



ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NA ESCOLA: INSTRUÇÃO E LIBERDADE NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1871-1888)

Noemi Santos da Silva ¹

Em Dezembro de 1882, na cidade de Curitiba, uma solenidade marcava a inauguração de uma casa escolar. O evento contou com a participação do presidente da província, personalidades da alta sociedade curitibana e professores e alunos de escolas públicas da região. Em meio a dezenas de homenagens realizadas naquela ocasião, eis que Raphael - escravo e aluno de uma escola noturna - recebe a honrosa premiação de uma medalha de prata devido ao seu desempenho escolar exemplar no ensino básico. Propriedade de D. Generosa Caetana de Menezes, Raphael não foi embora da comemoração sem antes ser surpreendido por mais uma demonstração de reconhecimento pelo seu rendimento escolar: a notícia de sua alforria, subscrita não por sua senhora, mas por um grupo de integrantes da festa que viram na compra da liberdade do rapaz uma forma digna de congratulá-lo e, ao mesmo tempo, garantirem prestígio perante a nata social que ali compunha a cerimônia ².

A notícia, encontrada no jornal *A Província do Paraná* faz parte de um conjunto de matérias publicadas nos jornais do período, dedicadas a anunciar emancipações ocorridas pela província em ocasiões festivas. As alforrias eram anunciadas em função de selar o caráter comemorativo de eventos sociais como batizados, aniversários, casamentos e inaugurações. Os jornais, especialmente os abolicionistas, aproveitavam-se para divulgar as emancipações como atos sociais amplamente aprovados, exemplos a serem seguidos ³.

Para além de desenvolver reflexões acerca do papel da imprensa no abolicionismo paranaense ou mesmo apontar a medida com a qual as emancipações foram revestidas de caráter humanitário e filantrópico naquele contexto, é importante atentarmos para outro aspecto de igual

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. E-mail para contato: noemihist@gmail.com

² *A Província do Paraná, Curitiba*, v. 7 n. 480, 5 dez, 1882, p. 4.

³ IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional*. 2 ed. Ver. e aum. São Paulo: Hucitec, Curitiba: Scientia ET Labor, 1988, p. 193.



importância do processo abolicionista, presente no breve caso relatado pelo jornal: o envolvimento de escravos com as práticas de escolarização.

Raphael, como enuncia a reportagem, vinha de uma escola noturna da capital paranaense, modalidade de ensino oficialmente em vigor na província desde 1872 ⁴. Como relata a notícia, seu envolvimento com o ensino escolar propiciou-lhe, além das homenagens, a tão almejada alforria que o tornava não mais um cativo de propriedade particular, mas um cidadão do império, de acordo com os dizeres da Constituição de 1824 ⁵. A inserção de Rafael no âmbito da cidadania foi também aspecto ressaltado pelo redator do jornal *A Província do Paraná*, o qual também destacou a passagem do sobrenome da antiga senhora para o ex-escravo ⁶.

A mesma Constituição do Império, entretanto, não previa o contato de escravizados com o ensino público, direito reservado exclusivamente aos cidadãos no seu formato básico, o de “instrução primária” ⁷. Escravos, não sendo considerados cidadãos, perante a Lei não estavam autorizados à formação escolar básica na escola pública. Proibição esta, reforçada em decretos da instrução pública posteriores das províncias, inclusive no Paraná, onde em 1857 o Art 39 do Regulamento da Instrução Pública assim sintetizava as limitações às matrículas:

Art. 39. As matrículas são gratuitas e ficam excluídos delas:

§. 1º. Os meninos que sofrerem de moléstias contagiosas e mentais.

§. 2º. Os não vacinados.

§. 3º. Os escravos.

§. 4º. Os menores de 5 anos e maiores de 15.

§. 5º. Os que não houverem sido expulsos competentemente.⁸

Essas restrições tinham semelhança com decretos de mesma função publicados na Corte dedicados a moldar a organização da instrução pública. Fica evidente o esforço estatal no sentido de restringir o acesso de escravizados nas práticas escolares, contudo, a breve história de Raphael nos

⁴ O ano de 1872 marca a aprovação da lei n.º 330 de incentivo à criação de escolas noturnas para adultos no Regulamento de instrução pública da província do Paraná. “Regulamento da Instrução Pública”. In: MIGUEL, M.E.B.; MARTIN, S. D. (org). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense*. Brasília: INEP – SBHE, 2004, p. 209.

⁵ No artigo 6, item I da Constituição de 1824 eram considerados cidadãos: “*Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos.*” “Constituição política do Império do Brasil”. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1824*. Vol 1, p. 07.

⁶ *A Província do Paraná*, Curitiba, v. 7 n. 480, 5 dez, 1882, p. 4.

⁷ Ver art 179, item XXXII, “Constituição política do Império do Brasil”. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Op. cit,

⁸ “Regulamento da Instrução Pública” in: MIGUEL, M.E.B.; MARTIN, S. D. (org). op. cit, p. 57.



leva a problematizar a aplicabilidade de tais dispositivos legislativos de esfera nacional ou regional, haja vista o fato de que o escravo matriculou-se e frequentou, ao que tudo indica, assiduamente uma escola na capital paranaense. Seria o caso de Raphael uma exceção frente à grande maioria cativos da província? Qual o peso efetivo daquelas restrições legislativas nas práticas sociais de professores e alunos no Paraná oitocentista? Libertos e ingênuos daquele contexto desfrutaram dos direitos relativos à escolarização garantidos para os cidadãos do Império? É partindo destas e de outras questões concernentes à inserção de escravos, libertos e ingênuos na instrução pública paranaense que me proponho a apresentar e discutir alguns indícios que permitem refletir sobre estes aspectos tão caros às reflexões sobre as experiências de escravidão e liberdade no Paraná de finais do século XIX.

A discussão aqui proposta se ancora em um conjunto de aspectos trabalhados em minha pesquisa de mestrado através da documentação levantada até então para este fim, a qual compõe-se sobretudo de relatórios provinciais, legislação, imprensa jornalística e principalmente correspondências de governo que contemplam a documentação escolar da província paranaense. Para este texto privilegiarei as experiências de instrução formal vividas por escravos, libertos e ingênuos no Paraná de 1871 a 1888, percebidas por meio da consulta e análise da documentação acima mencionada. O texto será estruturado em dois momentos: primeiro, busco resgatar de forma breve parte das tensões que caracterizaram as decisões políticas da abolição para compreender o papel da instrução como parte integrante dos projetos que visavam pensar futuro dos libertos. Em seguida, me dedico a apresentar e discutir as múltiplas formas de inserção de escravos, libertos e ingênuos no ensino escolar da província do Paraná, destacando aspectos que apontam para as experiências de liberdade que estes sujeitos tiveram através da escola.

Faz-se necessário antes de tudo, especificar as concepções de “instrução”, “educação” e “escolarização”, utilizadas aqui como conceitos históricos estreitamente vinculados. Estas categorias, em grande medida, foram fruto de ideias circuladas no mundo Ocidental moderno, especialmente após a difusão dos valores iluministas que destacavam a possibilidade de aperfeiçoamento e regeneração por meio da “educação”. De acordo com Justino Magalhães ⁹, este conceito, originalmente fazia referência a múltiplas formas de transferência de conteúdos ou

⁹ MAGALHÃES, Justino. *Apud*. FONSECA, Marcus Vinícius. “Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/ Dezembro, 2002.



princípios de conduta, seja por meio da oralidade e convivência, seja através de “impregnação”¹⁰. Na acepção moderna o conceito de “educação” é afetado pela expansão da escola, e suas significações passam abranger os efeitos da escolarização no indivíduo.

Como nos indica Faria Filho¹¹, o espaço escolar foi visado neste período como instrumento de transmissão de educação das novas e velhas gerações tendo sido ainda fortemente concebido como meio de regeneração das camadas mais pobres, especialmente no século XIX quando o crescimento urbano, fortalecimento dos movimentos populares de democratização e as laicizações de Estado afetaram o contexto europeu.

Este processo de escolarização no século XIX pautava-se por definidas percepções de “instrução”, segundo nos informa o mesmo autor¹², afinal, é neste período que ganha peso o ideal de “instrução elementar”, o qual se encontrava vinculado com a tendência de ampliação do acesso às “primeiras letras” para o todo social. A ideia de instrução, portanto, definia-se por um conjunto de saberes e valores propagados pela escola com uma especial intenção de integração, mesmo que desigual, dos mais pobres à vida social¹³.

Abolição e Instrução – a inserção dos libertos na sociedade livre

Além de vivos debates voltados a refletir acerca da educação pública, o Atlântico e o Brasil vivenciaram nas últimas décadas do século XIX intensas discussões relacionadas à questão da mão de obra. A retórica da Abolição ganhava cada vez mais espaço, criando, como destacou Joseph Miller, uma onda de “abominação pública da escravidão”¹⁴. Aos poucos ganhava espaço a ideia de contradição da instituição escravista com a lei e os costumes construídos após o Antigo Regime.

¹¹FARIA FILHO, Luciano Mendes. “Escarlarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos” in: FARIA FILHO, Luciano Mendes; INÁCIO, Marciliane Soares (org). Políticos, Literatos, Professores, Intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, p.21.

¹² FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-150

¹³*Idem*, pp. 138-139

¹⁴ MILLER, Joseph C. A abolição como um discurso de apreensão cívica: escravidão como abominação pública. In: XAVIER, Regina C. de L. (org.). *Escravidão e liberdade: temas, problemas e perspectivas de análise*. São Paulo: Alameda, 2012, p. 01.



Essa contradição contínua passada no campo das ideias impulsionava no mundo Atlântico uma onda de abolição repercutida significativamente no cenário brasileiro. A crescente necessidade do fim da escravidão despertava no corpo político nacional e elite proprietária temores quanto a falta de braços para o trabalho intensivo nas lavouras, receios por uma possível crise econômica derivada da implantação do trabalho livre e especulações quanto aos constrangedores efeitos de uma possível desordem social derivada da abolição. Ao mesmo tempo em que se sustentava o ideal de liberdade como sinônimo de avanço e civilização, pensava-se em estratégias de amenização do impacto causado pela erradicação do sistema escravista, tão enraizado nas práticas sociais de então.

A emancipação encaminhada de forma gradual e o estímulo à imigração européia foram decisões que buscaram resolver estas tensões e explicitam a mescla entre dois importantes valores circulantes na esfera política, aparentemente contraditórios: o fortalecimento da retórica da abolição e as convicções na defesa de interesses escravocratas ¹⁵. A aplicabilidade dessas medidas, entretanto, não solucionava o temor nutrido pela elite política quanto a suposta desordem social gerada pela inserção de ex escravos na sociedade livre. Como destacou Mendonça ¹⁶, o almejado ideal de liberdade encontrava-se sobrecarregado de defeitos, pois os cativos, ao desfrutarem do mesmo levariam a harmonia social ao caos, uma vez que não teriam sido propriamente preparados para gozarem da autonomia plena. Uma abolição encaminhada inadequadamente traria à tona toda espécie de vícios associados aos libertos negros, vistos como incapazes de incorporarem sentimentos civilizados. Por isso, propostas de ações disciplinadoras para esta camada, foram pensadas no sentido de viabilizar o combate à ociosidade e criminalidade e ainda assegurar a permanência dos libertos nas suas atividades de trabalho. O temor em relação a uma abolição abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho era, então, um dos pilares das discussões no âmbito político ¹⁷.

Exemplo claro do adiamento da abolição e aderência aos interesses dos grandes proprietários de escravos foi a turbulenta aprovação da Lei de 28 de Setembro de 1871, mais conhecida como Lei do *Ventre Livre*. Nela, era dada a liberdade às próximas gerações de escravos, entretanto de forma

¹⁵ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 150.

¹⁶ MENDONÇA, Joseli M. N. *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp, 2008, p. 49.

¹⁷ Idem, p. 85.



dúbia e cautelosa. Afinal, esses “filhos livres de mulher escrava” deveriam permanecer sob posse do senhor da mãe até a idade de oito anos ¹⁸. Dado este período, o senhor optava entre: entregar o menor ao Governo, o qual o indenizaria com a quantia de 600\$000 réis ou permanecer com ele até que este completasse a maioridade de 21 anos, podendo então desfrutar gratuitamente de seus serviços ¹⁹. Além de “filhos livres de mulher escrava”, estes menores foram também chamados de “ingênuos” ²⁰, e suas experiências de liberdade, cerceadas pela vigilância senhorial são elucidativas das contradições das propostas de emancipação forjadas nesse período.

É diante deste quadro que a educação foi interpretada como mecanismo de correção dos vícios da população escrava, e como se tivesse o potencial de encaminhar essas questões, motivos de inquietação, para os caminhos do progresso e da civilização. Justamente no período de transição dos regimes de trabalho, o ideal de propagação da instrução pública tem sua difusão fortalecida e consequentemente seu alcance para todos os segmentos sociais, incluindo os então libertos, é assunto de calorosos debates no âmbito político imperial.

Desde os escritos políticos mais clássicos do abolicionismo brasileiro, como as obras de Perdigão Malheiro ²¹ e de Joaquim Nabuco ²², a questão da necessidade de instrução dos libertos e ingênuos esteve presente como um dos mais importantes projetos para o futuro da nação em vias de transformação das relações econômico sociais. Em ambos os casos, os autores demonstraram defender um ideal de abolição protelada, desde que fossem efetivadas iniciativas para a instrução dos libertos e ingênuos, vistas como medidas corretivas dos “vícios do cativo” ²³. Era no sentido de proporcionar o aprendizado da liberdade para os libertandos que estes intelectuais do pensamento político-social defenderam o acesso da instrução pública aos egressos da escravidão, pois para eles, este mecanismo incrementava o projeto de emancipação gradual de cativos, dando o suporte necessário de garantia da ordem social, além de lançar as bases do alcance do progresso e

¹⁸ Art 1º. Lei nº 2.040 de 28 de Setembro de 1871. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1871*. Vol 1, p. 147.

¹⁹ Idem.

²⁰ O termo deriva do Direito Romano e na acepção original refere-se a indivíduos nascidos livres, independente de sua procedência, ou seja, fosse ele nascido de mãe livre, liberta ou escrava. ALANIZ, Anna Gicelle García. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição*. 1871-1895. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997, p. 23.

²¹ MALHEIROS, Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio político, jurídico e social*. Petrópolis: Vozes, INL, 1897. (1ª edição: 1866)

²² NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro: Best-Bolso, 2010. (1ª edição: 1883)

²³ Idem, p. 38.



civilização, tão visados pela elite política nacional. Longe de configurarem-se como ideias radicais de inovação, suas perspectivas contudo reforçavam os estereótipos negativos referentes aos negros, tão difundidos pela elite letrada e governante. Declarava Nabuco em seu clássico

Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos anos de cativo, isto é, de despotismo, superstição e ignorância [...] lhe é indispensável adaptar à liberdade cada um dos aparelhos do seu organismo de que a escravidão se apropriou.²⁴

Mesmo sem indicar necessariamente a defesa por ideal de educação escolarizada, as declarações de Nabuco frisam a “educação” como princípio formativo necessário à camada social egressa do cativo e como uma das soluções mais prudentes para o encaminhamento adequado da Abolição e para o ingresso dos escravos na vida em liberdade. “*Não basta libertar... antes de tudo é necessário que os recém-libertos encontrem a instrução que lhes dará então a verdadeira liberdade*” assim disse o cônsul português Domingos Maria Gonçalves em correspondência a seu caro amigo Nabuco em 1880²⁵, ideias que certamente interferiram nas formulações do intelectual e estadista pernambucano sobre seus projetos para o futuro dos escravos em vias de libertação e conseqüente construção da sociedade livre brasileira.

Outro notável político defensor da educação como agente de modernização para o país em vias de “transição” foi Tavares Bastos, alagoano que atuou como deputado no decorrer das décadas de 1860 e 1870, para quem a verdadeira emancipação dos escravos deveria ocorrer de forma dúbia: libertação do cativo e libertação da ignorância²⁶. Em um de seus escritos políticos, o estadista atrelou Abolição e instrução como princípios indissociáveis, sendo a educação um item condicionalmente necessário à libertação dos escravos

...emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão urgir da senzala para a liberdade? O **batismo na instrução**. O que reservareis para sustentar as forças productoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das machinas do trabalho.²⁷

²⁴ Idem.

²⁵ Domingos Maria Gonçalves, 1880, p. 03. Apud SCHELBAUER, Anaete Regina. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 1997, p. 54.

²⁶ BASTOS, Tavares. A província, 1870. Apud SCHELBAUER, Anaete. Op. cit, p.53.

²⁷ Idem, (grifos meus).



As declarações de Bastos traduzem as expectativas referentes à democratização do acesso à instrução como item direcionador dos usos da liberdade dos egressos do cativeiro. A profundidade de sua síntese das questões políticas e sociais expostas nesse fragmento foi intensamente difundida por meio da imprensa jornalística em muitas regiões do império ²⁸ onde a transcrição na íntegra de suas declarações traduzia os planos pensados por aquelas elites e dirigentes quanto a necessidade de promover instrução aos escravos e libertos. O autor utilizou-se da noção de “batismo” no sentido de fortalecer a crença no processo simbólico de transformação e purificação pelo qual passaria o cativo por meio do contato com a instrução, antes que o mesmo ingressasse na vida em liberdade. Evidente também é o atrelamento estabelecido pelo político entre o ensino e o trabalho, aspecto também presente nos projetos pensados por Nabuco e Malheiro para quem o conjunto de saberes a serem transmitidos para a camada social egressa do cativeiro, necessariamente deveria fazer jus à posição de subserviência deste grupo devendo estar atrelados à disciplina e aprendizado do trabalho ²⁹.

Encarada como mecanismo corretor dos indivíduos degradados pela experiência no cativeiro, a instrução, na visão daqueles homens envolvidos com o pensamento político, elites e governantes, teria o potencial de transformar “vícios” em moral, bom caráter e amor ao trabalho. Um dos principais ingredientes da emancipação “prudentemente encaminhada” ³⁰ era, portanto, a educação do liberto. Não apenas através da simples transmissão de saberes do conhecimento básico, essa educação, especialmente (mas não somente) através das escolas atuaria de maneira completa, corrigindo características maléficas para a sociedade livre em construção e moldando os libertos num padrão específico de moral e virtude que via no trabalho um dos aspectos dignificantes do ser humano. Ainda que enunciadoras do papel democrático de inclusão na escola, essas posturas, no entanto, consolidaram hierarquias na medida em que o acesso democrático ao ensino não correspondia a uma democratização de saberes a serem divulgados por meio da escola, pelo contrário, cada segmento social tinha seu lugar na escala de conhecimentos, pois era necessário manter os papéis sociais tradicionais tendo em vista não estimular mudanças radicais no plano social.

²⁸ GONDRA, José Gonçalves & SCHUELLER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Biblioteca Básica de História da Educação, v. 1, São: Paulo: Cortez, 2008, p. 251.

²⁹ MALHEIROS, Perdigão. Op cit, p. 156.

³⁰ A expressão foi utilizada pelo parlamentar Mac-Dowell no seu sentido contrário, quando o deputado visava alertar para os perigos de uma abolição “imprudentemente encaminhada”. Mais detalhes a respeito de suas declarações encontram-se no estudo de Joseli Mendonça. MENDONÇA, Joseli. Op cit, pp.46-52.



Do plano pensado à prática social: experiências de escolarização de escravos, libertos e ingênuos no Paraná

O caso de Raphael de Menezes citado no início do texto nos leva pensar a aplicabilidade dos dispositivos legais e projetos políticos dedicados a definir o futuro dos escravizados em vias de libertação, bem como as formas práticas de inserção dos mesmos na instrução, tendo em vista que esta inclusão era vista como necessária.

A Província do Paraná em fins do século XIX não gozava de nem meio século de emancipação política. Separada de São Paulo em 1853, se encontrava no auge dos esforços administrativos para promover a organização básica de muitos setores como segurança pública, finanças e imprescindivelmente, instrução pública. Nesta área da administração, os governantes, quase na totalidade dos casos, demonstravam erudição e sintonia com os fundamentos de estruturação da educação pública em outros lugares do país ou mesmo fora dele, ancorando-se em tais exemplos para formularem discursos e projetos voltados à realização dos desejos de progresso e civilização pela instrução. A questão da educação popular mais do que nunca fazia-se necessária, diante da inevitabilidade da libertação dos escravos e urgência pela formação de trabalhadores diante do quadro de modernização das relações produtivas de então, no interior das quais a indústria do mate tinha importância crucial ³¹.

Mesmo com a presença escrava numericamente menos expressiva que em regiões exportadoras, a circulação de escravos nas áreas rurais e urbanas denunciava a dependência das relações sociais e econômicas com relação à instituição escravista ³², desde a fundação da província. O impacto das decisões pela emancipação dos escravos, portanto, certamente fazia-se sentir pelas várias regiões do Paraná e já em 1871 encontramos o primeiro foco de escolarização de escravos via institucional e pública.

A iniciativa surgiu na cidade de Paranaguá, região litorânea e portuária da província, partida de um ativo professor do ensino público: José Cleto Silva, conhecido popularmente como

³¹ PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. *Semeando iras rumo ao progresso: (ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense, 1829-1889)*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

³² NETTO, Fernando Franco. *Senhores e escravos no Paraná provincial: os padrões de riqueza em Guarapuava (1850-1880)*. Guarapuava: Unicentro, 2011.



“professor Cleto”. Ele, possivelmente ciente da proibição oficial à matrícula e frequência de escravos no ensino público, escreveu ao Inspetor geral da Instrução Pública pedindo permissão para abrir uma escola noturna destinada a escravos no mesmo local onde lecionava no período diurno, em correspondência assim elaborada:

Desejando eu, servindo-me do que disponho com uma tão fraca inteligência, suprido apenas pela boa vontade. Fazer com que seja a instrução primária pela partilha de todos nesta cidade, e contando nesse empenho com o valioso auxílio de V.^a, como digno chefe de um dos mais importantes ramos do serviço público, tenho a distinta honra de pedir a V. S.^a que se digne de conceder-me licença para abrir eu uma escola noturna, na mesma casa em que funciona a diurna sob minha direção, na qual possam receber os rudimentos da instrução aqueles de nossos irmãos que infelizmente trazem na fronte o aviltante selo da escravidão e cujos senhores nisso consentirão.³³

Cleto chama atenção para o caráter filantrópico para justificar seu empreendimento – algo dentro dos limites da normalidade para um homem que pretendia seguir carreira política, porém, evidencia que sua ação não foi motivada pelos senhores da região, mas sim, que estes apenas “consentiriam” na iniciativa que estava prestes a realizar.

O pedido de permissão encaminhado por Cleto não explicita qualquer embasamento legislativo que fundamentasse sua intenção de escolarizar escravos, no entanto, quando analisamos a fundo os dispositivos que definiam o acesso à instrução no império, percebemos “brechas” nessa espécie de legislação, por meio das quais se construíam pequenas possibilidades de acesso dos cativos à instrução. Exemplo disso está no mesmo decreto originário da Corte, comentado acima, destinado a definir o acesso ao ensino básico, em cujas disposições os escravos não se encontravam permitidos de ingressar nas escolas públicas, assim como os portadores de doenças infecto-contagiosas, não vacinados e maiores de dezesseis anos ³⁴. O mesmo texto, todavia, trazia ambigüidades em suas definições ao deixar vaga as condições para matrícula de adultos no ensino público. Era previsto que os professores de escolas secundaristas se dedicassem à instrução básica de adultos em horários que lhes fossem pertinentes, não constando nenhuma restrição para matrícula de seu alunado nesta modalidade de aprendizado ³⁵.

³³ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 385, p. 123.

³⁴ Decreto n.º 1331 de 17 de Fevereiro de 1854.

³⁵ Decreto n.º 1331 de 17 de Fevereiro de 1854, Art. 71



Não foi possível identificar a resposta do inspetor geral à petição de Cleto, tampouco houve anexo da lista dos alunos que provavelmente se matriculariam. Porém, houve menções à “escola noturna do professor Cleto” na documentação educacional nos anos seguintes, fator indicativo do funcionamento da escola, tal como pretendia seu idealizador.

Investigando a documentação escolar do período, pudemos chegar à conclusão de que o professor Cleto se encontrava envolvido nos debates políticos realizados no presente contexto, especialmente aqueles tangíveis ao fim do escravismo. Relembrado posteriormente em discursos como personagem heróico da cidade de Paranaguá, muitos jornais destacaram seu empenho na luta pela causa abolicionista e seu ingresso na vida pública, o que é significativo para compreendermos o diferencial inovador de sua iniciativa, num período no qual as medidas públicas de emancipação se encontravam em pleno desenvolvimento.

Um relatório de visita realizada à sua escola noturna em 1880 destacava a excessiva quantidade de alunos presentes, bem como o bom trato dos mesmos: *“Achavam-se presentes oitenta e cinco alumnos que trajavam decentemente. A sala que funciona a aula é vasta e em boas condições de hygiene”*³⁶. Surpreende o crescido número de alunos presentes na aula noturna de Cleto, a qual, ao menos de início, era visada para contemplação da instrução de escravos, exclusivamente. Logo, é necessário enfatizar que as ações de Cleto não podem ser concebidas como isoladas de um campo de possibilidades propício para a efetivação de medidas voltadas à instrução de cativos e egressos da escravidão.

Isso explica, em grande medida, esforços semelhantes de outros professores de localidades paranaenses na abertura de escolas onde escravos pudessem receber instrução primária. Conforme mencionado acima, 1872 foi o ano de promulgação da lei de incentivo à criação de escolas noturnas para adultos. Não demoraram surgir, em decorrência, as aulas noturnas previstas pela medida legal. Na capital, inaugurou-se uma delas, com muitas características semelhantes à escola noturna do professor Cleto. O espaço escolar tinha a regência de Damasco Correia Bittencourt e ao contrário de Cleto, esse professor não pediu permissão à autoridade competente para abrir uma escola para escravos, apenas comunicou, enviando inclusive dados relacionados ao espaço que abriu, enfatizando promover a instrução *“da classe menos protegida pela fortuna [...] que com*

³⁶ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 599; p.126.



consentimento de seus senhores desejam aprender a ler, escrever e contar”³⁷. Na correspondência, Bittencourt mencionava destinar o ensino para “*escravos e operários*”, os quais já somavam, no ano de abertura, a quantia de 23 alunos. Estes, dividiam-se entre os mais variados ofícios: pedreiros, carpinteiros, sapateiros e alfaiates, não havendo entre eles nenhum padrão de faixa etária, pois na mesma aula noturna de Bittencourt frequentavam alunos dos 10 aos 60 anos de idade³⁸.

É interessante atentar para dois principais aspectos da correspondência e lista de alunos da escola de Bittencourt. O professor, em carta, afirma direcionar o letramento aos “*escravos e operários*”, contudo, conforme indica sua lista de matriculados, seu alunado é composto exclusivamente de *escravos e libertos*. Estes, portanto, foram denominados de “operários”. Isto merece destaque por indicar que o professor instruía seletamente indivíduos vinculados ao cativeiro denominando-os com uma terminologia empregada para atrelar a condição de liberto a uma ocupação de trabalho, consideração que possui consonância com as inquietações de elites e autoridades do período, as quais se viam intimidadas por uma ameaçadora onda de ociosidade, supostamente ocasionada pela emancipação dos escravos³⁹. Logo, a escola noturna de Bittencourt está implicitamente associada na correspondência como um espaço destinado a trabalhadores, portanto, condizente com o combate à ociosidade tão propagado em todo o império.

O segundo aspecto para o qual é interessante atentar é a afirmação de Bittencourt de direcionar o ensino a “*escravos que desejam aprender a ler, escreve e contar...*”. Mais uma vez, assim como no caso de José Cleto, este não foi um empreendimento encabeçado por senhores de escravos, mas sim mobilizado pelos cativos, possivelmente agindo em busca de melhores condições na concorrência do trabalho, ou seja, sujeitos que, para além de unicamente seguirem tendências circulantes na esfera estatal, autonomamente buscaram estratégias de ascensão, certamente conscientes das modificações em transe ocorridas nas relações de trabalho.

A década de 1880 marca um aumento excessivo na abertura de escolas noturnas na província. Em 1882, de acordo com um levantamento feito pelo então presidente Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá⁴⁰, a província contava com 361 alunos oficialmente registrados no

³⁷ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 447, pp.93-94

³⁸ *idem*

³⁹ AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites, século XIX*. 3ª edição. São Paulo: Annablume, 2004.

⁴⁰ Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá. *Relatório do Presidente da Província do Paraná*, ano: 1882, p. 93.



ensino noturno, dos quais os escravos somavam o número de 71, ou seja 20% do alunado desta espécie de escolarização. A década de 1880 é, por isso, o período no qual a presença de escravos, libertos e ingênuos nas escolas noturnas é ainda mais evidente na documentação escolar da província paranaense. No mesmo relatório anual, o presidente da província faz referência a um espaço escolar, também noturno, desta vez com características ainda mais peculiares: foi “*aberto e mantido por escravos*” sendo dirigido pelo typografo João Teodoro Silva ⁴¹, situado na cidade de Paranaguá.

No mesmo ano, nas redondezas da região litorânea da província, desta vez, na Vila de Morretes, um colégio também particular é cursado majoritariamente por escravos que “*com permissão de seus Senhores*” a frequentavam, “*com mais ou menos regularidade, havendo entre eles a maior boa vontade de aprender*” ⁴².

Dezenas de mapas escolares ⁴³, dispersos na documentação escolar da província sustentam a ampla frequência de escravos, libertos e ingênuos no ensino escolar noturno da província, sobretudo a partir da década de 1870. Sobre os últimos, é necessário dedicar um pouco mais de espaço de discussão, tendo em vista delinear as condições de liberdade que tais menores vivenciaram por meio da vinculação que estabeleceram com a educação pública.

Tão logo alcançaram idade escolar, essas crianças buscaram o ensino público visando a instrução primária garantida legalmente como direito básico de todos os livres. Este acesso, entretanto, não ocorreu de forma fácil, tampouco implicou na junção das mesmas com as outras crianças livres sem vínculo ao cativo, ao menos no Paraná, onde as fontes indicam inexatidão quanto a assimilação dos ingênuos como menores livres e ainda, um cotidiano escolar muito semelhante àquele vivido por escravos e libertos tal como mencionado acima.

Exemplo disso se encontra num episódio ocorrido na cidade de Palmeira, onde José Agostinho, um professor público, no ano de 1879 redigiu uma correspondência à autoridade da instrução pública questionando se devia ou não admitir um ingênuo em sua escola:

⁴¹ *Idem.*

⁴² Assim afirmava o inspetor paroquial num “Relatório de Visita” DEAP – PR, Ref: BR APPR 659; p. 122

⁴³ Modalidade da documentação escolar onde são mencionados alguns detalhes sobre os alunos matriculados, tais como idade, profissão, condição e, em alguns casos, rendimento.



Tendo sido apresentado a matrícula na escola a meu cargo um menino filho de mulher escrava, liberto pela Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871, rogo a V.Exc.^a que se digne a dizer se devo admitillo em cargo do que diz o Art.39§2 do Regulamento da Instrução Pública.⁴⁴

O trecho de legislação escolar citado pelo professor trata-se da restrição à matrícula de *escravos* nas aulas públicas⁴⁵, logo, Agostinho considerou o menor, antes como liberto, depois como escravo. Se nascido livre, o ingênuo não era considerado liberto, tampouco escravo. Isso denota o quanto a real condição desses menores causou imprecisão entre aqueles que de alguma forma se envolveram com tais indivíduos, afinal, como destacam José Gondra e Alessandra Schueler⁴⁶, casos semelhantes ocorreram em várias regiões do império seja por imprecisão quanto a verdadeira condição das crianças, seja por recusa em misturar ingênuos com as demais crianças livres

Foi, sem dúvida, em decorrência de tais situações que as autoridades da instrução pública finalmente adotaram uma postura legislativa perante a inclusão de ingênuos no ensino público da província paranaense. Em 1883 após mais de uma década de aprovação da Lei nº 2040, o regulamento de instrução pública da província do Paraná incluiu ingênuos no rol de crianças atingidas pela obrigatoriedade escolar⁴⁷. Desde 1879, entretanto, os menores já haviam atingido a idade escolar e, como crianças livres, não se encontravam juridicamente impedidos de frequentarem escolas públicas, pelo contrário, já compunham o conjunto de menores atingidos pela obrigatoriedade.

O fato mais notável em meio a este jogo passado entre as medidas legislativas e práticas sociais no que confere às experiências de escolarização dos ingênuos paranaenses está no intercâmbio conflituoso vivido por estes menores entre as formas de liberdade e de escravidão, mesmo através da escola, afinal, eram instruídos majoritariamente nos espaços onde escravos e libertos também eram escolarizados. Isso explica, em certa medida, as dezenas de manifestações contrárias de professores locais à respeito da grande quantidade de ingênuos longe das aulas ou então frequentando escolas noturnas da região, destinadas exclusivamente aos adultos. Um deles foi o polêmico professor Pedro Saturnino da Cadeira de Castro, reclamante assíduo nas

⁴⁴ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 564, p. 12.

⁴⁵ Regulamento da Instrução Pública. In: (Miguel; Martin, 2004, p. 57)

⁴⁶ GONDRA, José Gonçalves & SCHUELLER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Biblioteca Básica de História da Educação, v. 1, São: Paulo: Cortez, 2008, p. 250.



correspondências de governo de cunho escolar da província, sempre cobrando das autoridades maior atenção aos assuntos do cotidiano escolar. O professor, em carta ao Inspetor Geral da Instrução Pública alertava para o “*crescido número de ingênuos e libertos nas condições de frequentarem a escola pública de menores, e que por desleixo dos pais e tutores acham-se jazendo nas trevas*”⁴⁸. Alguns anos depois, em correspondência de mesmo teor o professor contestava a permanência de menores ingênuos nas aulas noturnas mesmo após uma condenação partida diretamente do imperador D. Pedro II em visita à província do Paraná que reprovou a frequência de menores no ensino noturno, ao menos que as crianças comprovassem exercerem algum ofício durante o dia⁴⁹.

Essa presença majoritária de menores ingênuos no ensino escolar noturno, reforça um ideal instrução para estas crianças nutrido por muitos pensadores sociais e elite proprietária, que vinculava a escolarização de ingênuos ao trabalho. Mesmo Perdígão Malheiro, que se afirmava contrário à Lei do Ventre Livre justamente pela proximidade do estatuto de filho de mulher escrava com a condição de cativo⁵⁰, chegava a defender formas de instrução que disciplinassem essas crianças por meio do aprendizado de ofícios

Mas pergunta-se, que educação devem receber estas crias, que aos 21 anos, por exemplo, têm que entrar no gozo pleno de seus direitos? O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola: ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem⁵¹

Nota-se, além do apelo pela instrução dos filhos de mulher escrava, que o modelo educacional proposto para os ingênuos, na visão de Perdígão Malheiro deveria condizer à classe social à qual seria destinado, de forma semelhante ao que era projetado quanto à educação dos pobres nas nos tantos debates realizados em todo o Ocidente, dedicados a pensar a questão. Sendo assim, embora a universalização da instrução fosse um aspecto notável em seu pensamento, o conteúdo a ser transmitido por esta espécie de ensino de forma alguma se encontrava uniformizado para todos os seguimentos sociais. Cada um tinha a educação que lhe conviesse, correspondente ao

⁴⁸ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná, Livro BR APPR nº 662, p. 241

⁴⁹ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná, Livro BR APPR nº 603, p. 209

⁵⁰ GILENO, Carlos H. “A universalização da instrução e as liberdades civis e políticas: uma leitura de Perdígão Malheiro”. in: *Achegas.net*, v. 44, 2011, p. 43.

⁵¹ MALHEIROS, Perdígão. *A escravidão no Brasil: ensaio político, jurídico e social*. Petrópolis: Vozes, INL, 1897, p. 156.



seu lugar social. Logo, aos ingênuos, restavam as modalidades de instrução voltadas à fixação do lugar de submissão então correspondente à condição cativa, ou seja, a posição de subserviência.

Elucidativos nesse sentido são também os debates realizados nos Congressos Agrícolas de 1878, verdadeiros espaços de discussões entre grandes proprietários, voltados a pensar o futuro da grande lavoura em tempos de abolição. Em estudo sobre tais Congressos, Fonseca menciona a maneira como se articularam as soluções sugeridas pelos latifundiários, para a devida supressão da crise pela qual passava o setor agrícola, principalmente devido à escassez de mão-de-obra, a partir do esfacelamento gradativo do regime de escravidão ⁵². Em consenso, congressistas do Recife e do Rio de Janeiro defenderam uma educação específica para aqueles nascidos do ventre de suas escravas após a Lei 28 de Setembro. Para os ingênuos deveria ser ofertada uma educação voltada para o trabalho, a qual os preparasse a servir devidamente, de maneira disciplinada com a devida instrução moral, e, sobretudo, separadamente das demais crianças livres. Estes espaços “separados” priorizavam “a formação das crianças como trabalhadores agrícolas, longe de qualquer perspectiva de formação de cidadãos como era freqüente nos discursos sobre o papel da educação durante o Império.”, destaca o autor ⁵³.

Estas experiências nos sugerem reflexões que levam à constatação de uma efetiva concretização dos projetos de ampliação da instrução pública para as classes marginalizadas, além de demonstrar indícios da profunda preocupação com a educação cívica dos egressos da escravidão, a qual se desenvolveu de maneira dúbia por criar um modelo específico de escolarização para estes indivíduos, separando-os do ideal de educação ofertada para o restante da sociedade. Resta conhecer, contudo, quais eram as expectativas de muitos destes cativos com relação ao ingresso no ensino primário. Sabe-se que em algumas destas ocasiões, a iniciativa pela escolarização partiu dos próprios escravizados, entretanto, como o favorecimento pela instrução foi visualizado por eles? Algumas experiências indicadas pelas fontes nos direciona a estabelecer proximidades, traçadas pelos próprios cativos, entre a escolarização e a conquista da liberdade, como no caso de Raphael de Menezes já comentado anteriormente. Não apenas em Raphael, mas também em outras ocasiões, escolas e liberdades se unem em trajetórias delineadas em tempos de abolição.

⁵² FONSECA, Marcus Vinícius. *Escolas para crianças negras: uma análise a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e do Congresso Agrícola do Recife, em 1878*. Anais do III Congresso de História da Educação, 2004.

⁵³ Idem, p. 6.



Escolarização e experiências de liberdade – considerações finais

Para finalizar, faço uso de um formidável caso, onde as questões trabalhadas até então tomam formato cotidiano. Trata-se de um processo judicial movido por Francisca Romana da Cunha em 1887. Ela, liberta desde 1882, lutava para não ser reescravizada por seu antigo senhor utilizando como ferramenta comprobatória de sua liberdade a matrícula e frequência em uma escola pública de Paranaguá, onde residia

Apesar de ser ela de condição livre, comprova com a carta de liberdade, junta em original, competentemente reconhecida e registrada, escripta e assignada pelo próprio punho de seu ex-senhor a 2 de Maio de 1882, comprova-o ainda com o facto de tê-la inscripta nessa qualidade conforme a exigência do art. nº 39 §2º do Regulamento da Instrução Pública da Província de 16 de Junho de 1876, na 2ª Cadeira da referida cidade de Paranaguá, regida pela professora pública Dona Maria Julia da Silva Nascimento.⁵⁴

Francisca busca comprovar que é liberta mediante um atestado de formação escolar. O trecho de Regulamento da Instrução citado no processo é o mesmo mencionado pelo professor José Agostinho da Cadeira de Palmeira, o qual buscava sanar suas dúvidas a respeito da aceitação de um ingênuo em sua escola. Trata-se da tão afirmada restrição de escravos nas aulas públicas. Ora, todos os indícios levantados pelas fontes até então nos instiga a questionar a validade dos dispositivos legislativos destinados a restringir o acesso de escravos às aulas. Entretanto, a partir do caso de Francisca Romana temos uma visão alternativa do significado da instrução em tempos de escravidão: ao encaminhar sua matrícula como símbolo da legitimidade de sua liberdade, percebemos o quanto o ambiente escolar foi visado como espaço de experiência de liberdade por muitos cativos, libertos e até ingênuos. Isso, no momento de transição, pelo qual passava a nação brasileira – do trabalho escravo para as relações de trabalho livre - revela o quanto estes indivíduos vivenciaram condições de “fronteira”, como enfatizou Anna Alaniz ⁵⁵, entre a escravidão e a liberdade e buscavam na escolarização um meio de afirmação de liberdade ou, quem sabe uma garantia da mesma.

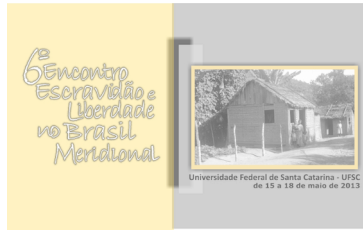
⁵⁴ DEAP-PR – Processo de manutenção de liberdade. Ref: PB045. PI8334.321.

⁵⁵ ALANIZ, Anna Gicelle García. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição. 1871-1895*. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997, p. 39.



Bibliografia

- ALANIZ, Anna Gicelle García. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição. 1871-1895*. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites, século XIX*. 3ª edição. São Paulo: Annablume, 2004.
- CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____; INÁCIO, Marciliane Soares (org). *Políticos, Literatos, Professores, Intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- FONSECA, Marcus Vinicius. “Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/ Dezembro, 2002.
- _____. *Escolas para crianças negras: uma análise a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e do Congresso Agrícola do Recife, em 1878*. Anais do III Congresso de História da Educação, 2004.
- GILENO, Carlos H. “A universalização da instrução e as liberdades civis e políticas: uma leitura de Perdígão Malheiro”. in: *Achegas.net*, v. 44, 2011.
- GONDRA, José Gonçalves & SCHUELLER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Biblioteca Básica de História da Educação, v. 1, São Paulo: Cortez, 2008.
- IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional*. 2 ed. Ver. e aum. São Paulo: Hucitec, Curitiba: Scientia ET Labor, 1988.
- MALHEIROS, Perdígão. *A escravidão no Brasil: ensaio político, jurídico e social*. Petrópolis: Vozes, INL, 1897.
- MENDONÇA, Joseli M. N. *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.
- MILLER, Joseph C. A abolição como um discurso de apreensão cívica: escravidão como abominação pública. In: XAVIER, Regina C. de L. (org.). *Escravidão e liberdade: temas, problemas e perspectivas de análise*. São Paulo: Alameda, 2012.
- NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro: Best-Bolso, 2010.



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

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

SCHELBAUER, Analete Regina. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 1997.