciado nesse trabalho, não havia um programa consolidado de atendimento a esses menores, mas um projeto de esvaziamento da instrução como dever do Estado, de modo que a alusão à experiência de Pernambuco servia como um remendo diante da omissão dos poderes públicos de custear sua possível futura responsabilidade junto aos rebentos de 1871. Assim explicita o senador Ribeiro da Luz:

Na minha opinião os ingênuos não estão pela nossa legislação completamente desprovidos de proteção; porque os proprietários das mães dos ingênuos que não quiserem se aproveitar dos serviços destes, **podem entregá-los aos juizes de órfãos**, que procederão na forma da ordenação do reino, dando os mesmos menores à soldada, como dão a todos os filhos de pais livres que são abandonados por estes. Mas digo que o governo não deve proteger essa especulação a que já me referi, porque é nos ingênuos existentes no campo que havemos de encontrar no futuro os principais trabalhadores para a nossa lavoura.³⁷¹ (Grifos nossos)

Sua fala corroborou a perspectiva de que o fim último dos ingênuos era a utilização de seus serviços na lavoura, donde se preservaria “a grandeza econômica”

³⁷⁰ Ibidem., p. 122.

³⁷¹ *Anais do Senado Federal*, 1879, Livro 10, p. 09.

do Império. Para esses menores não se vislumbravam instituições academicistas ou de cunho artístico, mas tão somente as de “trabalhos agrícolas”, que os capacitassem para as exigências do campo:

não posso me inclinar à ideia da criação de estabelecimentos, onde sejam educados os ingênuos abandonados pelos senhores das mães. Entendo que eles devem ser entregues aos juizes de órfãos, e estes dá-los à soldada, conforme a respectiva condição. Se forem da lavoura, sejam dados à soldada nos estabelecimentos agrícolas; si da cidade, sejam aplicados ao serviço doméstico. Mas tirá-los das fazendas, do campo, e trazê-los para a cidade, para aprenderem ofícios, é o que não me parece conveniente. Nós não precisamos de artistas; precisamos de trabalhadores agrícolas; é disto que o governo deve cuidar, assim como os demais poderes do Estado.³⁷²

A ideia predominante na argumentação de Ribeiro da Luz era de que os ingênuos fossem educados para o trabalho agrícola nas fazendas ou voltados para os serviços domésticos, e um meio legítimo de utilizar sua mão de obra era através das “soldadas”. As soldadas se referiam à palavra “soldos”, antiga moeda portuguesa pela qual se realizavam pagamentos de domésticos, servidores e trabalhadores. Por meio desse termo, a criança era colocada aos cuidados de um terceiro, que se comprometia a tratá-la e fornecer-lhe tudo que era necessário, o que incluía “médico e botica”. Segundo Brenda Letícia Pinto, duas maneiras de apropriação do trabalho dos menores no período analisado eram as Ações de tutela e o Contrato de soldadas³⁷³. Para Alan Rangel,

a colocação de crianças em famílias mediante tutela e soldada é, portanto, um modo de solução ao problema da orfandade, herdado de Portugal por intermédio das Ordenações Filipinas, o qual existe, durante o Brasil Império, ao lado da prática da internação.³⁷⁴

Ao analisar a citação destacada acima, é possível supor que as ações de tutela e os contratos de soldada tenham sido em algum momento vistos como solução para os frutos da lei de 1871. A guarda dessas crianças foi um tema recorrente nos debates parlamentares e como vimos não se estabeleceu um plano efetivo de acolhimento a esses menores que, na fala dos deputados, eram tratados como crianças órfãs³⁷⁵. O

³⁷² *Anais do Senado Federal*, 1879, Livro 10, p. 09

³⁷³ PINTO, Brenda Letícia de Souza. Op. cit.

³⁷⁴ RANGEL, Alan Wruck Garcia. Soldada e tutela de órfãos nas últimas décadas do século XIX. Legislação e prática judiciária. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, vol. 7, nº 1, abr. 2020, p. 53.

³⁷⁵ A escravização de crianças livres foi uma realidade nas diferentes partes do Império. Os menores eram, na maioria das vezes, levados para fazendas, onde eram exploradas tal como os cativos. No

que as fontes consultadas sinalizam é que o poder público não se preparou para cuidar das crianças que completassem 8 anos em 1879, e, apesar das referências à Colônia Orfanológica Isabel, em Pernambuco, e às demais colônias criadas em outras províncias na década de 1880, havia uma carência de políticas públicas tomadas a partir do Estado que garantissem a assistência dos ingênuos, caso o desfecho fosse outro, onde ao invés de ficar com os menores, os proprietários de suas mães optassem pela indenização prometida. O que se viu nesse contexto, portanto, foi a falta de investimento em uma educação pública e laica, mas o apoio a iniciativas privadas, por parte dos fazendeiros, e a criação de escolas profissionais, com nítida influência religiosa.

No Rio de Janeiro, um importante exemplo de instituição com esse perfil, de caráter rural, foi o Asilo Agrícola de Santa Isabel, ligado à Associação Protetora da Infância Desamparada. A Associação era presidida pelo conde d'Eu³⁷⁶ e tinha como diretores nomes proeminentes da política imperial: na diretoria estavam o Visconde do Bom Retiro (Luiz Pedreira do Couto Ferraz); os Conselheiros Manoel Francisco Correia e Carlos Leôncio de Carvalho; Henrique de Beaurepaire-Rohan; Nicolau Joaquim Moreira; o Deputado Franklin Américo de Menezes Dória e Luiz Monteiro

caso das ações de tutela, havia um acordo legal, em que o tutor se comprometia perante o juiz a oferecer ao tutelado educação, vestimenta, alimentação e, em alguns casos, o pagamento de soldada. Essa relação, contudo, poderia vir marcada pela obstrução dessa obrigação, e esses ingênuos ou ex-ingênuos serem tratados como escravizados e não receberem o tratamento previsto na legislação. Na sua análise sobre a imprensa abolicionista do Rio de Janeiro, Cláudia Santos identificou diversas denúncias contra o recolhimento de crianças vendedoras de jornais das ruas da cidade – como se fossem órfãs – que estariam sendo enviadas para as fazendas do vale do Paraíba. No diálogo com o trabalho de Patrícia Urruzola (*Mães e filhos tutelados: trabalho e liberdade no pós-abolição* (Vassouras e Rio de Janeiro, 1880-1900)), a autora afirma: “a jurisprudência relativa à legislação orfanológica autorizava tanto o recolhimento de menores ‘órfãos ou desamparados’ nas ruas, quanto a distribuição dessas crianças a patrões dispostos a recebê-las pelos ‘contratos de soldada’. Essa prática era tão comum que um órgão da imprensa do Vale do Paraíba pôde, com toda naturalidade, propor um projeto de ‘transição para o trabalho livre’ nos seguintes termos: ‘os juízes de órfãos dos seus termos, os delegados e subdelegados de polícia nos respectivos distritos **podem vir em auxílio da lavoura e facilitar-lhe não pequeno número de trabalhadores**. Ainda não está revogada a Ord. L 1 T. 8 & 3 **mandando dar a soldada órfãos pobres e desvalidos** e talvez muitas nestas condições vivam nesse município à mercê de caridade pública, sem hábitos de trabalho, sem poder superior que os contenha e dirija’.” Nesse sentido, Cláudia Santos conclui: “Tanto pela denúncia do *Corsário* quanto pela proposta do Vassourense, podemos inferir, por trás da referência à orfandade, a cor da maioria dessas crianças que, ajudando suas famílias com o trabalho nas ruas, podiam ser apreendidas e direcionadas às fazendas. E se o ‘costume local considerava toda pessoa negra um escravo até que se provasse livre’, o que dizer dessas crianças levadas para longe de suas famílias, sem recursos para enfrentar o caro labirinto do judiciário?”. (Grifos do original) SANTOS, Cláudia. Op. cit., pp. 140-141. Ver também: URRUZOLA, Patrícia. *Mães e filhos tutelados: família, trabalho e liberdade no pós-abolição* (Vassouras e Rio de Janeiro, 1880-1900). Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019; SANTOS, Cláudia; URRUZOLA, Patrícia. Processos de tutela e suas possibilidades de estudo sobre a família ex-escrava. In: *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 269-289, jan./jun. 2017.

³⁷⁶ Luís Filipe Maria Fernando Gastão de Orléans, mais conhecido como conde d'Eu, era esposo da princesa imperial Isabel, filha de D. Pedro II.

Caminhoá³⁷⁷. Segundo Alessandra Schueler, a finalidade da instituição era inaugurar asilos agrícolas, “para onde seriam levadas as crianças e os menores que circulavam abandonados nas ruas das grandes cidades do Império, destacando-se a Corte”³⁷⁸. A sede das reuniões ficava na cidade do Rio de Janeiro e a intenção de seus membros era estender os benefícios da associação para toda a província e, por que não, para todo o Brasil.

Definido o público-alvo, em que apareciam listados “menores vagabundos” e “ingênuos”, teve início uma longa peregrinação até serem reunidos os meios de se fundar um asilo agrícola através do qual essas crianças receberiam todo o preparo necessário para capacitar os alunos asilados. Tal intento se deu em 1886, quando

os impasses da localização da instituição foram solucionados. A Baronesa de Santa Mônica e seu filho Francisco Nicolau de Lima Nogueira da Gama ofereceram a Chácara Monte Scylenne, situada a um quilômetro da Estação do Desengano, próximo a Valença. O negócio foi fechado e o Asilo Agrícola de Santa Isabel foi inaugurado em 28 de abril de 1886, na comemoração do natalício do Conde D’Eu.³⁷⁹

Um fato chama atenção. Como bem destacou Marcus Vinícius Fonseca, o Asilo Agrícola Santa Isabel, a despeito de outras instituições³⁸⁰, recebeu importantes subsídios do governo. Anualmente, o auxílio concedido era de 10:000\$00. Valor que talvez justificasse a cobrança, por parte do deputado Affonso Celso Júnior, de um relatório que apresentasse o bom andamento da instituição. Em 1887, o documento foi divulgado, indicando que a prática se tornaria usual. Para Fonseca, o motivo de a instituição ter recebido valores muito superiores às suas congêneres, fundadas no mesmo período, se deve ao fato de o Asilo Santa Isabel estar localizado no Rio de Janeiro e por estar vinculado a uma instituição que tinha um grande projeto para o tratamento da infância desamparada, cuja pretensão era a criação de outros asilos a exemplo desse primeiro. O autor cita também um certo grau de influência nas instâncias do governo, já que o presidente da Associação Protetora da Infância Desamparada era o conde d’Eu, genro do Imperador. Tal fato, preponderante ou não,

³⁷⁷ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880 – 1886). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.119-133, jan./jun. 2000, p. 121.

³⁷⁸ Ibidem.

³⁷⁹ Ibidem., pp. 123-124.

³⁸⁰ O autor cita a Colonia Orphanologica Blasiana, a Colonia Orphanologica N. S. do Carmo e Colonia Orphanologica Cristina, sediadas em Goiás, Minas Gerais e Ceará, respectivamente.

possibilitou à instituição ocupar um lugar privilegiado nos vínculos sociais que seus diretores nutriam, o que acabou repercutindo nas questões financeiras.

Uma questão que cada vez mais tem se confirmado pela documentação pesquisada, e que não foi mencionada ainda pelos autores aqui citados, é o fato de essas iniciativas, sobretudo no caso do Asilo Agrícola de Santa Isabel, vinculado à família imperial, é o uso político dessa(s) instituição(ões) como tentativa de “salvar” a monarquia frente às críticas sofridas nesse último quartel do século XIX, intensificadas nos anos de 1880³⁸¹. Trata-se de uma suposição, que merece ser investigada. Inegavelmente, houve um investimento financeiro e retórico, que buscava exaltar esses espaços como auxiliares no trato de crianças desamparadas. Seu objetivo era fortalecer, a partir de um determinado modelo de educação, que passava pela intervenção da Igreja e com a anuência dos proprietários, um tipo específico de cidadãos e de mão de obra que se pretendia privilegiar. Esses espaços eram financiados, na maioria das vezes, por proprietários e membros da “boa sociedade”, os quais cediam mobília, faziam doações em dinheiro, realizavam festas, doavam materiais didáticos (cartilhas, mapas, sementes, mesas, cadeiras etc.), sempre com o objetivo de angariar recursos para a instituição. Tais ofertas davam prestígio aos donatários e condições aos seus idealizadores de manterem em funcionamento seus propósitos.

³⁸¹ Como exemplos da influência e atenção dada ao Asilo podem ser citadas as visitas e doações que o espaço recebeu ao longo de sua existência. Em dezembro de 1886, davam-se nota das seguintes personalidades: Vossa Alteza, conde d'Eu, acompanhado de vários membros da diretoria e do conselho superior da Associação, de Suas Majestades e Altezas imperiais, Príncipe D. Pedro Augusto e suas comitivas, altos funcionários do Estado e da província do Rio de Janeiro, assim como damas e cavalheiros da Corte e da localidade. Sobre as doações, foram numerosos donativos em espécie, quermesses, festas e espetáculos teatrais em prol de arrecadar dinheiro, os quais contaram com a participação de senhoras “da boa sociedade” e de membros da realeza; assim como doações de material e objetos a serem utilizados na instituição: leitos de ferro e colchões, travesseiros, cobertores, lençóis, toalhas de rosto e de banho, objetos de refeitório, uma pequena farmácia, termômetro etc. Em relação à influência exercida pela família real na execução de atividades junto à Associação Protetora da Infância Desamparada, torna-se cada vez mais evidente, especialmente entre os anos de 1886 e 1887, que havia nessas ações um desejo de se salvar a monarquia, já que, nesse período, ocorreu uma coesão no campo republicano indicando que a abolição devia levar à República em pouco tempo. Em tempos de rejeição à ideia de um Terceiro Reinado, investir em uma campanha pró-educação (voltada para a infância desamparada), sustentada pelos arautos da religião e com a anuência do Estado, poderia ser o último suspiro de manutenção da monarquia: “Em fevereiro de 1888, um mês antes da ascensão de João Alfredo, encontramos o campo republicano unido em torno da ‘organização da vitória abolicionista’ e do combate ao Terceiro Reinado, enquanto dentro da Confederação, os monarquistas André Rebouças e Joaquim Nabuco empenhavam-se na aproximação com a Coroa. Enquanto André Rebouças investia nas relações de proximidade com a família Bragança em Petrópolis, Joaquim Nabuco viajou para Roma com o objetivo de obter uma declaração do Papa, que pudesse converter a Princesa à causa da abolição”. Cf. SANTOS, Claudia. Op. cit., p. 269.

Enquanto a *Gazeta de Notícias* repercutia a visita do Conde d'Eu, no mês seguinte à inauguração do Asilo³⁸², o jornal *O Paiz* cuidou de noticiar a oferta de D. Sophia Emília Moreira, dirigida a Sua Alteza, disponibilizando-se em custear as despesas da instituição no mês seguinte à sua criação³⁸³. Ambos os periódicos reportaram, com certa frequência e regozijo, as iniciativas em prol da instituição. A presença constante de um sacerdote nas solenidades, com assento marcado na capelania do Asilo, assim como a mobilização de senhoras abastadas da Corte, cooptando recursos para o estabelecimento, chegando a entregar quantias em dinheiro diretamente à princesa Isabel, nos dão algumas pistas acerca da funcionalidade desse espaço: tudo indica que havia um esforço das autoridades (e de membros da elite imperial) em levar adiante um projeto de ensino que passava pela sustentação da monarquia como “a melhor forma de governo”.

Assim que foi criada, parte da imprensa carioca noticiou com frequência e louvor as realizações da instituição³⁸⁴. Em relatório apresentado à presidência da Associação Protetora da Infância Desamparada, o diretor da casa indicou a evolução do atendimento prestado à infância do Rio de Janeiro e de outras regiões do Império. Em 1886, quando foi inaugurada, os asilados eram em número de 12: seis apresentados pelo juiz da 1ª vara de órfãos da Corte, quatro pelo juiz da 2ª vara e dois por particulares. Em 1887, a instituição já contava com 25 educandos: quatorze asilados naturais do Rio de Janeiro, três do Ceará, dois de Minas Gerais, um de Santa Catarina, um de São Paulo, um da Bahia, um de Sergipe, um de Pernambuco e um da província do Minho (Portugal). Ali abrigavam-se menores com idades entre 10 e 14 anos: sete crianças de 10 anos, quatro de 11, seis de 12, quatro de 13 e quatro de 14

³⁸² *Gazeta de Notícias*. Ano XII, nº. 149, 29 de maio de 1886, p. 2.

³⁸³ Além da oferta para o mês de maio, D. Sophia, filha do barão de Ipanema, conseguiu, junto a algumas amigas, o custeio das despesas de setembro a dezembro de 1886. Cf. *O Paiz*. Ano III, nº, 220, 10 de agosto de 1886, p. 1.

³⁸⁴ Uma das razões de seu enaltecimento era a composição do espaço, que contava com dois pavimentos. As divisões do primeiro eram: vestíbulo, sala de visitas, sala de estudo, com moderna mobília escolar, secretaria, refeitório, farmácia, enfermaria, rouparia, arrecadação, lavatório, latrinas, despensa, cozinha e cômodos para o diretor e criados. No segundo pavimento: quatro salas para dormitórios com 50 leitos, capela e **cômodos para o capelão**, regente agrícola e o inspetor. Entre as motivações que renderam tantos elogios, constavam, além da composição do espaço, as vultuosas doações recebidas, muitas delas vindas de comendadores, fazendeiros, damas da sociedade etc. Algumas festividades também foram enaltecidas, sobretudo quando estas contavam com a presença de Suas Majestades. Há relatos em, desde o apartidário *Gazeta de Notícias*, *O Paiz*, o *Diário de Notícias*, a *Gazeta da Tarde*, *O Vassourense*, passando pelo conservador *Jornal do Commercio*, até o mais doutrinário de todos, *O Apóstolo*. Todos esses publicaram notas elogiosas às doações e às ações empreendidas pelo Asilo.

anos. Havia oito órfãos de pai e mãe, onze órfãos de pai, dois ingênuos e quatro abandonados pelos pais³⁸⁵.

Embora haja referência a dois ingênuos asilados, nota-se que esse não foi seu público predominante. Ainda que receber os filhos de condição livre das mulheres escravizadas fosse uma pretensão dos asilos agrícolas criados no país, como é o caso, do Asilo de Santa Isabel, a presença desses sujeitos nesses espaços foi deveras tímida, já que, como salientamos no primeiro capítulo, até 1884, apenas 113 crianças nessas condições foram entregues ao Estado, na seguinte proporção:

Quadro dos filhos livres de mulher escrava entregues ao Estado até 1884

Província	Nº de ingênuos
Pará	01
Maranhão	16
Piauí	45
Ceará	02
Rio Grande do Norte	01
Paraíba	01
Pernambuco	02
Alagoas	03
Município Neutro	08
Rio de Janeiro	13
Santa Catarina	01
S. Pedro do Sul	12
Minas Gerais	07
Goiás	01
Total	113

Fonte: Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa Apud FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 102

A criação de asilos agrícolas, na década de 1880, com a justificativa de que esses eram espaços voltados para o atendimento de ingênuos mostrou-se uma saída

³⁸⁵Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, vol. 18º, 1887, p. 7.

complementar, já que os números acima demonstram o quão diminutas foram as entregas feitas pelos proprietários de suas mães. O mais acertado seria interpretar esse discurso, tal qual argumenta Fonseca, como uma medida retórica para o momento que se vivia, onde o futuro dos ingênuos era estampado nos jornais e mobilizava importantes setores da sociedade. Com apoio de fazendeiros, médicos, juízes, comendadores etc., diversas autoridades, dentre elas deputados, senadores e inclusive membros da família imperial, viram na educação de ingênuos, órfãos e libertos, um meio de manter a unidade do país a salvo, seja por meio de um possível terceiro reinado, seja através de cidadãos obedientes e dedicados ao trabalho agrícola. O público principal dessas instituições foi a infância desamparada, oriunda de vários extratos sociais da população livre e liberta. Na medida que os senhores retiveram os ingênuos em sua posse, oferecendo-lhes uma educação com caráter de benesse, nos anos 1880, a questão girou em torno da infância desamparada.

Essa forma pela qual se gestou o modelo de criação do Asylo Agrícola Isabel no Rio de Janeiro, onde a questão da educação dos ingênuos não tem uma especificidade, mas é utilizada como elemento retórico para caracterização dos problemas relativos à infância, é, de certa forma, o ponto de chegada das instituições que surgiram antes de 1879. Se por um lado o Asylo Agrícola Isabel nasce em 1886 equacionando o problema das crianças nascidas livres de mulher escrava com a questão da infância desamparada, retirando a questão dos ingênuos de seu lugar de origem, que era o processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, por outro as instituições que surgiram na década de 1870, tratando a questão dos ingênuos como um problema específico e relativo à escravidão, tiveram também na questão da infância desamparada seu ponto de chegada durante a década de 1880.³⁸⁶

A questão da infância desamparada, que trazia a reboque o problema dos ingênuos abandonados, foi discutida por Maria Lúcia Mott, que, baseando-se nas palavras do deputado mineiro José Xavier da Silva Capanema, defende a tese de que era mais interessante para os proprietários abandonarem os filhos das mulheres escravas e lucrarem com o aluguel dessas mulheres como amas de leite. A autora apresenta dados que visam a comprovar tal hipótese: “de 1864 a 1881, o número de crianças entregues a Santa Casa praticamente dobrou no caso dos pardos (de mais ou menos 130 para 260 por ano) e triplicou no caso dos negros (de mais ou menos 30 para 90 por ano)”³⁸⁷. Para Mott, ainda que a origem social das mães dessas

³⁸⁶ FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, pp. 106-107.

³⁸⁷MOTT et al., 1988, p. 23 apud ibidem., p. 105.

crianças não fosse mencionada, é muito coerente supor que elas estivessem presentes nesse arranjo, após a Lei Rio Branco. Essa é uma suposição que merece uma investigação mais profunda. Somente o aumento no número de crianças entregues com essas características e a aprovação da Lei do Ventre Livre não nos dão garantias de que essa prática foi predominante na Corte e na demais províncias, embora tal conclusão não deva ser ignorada.

Como é sabido, o tema envolvendo menores abandonados foi uma preocupação constante para as autoridades, que buscavam nesse momento “civilizar” os hábitos da população. Como bem destacou Alessandra Schueler, pobreza, mendicância e infância foram palavras com laços estreitos ao longo de todo o século XIX. É fácil supor, então, que os ingênuos fizessem parte dessa malha urbana que sofria com as incertezas econômicas, políticas e sociais do período³⁸⁸. De acordo com o Relatório de Polícia da Corte apresentado pela autora,

(...)É por demais notável o grande número de menores abandonados que, ou não tendo pais vivem sobre si...ou que os tendo, são abandonados como incorrigíveis pelos próprios progenitores... Esses menores, assim entregues à ociosidade e à vadiagem engrossam as maltas de capoeiras e são auxiliares dos ratoneiros que os aproveitam. Entre eles, avultam os de nacionalidade estrangeira..., ao passo que aparentam vender gazetas, engraxar sapatos ou tocar instrumentos de música, dão-se à prática de pequenos furtos, atos imorais (...).³⁸⁹

O enorme contingente populacional, associado à presença de indivíduos pobres nacionais e estrangeiros, mestiços, escravos, libertos e que viviam à própria sorte, tornava, sobretudo o espaço urbano, um território de disputas. Nesse espaço de convivência muitas vezes conflituosa, já que ganhavam corpo projetos variados de futuro – devido à vigência do trabalho escravo e às tentativas de se formalizar a abolição – educar, moralizar, instruir, ordenar e vigiar se tornavam verbos que acionavam a intenção das autoridades em tentar combater os vícios e contornar a ociosidade de uma massa crescente de desocupados que não conseguia se inserir no mercado de trabalho assalariado. Como já demonstramos nesse trabalho, a escola se tornou uma caixa de ressonância desses objetivos.

³⁸⁸SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História* [online]. 1999, v. 19, n. 37, pp. 59-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>>. Acessado em 12 janeiro de 2023.

³⁸⁹Relatório do Chefe de Polícia da Corte. ANEXO ao Relatório do Ministro da Justiça, 1877. *Apud* Ibidem.

No processo de abolição gradual da escravidão, iniciado a partir de meados do século passado [século XIX], a educação pública e a difusão do ensino primário entre a população livre e liberta, em primeiro lugar, e, posteriormente, aos ex-escravos, foram constantemente reclamados. Um movimento lento e progressivo de escolarização, com maior expressão nos espaços urbanos do Império, impulsionou a efervescência de debates, projetos e medidas em prol da instrução e da educação destinadas às crianças e jovens. Escolas públicas, Casas de Educandos Artífices, Asilos, Colégios, Escolas Normais para a formação de professores primários, representaram as principais medidas realizadas - nem sempre com felizes resultados - para viabilizar o ensino público.³⁹⁰

O Asilo Agrícola Santa Isabel, mencionado anteriormente, fez parte desse projeto de reordenamento social que via nas crianças abandonadas um perigo social iminente. Quanto aos ingênuos, estes estavam presentes nas finalidades da instituição – conforme atesta a circular de 1886 – mas, nos registros oficiais, eles eram minoria quando comparados aos demais internos.

Velar pela educação da geração que cresce e sobretudo a das crianças privadas do sustento de seus protetores naturais, como foi produzido pela lei de 28 de setembro de 1871, é um objetivo de importância incontestável... O número destes infelizes não é pequeno; as medidas tomadas a este respeito pelo governo o provam, assim como o fato de ver as diferentes autoridades recorrerem à generosidade dos particulares para que elas os acolham. Mas estas medidas não são suficientes porque, entre outras razões, não há um plano regular seguido com perseverança. Dar-lhes hábitos de trabalho e gosto pela agricultura, fonte primeira da riqueza do país, inculcando-lhes ao mesmo tempo os sólidos princípios da primeira educação, parece ser a tradução fiel do sentimento nacional.³⁹¹

O engajamento de setores bem aquinhoados da sociedade com ofertas em dinheiro e objetos ao Asilo demonstram o quanto o espaço mobilizou a atenção dos sócios e simpatizantes à causa da educação desses menores, mas sob um viés religioso, amparado pela monarquia e de caráter conservador³⁹². Pelo que apuramos, havia um comportamento sistematizado por parte de algumas autoridades de incentivar o apoio a essas casas de caridade, que contavam com doações de particulares, como forma de retirar dos cofres públicos a missão de manter, sozinhos,

³⁹⁰ SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Op. cit.

³⁹¹ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da Instrução Pública no Brasil, 1500 a 1889. São Paulo: EDUC; Brasília, DF INEP/MEC, [1889] 1989, P. 247 Apud FONSECA, Marcus Vinicius. Op. cit., p. 103.

³⁹² Modelo esse que vai na contramão de reformas educacionais que estavam ocorrendo em alguns países europeus, como a França, por exemplo. No caso francês, A Terceira República (1870-1940) consolidou um projeto de educação de grande alcance. A escolarização das crianças de 6 a 12 anos tornou-se obrigatória, e o ensino ofertado nas escolas públicas era gratuito e laico. O Estado assumiu o investimento na construção de escolas em todo o país e em uma formação qualitativa dos professores das escolas primárias. A esse respeito, ver: THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República francesa. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2009.

instituições com todo esse aparato. O espaço era reconhecido como uma instituição de acolhimento à infância abandonada, seja pelas numerosas doações que recebia, seja pelo envio recorrente de menores em situação de indigência. Veja-se essa nota publicada em 28 de abril de 1888:

Hoje, aniversário natalício de Sua Alteza o Sr. conde d'Eu, presidente da Associação Protetora da Infância Desamparada, completam-se dois anos que foi inaugurado o Asilo Agrícola Santa Isabel, mantido pela mesma Associação e situado na chácara *Monte Scyllene*, perto da estação do Desengano.

Este útil estabelecimento começou a funcionar com doze menores, dez dos quais achavam-se no Asilo de Mendicidade e na Casa de Detenção.

O seu efetivo atual é de quarenta asilados, sendo alguns deles ingênuos. Por estes dias o número elevar-se-á a cinquenta com o contingente que a presidência do Rio vai enviar.³⁹³

1888 foi um ano importante para a causa da Abolição e, conseqüentemente, para um determinado projeto de liberdade, que via na educação um instrumento para se dar cidadania aos ex-escravos. Nesse período, não foi encontrada qualquer discussão a respeito do Asilo Agrícola Santa Isabel, do Rio de Janeiro, no Senado Federal. Uma ausência significativa, já que a instituição mobilizou a atenção de vários representantes da sociedade fluminense. Fato curioso também, pois não faltaram manifestações favoráveis à Colônia Orfanológica Isabel, em Pernambuco, por parte dos membros da casa legislativa. Inclusive, data dessa época uma emenda ao projeto de orçamento, aprovado na Câmara dos deputados, que estabelecia um aumento de 50:000\$ para auxílio da instituição, destinados à construção da via férrea e obras de arte de que carecia a fábrica central da colônia. Somados aos 32:500\$ já estabelecidos, a Colônia Orfanológica Isabel receberia um total de 82:500\$000. Ou seja, mais de dez anos após sua criação, entre os deputados e senadores prevalecia o entendimento de que “quando se trata de fazer despesas com a colonização nacional em Pernambuco, nenhuma mais proveitosa e prudente pode ser realizada do que a que se fizer com a colônia Isabel”³⁹⁴.

Todavia, se na casa legislativa o Asilo Agrícola de Santa Isabel não ocupou o centro das atenções, o mesmo não se pode dizer da imprensa. Entre os jornais mais conservadores, não faltaram relatos acerca da instituição – notas que buscavam enaltecer as doações destinadas ao asilo e as visitas feitas por pessoas ilustres,

³⁹³ Gazeta de Notícias. Ano XIV, nº 117, 28 de abril de 1888, p. 2.

³⁹⁴ *Anais do Senado Federal*, 1888, Livro 6, p. 88.

geralmente proprietários de terra, membros da realeza, figuras atuantes no campo da educação, intelectuais engajados na tarefa de disciplinar os asilados a partir de técnicas que privilegiavam sobretudo os saberes agrícolas. Para tanto, nas festividades de fim do ano, distribuíam-se prêmios aos alunos mais dedicados em disciplina e comportamento; condecorações que variavam desde cadernetas de poupança a livros emoldurados contendo algum personagem importante da política imperial ou um sócio benemérito mais ilustre.

Para estimular os alunos “menos brilhantes”, a Associação oferecia Livros de leitura instrutiva como forma de animação. Entre os 18 menores que ganharam tal incentivo havia os “ingênuos” Cherubim Baptista, natural do Rio de Janeiro, 13 anos, filho de Maria, e Miguel Monte Scylenne, natural do Rio de Janeiro, 12 anos. Por não ter conhecimento de sua filiação, este último menino ganhou como sobrenome a denominação da colina na qual se erguia o Asilo.³⁹⁵

A instituição assumiu, na conjuntura de 1886 a 1888, um papel de grande relevância. Apontado pela imprensa de tendência conservadora (*O Apóstolo*, *Conservador e Jornal do Commercio*) – e mesmo por aquela considerada mais neutra (*Gazeta de Notícias* e *O Paiz*) – como uma instituição que “prestava enormes benefícios ao país”, o espaço acabou por sintetizar um determinado projeto de Nação, que partia do Estado (nesse caso, na figura da monarquia) e encontrava amparo na **religião** e nos interesses da elite imperial. Além disso, ainda que não esteja dito, o que se observa aqui é uma disputa entre dois posicionamentos distintos: por um lado, a defesa da permeabilidade do clericalismo nas questões de Estado, alcançando todas as instituições públicas, por outro, a reivindicação de um Estado laico, o que redundaria em uma educação laica, sem interferências da religião no programa a ser ensinado nas escolas do país. Ao associar suas benfeitorias à figura do Conde d’Eu (e por conseguinte da princesa Isabel), que lhe fazia visitas recorrentes, e se destinar a atender órfãos, ingênuos e desamparados, a instituição acabava por selar um “pacto social”, a partir do qual a monarquia buscava afiançar a imagem de zelo pela causa mais urgente naquele momento de críticas a um suposto Terceiro Reinado: o futuro de ingênuos e libertos no pós-Abolição. Esse “porvir” possuía laços estreitos com o padrão de educação que seria oferecido aos egressos do cativo, ao mesmo tempo em que acenava para o modelo de cidadania que era pensada para os grupos

³⁹⁵ SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Op. cit., p. 131.

populares. Conforme evidenciamos, essa temática foi pauta presente no Congresso e na imprensa, e contou com a adesão de diferentes segmentos da sociedade civil e de entidades religiosas.

Como demonstramos ao longo desse trabalho, havia uma questão central para as autoridades públicas (presente desde pelo menos meados do século XIX): utilizar-se da instrução/educação para promover o desenvolvimento econômico e moral do país. Disfarçado com ares de “prática civilizatória” havia um apelo forte ao ensino religioso e a um padrão de educação que oferecesse aos grupos populares o ensino elementar: aos pobres bastava saber ler, contar, escrever e... rezar. Esse modelo foi sustentado por parte do Parlamento e pelos membros da monarquia, que não hesitavam em celebrar uma missa nas dependências do Asilo Agrícola a cada passagem de aniversário do Conde d’Eu. De acordo com Cláudia Santos, a própria princesa imperial fazia questão de frear uma possível cisão entre Estado e Igreja, o que era acompanhado por outros monarquistas, como Joaquim Nabuco, que chegou a visitar o papa, pedindo intervenção nas questões ligadas à Abolição³⁹⁶.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar e reforçar o que vimos trabalhando ao longo desse texto e que consideramos fundamental na compreensão das iniciativas em favor da educação dos ingênuos: no Segundo Reinado, no Rio de Janeiro, identificam-se práticas diferenciadas acerca de *como* e *para quê* educar os grupos populares. De maneira específica, trata-se de compreender que havia projetos distintos de educação dos ingênuos, que atendiam a objetivos diversos em sua execução. Se por um lado identificamos um modelo de ensino sustentado por parte dos estadistas, e em consonância com os interesses dos proprietários, que barrava qualquer protagonismo por parte dos ingênuos, propunha uma educação para o trabalho e ensino religioso obrigatório; por outro, notamos iniciativas que partiam de integrantes do movimento abolicionista, de alguns professores e de ex-escravos, apontando para a educação desses menores, assim como dos libertos, como um direito a ser conquistado.

Na luta pelo direito à educação, um papel de destaque dever ser dado às associações de “homens de cor” que se mostraram promissoras na oferta de ensino aos libertos justamente nesse conflituoso ano de 1887-1888 e no imediato pós-abolição. Esse é o caso da Liga dos Homens de Cor, fundada em 1887, cujo objetivo

³⁹⁶ SANTOS, Claudia. Op. cit., em particular o capítulo 9.

era possibilitar que todos, indistintamente, tivessem acesso ao exercício de cidadania. Tratava-se de um esforço coletivo para que pretos e pardos, além dos ainda escravizados, pudessem defender seus direitos. Para levar adiante tal anseio, reuniram-se nomes como Antonio Luiz do Espírito Santo Castro, José do Patrocínio, Antonio Honorato de Santa Cruz, Flávio José de Andrade, Agostinho José Alves, Geraldo José Alexandre das Mercês, entre outros. De acordo com Ana Flávia Magalhães Pinto, vários desses integrantes tinham ou teriam outras experiências com o associativismo. O envolvimento com a causa abolicionista foi um dos nortes de sua “missão”.³⁹⁷

Além de Patrocínio, nome já conhecido da causa abolicionista e com um repertório importante dentro do republicanismo, outro nome que chama atenção é o de Antonio Luiz do Espírito Santo Castro, que aparece como importante influência liberal “do 2º distrito da freguesia do Sacramento”. Negro e barbeiro de profissão, foi eleito juiz de paz por voto popular em 1879. Companheiro do mulato Dias da Cruz, enfrentou alguns reveses no campo político, especialmente da parte do deputado mineiro Sebastião Mascarenhas, que chegou a apresentar um requerimento pedindo informações sobre os títulos beneméritos que Castro recebera do governo. Nesse pedido, supõe-se que o aspecto da cor e da profissão de Castro levantavam suspeições em Mascarenhas que não via seu quase “correligionário” - já que ambos eram liberais - como um igual.

Modesto e com razão desconfiado, o cidadão Espírito Santo Castro só não exerceu funções de subdelegado, durante a situação liberal, porque entendeu sempre que a sua cor poderia servir de pretexto a dolorosas injustiças e preferia a obscuridade ao sofrimento moral por amor de efêmeras posições.³⁹⁸

Como presidente da Liga dos Homens de Cor, seu papel era contribuir para “levantar o nível moral dos homens de cor, e de habilitá-los pela cooperação, mutualidade e solidariedade a entrar por igual na elaboração da riqueza e do futuro brasileiro”³⁹⁹. Enquanto seu mérito era questionado por Mascarenhas, sua biografia foi apresentada por José do Patrocínio, em artigo na *Cidade do Rio*, como um exímio intelectual, combativo e atuante na luta pelo favorecimento dos grupos negros e

³⁹⁷ PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Escritos da Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018, p. 314.

³⁹⁸ *Cidade do Rio*. Ano II, nº 196, 31 de agosto de 1888, p. 1.

³⁹⁹ *Cidade do Rio*. Ano II, nº 196, 31 de agosto de 1888, p. 1.

populares, haja vista ter ocupado, por cinco anos, o posto de presidente da Imperial Sociedade dos Artistas Brasileiros; há dez anos exercia o cargo de conselheiro da Imperial Sociedade Auxiliadora das Artes Mecânicas e Liberais e Beneficente, sociedade que dispõe de patrimônio de 221 apólices gerais de conto de réis”; além de, naquela época, estar como presidente da Liga dos Homens de Cor. Pelo que se deduz havia um embate forte contra os membros dessa intelectualidade negra, com vínculos associativos, que alcançavam o Parlamento, provocando inclusive indignação entre os parlamentares. Nesse caso, o que estava em evidência era a cor e as iniciativas tomadas por esses intelectuais, possivelmente uma das razões pelas quais a Liga foi criada⁴⁰⁰.

À semelhança das associações operárias, das escolas criadas por libertos e por integrantes do movimento abolicionista, a Liga dos Homens de Cor buscou seu protagonismo na luta por direitos em um período em que variados projetos de Nação e de educação estavam em disputa. Essa agremiação, assim como também foi importante a Sociedade Cooperativa da Raça Negra, atuou no sentido de oferecer aos seus partícipes mecanismos de acesso a direitos sociais recorrentemente negados ou negligenciados para esse extrato da população. Fundadas em 1887 e 1888, respectivamente, ambas as sociedades pretendiam capacitar seus sócios (homens) para uma cidadania que se antevia. Nos planos da ação, as atividades da Liga contavam com participações em eventos externos e reuniões internas, voltadas para debates e formações. Dentre as iniciativas que mantinha e que, diretamente, nos interessa é o funcionamento de classes noturnas, divulgadas após o falecimento de Espírito Santo Castro, em 1889, estando a agremiação sob nova gestão: “outrossim, científico-lhes que acha-se aberta a aula do curso primário, funcionando nos dias úteis das 7 às 9 horas da noite, para os associados e pessoas do sexo masculino pertencentes a suas famílias”⁴⁰¹. Nas aulas, que ocorriam em todos os dias úteis da semana, os alunos tomavam lições de português, aritmética e geografia⁴⁰². Além

⁴⁰⁰ PINTO, Ana Flávia Magalhães. Op. cit.

⁴⁰¹ *Gazeta de Notícias*, Ano XV, nº 201, 03 de agosto de 1889, p. 4; *O Paiz*, Ano VI, nº 1762, 04 de agosto de 1889, p. 5.

⁴⁰² Uma diferença interessante em relação ao Liceu de Artes Ofícios, e que não poderia passar despercebida nesse anúncio, é o fato de as aulas serem exclusivamente para o sexo masculino – o que nos leva a pensar que além das diferenças de raça, havia naquele chamado a ratificação de uma distinção de gênero. Conforme ressaltou Ana Flávia Magalhães Pinto, “naquela sociedade administrada exclusivamente por homens, o compromisso com o avanço da comunidade dos ‘de cor’ era estruturado unicamente pelo empoderamento deles próprios”. Nesse aspecto, “a subalternização feminina negra era tratada ali como um ponto pacífico”. PINTO, Ana Flávia Magalhães. Op. cit., p. 319.

desse convite, publicado em agosto de 1889, foi possível localizar outro anúncio em janeiro de 1890, chamando os matriculados para assistirem às aulas, a partir do dia 20 do corrente, cujo endereço ficava à Rua de São Pedro, nº 292A⁴⁰³.

Outra instituição atuante na Corte, voltada para oferta do ensino primário aos “homens de cor”, que nos chamou a atenção foi Sociedade Cooperativa da Raça Negra, fundada em abril de 1888. Segundo Ana Flávia Magalhães Pinto, sua diretoria era composta por Estêvão Roberto da Silva, João José Tavares Júnior, Lourenço de Siqueira e Silva, Martinho dos Prazeres e Manoel Fernandes Tupper. Basicamente, a associação contava com três propósitos: encaminhar os descendentes da raça africana ao trabalho; promover a instrução primária, comercial, artística e agrícola; e, por último, para dar sustentabilidade às atividades de auxílio mútuo, previa criar uma caixa beneficente e uma funerária com 15% de renda. Tratava-se de uma organização que nutria vínculos com outras instituições representantes dos interesses da raça negra, como se pode antever pelo anúncio a seguir:

Reuniram-se anteontem, a convite da Sociedade Cooperativa da Raça Negra, os delegados das diversas corporações de descendentes da mesma raça, a fim de deliberarem sobre os meios de agradecer àqueles que trabalharam para o acontecimento glorioso que, para honra da nossa pátria, completou-se sem a menor perturbação na ordem pública (...).⁴⁰⁴

O acontecimento a que se refere a nota é a abolição da escravatura. A convite da Sociedade Cooperativa, reuniram-se várias entidades, reconhecidas por seu empenho em favor da causa negra, a fim de formarem uma comissão para organizar os festejos que se espalharam pelas ruas da cidade – sendo um deles a recitação do *Te-Deum*, na Igreja da venerável irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. As demandas surgidas após o término oficial da utilização da mão de obra escrava traziam exigências pungentes: não por acaso, a Sociedade Cooperativa defendia, para seus associados, “a garantia do emprego e a capacitação tecnológica para o trabalhador descendente da raça africana”. Embora a conjuntura fosse de mudança em relação ao que se viu anos atrás, já que, pela letra da lei, a partir de 13 de maio de 1888, não havia mais senhores, escravos e alforriados, os egressos do cativeiro e seus descendentes sabiam que a batalha por sua incorporação ao mercado

⁴⁰³ Gazeta de Notícias, Ano XVI, nº 19, 19 de janeiro de 1890, p. 4; PINTO, Ana Flávia Magalhães. Op. cit., p. 319.

⁴⁰⁴ *Diário de Notícias*. Ano IV, nº 1068, 14 de maio de 1888, p. 3.

de trabalho assalariado seria dura. Mais difícil ainda seria a conquista da cidadania plena, com todos os direitos que ela encerrava. Obter instrução e uma capacitação profissional seria fundamental nesse processo. Nesse sentido, a atuação da Sociedade foi decisiva para o campo da educação e, sempre que possível, buscava defender “a necessidade e a conveniência do trabalho e os seus benéficos resultados”⁴⁰⁵, formação dada por meio de conferências – sendo a terceira delas dedicada a desenvolver a tese: “a utilidade da instrução”⁴⁰⁶.

Dessa forma, concordamos com Ana Flávia Magalhães Pinto, para quem

o direcionamento do trabalho pedagógico sugere que essa sociedade priorizava os anseios de segmentos profissionais específicos, como artífices e aqueles ligados ao comércio e à agricultura, mesmo sem deixar de contemplar a carência por instrução primária. Estava implícita a articulação entre práticas de apoio mútuo e de defesa profissional. Tal opção, ao mesmo tempo em que marcava seu caráter insurgente, servia para endossar valores e preconceitos que se consolidavam no âmbito da gestão educacional pública, privada e beneficente, sobretudo no que diz respeito ao letramento de adultos. Por mais que não fosse a intenção, ao endossarem a crença na educação como porta de saída das mazelas, projetos como esses vinham servindo como reforço à estigmatização dos analfabetos, que atingia grande parte da população, em especial os negros.⁴⁰⁷

Respeitadas as diferenças existentes entre as instituições aqui trabalhadas (as associações operárias, as escolas para libertos, as escolas mantidas por professores, por clubes abolicionistas, assim como as sociedades voltadas exclusivamente aos homens de cor), pode-se dizer que esses foram espaços de luta e de resistência. Seja por meio do auxílio mútuo, da criação de caixas escolares, da oferta de cursos noturnos, da realização de festividades com a finalidade de angariar recursos para a compra de material, entre outras formas de atuação, a expectativa desses grupos e/ou indivíduos era se posicionar de maneira propositiva dentro de um contexto de mudança social e política. Não há dúvida de que a instrução foi parte indissociável de um processo de construção do futuro, que visava garantir, para todos os (para alguns, novos) cidadãos brasileiros, direitos sociais fundamentais. Essa luta, como se viu, não se realizou sem embates.

⁴⁰⁵ *Cidade do Rio*. Ano II, nº 84, 14 de abril de 1888, p. 3.

⁴⁰⁶ *Gazeta de Notícias*. Ano XIV, nº 120, 29 de abril de 1888, p. 2.

⁴⁰⁷ PINTO, Ana Flávia Magalhães. Op. cit., p. 321.

Em maio de 1889, o discurso do republicano Ferreira de Araújo, proprietário do maior diário em circulação na Corte, o *Gazeta de Notícias*, nos permite compreender mais claramente a centralidade das disputas pela educação neste contexto. Segundo Cláudia Santos, a reação indignada do moderado Ferreira de Araújo em resposta à Fala do Trono de 3 de maio de 1889, exprimiu com perfeição a posição republicana em defesa do Estado e Ensino laicos como primeiro fator de coesão social. Enquanto o Isabelismo exaltava a menção ao imposto territorial, “o redator da *Gazeta de Notícias* – em detrimento do seu completo acordo – viu na Fala do Trono somente a reação conservadora ao Estado Laico”:

O governo se lembra de mais uma vez afrontar a opinião pública, (...) em vez de declarar (...) que vai promover o projeto de liberdade de cultos e o de casamento civil, declara, pelo contrário, que do que precisamos é de mais bispos (...) que a necessidade é atender ao desenvolvimento do culto e do ensino religioso(...) **as escolas públicas funcionam em casas particulares a que faltam todas as condições higiênicas**, as estações policiais são verdadeiras pocilgas (...) mas tudo isso pode esperar; o que não espera é a Capela Imperial que está sendo reconstruída (...) **Lá está o colégio dos Jesuítas de Itu, que tem muitas vezes mais alunos que o mais frequentado de todos os colégios do Brasil.** (...) **Aí estão os colégios de irmãs de caridade, gozando toda a sorte de privilégios, e formando no clericalismo a futura mãe da família brasileira.** (...) **O governo quer fomentar o ensino religioso** (...) e nem vê que é perigoso atear mais uma paixão neste momento tão difícil (...) não vê que este ano, sagrado pelo centenário da grande revolução, é o menos próprio para desfraldar uma terra livre da América, a bandeira de uma das instituições que mais contribuíram para que há cem anos se convulsionasse toda a Europa, alagada em um mar de sangue. (...) se é sua ideia, e não tivesse outros motivos para ser abandonado, seria abandonado por esse; se não é sua, a maioria da nação há de levantar-se como um só homem, para ir arrancá-la de onde ela estiver, custe o que custar, sofra quem sofrer, caia quem cair.⁴⁰⁸ (Grifos nossos)

Enquanto na França, citada como modelo por Ferreira de Araújo, estava em marcha a difusão do ensino público e laico por meio da “instituição de um ensino primário gratuito, laico e obrigatório para todas as crianças de 6 a 12 anos”, no mesmo período, os senadores do Império brasileiro criticavam medidas reformadoras, como no episódio da Reforma de Leôncio de Carvalho, ligadas à liberdade e obrigatoriedade

⁴⁰⁸ *Gazeta de Notícias*. 6 de maio de 1889 apud SANTOS, Cláudia. Op. cit., pp. 317-318. Conforme discute Cláudia Santos, a questão religiosa teve um peso importante nos embates estabelecidos entre monarquistas e republicanos, sobretudo no final da década de 1880. Ali estavam imiscuídas as discussões em torno da Abolição e do enfraquecimento da monarquia, assim como as temáticas trazidas pelo movimento republicano, em que pesava a secularização do Estado, mas também as várias investidas da monarquia (e de boa parte do governo), especialmente da princesa Isabel, herdeira do trono, em frear a separação entre o Estado e a Igreja. A imprensa tinha uma participação ativa no encaminhamento dessas disputas, seja se posicionando frente aos discursos do Imperador e de seus ministros, seja sugerindo tomadas de atitude acerca deste ou daquele assunto.

do ensino. O mesmo pode-se dizer em relação à difusão das escolas primárias: enquanto o governo estimulava a iniciativa particular, aplaudindo e incentivando a criação de escolas por parte dos proprietários, eximindo o Estado de tal obrigação, a Terceira República francesa (1870 a 1940) “investiu fortemente na construção de escolas até nas pequenas aldeias e na formação de professores”⁴⁰⁹.

No Brasil, o apelo a uma religiosidade esmerada era entoado por todos os membros monarquia. Contudo, atender aos imperativos da Igreja, por meio de seus prelados e ordens religiosas, significava cumprir os votos de uma religião de Estado, que ajudava a moldar o tipo de súdito ideal. Nesse caso, fé e política retroalimentavam uma estrutura de governo que alcançava todas as partes do Império. Uma última referência da própria *Gazeta de Notícias* nos ajuda a contextualizar a denúncia de Ferreira de Araújo de que **“as escolas públicas funcionavam em casas particulares a que faltavam todas as condições higiênicas”** enquanto se investia **fortemente** na reconstrução da Capela Imperial e o colégio dos Jesuítas de Itu **tinha muito mais alunos que o mais frequentado de todos os colégios do Brasil:**

Sua Majestade o Imperador, deitando 40 quilômetros por hora, saía e entrava em diferentes casas e estabelecimentos de instrução, visitando a Sociedade Musical Luiz de Camões; a escola Ferreira Filho, fundada pelo cidadão Joaquim Ferreira de Camargo Andrade, com cerca de 50 alunos; a escola pública dirigida pela professora D. Deolinda Fagundes, com 75 alunas; a dirigida pelo professor Fagundes, com 85 alunos; a dirigida pelo Sr. Oliveira Leite, com 60 alunos; a dirigida pela professora D. Rita Carolina de Campos Freire, com 30 alunos, e de onde o Imperador saiu satisfeito depois de examinar os alunos; (...)

Estes colégios e outros foram hoje visitados por S. M. o Imperador, que achou em alguns muito adiantamento, em outros quase nada, **e em todos falta absoluta do ensino religioso, que sua Majestade recomendou fizesse parte do programa de todos os professores, e que é uma necessidade.**⁴¹⁰
(Grifos nossos)

O ensino religioso, pelo que se deduz, no biênio 1888-1889, tornar-se-ia motivo de grandes embates, especialmente por se tratar de um momento em que as ideias republicanas, e de laicização do ensino, se tornavam mais evidentes, e as críticas ao Terceiro Reinado mais intensas.

⁴⁰⁹ THIESSE, Anne-Marie. Op. cit., p. 14.

⁴¹⁰ *Gazeta de Notícias*. Ano XII, nº. 306, 2 de novembro de 1886, p. 1.

As questões debatidas e as ações aqui mencionadas nos deram um panorama do quão significativo foi o papel desempenhado pela educação/instrução em fins do século XIX, no Brasil. Tratamos de maneira mais específica das experiências da Corte, voltadas para os ingênuos, embora seja sabido que o contexto era de embates e de iniciativas em todo o Império. No decorrer do capítulo, buscamos demonstrar que a partir de 1879 colocou-se em prática um projeto de Estado, a partir do qual a educação dos filhos de condição livre nascidos de mulher escrava assumiu um caráter regenerador, porém mantenedor das hierarquias sociais. A fundação de colônias agrícolas e casas asilares tinha por objetivo principal executar uma proposta que aliava ensino e trabalho. Na maior parte dos exemplos citados, além do ensino profissional procurava-se ofertar o ensino religioso, previsto no programa das escolas primárias. Além de bons cristãos, as autoridades desejavam forjar bons súditos/cidadãos, que, no caso dos ingênuos, representava uma das principais forças de trabalho na lavoura (ao lado dos imigrantes), pós-emancipação. Manter o controle sobre esse segmento era fundamental para os estadistas realizarem o seu projeto de Nação. Para tanto, foi fundamental apresentarmos os métodos de ação da Colônia Orfanológica Isabel, o Asilo Agrícola Santa Isabel, em contraste com os projetos das associações operárias e abolicionistas, assim como das sociedades dos homens em cor. Em cada uma delas percebemos um plano de ação que, direta ou indiretamente, atuaram como incentivo ou como resistência ao projeto de Estado pretendido pelas autoridades.

A partir das fontes consultadas, apontamos visões distintas de ensino, levadas a cabo por políticos, proprietários, segmentos da sociedade civil, integrantes do movimento abolicionista e associações operárias e de homens de cor. De um lado, identificamos uma educação ofertada como benesse, atendendo aos interesses dos proprietários; de outro, a luta por uma educação vista como direito, garantida pelo Estado e instrumento para se acionar a cidadania prometida a todos os brasileiros, pós-1888. Vimos como foi importante a ação desses indivíduos, criando comissões (especialmente de libertos), realizando abaixo-assinados, mobilizando a imprensa, realizando festejos e encontros públicos no intuito de difundir um programa de educação que aliasse educação + trabalho + liberdade. Ambos os programas tratavam do ensino profissional, a diferença básica entre as duas visões destacadas acima era que, para o primeiro grupo, a educação para o trabalho se projetava com base não em um direito, mas em concessões senhoriais e fraco subsídio público (além do

expressivo apelo religioso); diferentemente do segundo grupo, que também defendia uma formação para o trabalho, mas entendendo a educação como um direito e visando à cidadania plena e sem referências religiosas (ensino religioso obrigatório) nos programas de ensino. Esse debate ultrapassou os anos de 1880 e colocou-se como um desafio aos tempos republicanos, que traziam a marca “do novo”, mas na realidade tinham de lidar com inúmeras questões herdadas do período imperial.

Considerações finais

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2019, no Brasil, negros e pardos apresentavam níveis de analfabetismo cerca de três vezes mais do que brancos. De acordo com a análise divulgada pelo IBGE, nesse período,

8,9% de pessoas pretas e pardas com 15 anos ou mais eram analfabetas, contra 3,6% de brancos, uma diferença de 5,3 pontos. Na faixa etária de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. O levantamento considera analfabetismo não saber ler ou escrever um texto simples, como um bilhete.⁴¹¹

Dos números apurados, mais da metade vivia na região nordeste (cerca de 6,2 milhões de pessoas) e 21,7% (aproximadamente 2,4 milhões de pessoas) no Sudeste. Quanto mais velho o grupo populacional maior era a proporção de analfabetos: no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa foi de 18%, o que corresponde a quase 6 milhões de pessoas”. Em relação à distinção por gênero, na referência de pessoas com 15 anos ou mais, “a taxa das mulheres ficou em 6,3% e dos homens, em 6,9%, tendo caído mais para as mulheres do que para os homens em relação a 2018”⁴¹².

Esses índices nos levam a crer que pretos e pardos, no Brasil, permanecem menos tempo em sala de aula ou sequer chegam a frequentar a escola durante a infância. Segundo dados do IBGE, dos quase 10 milhões de jovens maiores de 13 anos e menores de 30, que abandonaram os estudos, sem terem completado a educação básica, 71,7% são negros. Embora tenha apresentado um crescimento desde 2016, as taxas de escolarização e evasão demonstram que o país ainda está longe de assumir qualquer liderança em termos de referência em educação escolar. Tais números indicam, portanto, a falta de políticas públicas que avalizem a permanência de crianças e jovens, em sua maioria negros e pobres, na escola, recebendo um ensino de qualidade e que garanta sua autonomia e protagonismo acerca das escolhas profissionais no futuro. Em relação à pesquisa, a maioria dos entrevistados afirmou ter deixado de estudar, pois precisava trabalhar para garantir sua sobrevivência e/ou de sua família.

⁴¹¹ PNAD 2019. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/index.php/informacao/noticias/item/15578-ibge-analfabetismo-entre-negros-e-tres-vezes-maior>. Acesso em: 05 de dezembro de 2022.

⁴¹² Idem.

Na esteira dessas informações, pode-se concluir que jovens negros passam menos tempo na escola. Antes de propor hipóteses à indagação que surge sobre os motivos de tal desigualdade (entre negros e não negros), é preciso perguntar como se deu o processo de elaboração da escola como um espaço privilegiado de construção do conhecimento e a que interesses essa elaboração atendeu. É possível falar em fracasso da escola pública no Brasil? Esse é um processo de longa duração em que, assim como o racismo que está impregnado na estrutura da sociedade brasileira⁴¹³, a escolarização da população não é um fenômeno natural, mas antes de tudo ela é uma construção do Estado que procurou associar educação a progresso, mas que, em determinados contextos, buscou se eximir da tarefa de assumir com investimentos robustos a expansão da educação escolar para a população brasileira em sua totalidade.

Segundo Cynthia Greive Veiga, “os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da escola brasileira”⁴¹⁴, ou seja, não se pode falar em precariedade da escola pública, no Brasil, desde o século XIX, se não levarmos em conta as clivagens sociais e as limitações financeiras a que ela esteve (e ainda está) submetida. Durante o desenvolvimento desse trabalho buscamos demonstrar o quanto a tarefa de educar extratos diferenciados da sociedade obedeceu a hierarquias e segregações que não se explicam tão facilmente. Apesar das complexas relações presentes na institucionalização do saber, a historiografia da educação avançou a passos largos nos últimos anos, demonstrando que, no que se refere à escolarização dos negros (aqui personificados em escravizados, ingênuos, livres, libertos, mestiços e pobres), existe uma longa seara a

⁴¹³ O racismo estrutural representa um processo histórico, no qual práticas discriminatórias e de violência física e simbólica, pautadas na raça, se dirigem a um determinado grupo reforçando relações de poder e de domínio. No caso do Brasil, última nação das Américas a abolir a escravidão, essas relações são representadas pela violência contra os negros e seus descendentes. Tal processo se materializa nas relações cotidianas e institucionais, formalizadas e informais, tornando sua superação um desafio ainda maior. Um exemplo simples desse desafio se tem com o perfil da população brasileira e os postos de comando (no Congresso, no meio judiciário, no meio acadêmico etc.): “a maior parte dos brasileiros é negra (54%), mas quase todos (96%) os parlamentares são brancos”. Outro dado preocupante e alarmante é a violência contra a população negra: “a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil”. In: O que é racismo estrutural? Ainda hoje existe? Somos todos racistas? Publicado em 19/12/2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/listas/o-que-e-racismo-estrutural.htm> Acesso em 13 de maio de 2023. Para uma discussão mais ampla desse assunto ver, entre outros: ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. (Feminismos plurais, coordenação de Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019.

⁴¹⁴ VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 514.

ser percorrida, embora muitas histórias já estejam sendo contadas. A pesquisa que realizamos é uma delas.

O ponto de partida desse trabalho foi a aprovação da Lei do Ventre Livre, que, entre outras determinações⁴¹⁵, tornava de condição livre os filhos nascidos de mães escravas, a partir de 28 de setembro de 1871. A escolha desse acontecimento se deu por uma motivação particular: no Brasil (nas Américas, de modo geral), a escravidão seguiu o princípio básico do *partus sequitur ventrem*, ou seja, o ventre era o objeto fundamental na definição da escravidão. Mães escravizadas geravam filhos nascidos na qualidade de escravizados. A paternidade, nesse caso, não interferia no destino do rebento. “Ao contrário do princípio patriarcal que regia as sociedades senhoriais atlânticas, no âmbito da escravidão, era a condição materna – ou do ventre – que definia o cativeiro da prole”⁴¹⁶. Se por um lado, tem-se no corpo feminino uma fonte de riqueza⁴¹⁷, no fruto desse ventre encontra-se um ator que ocupou a atenção de políticos, autoridades públicas, intelectuais, proprietários, pais, médicos, professores e advogados. Os ingênuos, novo ator social surgido com a determinação do aparato jurídico de 1871, ganharam a cena em uma discussão que foi além do fim gradual da escravidão no país.

A ideia de educar e instruir a população, aqui incluídos negros, pobres e mestiços, demonstrou ser uma das tônicas da sociedade imperial, e esteve presente nos debates pós-Lei Rio Branco. Como tentamos evidenciar, é preciso ressignificar o processo de institucionalização da educação escolar no Brasil. É necessário compreender qual é o lugar conferido/ocupado à/pela educação, em especial à educação dos negros, no conjunto das propostas e realizações implementadas no país ao longo século XIX, pois foi nesse momento que se instituiu a escola pública no Brasil. Em primeiro lugar, não é mais possível negar a habilidade de escravizados no domínio da escrita e da leitura, da mesma forma que não cabe mais a negativa da presença negra no processo de escolarização da sociedade imperial. Escravizados, ingênuos, negros livres e libertos, africanos ou não, fazem parte da história da

⁴¹⁵ A Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, para além da novidade trazida pela condição dos ingênuos, deve ser ressaltada pelos aspectos ligados à criação do fundo de emancipação; por prever a matrícula geral dos escravos do Império; por emancipar cativos pertencentes ao Estado ou em usufruto da Coroa; por criar jurisprudência em favor da liberdade e conferir direitos civis aos escravos restantes, como a formação de pecúlio.

⁴¹⁶ MACHADO, Maria Helena et al (orgs). Op. cit., introdução.

⁴¹⁷ Para tratar das diferentes apropriações acerca do corpo feminino como reprodutor da escravidão, sugere-se consultar: MACHADO, Maria Helena et al (orgs). Op. cit., em particular a parte I.

educação oitocentista e devem ser considerados como sujeitos ativos na luta pelo direito a uma educação formal e regular, obtida nas escolas ou adquirida em outros espaços promotores de ensino, como os clubes, grêmios, sociedades e associações. Além desses espaços coletivos, públicos e privados, também devem ser consideradas as aulas particulares, oferecidas individualmente ou em pequenos grupos, custeadas por pais, senhores ou pelos próprios alunos.

Aqui cabem algumas ressalvas. No século XIX, embora grande parcela da população negra fosse analfabeta, isto não significa dizer que pretos e pardos não tenham acessado o mundo das letras⁴¹⁸. Muitos deles foram alfabetizados e contribuíram para que seus pares conseguissem ao menos ler e escrever. Também é importante ressaltar que havia um significativo número de indivíduos brancos listados entre aqueles que não dominavam a habilidade da leitura e da escrita, portanto, a incidência do analfabetismo não era uma exclusividade da população negra; apesar de, no discurso, as autoridades associarem escolarização a desenvolvimento econômico (num viés que unia educação e mundo do trabalho), na prática, o investimento do governo na ampliação das escolas públicas variou de região para região e, no geral, foi bastante precário. Quanto aos escravizados, mesmo aqueles que recebiam alguma forma de letramento, permaneciam sem direitos políticos. Além disso, ainda que assumissem a qualidade de libertos, precisavam constantemente provar sua condição, já que a ameaça da re-escravização era real; em relação aos ingênuos, nascidos na condição de livre, dependiam da decisão dos proprietários de suas mães para terem sua liberdade “confirmada” aos 8 anos de idade ou retardada até os 21, quando se tornariam de fato livres.

Feitas essas considerações, concordamos com Cynthia Greive Veiga quando ela afirma:

A escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças. (...) em geral, crianças das famílias abastadas brancas buscavam meios próprios de educação de seus filhos, por sua vez o discurso civilizador destinava-se àqueles que na percepção das elites careciam de civilização. Diferentemente de outras instituições, a escola teve característica fundamentalmente inclusiva no objetivo de instruir e civilizar na perspectiva de produzir coesão social, ainda que se tenha

⁴¹⁸ Dados do censo de 1872, referentes à população escrava, revelam que, no Município Neutro, entre os homens havia 220 escravos alfabetizados. As mulheres alcançavam números bem mais modestos: apenas 109 escravas sabiam ler e escrever – menos da metade do quantitativo masculino. Em contrapartida, homens escravizados analfabetos contavam a marca de 24.666 indivíduos, enquanto as mulheres chegavam ao número de 23.944 almas.

instalado em condições muito precárias e, portanto, não se tenha constituído como uma alternativa social.⁴¹⁹

No entendimento das autoridades, havia uma necessidade de melhoramento moral da sociedade. Para tanto, em suas falas na tribuna ou na imprensa, a maior parte dos estadistas advogava o papel fundamental da educação e da escola nesse dever cívico de oferecer os meios possíveis para tal engrandecimento. Seu discurso, no entanto, estava voltado para as camadas populares, sendo citados ingênuos, libertos, órfãos e cidadãos de pouca fortuna. A ideia de civilizar e homogeneizar a conduta da população advinha de uma percepção que colocava a escola à serviço do progresso e da modernidade. Para alcançar tal intento, era preciso manter os alunos em sala de aula. Como as fontes pesquisadas demonstraram, diante da obrigatoriedade do ensino, presente nos regulamentos de instrução, havia as limitações das mais variadas ordens: pais pobres que não tinham condições de manter seus filhos na escola; escolas que ficavam distantes a muitas léguas de sua residência; escolas que eram fechadas por baixa frequência dos alunos; escolas subvencionadas que recebiam valores módicos, os quais não eram suficientes para custear o salário dos professores e o aluguel do espaço; escolas que eram fechadas em tempos de colheita etc. As autoridades planejavam ampliar a oferta do ensino, mas recuavam diante dos gastos necessários para tal investimento. Nessa dualidade, foram significativos os embates acerca da educação dos ingênuos.

Como demonstramos ao longo desse trabalho, o atendimento aos filhos de condição livre nascidos de mulher escrava, a partir de 1871, esbarrou repetidamente nos senões de deputados e senadores em o Estado arcar com os gastos decorrentes da formação desses menores. Em razão dessa tentativa de recuo, vimos como as autoridades buscaram deixar por conta dos proprietários de suas mães a tarefa de cuidar de sua educação. Estes, por sua vez, se utilizaram da brecha jurídica presente na Lei do Ventre Livre, que só determinava “cuidar e tratar” dos ditos menores, para colocar como prioridade de tratamento uma “educação para o trabalho”. As prerrogativas econômicas, de ganhos com a colheita e com a manutenção da produtividade, pendiam a balança para o lado oposto à intenção de vários integrantes do movimento abolicionista e dos próprios escravizados de que estes fossem educados e instruídos; que sua educação fosse um direito.

⁴¹⁹ VEIGA, Cynthia Greive. *Op. cit.*, pp. 503-504.

Essa foi a tônica da discussão apresentada no primeiro capítulo. Vimos de maneira detida como, nos anos posteriores à aprovação da Lei do Ventre Livre, as autoridades constituídas debatiam sobre a morosidade do governo em criar um plano efetivo de atendimento aos ingênuos. Tanto por meio das produções legislativas, quanto da imprensa foi possível acompanhar as dúvidas e senões com que esses menores eram tratados e/ou qualificados – além de todas as propostas que tentavam minimizar o ensino a eles oferecido. Ali já se desenhava o antagonismo de projetos que identificamos acerca de sua educação. Tal confronto tornou-se mais evidente com a abordagem do segundo capítulo. Ao tratarmos das iniciativas e discursos assumidos por integrantes do movimento abolicionista, por liberais e conservadores, pelas associações, por professores e sociedades, foi possível perceber que havia propostas concorrentes de educação. E muitos dos embates políticos mapeados no período (como é o caso da Reforma Leôncio de Carvalho e sua exoneração do cargo de Ministro do Império, assim como a Reforma eleitoral de 1881) refletiam as disputas e anseios que partiam desses agentes para o futuro que se queria projetar para a população pobre, sobretudo ingênuos e libertos. Essa dualidade foi descortinada com a análise empreendida no capítulo três, quando, de maneira pontual, vislumbramos que as escolas criadas pelos proprietários retratavam o *modus operandi* da classe senhorial, desejosa de manter preservados seus privilégios – o que era corroborado pela maioria dos estadistas. A educação vista como benesse era um meio de retirar do Estado a obrigação de custear a oferta de instrução aos filhos livres nascidos de mães escravas. Contudo, ao mesmo tempo em que se percebe uma participação ativa de vários senadores e deputados na defesa desse programa, encontram-se iniciativas advindas da sociedade civil, que entendiam a educação como um direito e buscavam empreender ações para que ela alcançasse um maior número de alunos.

É a partir desse entendimento, então, que defendemos a tese de que houve uma “resistência conservadora” frente à ampliação da educação pública para, de fato, integrar os ingênuos, libertos e a população livre pobre – mas sobretudo os libertos e ingênuos – nos critérios de uma educação formal e regular. O termo “conservadora” diz respeito à atitude de setores e agentes públicos que buscavam manter as mesmas estruturas socioeconômicas que sustentaram o Estado imperial brasileiro durante o Segundo Reinado, as quais vigoraram com evidência até a década de 1870, período em que se estabeleceram as discussões em favor da emancipação gradual, que tem na Lei do Ventre Livre um golpe severo nas tentativas de uma abolição imediata e

sem indenização, e que atendesse aos interesses dos escravizados, e não dos proprietários de escravos. O fato de, na Lei, ter sido suprimida a referência à educação como dever e compromisso dos proprietários já é um indicativo dos arranjos políticos que foram forjados para satisfazer às pretensões dos senhores, em detrimento de um direito adquirido pelos menores, como forma de serem incorporados nos critérios de uma cidadania plena e incontestada.

De maneira particular, a “resistência conservadora” se refere aos discursos e representações pejorativas, emanadas tanto por grupos e indivíduos da sociedade civil quanto por parte de estadistas, em relação aos ingênuos e libertos, com o objetivo de minimizar os conteúdos oferecidos a esses segmentos. Em relação às camadas populares também houve uma tentativa de simplificação da oferta de ensino, simplesmente pelo fato de os alunos serem pobres e vistos como mão de obra farta e barata para os mais distintos trabalhos manuais presentes na cidade. O seu lugar de origem foi determinante para que fossem excluídos de um projeto de ascensão social, via escola, apesar de frequentarem as aulas. No fim das contas, a ideia de civilizar passava pela tentativa de controle moral e social, em que os alunos – ou ainda, a sociedade – não provocariam o rompimento do sistema, que os enxergava na base das funções laborativas, nunca nos postos de comando.

É fato que a escola pública de ensino elementar foi frequentada por negros, mestiços e pobres, apesar de não ter abrigado toda a população em idade escolar desses segmentos. Mas ela era frequentada não apenas por imposição ou “desejo” das autoridades. Existem indícios fortes que nos fazem crer que, por parte da população, ainda que seja uma pequena parcela desses indivíduos, havia uma apropriação muito particular de chegada e permanência nessas instituições. Conforme demonstrou Thompson, pensando na experiência da classe trabalhadora inglesa entre os séculos XVIII e XIX, no Brasil, em fins do Oitocentos, havia uma “consciência” em torno dos benefícios da aquisição do ensino, que levou muitos alunos e pais de alunos a não apenas se matricular e frequentar as aulas, mas também a reivindicar sua oferta para a população, no caso desse estudo, especialmente para ingênuos e libertos.

Em relação aos grupos negros, nota-se um desejo de pertencimento à cidade, que, nesse caso, passava pelo entendimento de que era preciso adquirir conhecimento e serem instruídos. O acesso aos saberes ministrados nas escolas, por mais precárias que fossem, era um desejo de pais libertos para seus filhos; e não apenas uma aspiração, mas uma pauta que gerava formas diversas de reivindicação.

Era um anseio também dos cativos que viam na educação um meio de garantir um futuro melhor para si e para os seus descendentes. Portanto, as iniciativas do governo não representam uma voz isolada nesse contexto de ampliação do ensino primário. Se por um lado podem ser identificadas medidas oficiais de incremento do ensino público para a população pobre da cidade do Rio de Janeiro (e nas demais províncias do Império) – e mais ainda, o incentivo às escolas privadas, criadas e mantidas pelos proprietários, vistas como uma benesse desses senhores; por outro, igualmente importantes e evidentes, foram as tentativas da população negra de fazer parte do universo letrado. Seu protagonismo pode ser exemplificado por iniciativas que iam desde passeatas e abaixo-assinados, até manchetes em jornais sugerindo a criação de fundos de arrecadação, os quais favorecessem a causa da instrução popular, notadamente, entre os egressos do cativoiro.

O desejo de atender e dar uma formação escolar digna aos filhos dos libertos tornou-se uma bandeira central no período da Abolição que, na ausência de políticas públicas eficientes voltadas para esse segmento específico, viu nas iniciativas particulares uma saída para o “abandono social” em que muitos deles se encontravam. Ao celebrar seu primeiro aniversário, a Abolição não demonstrava ser garantidora de uma cidadania plena aos ex-escravos e seus descendentes. Muitas vezes era preciso recorrer ao auxílio da população para sustentar iniciativas de acolhimento a esse grupo. Na imprensa, muito se propalou sobre a atuação do movimento abolicionista, como é o caso de José do Patrocínio e da Confederação Abolicionista em promover estratégias de atendimento “aos filhos dos escravizados”, demonstrando com isso uma apatia dos poderes públicos constituídos para tal fim.

O apelo à caridade, a partir da sociedade civil, acabava por substituir as lacunas que o Estado deixava. Se por um lado esse aspecto demonstra a dificuldade de acesso e permanência por parte da população negra a uma educação escolar formal, por outro reafirma a ideia de que iniciativas particulares caminharam lado a lado com a oferta pública de ensino. E essas ações partiram de professores, integrantes do movimento abolicionista, jornalistas e dos próprios ex-escravos, que viam na educação uma célula ativa de liberdade para a população pobre, de maneira geral, e para os libertos, de modo particular, corroborando assim a perspectiva que defende uma atuação firme desses indivíduos como sujeitos de sua própria história. Eles protagonizaram uma luta pelo direito à educação que, como vimos, contou com a

adesão de inúmeros indivíduos, anônimos ou velhos conhecidos da população carioca. No mais,

(...) deixem-me ficar com esta consoladora certeza! Alguma coisa já se terá feito em prol das crianças de cor. E quando as bandas de música estrugirem; quando voarem ao sol os estandartes gloriosos que por tanto tempo pairaram, como pálios protetores, sobre as cabeças dos escravos; quando se encherem as ruas de povo e os ares de aclamações, e o dinheiro correr, prodigamente, esbanjado em flores, em galhardetes e em girandolas, – já alguma coisa se terá feito para que os filhos dos libertos não continuem a morrer, a morrer, a morrer sem um asilo, sem uma escola, sem um carinho...⁴²⁰

Como se vê, a ideia de liberdade passava pela educação. Esse foi um entendimento que ultrapassou a década de 1880 e se tornou uma espécie de herança para os anos republicanos, que já se mostrava estampada nos jornais do país em sua fase inicial. Trata-se de um tema instigante, o qual merece novas pesquisas, sobretudo no campo da história política. A denúncia feita pelo jornal diz respeito ao abandono social dos libertos e ingênuos, no período pós-emancipação, demonstrando que toda a luta no período pré-Abolição, por melhores condições de vida, continuava um desafio para os tempos vindouros. A presença de filhos da população negra nas escolas não é uma prerrogativa da República, tampouco uma conquista da Abolição. Pode-se dizer que a emancipação jurídica não foi acompanhada de um favorecimento social, de modo que ex-escravos e seus descendentes tiveram poucas possibilidades de ascensão. Sobre a oferta de ensino, a presença de negros “é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII e especialmente aqui desde a Independência, da instalação da monarquia constitucional e da institucionalização da escola pública para todo cidadão brasileiro”⁴²¹. De fato, há uma presença importante de negros, pobres e mestiços nas escolas públicas do século XIX em todo o país. Contudo, a questão que se coloca é que essa presença teve de conviver com a precariedade que sustentava esse ideal, partindo das autoridades. A defesa de “escolas específicas para escravos”, “escolas para pobres”, “conteúdos específicos para ingênuos”, “escolas para libertos” tornava-se um elemento de divisão, pois criava, desde sua origem, uma distinção entre os alunos. A defesa de expansão do ensino emergiu, assim, a partir de hierarquias que categorizavam a clientela que as autoridades pretendiam levar aos bancos escolares.

⁴²⁰ *Gazeta de Notícias*. 11 de maio de 1890, p. 1.

⁴²¹ VEIGA, Cynthia Greive. Op. cit., p. 504.

Estudos mais recentes têm indicado a existência de iniciativas educacionais, tanto a nível regional quanto local, desde as décadas de 1820-1830 – portanto, em um momento precedente “ao processo de conquista e hegemonia conservadora e à centralização/consolidação do Estado imperial a partir do Centro-Sul”⁴²². Mas, ainda que as evidências demonstrem a existência de um movimento anterior à década de 1850, de validação da instrução pública como prática formativa e legitimadora de um determinado “Estado nacional” em gestação, as medidas tomadas a partir de meados do século XIX acabaram por intensificar tal programa. A educação escolar oitocentista tem “ares de um projeto em expansão”, que não obedeceu a um movimento homogêneo nas formas de educar, nem nos projetos de futuro que tentou levar a cabo. A construção do Brasil e dos brasileiros é resultado de muitas lutas, resistências e confrontos entre formas plurais de nação e de educação. A escolarização da população livre e pobre, dos filhos da “boa sociedade”, de mestiços, indígenas, imigrantes, libertos e ingênuos faz parte desse processo inacabado de “derramamento do ensino para toda a população brasileira”. As concepções aqui trazidas jogam luz para um dos muitos filetes desse grande caleidoscópio chamado “educação em tempos de escravidão”.

⁴²² GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 36.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Periódicos

(Todos consultados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional)

A América, 1879

A Constituição, 1879-1880

Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro, 1876

A Mãe de família, 1881-1884

A Nação, 1875

A Reforma, 1875-1879

A Regeneração, 1884

Brazil, 1885

Cidade do Rio, 1880-1889

Correio da Manhã, 1971

Correio Paulistano, 1871

Diário de Notícias, 1888

Gazeta da Noite, 1879

Gazeta da Tarde, 1880-1888

Gazeta de Notícias, 1878-1889

Gazeta do Rio: Folha diária, 1879

Jornal do Agricultor, 1879

Jornal do Commercio, 1871-1888

Liberal Mineiro, 1882

Lucros e perdas, 1883

Monitor Campista, 1882

O Fluminense, 1883

O Liberal, 1881

O Mercantil, 1880

O Monitor, 1879

O Município Neutro, 1881

O Novo Mundo, 1875

O Paiz, 1885-1888.

O Vassourense, 1886.

Pacotilha, 1885

Reformador, 1884-1885

Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, 1887

Semana Ilustrada, 1871

Legislação

Constituição Política do Império do Brasil, de 1824

Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854

Declaração dos Direitos da Criança – 1959

Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872

Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879

Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871

Projeto nº 73-A, de 23 de julho de 1874

Documento on-line

Edição Fac-similar dos Anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. Fundação Casa de Rui Barbosa, 1878

Anais Legislativos

Anais da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia. Sessões do ano de 1878

Anais da Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro. Sessão em 30 de setembro de 1880

Anais da Câmara dos Deputados. Sessões do ano de 1879 a 1888

Anais do Senado Federal. Sessões do ano de 1879 a 1888

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete et al. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 263-293, jan./jun. 2011.

ALMEIDA, Felipe. *Partidos Políticos*. Fev. 2015. In: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/297-partidos-politicos-no-periodo-imperial>.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF INEP/MEC, [1889] 1989.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. (Feminismos plurais, coordenação de Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019.

ALONSO, Angela. Associativismo avant la lettre – as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, no 28, set./dez. 2011, p. 166-199.

_____. O abolicionista cosmopolita: Joaquim Nabuco e a rede abolicionista transnacional. *Novos estudos* 88. Novembro de 2010.

ALVES, Castro. Os escravos. p. 54-55. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000009.pdf>.

AMARAL, Isabela Guimarães Rabelo do. Inferiorizando mulheres no período imperial brasileiro: a influência do direito. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil, por suas drogas e minas, com várias notícias curiosas do modo de fazer o açúcar; plantar e beneficiar o tabaco; tirar ouro das minas, e descobrir as da prata, e dos grandes emolumentos que esta conquista América meridional dá ao reino de Portugal com estes, e outros gêneros e contratos reais*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e Ca., 1837.

ARANTES, Adlene Silva. *O papel da colônia orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889)*. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2005.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. & CHARTIER, Roger. *História da vida privada*. V. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARIZA, Marília B. A. *Mães infames, filhos venturosos: trabalho e pobreza, escravidão e emancipação no cotidiano de São Paulo (século XIX)*. São Paulo: Alameda, 2020.

_____. Ventres, seios, coração: maternidade e infância em disputas simbólicas em torno da Lei do Ventre Livre (1870-1880). In: MACHADO, Maria Helena et al (orgs). *Ventres livres? Gênero, maternidade e legislação*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

ASSIS, Machado. *Obra completa*. Vol. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

AZEVEDO, Elciene. *O direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo*. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2010.

BARROS, Surya Pombo de. *'Negrinhos que por ahi andão': a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2016.

_____. *Universo letrado, educação e população negra na Parahyba do Norte (século XIX)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

BASTOS, Ana Cristina do Canto Lopes. Autos de tutoria e contrato de órfãos: trabalho infantil e violência contra menores desvalidos (1871-1900). In: *Anais do XIX encontro regional de história: poder, violência e exclusão*. ANPUH/SP – USP 08 a 12 de setembro de 2008.

BASTOS, Maria Helena C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, maio-ago. 2016.

BATALHA, Claudio H. M. *Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária*. Cadernos AEL, 6 (10/11), 1999, 41-68.

_____. *Dicionário do movimento operário: Rio de Janeiro do século XIX aos anos 1920, militantes e organizações*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

BERSTEIN, Serge. Os partidos. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício do historiador*. Apresentação à edição brasileira, Lília Moritz Schwarcz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARULA, Karoline. Carlos Costa e A Mãe de Família. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo: USP, julho de 2011.

CARVALHO, José Murilo. *A construção da Ordem, teatro de sombras*. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996, p. 289.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

_____. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX*. In: GOMES, Flavio & CUNHA, Olívia Maria (Orgs.). *Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. *“O aprendizado da liberdade”*: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista. Dissertação de mestrado. Salvador: UFBA, 2007.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA, Ana Luiza da. *À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007, 174p.

_____. *Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX*. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 16, n. 4 (43), out./dez. 2016, pp. 123-154.

_____. *O educar-se das classes populares no Rio de Janeiro oitocentista: escolarização e experiência*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e Poder no século XIX*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. 1 – Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FELIPE, Adilson Ednei. *Homens de Letras: intelectuais negros no Brasil imperial*. In: Sankofa. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. Ano IX, nº XVII, agosto/2016.

FERNANDES, Julia Maria Machado. *As representações da escrava nos poemas de Castro Alves no livro “Os escravos” durante a segunda metade do século XIX*. Monografia de especialização. Curitiba: UTFPR, 2012.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JR., Moysés. Sobre a história da infância. In FARIA FILHO, Luciano (Org.) *A infância e sua educação: materialidades, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade brasileira. In: *BAKHTIANA*, São Paulo. V. 1, n. 1, pp. 115-126, 1º sem. 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. *Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

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

FONSECA, Thiago Vinícius Mantuano da. A região portuária do Rio de Janeiro no século XIX: aspectos demográficos e sociais. In: *Almanack*, Guarulhos, n. 23, p. 166-204, abr. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 42ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis/, RJ: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*, Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (org.) *História das crianças no Brasil*. 7ª ed., São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, Flavio. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

GONÇALVES, Vanessa da Cunha. *“O Imperador poderia tornar-se segundo Washington se abdicasse da monarquia em prol do povo”*: O Novo Mundo e as relações entre Brasil e Estados Unidos na segunda metade do século XIX (1870-1879). Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2016.

GRINBERG, Keyla. *Re-escravização, revogação da alforria e direito no século XIX*. XXII Congresso Nacional de História, ANPUH, João Pessoa, 2003.

_____. *Liberata: a lei da ambiguidade. As ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX*. Rio de Janeiro: Relume-Damará, 1994.

_____ & PEABODY, Sue. *Escavidão e liberdade nas Américas*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. II. O Brasil Monárquico. 5. Do Império à República. São Paulo: Difel, 1985.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés. Resenha Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, Maio-Ago. 2005.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAIDLER, Christiane. A Lei do Ventre Livre: interesses e disputas em torno do projeto de “abolição gradual”. *Escritos V*. FCRB, 2011.

LARA, Silvia Hunold. Blowin’ In The Wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S. l.], v. 12, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11300>.

_____ & MENDONÇA, Joseli. *Leis e História do Trabalho no Brasil: uma base de dados*. 4º Encontro Escavidão e Liberdade no Brasil Meridional. 13 a 15 de maio de 2009, Curitiba.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. *A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: o caso da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. *“Dai-lhes mestres, dai-lhes oficinas”*: o acesso de negros livres, libertos e “sujeitos de pés descalços” à cultura letrada no Rio de Janeiro oitocentista. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. 274 f.

LUZ, Itacir Marques da. *Compassos Letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MAC CORD, Marcelo. *Andaimos, Casacas, Tijolos e Livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Artífices de cor do Recife: dos privilégios corporativos à tentativa de controle da escolarização dos ofícios – décadas de 1840 e 1850. *Clio. Revista de Pesquisa Histórica*, 1(28), 2010.

MACHADO, Humberto F. Tutela e educação dos libertos na imprensa do Rio de Janeiro no Pós-abolição. In: RIBEIRO, Gladys Sabina; CARULA, Karoline (org.). *Tensões políticas, cidadania e trabalho no longo Oitocentos*. São Paulo: Alameda, 2020.

MACHADO, Maria Helena et al (orgs). *Ventres livres? Gênero, maternidade e legislação*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

_____ & CASTILHO, Celso Thomas (orgs.). *Tornando-se livre: Agentes Históricos e lutas sociais no processo de Abolição*. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

_____. *Crime e escravidão: Trabalho, Luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social* [online]. vol.1. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1866.

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

MARIANO, Delsa de Fátima dos Santos. *Escravos e libertos: autores das ações de liberdade em Diamantina (1850-1871)*. Dissertação de Mestrado. Diamantina: UFVJM, 2016, 119p.

MARQUESE, Rafael B. & SALLES, Ricardo. *A escravidão no Brasil oitocentista: história e historiografia*. In: MARQUESE, Rafael & SALLES, Ricardo (org.). *Escravidão e capitalismo histórico no século XIX*. Cuba, Brasil, Estados Unidos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

_____. *Raça e cidadania no crepúsculo da modernidade escravista no Brasil*. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. *O Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, (Vol. 3: 1870-1889).

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. *Entre a mão e os anéis*. A Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. São Paulo: Unicamp, 2008.

MILITÃO AUGUSTO de Azevedo. In: Instituto Moreira Salles. Disponível em: <https://ims.com.br/2017/06/01/sobre-militao-augusto-de-azevedo/>. Acesso em: 03 de Mai. 2021.

MIRA, Marília Marques et al. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017.

MONTELEONE, Joana Moraes. D. Pedro II e o império de casaca: o sentido de poder nos trajes masculinos no Segundo Império. In: *Almanack*. Guarulhos, n. 15, Jan.-Abr. 2017.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira. *Século XIX: Infância e escravidão - A Infância do Brasil*. Disponível em: <http://ainfanciadobrasil.com.br/seculo-xix-infancia-e-escravidao/>.

MOREL, Marco; BARROS, Marina Monteiro de. *Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MOURA, Alice Regina Maciel de. *Cultura escravista e resistência escrava nos anúncios de fuga do Jornal do Commercio (Rio de Janeiro, 1827-1850)*. Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2022, 150 fls.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MUAZE, Mariana; SALLES, Ricardo (Orgs.). *O vale do paraíba e o império do Brasil nos quadros da segunda escravidão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro – Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2016.

PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. Libertandos: escravos, forros e libertos em terras vale paraibanas, no final do séc. XIX. *Projeto História*, São Paulo, v. 18, mai. 1999.

_____. *Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895)*, São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

_____. A legislação de 1890, mães solteiras pobres e o trabalho infantil. In: *Projeto História*. São Paulo, n.39, pp. 209-216, jul/dez. 2009.

PARRON, Tâmis. *A política da escravidão no Império do Brasil, 1826-1865*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (Vol. 4).

_____. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. As crianças da Petite-Roquete. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 9, n. 17, 1988/1989.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)*. 2006, 197 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. *Escritos da liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

PINTO, Brenda Letícia de Souza. “... Para ver se era melhor tratada viu-se forçada a ceder seus desejos”: um caso de abuso sexual no pós-abolição em São José dos Campos/SP. In: *Anais do XXIII Encontro Estadual de História: História: por que e para quem?* ANPUH/SP – UNESP 5 A 8 de setembro de 2016.

PRIORE, Mary del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

RAMOS, Claudia Monteiro da Rocha. *A escravidão, a educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

RANGEL, Alan Wruck Garcia. Soldada e tutela de órfãos nas últimas décadas do século XIX. Legislação e prática judiciária. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, vol. 7, nº 1, abr. 2020.

RÉ, Henrique Antonio. A revogação do Bill Aberdeen e a Lei do Ventre Livre: um acordo antiescravista internacional 1864-1872. *Revista História*. São Paulo, n. 178, 2019.

_____. Um agente do Império brasileiro em Londres. *Antíteses*, vol. 11, n. 22, p. 815-840, jul./dez. 2018.

RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIBEIRO, Mariana Alice Pereira Shatzer. *Entre a fábrica e a senzala: um estudo sobre o cotidiano dos africanos livres na Real Fábrica de Ferro São João do Ipanema – Sorocaba – São Paulo (1840-1870)*. São Paulo: Alameda, 2017.

RIZZINI, Irma; FONSECA, Maria Tereza. *Bibliografia sobre a história da criança no Brasil*. Marília: Unesp, 2001.

RIOS FILHO, Adolfo Morales de los. *O Rio de Janeiro Imperial*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2012.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infâncias na História. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.187-194, abr. 2010.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma História conceitual do Político. In: *Rev. Bras. de Hist.* São Paulo, v. 15, nº30, pp. 9-22, 1995.

_____. *Por uma História do Político*. São Paulo; Alameda, 2010.

SALLES, Ricardo. *Abolicionista para inglês ver*. Disponível em: <http://www.jornalderesenas.com.br/resenha/aboliconista-para-ingles-ver/>. Acesso em: 02 de março de 2022.

SANTOS, Cláudia. *Narrativas de viagem e escrita da História: os franceses no processo abolicionista brasileiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

_____. O ativismo político da Confederação Abolicionista antes e depois do 13 de maio de 1888. In: LIMA, Ivana Stolze; GRINBERG, Keila; REIS, Daniel Aarão (orgs.). *Instituições nefandas: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018. E-book em formato pdf, 392 p.

_____. *Disputas políticas pela abolição no Brasil – nas senzalas, nos partidos, na imprensa e nas ruas*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2024, no prelo.

_____; URRUZOLA, Patrícia. Processos de tutela e suas possibilidades de estudo sobre a família ex-escrava. In: *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 269-289, jan./jun. 2017.

SANTOS, Jucimar Cerqueira. *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889)*. Salvador, 2017. Dissertação (Mestrado em história social) – Universidade Federal da Bahia. 180f.

_____. “Ingênuas(os) e libertas(os) nas escolas noturnas da Bahia no final do século XIX”: euforia abolicionista e escolas para ingênuas(os) na Bahia. In: MACHADO, Maria Helena et al (orgs). *Ventres livres? Gênero, maternidade e legislação*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

SANTOS, Maria Eduarda Bandeira Cardoso dos. A relação entre ato e potência na metafísica de Aristóteles. In: *Revista Húmus*, Jan/Fev/Mar/Abr. 2013, nº 7.

SARTORI, Giovanni. *Partidos e Sistemas Partidários*. Brasília: UnB/Zahar, 1982.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880 – 1886). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.119-133, jan./jun. 2000.

_____. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História* [online]. 1999, v. 19, n. 37, pp. 59-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>>. Acessado em 12 janeiro de 2023.

_____. & RIZZINI, Irma. “Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1893).” *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá-PR, v.17, n. 1 (44), Jan-março 2017.

SEBRÃO, Graciane Daniela. *Presença/ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888)*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. *A educação dos negros na Província de Santa Catarina: Narrativas, expectativas, experiências. (1850-1889)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4, jul./dez. 2002.

SILVA, Alexandra Lima da. Pela liberdade e contra o preconceito de cor: a trajetória de Israel Soares. In: *Revista Eletrônica Documento e Monumento 21*. Vol. 21, nº 1, jul. 2017.

_____. “*Avisem que estamos chegando*”: a história do escravizado que fundou uma escola no Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

_____. Escolas abolicionistas, escolas da liberdade: educação e escravidão na historiografia da educação brasileira. In: *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação: global, nacional e regional*. João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017.

SILVA, Josie Agatha Parrilha. Os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 e 1880. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, pp. 200-205, mar 2007.

SILVA, Noemi Santos da. *Educação: direito negado, razão de lutas negras no século XIX*. Disponível em <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em 11 de outubro de 2022.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Usos e abusos do fundo de emancipação de escravos na província da Bahia (1871-1888). *Revista TEL*, Irati, v. 8, n.1, p. 169-181, jan. /jun. 2017.

SOUZA, Flavia F. & TORRES, Rosane dos Santos. Liberdade e instrução: projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro, década de 1880). In: CARULA, Karoline; ENGEL, Magali G.; CORRÊA, Maria Letícia (orgs.). *Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República francesa. In: *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa III. A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *A formação da classe operária inglesa* (Vol. 1), Denise Bottmann, trad. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.

_____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, homens do Progresso: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (18992-1902)*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.

URRUZOLA, Patricia. *Mães e filhos tutelados: família, trabalho e liberdade no pós-abolição (Vassouras e Rio de Janeiro, 1880-1900)*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

_____. Libertas e ingênuos, ou, mães e filhos nos processos de tutela? (Rio de Janeiro, 1880-1890). In: *Dia-Logos*. Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2014. Vol. 8.

_____. Ex-proprietários nos dias seguintes à abolição: práticas e discursos de reescravização de ingênuos (Rio de Janeiro, 1888). In: *História, histórias*, v. 4, pp. 155-172, 2016.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008, pp. 502-516.

VIANA, Iamara; RIBEIRO NETO, Alexandre; GOMES, Flávio. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. *Estudos Avançados* 33 (96), 2019, pp. 155-177.

VIRGÍLIO Calegari. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa599625/virgilio-calegari>>. Acesso em: 03 de Mai. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Ano V, nº. 07, 1º semestre. 2000.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. Curitiba: Cultrix, 2014.

WESTIN, Ricardo. Fazendeiros tentaram impedir a aprovação da Lei do Ventre Livre. Agência do Senado, publicação de 10/09/2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/fazendeiros-tentaram->

