

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

Monica Cristina da Fonseca

O DEBATE A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS NA BAHIA (1871-1889)

**Salvador
Fevereiro de 2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Monica Cristina da Fonseca

O DEBATE A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS NA BAHIA (1871-1889)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sara Martha Dick.

Salvador
Fevereiro de 2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Fonseca, Monica Cristina da.

O debate a respeito da educação dos ingênuos na Bahia (1871-1889) /
Monica Cristina da Fonseca. - 2014.

147 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sara Martha Dick.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2014.

1. Crianças negras - Educação – Bahia - História. 2. Brasil – História - Lei
do Ventre Livre, 1871. 3. Ensino primário - Legislação – Bahia – História. 4.
Direito à educação. I. Dick, Sara Martha. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título

CDD 372.98142- 23. ed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Monica Cristina da Fonseca

O DEBATE A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS NA BAHIA (1871-1889)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sara Martha Dick.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Sara Martha Dick (orientadora)

Prof. Dr. Walter Fraga Filho

Prof. Dr. Eduardo Oliveira

Prof^a Dr^a Lúcia da Franca Rocha

Para Minha mãe Jucelina Maria da Fonseca (*in memoriam*), minha grande incentivadora e eterna educadora, e Iago Landê Fonseca Costa, a quem eu ensino e com quem aprendo.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final do Mestrado em Educação me faz lembrar toda a minha trajetória educacional, desde as noites em que minha irmã Márcia (mã), sentada na porta de casa com uma cartilha, nos ensinou, a mim, Mércia e Alex, as primeiras letras, nos alfabetizando em casa.

A primeira matrícula em uma pequena escola particular no bairro da Fazenda Grande, ainda no modelo que encontrei nos documentos do Fundo da Instrução Pública do Arquivo Público da Bahia, datados de 1871 a 1889, em que a escola funcionava na residência do professor (a) ou anexa a esta. A segunda matrícula foi na famosa escola de Dona Morena, no mesmo bairro e nos mesmos moldes; a escola funcionava ao lado da casa de D. Morena. Com esta professora aprendi a soletrar, História do Brasil, Geografia, Gramática, Matemática, o Salmo 91 e a cantar o Hino Nacional, além de outras tantas coisas que me marcaram. Dona Morena educou gerações, sendo lembrada por ser severa e competente na educação primária, uma referência no bairro da Fazenda Grande.

O colégio Estadual Dois de Julho, também na Fazenda Grande, onde cursei o fundamental junto com Mércia, me possibilitou descobrir a realidade precária do ensino público. Alguns professores e professoras foram marcantes pelo compromisso que demonstravam com a Educação. Alguns dos quais reencontrei já como colega, nas greves dos professores estaduais ou na Secretaria de Educação.

O início do ensino Médio no Colégio Luiz Tarquínio, no bairro da Boa Viagem, situado na parte baixa da cidade do Salvador., onde mais uma vez a precariedade da escola pública se fez presente. Isto fez com que eu não concluísse o curso de Instrumentação neste colégio. Fez parte deste meu percurso educacional os dois anos na Escola de Engenharia Eletromecânica, onde cursei eletrônica, mas não concluí por dificuldades financeiras. E, por fim, o Colégio Central da Bahia, onde concluí o ensino médio e fiz amigos, aprendi um pouco e mais uma vez me deparei com as dificuldades da escola pública.

Mas não perdi o objetivo de cursar uma universidade, apesar das ausências adquiridas ao longo do percurso. Cursei História na Universidade Católica do Salvador, tendo antes cursado um preparatório para o vestibular na Cooperativa Steve Biko, que representou mais que um preparatório para o vestibular, foi uma preparação para a vida. Junto com as referências e politização que eu adquiri em casa com a minha família. A Steve Biko contribuiu para o meu entendimento e defesa da justiça e igualdade social. Não esqueço as

aulas de Cidadania e Consciência Negra, onde aprendíamos a valorizar a nossa pertença e as nossas heranças africanas.

Na Universidade Católica do Salvador, fiz amigos inestimáveis: Solange (minha comadre), Bernardo, André, Paulo Ricardo e Carla Simone. Todos sempre incentivadores e apoiadores das minhas conquistas. Sou muito grata a vocês. Com Solange e Paulinho tive a oportunidade fazer um curso de especialização em Educação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foram maravilhosos aqueles sábados que passamos juntos, os trabalhos em equipe e as farras.

Por toda essa trajetória é que cursar o mestrado é a realização de um sonho pessoal. Mas sua concretização não se daria sem o apoio dessas e de outras tantas pessoas. A essas pessoas e instituições sou grata.

Sou grata à professora Sara, pelas aulas da disciplina História e Educação, nas quais conheci a História e a Historiografia da Educação, com as quais foi possível a elaboração do meu pré-projeto de Dissertação do Mestrado. Pela sua orientação, pelos elogios e observações feitas aos meus textos. Sempre gentil e bem humorada. Serás inesquecível.

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pela concessão da licença para o curso, sem a qual o meu trabalho de pesquisa seria impraticável.

Aos colegas do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia e do Centro Educacional Anísio Teixeira, pelo companheirismo. No Edvaldo, Isabela, Hilma, Cacilda, Paulão, Regina Gomes, Ira, Ana Márcia e tantos (as) outros (as) fizeram e fazem os dias de trabalho mais divertidos e amenos. No Anísio, estabeleci amizade com Débora, Eliana, Tati, Djalma e Anselmo, que igualmente aliviam e amenizam os problemas que enfrentamos na Educação. Anselmo, meu agradecimento pelos comentários que fez ao meu pré-projeto e pela indicação de bibliografia.

Agradeço às colegas do grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Sociedade, com as quais aprendi a respeito da pesquisa em Educação. À professora Lucia da Franca Rocha, pelas críticas e sugestões ao meu texto, que muito contribuíram.

Andreia Lisboa de Sousa e a Iraildes Fonseca, amigas que reconheci na identidade de mulher negra com nossas lutas e conquistas. Sou grata a Andreia pela correção do meu pré-projeto, prova da sua imensa generosidade e compromisso, só tenho a agradecer. E a Ira pela orientação religiosa.

Agradeço aos amigos e amigas que fiz durante o Curso de Mestrado: a Alane Carvalho (pela bondade e generosidade com as palavras), José Pereira (pela indicação de fontes e bibliografia, incentivo e pela generosidade no compartilhamento do seu conhecimento, nas

conversas no Arquivo Público e via e-mail), Luis e Adilbenia pela identificação com as questões raciais e pelas trocas que estabelecemos.

Ao Arquivo Público do Estado da Bahia, que frequentei por mais de dois anos e fui bem atendida por todos os funcionários; em especial agradeço a Pedro e Reinaldo, pela ajuda constante.

Ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelo acolhimento e presteza no atendimento, em especial às funcionárias da secretaria do programa de Pós-Graduação pela solicitude.

Walter Fraga Filho, Sara Martha Dick e Lucia Maria da Franca Rocha, que participaram da minha banca de qualificação. Sou grata pela leitura do projeto, pelas críticas e sugestões.

Minhas irmãs, Márcia, primeira professora, e Mércia, pela amizade e pela correção dos meus textos, pelo apoio de sempre. Aos meus irmãos, Antonio, Dedé, Dinho (*in memoriam*), Paulo, Janu, Marcelo e Alex, minhas referências na vida e para a vida toda.

À minha mãe, pelo exemplo que nos deu, de generosidade, simplicidade, desprendimento, coragem, honestidade, priorizando e incentivando sempre o nosso estudo, apesar das várias dificuldades financeiras. Com muito sacrifício criou seus dez filhos, trabalhando e estudando, conseguiu concluir o ensino médio, através do supletivo. Por acreditar em mim, serei mais que grata.

RESUMO

Esta dissertação analisa o debate em torno da Educação dos Ingênuos, filhos nascidos livres de mulher escravizada, em virtude da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, denominada de Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, na Bahia, de 1871 a 1889. Investiga a Instrução Pública Primária na Província da Bahia, e a legislação educacional que dava sustentação. Discute a iniciativa de professores de criarem escolas para instruírem os ingênuos. Considera que a Lei de 1871 possibilitou experiências educacionais aos filhos de mulher escrava, nascidos após a data da lei. Os relatórios dos Presidentes de Província e dos Diretores Gerais de Instrução Pública da Bahia, ofícios, correspondência de professores, presidentes de comissão literárias e jornais foram importantes para esta pesquisa. O trabalho fundamenta-se na historiografia da escravidão influenciada pelas teorias de E. P. Thompson, que trabalha legislação e direito relacionados a experiências de sujeitos comuns. Esta historiografia elegeu a legislação abolicionista enquanto estratégia política utilizada pelos sujeitos sociais envolvidos no processo de emancipação e abolição da escravidão no Brasil nas três últimas décadas do século XIX.

Palavras-chave: Lei do Ventre Livre. Educação. Ingênuos.

ABSTRACT

This dissertation examines the debate on Education naive , free children born to enslaved women , under the law 2,040 of September 28, 1871 , known as Law of the Free Womb or Rio Branco law , Bahia 1871-1889 . Investigates the Primary Public Education in the Province of Bahia , and educational legislation that gave support . Discusses the initiative to set up schools for teachers to instruct naive . Considers that the 1871 law allowed educational experiences to the children of slave women born after the date of the law . Reports from the Presidents of the Province and the General Managers of Public Instruction Bahia , crafts , matching teachers , and committee chairmen of literary journals were important for this research . The work is based on the historiography of slavery influenced by the theories of E. P. Thompson working legislation and related rights experiences of ordinary subjects . This historiography that elected the abolitionist legislation as a political strategy used by social actors involved in the abolition of slavery and emancipation process in Brazil in the last three decades of the nineteenth century.

Keyword – The free Womb Law. Education. Slave

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LEI DE 1871 E A EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS	30
3 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL (SÉCULO XIX)	65
4 O DEBATE A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS NA BAHIA (1871-1889)	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
FONTES E OBRAS DE REFERÊNCIA	137
REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

Em 1878, Antonio de Araujo de Aragão Bulcão, presidente da Província da Bahia, responde ao então Diretor Geral de Instrução Pública, o Cônego Dr. Emilio Lopes Freire Lobo, a respeito da consulta feita pelo segundo, se os ingênuos¹ podiam ser admitidos nas escolas públicas primárias. O presidente disse que eles deviam ser aceitos pelos professores públicos em virtude da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871,² ainda que não houvesse disposição a este respeito no Regulamento vigente para Instrução. Argumentou que tal decisão estava de acordo com o progresso e a civilização dos povos.³

Em 1884, Cônego Dr. Romualdo Maria de Seixas Barrosos, Diretor Geral de Instrução Pública da província da Bahia, declara ao Presidente da Comissão Literária, da Freguesia do Senhor Deus Menino do Araçás, termo de Alagoinhas, respondendo a um ofício desse, que os ingênuos devem ser admitidos à matrícula nas escolas públicas, conforme resolução do governo.⁴ A motivação dessas correspondências entre as autoridades responsáveis pela Instrução Pública Primária da Província da Bahia guarda relação com o ocorrido treze anos antes. Em 28 de setembro de 1871, a Princesa Imperial Regente, Isabel, em nome do imperador D. Pedro II, sancionou a Lei 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre ou Rio Branco, doravante Lei de 1871, que declarou de condição livre o filho de mulher escrava nascido após a data da lei.⁵ Estaria aberto o debate a respeito da matrícula desses ingênuos nas escolas públicas primárias da província da Bahia.

Em 21 de janeiro de 1888, Manoel do Nascimento Machado Portela, Presidente da Província, respondendo a um ofício que informava que o professor Jeronymo dos Santos Lima, da Freguesia da Ilha de Maré, participou ter aberto, no dia 1º do mesmo mês e ano, uma escola noturna para a instrução dos ingênuos e libertos naquela localidade. Recomendava que fosse agradecido e louvado o referido professor pelos seus sentimentos patrióticos e humanitários.⁶

Esses questionamentos a respeito da matrícula dos ingênuos nas escolas públicas primárias na província da Bahia e correspondências informando a abertura de escolas, a

¹ Termo utilizado na historiografia para designar o filho nascido livre de mulher escrava em virtude da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

² Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

³ Fala com que abriu no dia 1º de maio de 1879 a 2ª sessão da 22ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia o exm. Sr. Dr. Antonio de Araujo de Aragão Bulcão, presidente da província. Bahia, Typ. Do Diário da Bahia, 1879.

⁴ Jornal Diário da Bahia 05/01/1884. Biblioteca Pública do Estado da Bahia.

⁵ Lei 2,040, de 28 de setembro de 1871.

⁶ APB. Fundo Instrução Pública. Maço: 6580. 21 de junho de 1888. Secção: 1º Nº: 897.

maioria noturna, para a instrução dos ingênuos partiram inicialmente de professores, pois eles eram responsáveis pela matrícula das crianças nas escolas da província, segundo o regulamento em vigor. Esses professores, por sua vez, devem ter sido questionados por pais, mães ou outro responsável pelos ingênuos. Cientes que estavam da condição de liberdade dos seus filhos ou tutelados, buscaram o direito destes à educação nas escolas públicas. O que teria suscitado a dúvida não só dos professores a respeito da admissão dos ingênuos na escola pública primária é um dos nossos questionamentos. Estas correspondências, conjuntamente, representam a presença de um debate em torno do direito à educação dos filhos de mulher escrava, nascidos livres em virtude da Lei de 1871, e que teve seu início no processo de aprovação da mesma.

A julgar pela resposta do presidente Araujo Bulcão, de que os ingênuos deviam ser aceitos pelos professores públicos em virtude da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, poderíamos concluir que a questão da admissão dos ingênuos nas escolas públicas primárias estava resolvida, era o caso dos professores apenas atenderem a um dispositivo legal. No entanto, se considerarmos que a primeira correspondência é datada de 1878 e a segunda de 1884, inferimos que passados seis anos a dúvida a respeito da matrícula dos ingênuos ainda não tinha sido dirimida em toda a província. E considerando ainda o terceiro documento, que trata da criação de uma escola noturna para instrução de ingênuos, pelo professor Clarismundo de Ilha de Maré, somos levados a considerar que em vez de terem sido matriculadas nas escolas públicas primárias (que passaram a funcionar em um turno só e pela manhã, das 9 as 12h, de acordo com o regulamento para instrução pública em vigor nesse período), foi necessária a criação de escolas especiais e noturnas para o ensino dessas crianças, separando-as das demais crianças livres da província e juntando-as aos trabalhadores adultos, para quem estava destinada a escola noturna.

A data do documento também é um elemento de análise importante. No caso do primeiro, os anos de 1878-1879 são representativos, por ser justamente a data em que os ingênuos nascidos em 1871 completariam oito anos de idade, período estabelecido pela Lei do Ventre Livre para que os senhores, obrigados a criá-los e tratá-los até esta idade, optassem em entregá-los ao governo e receber uma indenização de 600 mil réis ou usufruir dos serviços destes até a idade de 21 anos.⁷ Este fato trouxe novamente o filho da mulher escrava para o centro das discussões. No entanto, perguntar se em 1879 o ingênuo poderia ser matriculado representava um ano de atraso na frequência escolar desta criança, ao considerarmos que a

⁷ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

admissão da matrícula nas escolas públicas primárias da Bahia era garantida dos 7 aos 14 anos de idade, excluídos os não vacinados, os que sofriam de moléstia contagiosa e os escravos, de acordo com o regulamento para instrução em vigor nesse período.

Também é simbólica a data da abertura da escola na Ilha de Maré, pelo professor Clarismundo, pois se trata de junho de 1888, período do pós-abolição, no qual estava ainda em discussão a inserção social dos egressos do cativeiro. E de demonstração de atos considerados como humanitários para com os libertos. A educação foi um dos caminhos apontados para essa inserção social e teria o papel de regenerar e disciplinar os ex-cativos, além de contribuir para a civilização e o progresso do país, como bem sinalizou o presidente da província, Araujo Bulcão. De acordo com José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler, “apesar da violência da escravidão, das discriminações e das interdições legais, a escolarização de escravos e libertos esteve presente na disputa entre os vários projetos políticos que visavam construir a nação e inventar o Brasil”.⁸ Acrescentamos, neste grupo, os ingênuos, que mesmo crianças e/ou jovens tiveram o estigma da escravidão, que degenerava pelos vícios, ignorância e embrutecimento, de acordo com o pensamento corrente neste período.

O debate que antecedeu a aprovação da referida lei e que envolveu, entre outras preocupações, o direito à propriedade e o futuro dos ingênuos⁹ pode nos indicar o entendimento possível do comportamento dos responsáveis pela instrução pública primária a respeito da educação dessas crianças.

As informações e os diálogos presentes nessas correspondências são fundamentais para este trabalho. Esta dissertação aborda os debates referentes à educação dos ingênuos na Bahia nas duas últimas décadas do século XIX. A intenção é perceber se a Lei de 1871 possibilitou experiências educacionais ao filho de mulher escrava nascido de condição livre após a data da lei, nosso sujeito da pesquisa, além de políticos e intelectuais. Este período foi marcado por transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais, pela crise do escravismo e da monarquia. Não sem grandes conflitos envolvendo escravocratas, abolicionistas, republicanos e monarquistas, além de conservadores e liberais. Período em que cidadania, civilização, progresso e educação se entrecruzaram nos debates referentes ao projeto de nação pretendido por políticos e intelectuais brasileiros.

⁸ GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 227. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

⁹ CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Cabe questionarmos se o direito à cidadania dos ingênuos foi garantido na Bahia após a Lei do Ventre Livre. Ao tentar perceber a articulação entre a questão racial e o desmonte do escravismo no Brasil, nas três últimas décadas oitocentistas, Wlamyra R. de Albuquerque observou que, no Brasil, o processo emancipacionista foi marcado pela racialização das relações sociais e a manutenção de certos esquemas hierárquicos. Sua reflexão nos possibilita tentar compreender a dificuldade encontrada por alguns membros da instrução pública primária baiana em admitir a matrícula dos ingênuos nas escolas e de percebê-los como portadores de direitos. A questão seria manter a hierarquia racial também via educação, por isso que mesmo de condição livre, os ingênuos encontraram dificuldades em serem aceitos nas escolas públicas primárias na Bahia. De acordo com Wlamyra R. de Albuquerque, nas décadas de 1870 e 1880, “a condição social e a cidadania reservada a ‘pessoa de cor’ – como eram geralmente denominados os não brancos [...] estavam na ordem do dia”.¹⁰ É possível afirmarmos que a educação dos ingênuos estava inserida neste debate, uma vez que a matrícula desses fora inicialmente questionada pelos responsáveis pela Instrução Pública Primária da Bahia, como atestam as correspondências citadas. Não obstante, é necessário considerar que a própria Lei de 1871 permitiu a condição dúbia dos filhos de mulher escrava nascidos de ventre livre, pois os prendia ao cativo até a idade de 21 anos caso o senhor de sua mãe optasse pelos seus serviços, sendo o que de fato ocorreu¹¹.

Mesmo com as estratégias políticas possibilitadas pela Lei do Ventre Livre, consideramos que não foi fácil aos ingênuos acessarem a Instrução Pública Primária baiana nas três últimas décadas do século XIX. Sidney Chalhoub, ao analisar os debates parlamentares em torno da lei de 28 de setembro de 1871, nos indica a resposta possível dessa dificuldade: “O fato, todavia, é que houve resistência tenaz à aprovação da lei de 28 de setembro e, depois, à sua execução”.¹² É a partir da análise que Sidney Chalhoub e Robert Conrad¹³ empreenderam ao debate parlamentar que resultou na aprovação da Lei de 1871 e da defesa realizada pelo primeiro de que houve uma utilização dessa lei como estratégia política por parte dos escravizados, tutores, mães, pais e responsáveis que fundamentamos o nosso

¹⁰ ALBUQUERQUE, Wlamyra de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 33.

¹¹ A respeito do pequeno número de ingênuos entregues ao governo, é significativa a informação presente nos Relatórios do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas: “As informações obtidas até agora recolhidas fazem esperar que relativamente pequeno será o número de proprietários, que terão de optar pela indenização pecuniária.” Relatório apresentado à Assembleia Geral, Terceira Sessão da décima oitava Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Brasil – Typographia Nacional Rio de Janeiro 1883, p. 10.

¹² CHALHOUB, 2003, p. 137.

¹³ CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850-1888**. 2. ed. Tradução de Fernando de Castro Ferto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

estudo. Nesta perspectiva de considerar o agenciamento dos escravos nos foi referência o trabalho de Hebe de Mattos,¹⁴ que se utilizando de uma variedade de fontes, notadamente os processos crimes e cíveis do Tribunal da Relação do Rio de Janeiro, os inventários e jornais, buscou identificar e confrontar os diferentes significados da liberdade para senhores, escravos e libertos e a redefinição dos padrões de dominação nos últimos anos da escravidão e da pós-abolição em alguns municípios do Rio de Janeiro. Keila Grinberg¹⁵ analisou ações de escravidão e de manutenção de liberdade julgadas pela Corte de Apelação do Rio de Janeiro, objetivando avaliar as práticas de reescravização no Brasil do século XIX e a crescente perda de legitimidade jurídica dessas ações, principalmente a partir do debate travado entre advogados e juízes da Corte a esse respeito. Os trabalhos de Sidney Chalhoub, a respeito do significado da liberdade para escravos e libertos no final do século XIX na Corte a partir da análise dos processos criminais do Arquivo do Primeiro Tribunal do Júri e das ações Cíveis de liberdade, do Arquivo Nacional e da compreensão dos debates políticos que resultaram na Lei do Ventre Livre. Chalhoub¹⁶ afirma ter chegado à seguinte conclusão: “[...] de que as lutas em torno de diferentes visões ou definições de liberdade, e de cativo, eram uma das formas possíveis de acesso ao processo histórico de extinção da escravidão na corte”. Este autor é referência em nossa pesquisa por romper com o mito da coisificação do escravo, por expor os debates políticos em torno da Lei do Ventre Livre e, ao fazê-lo, nos indicou a definição do nosso objeto. Walter Fraga Filho¹⁷ acompanhou as trajetórias de escravos e libertos dos engenhos do Recôncavo baiano duas décadas antes e após a abolição buscando avaliar as consequências e implicações da abolição. E o de Elciene Azevedo,¹⁸ que abordou o movimento abolicionista em São Paulo pretendendo interrogar a lógica de consolidação de estratégias e ações que foram posteriormente rotuladas de radicais e legalistas, utilizando como fonte, além dos jornais de grande circulação e das folhas abolicionistas, os processos judiciais e a correspondência de juízes de direito com os presidentes de província.

Seguindo os autores que tematizaram a Lei do Ventre Livre, nos foi importante o trabalho de Eduardo Spiller Pena *Pajens da Casa Imperial, Jurisconsulto, escravidão e a Lei*

¹⁴ MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

¹⁵ GRINBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiça no Brasil do século XIX. **Direitos e justiça no Brasil**: ensaios de história social. In: LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. p. 101-128.

¹⁶ CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990. P. 26.

¹⁷ FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

¹⁸ AZEVEDO, Elciene. **O direito dos escravos**: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

de 1871.¹⁹ Pena centrou sua análise nos debates entre os juristas do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros a respeito da escravidão; tratou das relações existentes entre a dimensão da lei de 1871 e os discursos e atitudes dos juristas emancipacionistas; acompanhou suas posturas de servidão ao poder e às estruturas de governo. Ao expor as ideias presentes na forma da escravidão proposta pelo Estado, o autor revela-nos o interesse da elite em garantir o seu direito de propriedade, manter a ordem vigente e a hierarquia social por meio do controle de homens e mulheres escravizados. No entanto, deixa evidente que as leis emancipacionistas foram propostas e voltadas a partir de uma demanda que vinha das ruas, dentro do contexto abolicionista e resultante dos conflitos existentes entre diferentes atores sociais, dos quais os escravizados foram protagonistas.

Seguindo esta linha e se aproximando do tema da nossa pesquisa, nos foi útil o trabalho de Joseli Maria Nunes Mendonça²⁰ *Entre a mão e os anéis: a Lei do Sexagenário e os caminhos da abolição no Brasil*, no qual a autora, tendo como objeto central de análise a Lei 3.270, conhecida como Lei do Sexagenário ou Saraiva-Cotegipe, indicou também a importância da análise dos debates parlamentares e da lei, pois são reveladores das relações sociais.

Chalhoub, ao indicar a Lei de 1871 como marco na mudança das relações escravistas no Brasil com perdas do poder senhorial, referendou-nos o caminho para pensarmos as consequências dessa lei na vida dos ingênuos no referente ao direito à educação pública.²¹ Isto justifica a escolha do recorte temporal nesta pesquisa, da publicação da Lei do Ventre Livre ao pós-abolição em 1889. Esta aceção está fundamentada nas ideias de Thompson relativas ao uso da lei para estudar e compreender uma dada sociedade. Seguindo esta utilização do Direito pela História Social, Silvia Hunold Lara e Joseli Maria Nunes Mendonça afirmam que,

Consideradas capazes de revelar como homens e mulheres concebiam as políticas de domínio senhorial que governavam as relações escravistas e como escravos e

¹⁹ PENA, Eduardo Spiller. **Pajens da Casa Imperial, juristas, escravidão e a lei de 1871**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

²⁰ Mendonça, Joseli Maria Nunes. **Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

Sem analisar especificamente os debates em torno da Lei do Ventre Livre, mas o processo de discussão no Parlamento da Lei nº 3270, de 28 de setembro de 1885, Lei do Sexagenário ou Saraiva-Cotegipe, como ficou conhecida, Joseli Maria Nunes Mendonça contribuiu para a análise que fizemos referente ao processo da Lei de 1871.

²¹ CHALHOUB, 2003, p. 137.

libertos podiam delas se utilizar em sentidos inversos, as fontes judiciais tornaram-se praticamente obrigatórias nos estudos sobre a escravidão.²²

Nesta perspectiva é que nos valem da interlocução entre a historiografia e a História da Educação para tentar compreender se a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, provocou mudanças no cotidiano dos ingênuos, possibilitando-lhes experiências educacionais. Estas experiências cotidianas dos ingênuos fundamentam-se também nas ideias de Thompson a respeito do “fazer-se”,²³ sua tese sobre a classe operária da Inglaterra, que indicou novas maneiras e métodos de se fazer pesquisa, a partir da busca de indícios do agenciamento de sujeitos comuns que fizeram e forjaram a sua história dentro da sociedade na qual estavam inseridos.

Na construção do capítulo referente à abordagem historiográfica relativa à Lei do Ventre Livre, os trabalhos de Kátia de Queirós Mattoso²⁴ *O filho da escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)*, o de Maria Lúcia de Barros Mott²⁵ *A criança escrava na literatura de Viagens*, o de Maria Cristina Luz Pinheiro²⁶ *O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1888*, e o de Isabel Cristina Ferreira dos Reis²⁷ *Considerações acerca da infância da criança escrava* foram fundamentais.

Os trabalhos historiográficos que se debruçaram sobre a Lei do Ventre Livre e enfocando os ingênuos ainda são poucos na historiografia, e os que relacionaram esta à educação destas crianças são raros. Diante deste quadro foi valiosa a seguinte referência bibliográfica: Kátia de Queirós Mattoso²⁸, como já mencionado, no qual utilizou como fonte os inventários *post-mortem* dos últimos 30 anos da escravidão no Brasil, discutiu vários aspectos referentes à vida da criança escrava, tais como nascimento, crescimento, sociabilidade e com que idade deixavam de ser crianças e entravam para o mundo do trabalho. As discussões propostas neste texto estão presentes nos diversos trabalhos e com enfoques

²² LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Org.). **Direitos e justiça no Brasil: ensaios de história social**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006, p. 10-11.

²³ THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

²⁴ MATTOSO, Kátia de Queiros. O filho da escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar./ago. 1988.

²⁵ MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 57-66, dez. 1972.

²⁶ PINHEIRO, Maria Cristina Luz. O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1888. **Revista Afro-Ásia**, n. 32, p. 159-183, 2005.

²⁷ REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

²⁸ MATTOSO, 1988.

diferentes a respeito dos ingênuos. A historiadora sinalizou para a indicação de três idades que aparecem na Lei de 1871: 8, 12 e 21 anos.

No caso da idade de oito anos, presente no parágrafo 1º do art. 1º, a lei determinou que, chegando o filho de mulher escravizada a esta idade, o (a) senhor (a) optaria por entregar-lhe ao Estado e ser indenizado ou usufruir dos serviços deste até a idade de 21anos. De acordo com Mattoso, “é que nos seus 8 anos a criança já deu provas de suas capacidades”.²⁹ O limite da vida em cativo para os ingênuos, presente na lei, foi até alcançarem a maioridade civil. Quanto aos 12 anos, a lei proibiu a separação de crianças menores desta idade da mãe ou do pai em qualquer caso de alienação ou transmissão de escravos, sendo justamente esta idade definida para Mattoso como a que põe fim à infância.

Dentro dessa historiografia da escravidão que enfocou a família escrava, utilizamos o resultado da pesquisa de Isabel Cristina Ferreira dos Reis, tributária do trabalho de Robert W. Slenes *Na Senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX*. Para Reis, a Lei do Ventre Livre deu lugar tanto ao abandono ou pouco interesse da classe senhorial pelos nascidos livres de suas escravas, quanto à exploração da mão de obra destes como se ainda fossem cativos. Apesar disso, a pesquisadora pontuou disposições importantes de proteção à família escrava presentes na Lei de 1871, como a proibição de separar mãe e filho menor de 12 anos, como já comentamos, e a preferência, quando da libertação, pelo Estado, por mulheres, sobretudo mães. Esta prioridade dada à família escrava, na libertação pelo Fundo de Emancipação, foi vista por José Pereira Neto, ao pesquisar a respeito desse elemento libertador na Bahia, como decorrente do perfil de libertandos que o governo queria; a preferência pela família escrava devia-se à ideia de que estes sujeitos teriam mais amor pelo trabalho e seriam, portanto, mais disciplinados.

Associando trabalho e criança escrava, Maria Cistina Luz Pinheiro,³⁰ em sua pesquisa *O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1888*, utilizou como fonte as escrituras de compra e venda de escravos, de doações, permutas e hipotecas registradas em livros notoriais. Além dos inventários *post mortem*, buscou traços da vida e das relações sociais dos escravos. Ao fazer uma caracterização geral dos senhores que possuíam crianças escravas em Salvador, considerou importante o momento em que a criança cativa passava a ser vista como escravo produtivo, assim como Mattoso. E nos possibilitou, em consonância com as informações que encontramos no Fundo de Instrução Pública referente à educação dos ingênuos, compreendermos os motivos que levaram os professores a criarem escolas noturnas

²⁹ MATTOSO, 1988, p. 54.

³⁰ PINHEIRO, 2005.

para ensinar os ingênuos. Pois as crianças escravizadas apresentadas por Pinheiro já possuíam qualificação profissional ou eram aprendizes aos dez anos. Afirma ter encontrado um maior número de crianças trabalhadoras na Freguesia da Sé e da Conceição da Praia, onde concentrou a sua discussão. A autora defende que a criança escrava não era uma carga inútil para o senhor, pois começava a trabalhar muito cedo.

Objetivando evidenciar os caminhos e tensões abolicionistas na cidade de Taubaté a partir da demanda pela liberdade jurídica desencadeada pela Lei de 1871, Maria Aparecida Chaves Papali expôs como ex-senhores amparados pelo judiciário buscaram manter tutelados junto a si os filhos livres e suas ex-escravas. A tutela foi utilizada como estratégia pelos senhores para usufruir dos trabalhos dos ingênuos na lavoura e nos serviços domésticos. Tratando também de tutelas no Brasil Imperial, é significativo o trabalho de Ana Gicelle Garcia Alaniz *Ingênuos e libertos em Campinas*,³¹ no qual a autora destacou a questão de que a tutela no Brasil imperial continuou a seguir as ordenações Filipinas. Portanto eram tuteláveis os órfãos completos ou de pai, pois a lei não reconhecia à mãe o Pátrio Poder. De acordo com Ione Celeste de Sousa, como o filho da escrava não tinha pai legal, a não ser quando reconhecido por legitimação, por ser a escrava propriedade do senhor, todos eram tuteláveis a princípio. Para Alaniz, a condição efetiva de ingênuos talvez houvesse propiciado aos defensores destes os instrumentos indicados para livrá-los do caráter ambíguo da Lei de 1871. A este respeito também tratou o trabalho de Aretuza Zero, relacionando a Lei do Ventre Livre e a tutela nas últimas décadas do século XIX.

É referência para o estudo e compreensão da história da educação dos negros no Brasil Império o estudo de Alessandra Schueller³² *Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial 1870 a 1889*. A historiografia especializada tem se referido a este binômio. Havia um projeto de educar os pobres via instrução, com intuito de preparar a mão de obra qualificada para o trabalho livre na iminência do término da escravidão. Isto é possível de ser constatado a partir das instituições que foram criadas neste período para educar a chamada “infância desvalida”, fornecendo a essas crianças instrução elementar e a aprendizagem de um ofício. O propósito desta educação era disciplinar através da pedagogia do trabalho, retirando-as das ruas e do convívio com grupos tidos como perigosos.

³¹ ALANIZ, Ana Gicelle. **Ingênuos e libertos em Campinas no século XIX**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

³² SCHUELLER, Alessandra. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889)**. 1997. Dissertação (Mestrado em História Social das Ideias) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1997.

Irma Rizzini³³, trabalhando com a educação de crianças pobres nas províncias do Pará e Amazonas, no século XIX, e a partir das fontes que utilizou, também encontrou indícios da presença dos ingênuos nas instituições educacionais para aquele segmento, como na casa de educandos Artífices e nos Arsenais da Marinha e de Guerra. Assim como Pinheiro, estudando as ações dos juízes de órfãos nos encaminhamentos dos libertos às associações que se colocaram como responsáveis pela criação, instrução e educação dos ingênuos.

Relativo aos ingênuos aqui na Bahia, dois trabalhos foram referências. O primeiro foi a tese de doutorado de Ione Celeste Jesus de Souza *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia (1870 a 1890)*³⁴, que nos indicou as fontes e as referências bibliográficas com as quais construímos esta dissertação. Ione dedicou uma parte do segundo capítulo do seu trabalho para falar dos ingênuos, a historiografia e as experiências educacionais destas crianças. Valendo-se da documentação referente à Instrução Pública, os Relatórios do Ministério da Agricultura, ofícios de juízes de órfãos e ausentes, a autora confirmou a presença destas crianças em salas de aula da província da Bahia.

O segundo trabalho foi a dissertação de Mestrado de Miguel Luiz da Conceição³⁵ *O Aprendizado da Liberdade, Educação de Escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista*, no qual o pesquisador objetivou acompanhar a discussão em torno da educação popular e dos escravos, ingênuos e libertos na Bahia, bem como a atuação do governo e de particulares no atendimento dessa demanda em Salvador. Ele investigou as ações autônomas dos libertos para educar-se e garantir educação para os seus filhos, buscando descobrir a quais meios e estratégias recorreram para obtê-la. A educação foi destacada por este autor na importância que ela ocupou na construção do Estado e no processo de transição da mão de obra escrava para a livre, que redefiniu as relações de trabalho e manutenção das hierarquias sociais na passagem da Monarquia para a República no Brasil.

Essa percepção referente ao papel de destaque da Educação dos negros e da presença desta nas discussões ocorridas no final do século XIX também foi enfocada por Marcus Vinícius Fonseca.³⁶ Esse autor explorou as alternativas gestadas pelas elites para a educação

³³ RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004. 453 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

³⁴ SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao povo**: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. 2006. 400 f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

³⁵ CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **O aprendizado da liberdade**: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Feral da Bahia, Salvador, 2007.

³⁶ FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

dos negros, no final do século XIX. Ele colocou como marcos a Lei de 1871 e a de 1888, e enfocou os debates e propostas a respeito da educação dos negros, especialmente dos ingênuos. Este autor evidenciou a relação entre a Lei de 1871 e a educação dos negros, e neste sentido, juntamente com as ideias defendidas por Chalhoub, nos permitiu uma compreensão dos debates a respeito da educação dos ingênuos ocorridos na Bahia de 1871 a 1889. Fonseca objetivou realizar uma análise das concepções e práticas educacionais em relação aos negros e que foram apresentadas como essências para o encaminhamento da abolição do trabalho escravo no Brasil. De acordo com esse autor, as práticas educativas em relação aos negros, antes dos debates referentes à abolição da escravidão no Brasil, eram realizadas dentro do espaço privado. No entanto, durante esses debates, essas práticas passaram a ser revestidas de outros significados; foram colocadas em questão e cederam lugar “a reivindicações e ações educacionais mais próximas do que caracteriza educação moderna”.³⁷ Marcus Vinícius trabalhou com uma diversidade de fontes, como, por exemplo: as Falas do Trono, mensagens anualmente proferidas pelo Imperador à Assembleia-Geral e à Nação, compreendidas entre os anos de 1867 e 1889; o projeto da Lei do Ventre Livre apresentado à Câmara dos Deputados e o texto da lei, os anexos e relatórios dos Ministros e Secretários de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Este último, julgamos interessante por trazer o tema a educação dos ingênuos em destaque, confirmando a ideia de que a educação esteve no cerne das discussões políticas ocorridas nas últimas décadas do século XIX.

O contexto em que ocorreu a aprovação da Lei de 1871, e a correspondência entre o Diretor Geral de Instrução Pública e o Presidente da Comissão Literária de Araçás, é um momento considerado pela historiografia da escravidão e da abolição como o período de acirramento das campanhas abolicionistas no Brasil. Esse movimento social pró-abolição em curso no país ecoou no campo da educação. Sobretudo porque nos debates ocorridos nesse período a educação foi vista como condição necessária às transformações que se esperavam operar no país no final do século XIX. Teve destaque a reforma eleitoral de 1881, visando ao voto direto no Brasil, que exclui o analfabeto deste direito,³⁸ e a mudança da utilização da mão de obra escrava para a livre. Tais acontecimentos exigiram a difusão da instrução primária, ainda que no discurso dos intelectuais e políticos. Tivemos membros do movimento abolicionista ou particulares preocupados em oferecer educação aos libertos e ingênuos na Bahia.

³⁷ FONSECA, 2002, p. 9.

³⁸ LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): o analfabetismo é um problema nacional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

Trabalho de fôlego sobre as sociedades abolicionistas e seus membros na Bahia foi desenvolvido por Jailton Lima Brito em *A Abolição na Bahia: uma História Política – 1870-1888*³⁹. Através do seu trabalho verificamos a atuação de abolicionistas no campo da educação, a exemplo do professor Cincinato Franca, que abriu uma escola noturna em Cachoeira para ensinar libertos.⁴⁰ A década de 1880 é marcada por uma campanha em marcha no Brasil não só pela abolição, mas por um conjunto de transformações políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que polarizaram o debate pertencente ao processo de mudança da forma de governo do Brasil, de Monarquia para a República. Como sinalizamos anteriormente, este período foi caracterizado por Kátia Mattoso (1992) como período de desagregação (1870-1889).

O processo de transição da Monarquia para a República no Brasil foi marcado pelo embate em que estavam presentes os conceitos de civilização, progresso, cidadania e modernidade, como já pontuamos. A elite intelectual e política discutia um projeto Republicano para o Brasil, que passava por transformações educacionais, culturais, sociais e urbanísticas. Nesta esteira, ocorre o manifesto republicano de 1870. Cabe aqui questionar, e não investigar, qual o projeto republicano baiano em que estão presentes os conceitos de progresso e civilidade e qual o papel da educação para os ingênuos.

Neste período de “desagregação” tem-se o acirramento dos debates sobre a reforma da escravidão. Inclui-se nessa marcha lenta e gradual da abolição a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871,⁴¹ a Lei do Ventre Livre. Verifica-se, a partir dos discursos na imprensa e no parlamento, a preocupação com a educação dos ingênuos e libertos. E em outros há denúncia de abandono educacional em que se encontravam os menores libertos pela lei. A revista do Instituto Histórico (1968) trazia o seguinte texto sobre a referida lei: “Há cem anos não nascem escravos”. Ao que parece, essa foi à única mudança digna de nota na condição dos emancipados, de cativos para libertos. Sem garantias dos direitos civis.

Uma das críticas que se faz ao conjunto de leis abolicionistas aponta para a falta de mudanças na situação dos libertos. Estas leis serviram para postergar a escravidão, o que atendia aos interesses de alguns grupos sociais. O temor pela abolição não estava relacionado somente à questão econômica, mas dizia respeito às mudanças nas hierarquias e relações

³⁹ BRITO, Jailton Lima. *A Abolição na Bahia: uma história política 1870-1888*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

⁴⁰ Sobre a historiografia que fez referência ao professor Cincinato da Franca, ver: Sousa (2002), Conceição (2007) e SOUZA, Jacó dos Santos. **Vozes da abolição: escravidão e liberdade na imprensa abolicionista cachoeirana (1887-1889)**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2010.

⁴¹ Revista do IGHB, nº 84, 1968-1971.

sociorraciais, uma vez que a abolição representava perda de privilégios para o grupo dominante. A este respeito, Wlamyra R. de Albuquerque (2009, p. 39) diz que “a luta abolicionista no Brasil se deu sob o abrigo de ideias liberais e científicas tão hierarquizantes quanto a cultura que [as elites intelectuais] respiravam a cada dia”.

Sobre as providências previstas na Lei 2040, de 1871, para assistência dos ingênuos e emancipados, Sidney Chalhoub identificou ainda agremiações que foram criadas após a Lei do Ventre livre com o pretexto de promover a instrução dos filhos de mulheres escravizadas, mas que na prática serviram apenas para conseguir retirar dos cofres públicos recursos para benefícios particulares. Sem alterar a condição social dos nascidos após a lei. Vale ressaltar que crítica parecida é feita pelo médico e abolicionista baiano Luis Anselmo da Fonseca⁴² em 1887, para quem a lei serviu à proposta de libertação gradual, tendo confiado ao fundo de emancipação e à generosidade dos particulares. Onze anos depois, a lei ainda se mostrava lenta e ineficaz para os nascidos livres, colocando os mesmos em condições incertas e perigosas em razão de desrespeitos no seu cumprimento.

É necessário destacar sobre o referido fundo de emancipação que ele previa, a partir do exercício 1877-1878, a retirada de uma quota destinada à educação dos filhos de mulher escrava.⁴³ Com ela, porém, acontecia o mesmo que com outras partes do fundo de emancipação: tinha destino diferente, sendo esses abusos denunciados por políticos. Não encontramos na documentação pesquisada nenhuma referência a qualquer quantia retirada do fundo de emancipação para a educação dos ingênuos. De forma igual, José Pereira de Santana Neto⁴⁴ pesquisou especificamente sobre o Fundo de Emancipação na Bahia e não encontrou nenhuma referência a uma quota destinada à educação dos ingênuos.

Os discursos dos intelectuais e políticos do período (1871-1889), caracterizado como de “desagregação”, estão inseridos no debate mais amplo do projeto republicano, que enfocava os conceitos de modernidade, progresso, civilização e cidadania, o qual possui como

⁴² FONSECA, Luis Anselmo da. **A escravidão, o clero e o abolicionismo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

⁴³ No referente aos recursos que o governo pretendia utilizar para educação dos ingênuos destacamos a seguinte afirmação do Relatório do Ministério da Agricultura, Comércio e obras Públicas, “Para ocorrer ás despesas que se farão necessárias, conto me habilitaras com o produto da quota a esse fim destinada pela lei 2792, e bem assim com igual porcentagem de 25 % sobre a arrecadação que se efetuara pelo Fundo de Emancipação, no período em que deve reger a lei que ora discutis. Relatório do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Publicas. 1881. 2. “Ensino Agrícola”. Pp. 03/05; “Lei 2040 de 28 de setembro de 1871”. Pp. 05/09; “Educação dos filhos livres da mulher escrava”. Pp. 09/10. Brasil – Typographia Nacional Rio de Janeiro.

⁴⁴ SANTANA NETO, José Pereira de. **A alforria nos termos e limites da lei: o fundo de Emancipação na Bahia (1871-1888)**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

referência os modelos teóricos de conhecimento e civilidade importados da Europa. Por meio destas teorias fundamentava-se a crença na evolução social do Brasil.

É nesse momento que se inserem na sociedade brasileira teorias e conhecimentos formulados na Europa e que a influenciaram fortemente. “A partir de 1870 introduzem-se no cenário brasileiro teorias de pensamento até então desconhecidas, como o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo”, como afirmou Lilia Moritz Schwarcz (1993, p. 43). Estas teorias estarão presentes nos discursos dos intelectuais e políticos da época e foram, por vezes, utilizadas “enquanto justificativas de práticas imperialistas de dominação”. Tais ideias foram utilizadas pela elite brasileira com a pretensão de manter a hierarquia social. Da mesma maneira as teorias raciais desse mesmo século serviram para justificar as desigualdades sociais entre negros e brancos, que após a abolição não poderiam mais ser diferenciados hierarquicamente pelos critérios cativos e livres.

Merece destaque as várias formas de resistência e estratégias educativas empreendidas pelos escravizados que minaram, assim, com as pressões estrangeiras e internas, com o sistema escravista.

Diante do contexto apresentado, este trabalho pretende investigar se a Lei 2040 de 28 de setembro de 1871 possibilitou experiências educacionais aos filhos de mulher escravizada nascidos de condição livre em virtude da referida lei. E objetiva analisar a abordagem historiográfica relativa à Lei de 1871, enfocando a relação entre a mesma e a educação dos ingênuos; analisar conhecer o processo educacional dos negros no Brasil no século XIX; analisar os debates ocorridos na Bahia referentes à educação dos ingênuos a partir da Lei de 28 de setembro de 1871. Segundo Lopes (2006, p. 17), “uma discussão acerca das relações ‘raciais’, do preconceito racial e suas manifestações na sociedade brasileira e, em particular, na escola, precisam ser feita”. É necessário, no entanto, inserir estes discursos no contexto histórico em que foram produzidos. Esses intelectuais e políticos, enquanto sujeitos históricos foram influenciados por uma série de transformações políticas, sociais, econômicas e culturais em curso no país.

Ao consultar a bibliografia sobre a educação dos ingênuos na Bahia, verificou-se a carência de investigações mais profundas sobre o assunto. Em virtude disso, espera-se, com este trabalho, poder contribuir com o preenchimento dessa lacuna tanto no campo educacional como para o conjunto de estudos historiográficos. Assim, este texto justifica-se pela possibilidade de compor um quadro da educação dos ingênuos na Bahia em um momento no qual a luta pelo fim da escravidão acalorou os discursos favoráveis e contrários à abolição e à reivindicações de direitos dos emancipados.

Entendemos que as desigualdades raciais foram gestadas ao longo do processo histórico brasileiro a partir das experiências cotidianas dos indivíduos que partilharam as condições de subalternidade, homens e mulheres africanos, escravizados, e de superioridade, homens brancos senhores de escravo, durante e após os 300 anos do regime escravista no Brasil. Evidenciar a situação escolar dos ingênuos é tentar dar visibilidade aos sujeitos que o discurso dominante historicamente buscou excluir. Para tanto, serão utilizadas abordagens historiográficas recentes, que privilegiam a análise das diversas fontes. Dessa maneira, a partir do nosso objeto de estudo, a educação dos ingênuos, pretendemos dar visibilidade a estes sujeitos e contribuir com a promoção da igualdade nas relações étnico-raciais na educação.

Ao discursarem sobre as condições sociais dos cativos e dos libertos e dos ingênuos ou sobre os males que a escravidão causava à sociedade, os abolicionistas contribuíram com a luta contra o sistema de escravidão, a qual já era pautada pelos escravizados desde o início do tráfico africano. Por meio das fontes, é possível perceber as dificuldades enfrentadas pela população negra, e que tem origem no processo histórico de discriminação e de preconceito a que essa foi submetida, mas engendrando formas de luta e resistência. Isto pode ser verificado na formação da sociedade brasileira fundamentada no patriarcado e no regime escravista, que tentou forjar uma condição de inferioridade da população negra escravizada, que foi destituída dos direitos humanos.

Esses discursos, no entanto, sinalizam para as mudanças de valores e comportamento da “elite letrada baiana”, fruto das transformações em marcha na sociedade. Segundo Walter Fraga Filho (2006, p. 48), o momento a partir da década de 1870 “foi de grandes expectativas de liberdade”. A mudança indicada pelo autor refere-se ao comportamento dos escravizados, contrariando o papel passivo recorrentemente atribuído a esses sujeitos no processo abolicionista.

É importante historicizar a condição escolar dos ingênuos na Bahia, frequentemente denunciada como de abandono, tentando compreender como a educação desses sujeitos figurou nos debates ocorridos na província da Bahia nas duas últimas décadas do século XIX. Como a elite da Bahia conseguiu manter a hierarquia sociorracial na escola. Através desse estudo esperamos poder consubstanciar as produções nesta área.

Os estudos desenvolvidos sobre a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região Nordeste, realizada por Marta Maria de Araújo,⁴⁵ permitiu à autora fazer afirmações acerca da existência de busca por fontes diversas, múltiplos temas e enfoques, certo rigor teórico-metodológico, objetos específicos e um diálogo interdisciplinar com a historiografia, que será o procedimento teórico-metodológico adotado neste trabalho.

Tanto Vidal⁴⁶ quanto Araújo evidenciaram na reflexão sobre a produção na História da Educação a interferência ou a presença da interdisciplinaridade. No texto de Vidal esta interdisciplinaridade aparece como a “interlocação com várias disciplinas”, destacando o fato da história da educação ser uma subárea da educação e uma especialização da história. O que serve para marcar a pertença do historiador da educação à comunidade dos historiadores. Assim como para afirmar a pesquisa de história da educação como o procedimento da historiografia. Já Araújo identificou esta interdisciplinaridade com a historiografia, o que denominou de diálogos interdisciplinares com a historiografia.

É dentro desse contexto, da utilização de novas abordagens, do estudo de novos objetos e do estabelecimento do diálogo interdisciplinar, possibilitado pelas inovações ocorridas no campo da historiografia da educação, que pretendemos investigar os debates a respeito da educação dos ingênuos ocorridos na Bahia de 1871 a 1889.

Estabelecemos aqui uma interlocação com a historiografia da escravidão e da abolição. Pretendemos, portanto, a partir da análise da documentação e da historiografia especializada, responder algumas questões que se impõem diante da leitura dos mesmos. Algumas dessas perguntas são: A Lei de 1871 possibilitou experiências educacionais aos filhos de mulher escravas nascidos de ventre Livre? Quais elementos, legais ou não, contribuíram para dificultar o acesso do filho nascido livre de mulher escravizada à educação formal? Como o Estado, a partir dos seus dispositivos legais, fundamentou a hierarquia social e racial na escola? Também esperamos compreender a relação entre a legislação e as desigualdades étnico-raciais na escola da Bahia.

Visando alcançar esse objetivo, faz-se necessário, antes de partir para o tema central, abordar a discussão realizada na historiografia a respeito da Lei de 1871, procurando focar os trabalhos que se preocuparam com os filhos de mulher escrava nascidos de ventre livre,

⁴⁵ ARAÚJO, Marta Maria de. Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região Nordeste. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 3, n. 5, p. 9-41, jan./jun. 2003.

⁴⁶ VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2005.

uma vez que a lei permite abordar os seus diferentes aspectos. Tentamos compreender a interface entre essa lei e a educação dos ingênuos, o que foi perseguido no capítulo . No capítulo 3 a ênfase é dada à educação da população negra no Brasil. Fossem escravos, libertos e ingênuos no século XIX, perseguimos a ideia de que, apesar das interdições legais, foi possível a estes sujeitos terem acesso à educação formal, ou não, nas escolas públicas primárias ou em aulas particulares. No capítulo 4 trataremos do objeto centro da nossa pesquisa, o debate a respeito da educação dos ingênuos na Bahia de 1871 a 1889, contextualizando este debate diante das reformas ocorridas, especialmente na educação, que dentre outros temas debateu a democratização do ensino, o ensino obrigatório, escola básica, organização dos sistemas nacionais de educação, a preparação de mão de obra nacional para as novas relações de trabalho com o fim da escravidão.

Esse breve transcurso realizado não pleiteou dar conta do quadro teórico existente para estudar os ingênuos e a educação no contexto da realidade baiana no final do século XIX, nem traçar o desenvolvimento da discussão historiográfica relativa às relações étnico-raciais na Bahia, tampouco analisar todos os interesses presentes na elaboração das leis abolicionistas e educacionais no período de 1871 a 1889. O que se objetivou, com esse texto introdutório, foi indicar quais temáticas serão consideradas importantes e seguidas durante este estudo.

Esperamos com essa dissertação contribuir com o conjunto de pesquisas historiográficas que começaram a ser desenvolvidas sobre a educação da população negra, mas que ainda são insuficientes para o estabelecimento de relações étnico-raciais equânimes. Este reconhecimento deve contribuir para a identificação da sua contribuição na construção da identidade nacional.

A maioria dos documentos aqui trabalhados foram encontrados no Arquivo Público da Bahia, notadamente o Fundo e a Série de Instrução Pública. Usamos as correspondências entre as autoridades responsáveis pela educação na Bahia: diversos ofícios trocados entre os Diretores Gerais da Instrução Pública, Presidentes das Comissões Literárias das diversas localidades da província, de professores e dos Presidentes da província e Relatórios do Ministério da Agricultura Comércio e Obras Públicas.

Nessas correspondências aparecem informações gerais sobre a situação da instrução pública primária na Bahia, da situação dos professores, da estrutura física e materiais das escolas, da desproporção entre a população escolar e o número de estudantes que frequentam a escola, da precariedade deste ramo do serviço público, bem como dos questionamentos a respeito da educação dos ingênuos e do pensamento a respeito dessa criança por parte dos responsáveis pela educação na Bahia. A partir delas podemos avaliar a dificuldade encontrada

pelos ingênuos para terem admitidas as suas matrículas e frequência nas escolas públicas primárias na província da Bahia. Esta educação visava atender à Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, e “regenerá-los dos males da escravidão”, os quais acreditavam que estavam expostas pela vida em cativeiro, apesar de terem nascidos livres. Evidenciamos a iniciativa de alguns professores em criar escolas para ensinar aos ingênuos, passando da dúvida à ação.

Utilizamos os relatórios dos Ministros e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas encontrados na Biblioteca Francisco Vicente Viana, do Arquivo Público da Bahia. A partir destes acompanhamos a preocupação do governo com o destino dos ingênuos que seriam cedidos pelos senhores de suas mães a partir do oitavo ano da Lei de 1871. E a forma de educação reservada a esta criança. Visava-se oferecer-lhes instrução elementar e aprendizagem de um ofício em instituições indicadas pelo governo de acordo com o parágrafo 3º do art. 2º da Lei de 1871, competindo aos juízes de órfãos fiscalizarem a instrução religiosa dessas crianças.

A preocupação com a educação desses ingênuos só figurou nesses relatórios nos anos de 1878 e 1879 em razão da expectativa daquele ministério de que dos 192 mil ingênuos existentes no Império brasileiro no ano de 1879, de acordo com os dados de 1877, seriam entregues 32 mil para serem educados depois de transcorrido os 8 anos da Lei de 1871. Em razão do pequeno número de opções por parte dos senhores da mãe dos ingênuos em entregá-los ao Estado e receber a indenização por tê-los criados até a idade de 8 anos, o termo educação dos ingênuos deixou de figurar nestes relatórios após este período. Sugeriu o Ministério da Agricultura que fossem fundados asilos agrícolas e industriais para receberem os ingênuos e fornecer-lhes instrução elementar, religiosa e lição prática do trabalho. Salientava também este ministério que a despesa com a educação dos ingênuos seria compensada pelos seus resultados.

Chamou a atenção nesses relatórios a referência à Lei nº 2.792, de 20 de outubro de 1877, que previu um produto da cota do Fundo de Emancipação que seria destinado às despesas que fossem necessárias com a educação dos ingênuos entregues pelos senhores de suas mães. Estava previsto a reserva de 25% sobre a arrecadação que se efetuariam pelo Fundo de Emancipação, no período em que deve reger a Lei de 1871, para os filhos livres de mulher escrava nascidos de ventre livre em virtude da lei. No entanto, não foi possível encontrar informações a respeito da aplicação desta quantia ao fim a que se destinava.

As informações contidas nesses relatórios nos permitiu inferir que houve um interesse por parte do governo em incentivar os senhores das mães dos ingênuos a optarem pelos serviços deles em vez da indenização. Existiu a necessidade de informar aos senhores que eles

não eram responsáveis pela educação destes ingênuos – de acordo com o Regulamento de 13 de novembro de 1872 da Lei de 1871 –, e sim as pessoas a quem os juízes de órfãos encarregarem da educação destes, nos casos previstos pela referida lei.

Nos anexos e relatórios dos diretores gerais de Instrução Pública e dos presidentes da província acompanhamos o tratamento dispensado à educação desses ingênuos. Constatamos que foram feitas referências pontuais a este assunto. E que essas autoridades posicionaram-se a este respeito quando foram acionadas por uma demanda vinda por parte dos professores.

As publicações encontradas sobre a educação dos ingênuos após a Lei do Ventre Livre, no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHBA) foram: Teodoro Sampaio, p. 28, manuscrito inédito do autor. s.d.; pasta de Teodoro Sampaio, p. 22, p. 31, p. 28; a revista do IGHB – Brás do Amaral, nº 30; Bulcão Sobrinho, sobre titulares baianos. Além da documentação jurídica sobre o negro no Brasil 1800-1888; escritos sobre André Rebouças, Diário e Notas Autobiográficas, Titulares do Império; Jornal de Notícias de 02 de abril de 1889; jornal O Faísca, de 28 de abril de 1887; jornal A Gazeta da Bahia, de 1871; revista do IGHB nº 84 – 1968-1971; obras de Andre Rebouças, Agricultura Nacional, (Propaganda Abolicionista e Democrática) contendo escritos de 1874 a 1883, p. 190; Edital Joaquim Nabuco ao Presidente, Marquez de Paranaguá – 25 de abril de 1872, nº 5604, de 07 de março de 1888; Decreto 9.886. A importância dessas fontes consiste na possibilidade de, a partir delas, poder compreender a situação educacional e social dos ingênuos após a elaboração da Lei do Ventre Livre, e tentar perceber as disputas, tensões e conflitos étnico-raciais neste período em que a intelectualidade baiana pretendia inserir a Bahia no projeto de progresso e civilidade republicano.

Os documentos relativos à educação dos ingênuos são dispersos e escassos, não sendo fácil encontrá-los. Não há uma documentação específica e seriada a respeito deste assunto, o que dificultou a pesquisa. Foi preciso buscar nas informações gerais a respeito da instrução na Bahia as referências a essas crianças. Por isto o cruzamento das fontes e a leitura da historiografia especializada ajudou nosso percurso no arquivo.

Pretendemos continuar com o tema perseguindo a trajetória dessas crianças para preencher uma lacuna na historiografia e na historiografia da educação referente a este segmento social na Bahia. O cotidiano e a experiência escolar ainda precisam ser desvelados. Pretendemos ampliar as fontes, como as que tratam das disputas ocorridas entre os ex-senhores das mães desses ingênuos, que desejam tutelar esses menores com o objetivo de explorar seu trabalho e o de suas mães, que desejosas de poder criar e oferecer educação aos

seus filhos, brigavam na justiça. Pensamos que a partir dessa documentação talvez seja possível obtermos mais informações a respeito da vida e das histórias dessas crianças.

2 LEI DE 1871 E A EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS

Esse processo estabelecido pela Lei do Ventre Livre também é revestido de sentido para a história da educação, particularmente para a questão da educação dos negros no Brasil, pois trata-se de um dos primeiros documentos oficiais em que a educação voltada para escravos e libertos aparece de forma explícita e como resultado de um intenso debate, onde os negros e a educação foram vinculados como uma das condições a serem consideradas para o processo de abolição do trabalho escravo. (FONSECA, 2002, p. 34).⁴⁷

Assim Marcus Vinícius Fonseca expõe a relação entre a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco),⁴⁸ e a Educação. O autor, em seus estudos, buscou evidenciar a questão da educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo, demonstrando seu significado em meio às transformações que estiveram em curso na sociedade brasileira no final do século XIX. Fonseca estruturou a sua abordagem em três eixos temáticos: a interpretação da Lei do Ventre Livre em seu sentido educacional; o acompanhamento da política pública de educação dos negros durante as duas décadas finais da escravidão; e a análise do processo de ressignificação da infância da criança negra. Para tanto esse autor analisou as concepções e práticas educacionais em relação aos negros e que foram apresentadas como essenciais para o encaminhamento da abolição do trabalho escravo no Brasil, procurando demonstrar as características relativas à mudança na educação dos negros, e que a educação foi um elemento importante no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, defendida por alguns grupos como uma prática indispensável para a reorganização da sociedade brasileira. O autor também tentou avaliar o sentido da mudança de perspectiva na educação dos negros, que passou da interdição – pois em 1835 os escravos estavam proibidos de frequentarem escolas – para a concepção de que a escolarização era uma dimensão fundamental para a vida dos escravos e libertos a partir de 1860. O autor considera que essa mudança guarda múltiplos significados para a questão da abolição do trabalho escravo no Brasil e também para o processo de integração dos negros à sociedade organizada com base no trabalho livre.

Tendo com sujeitos da pesquisa as propostas apresentadas por políticos, intelectuais e senhores de escravos, Fonseca tentou reter as implicações dessas propostas no que se refere à vinculação entre os negros e a educação como uma construção que tomou configurações específicas durante os debates a respeito da abolição da escravidão no Brasil.

⁴⁷ FONSECA, 2002.

⁴⁸ A Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, determinou, no seu Art. 1º “– Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre”.

Tendo como recorte temporal o período compreendido entre a apresentação das primeiras propostas para a libertação do ventre e a abolição da escravidão geral, este espaço de tempo configura-se na historiografia como a partir da Falla do Trono, pronunciamento anual feito por D. Pedro II à Nação e à Assembleia Geral, de 1867, em que o imperador recomendou uma reforma para a escravidão até o ano de 1888, quando ocorre a aprovação da lei que a aboliu a escravidão no Brasil.

Para esse intento, Fonseca utilizou como fonte as Falas do Trono, proferidas entre os anos de 1867 a 1889, dos relatórios e anexos aos relatórios dos Ministros de Estados dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. A partir dessa documentação, acompanhou as iniciativas que se voltaram para o problema da emancipação dos escravos e a maneira como essa questão foi vinculada à educação. Utilizou ainda o projeto de Lei do Ventre Livre apresentado à Câmara dos Deputados e o texto da lei para analisar os debates para a elaboração da referida lei. Ainda como fonte usou as correspondências entre diversas instâncias do governo do Império, os anais de congresso que reuniram proprietários rurais, obras de autores que trataram da abolição no Brasil e dos militantes do movimento abolicionista, obra literária como a de Joaquim Manoel de Macedo, *As Vítimas-Algozes: quadro da escravidão*, e a historiografia sobre a escravidão e da abolição. No entanto, o autor afirma realizar uma abordagem diversa da proposta por esta historiografia, por não buscar um mundo criado pelos escravos negociando com os senhores. A abordagem que ele construiu elegeu “as propostas educacionais construídas por senhores de escravos, e instituições afinadas com seus interesses, que representam a tentativa de se produzir novas estratégias de dominação para os negros durante os anos finais da escravidão”.⁴⁹ Além da historiografia da escravidão e da abolição, o autor evidenciou também trabalhos produzidos referentes à infância, notadamente da criança negra. Valeu-se também o autor de obras relativas à história da educação. Em síntese, Marcus Vinícius objetivou realizar um movimento de análise que, tendo por base a educação dos negros, tentou compreender as mudanças nas relações de poder, passando por questões relativas à escravidão e à abolição que representaram mudanças de sentido da infância das crianças negras no Brasil durante o final do século XIX. O autor constatou que a vinculação entre os negros e a educação foi uma construção contemporânea à abolição da escravidão.

O estudo do processo de discussão e aprovação da referida lei nos permite conhecer uma parte da história da educação dos negros no Brasil, pois foi a partir da Lei de 28 de

⁴⁹ FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002, p. 16.

setembro de 1871 que os filhos de mulher escravizada nascidos de condição livre, em virtude da lei, tiveram o direito à educação debatido.

O interesse pelo estudo da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, e a sua relação com a educação do filho de mulher escravizada, nascido após a data da lei, foi impulsionado pela leitura do livro de Sidney Chalhoub⁵⁰ intitulado *Machado de Assis, historiador*. No livro é possível verificar a relevância histórica atribuída à lei de 28 de setembro de 1871 para as conquistas de direitos por parte dos escravizados no Brasil nas últimas décadas do século XIX. Concordamos com Chalhoub que a lei teria criado possibilidades políticas aos escravizados.

Ainda que este autor não trabalhe com a temática da educação, analisa as mudanças ocorridas a partir da Lei do Ventre Livre nas relações entre escravizados e senhores, constituindo referência importante para a nossa pesquisa. Chalhoub indicou o caminho possível para a reivindicação de direitos por parte dos escravizados e abolicionistas. Percebemos, a partir disto, possibilidades de reivindicações do direito à educação para os filhos nascidos livres de mulher escravizada.

Essa possibilidade de identificar a relação entre a Lei do Ventre Livre e a educação dos ingênuos⁵¹ é reforçada com a análise do livro de Marcus Vinícius Fonseca *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*⁵², pois o autor defende que, nas propostas formuladas para tratar a questão do elemento servil, a partir da indicação de D Pedro II, “a libertação do ventre e a educação eram articuladas como dimensões fundamentais na preparação dos negros para a Liberdade”.⁵³ Neste sentido, o trabalho de Fonseca é fundante para o nosso estudo por reforçar o caminho por nós escolhido, para verificarmos os debates ocorridos a respeito da educação dos filhos nascidos livres de mulheres escravizadas após a Lei de 1871. Portanto, compreendemos a proposta e execução da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, como uma oportunidade de reivindicação do direito à educação para os ingênuos como estratégia para sua inserção social. A lei foi, portanto, um instrumento político na luta pelos direitos dos escravizados, livres, libertos e ingênuos.

A recente historiografia da escravidão e da abolição tende a referendar a ideia segundo a qual a Lei do Ventre Livre interferiu nas relações entre senhor e escravizados. E possibilitou uma estratégia política contra a escravidão por escravizados e abolicionistas. De acordo com

⁵⁰ CHALHOUB, 2003.

⁵¹ Denominação utilizada pela historiografia para o filho nascido livre de mulher escrava, em virtude da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

⁵² FONSECA, 2002.

⁵³ FONSECA, 2002, p. 44.

Walter Fraga Filho, “das leis abolicionistas promulgadas pelo governo imperial, a lei de 28 de setembro de 1871, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, foi a de maior impacto nas relações escravistas”⁵⁴. A Lei do Ventre Livre configurou o cativo enquanto sujeito portador de direitos à medida que normatizou e legitimou alguns assuntos que antes eram resolvidos no âmbito da relação senhor e escravizado, como a constituição do pecúlio para a compra de alforrias e a proibição da separação de famílias cujos membros fossem cativos. Seguindo esta perspectiva, proposta por Chalhoub e corroborada por Walter Fraga Filho, é que pretendemos analisar os debates sobre a Educação dos filhos de mulher escravizada nascidos após a data da Lei de 1871. Desejamos revelar em que medida a lei fez do ingênuo⁵⁵ sujeito de direito, inclusive direito à educação, como as demais crianças nascidas livres na província da Bahia. Sobre a Lei de 1871 e o reconhecimento legal de direitos dos escravizados após essa lei, Wilson Roberto de Mattos⁵⁶ nos diz que:

[...] a lei do Ventre Livre pode ser interpretada tanto como um expediente legal de intervenção do Estado no âmbito da relação fundamental entre senhores e escravos, portanto representando uma transferência, ainda que parcial, das prerrogativas senhoriais de domínio, quanto como reconhecimento legal de algumas demandas escravas por direitos já legitimados costumeiramente.⁵⁷

Esta intervenção do Estado na relação entre senhor e escravo foi ponto conflitante nos debates que antecederam a aprovação da Lei de 1871, iniciada com a Fala do Trono de 1867 e 1868, em que D Pedro II propôs aos parlamentares que discutissem uma proposta de reforma para a escravidão. Esta intervenção corporificou-se no texto da Lei de 1871. A ideia defendida por Mattos está em consonância com a ideia de Chalhoub e Walter Fraga Filho, que veem na Lei do Ventre Livre a representação de conquistas políticas advindas das lutas empreendidas pelos escravizados. Segundo Walter Fraga Filho, “a grande inovação introduzida pela lei foi permitir ao escravo acionar a justiça por meio de ações de liberdade em caso de recusa dos senhores em conceder alforria com a apresentação do pecúlio”⁵⁸. Portanto, a Lei do Ventre Livre estabeleceu mudanças na relação entre senhor e escravizados, com diminuição do poder senhorial.

⁵⁴ FRAGA FILHO, 2006, p. 49.

⁵⁵ Ingênuo é a denominação que figura na historiografia para designar o filho da mulher escrava nascido de condição livre em virtude da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

⁵⁶ MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem**: astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador, 1850-1888). Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

⁵⁷ MATTOS, 2008, p. 33.

⁵⁸ FRAGA FILHO, 2006, p. 49.

Ainda que levemos em conta o fato de que muitos ingênuos continuaram sobre a tutela dos proprietários de suas mães que se utilizaram das brechas da Lei de 1871, e que tiveram que prestar serviços para esses até a idade de 21 anos, é inegável que a lei do Ventre Livre trouxe o filho da mulher escravizada para o centro dos debates ocorridos no parlamento, na imprensa e nas ruas do Império nas três últimas décadas do século XIX. O futuro e a educação dessas crianças foi ponto de pauta desses debates. É digna de nota a afirmação de Mattos de que os “expedientes corporificados” na Lei de 1871

não devem ser interpretados como obra da repentina iluminação liberal de parlamentares e escravocratas arrependidos, e sim como indicação da existência de um campo de pressões e lutas políticas e sociais, **cujos contornos merecem investigação.** (grifo nosso).⁵⁹

Ainda que o estudo de Mattos não verse sobre a Educação dos ingênuos, a sua interpretação da Lei do Ventre Livre fortalece a necessidade de investigarmos a respeito da educação dessas crianças como resultante desse campo de pressões, lutas políticas e sociais referidas pelo autor. Para coroar a interpretação que este historiador faz da lei de 28 de setembro de 1871, destacamos o seguinte: “ao contrário de esgotar em si o seu significado, denota formas de lutas sociais que transcendem seu caráter institucional”.⁶⁰ A compreensão possível deste fragmento de texto é a de que a lei de 28 de setembro de 1871 possibilitou a luta, reivindicações e afirmação de direitos dos escravizados.

A despeito das tensões, lutas e possibilidades pró-abolição, Wlamyra R. de Albuquerque diz que “foi na montagem da difusa combinação entre possibilidades e limites da liberdade e cidadania dos negros que a sociedade oitocentista experimentou a gradativa desestruturação do escravismo”.⁶¹ Houve, desde a proposição do fim do trabalho escravo no Brasil, uma preocupação com a cidadania dos egressos dos cativos. Essa preocupação materializou-se no processo de elaboração do projeto da Lei do Ventre Livre, com suas concessões e limites para escravizados, libertos e para os ingênuos.

De acordo com Wlamyra, “O debate sobre quem seriam os cidadãos plenos na sociedade brasileira predominou na agenda liberal ao longo do século XIX. Até 1888, os juristas foram paralisados pelo desafio de conferir direitos civis numa sociedade escravista”.⁶² Possivelmente, a grande dificuldade enfrentada pelos juristas consistiu

⁵⁹ MATTOS, 2008, p. 34.

⁶⁰ MATTOS, 2008, p. 34.

⁶¹ ALBUQUERQUE, 2009, p. 97.

⁶² Ibid., p. 122.

em conferir direitos civis e ao mesmo tempo manter a hierarquia social antes garantida pelo estatuto jurídico livre e escravizado, que era um distintivo social. As prerrogativas de reivindicar direitos criados pela lei de 28 de setembro de 1871 e o debate sobre a cidadania dos ingênuos, materializado pelo direito à matrícula e à frequência na escola pública primária na província da Bahia, é o que move a nossa pesquisa.

Pretendemos, ao tratarmos da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, examinar a abordagem que dela fizeram alguns historiadores e historiadoras, atentando para o tratamento dispensado à questão dos filhos de mulher escravizada nascidos após a data da lei e do seu direito à educação. Para Robert Conrad, “em 1871, a emancipação das crianças recém-nascidas de mulheres escravas já parecia uma solução viável para o problema brasileiro. Tendo sido recomendado pela primeira vez no século XVIII”.⁶³ Dentro deste contexto, a obra de Joaquim Nabuco *O Abolicionismo*⁶⁴, de 1883, é referência ao entendimento não só da lei, mas dos interesses dos agentes sociais que estiveram presentes quando da sua elaboração e aprovação. Nabuco assim definiu a Lei do Ventre Livre:

A lei de 28 de setembro de 1871, seja dito incidentalmente, foi um passo de gigante dado pelo país. Imperfeita, incompleta, impolítica, injusta, e até absurda, como nos parece hoje [...] A sua única parte definitiva e final foi este princípio: ‘ninguém mais nasce escravo’. Tudo o mais, ou foi necessariamente transitório, como a entrega desses mesmos ingênuos ao cativo até aos vinte e um anos [...] (grifo do autor).

O autor possibilita a compreensão de elementos subjetivos que estiveram presentes nos debates que antecederam a aprovação da referida lei. Ao tratar das condições em que a Lei do Ventre Livre foi votada, revela-nos não só a sua impressão sobre a mesma e o momento que o país vivia, mas o que dela pensavam os escravizados e legisladores, sujeitos históricos, com estatutos jurídicos diferentes e que ocupavam posição social hierarquicamente distinta, mas implicados nas consequências que pudessem advir desta lei para as relações sociais. Joaquim Nabuco ao mesmo tempo fora pessimista e otimista na análise da lei. Sem deixar de criticar, afirmara que: “os vossos filhos d’ora em diante nascerão livres, e chegando a idade da emancipação civil serão cidadãos [...]”.⁶⁶ A grande questão é como se daria o acesso a essa cidadania.

Cabe aqui uma apresentação do abolicionista e autor Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo, que nascera em agosto de 1849, no Recife, e era filho de uma das mais tradicionais

⁶³ CONRAD, 1978, p. 112.

⁶⁴ NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 67.

⁶⁶ NABUCO, 2000, p. 67.

famílias do país, ligada à economia açucareira nordestina e à política imperial. Seu pai, José Thomaz Nabuco de Araújo, ocupou postos importantes durante o segundo reinado, foi deputado, senador, ministro de Estado e presidente do Conselho de Ministros. Sobre sua atuação no processo de aprovação da Lei do Ventre Livre, Nabuco afirma que: “eu traduzia documentos do Anti-Slavery Reporter para meu pai que, de 1868 a 1871, foi quem mais influenciou para fazer amadurecer a ideia da emancipação, formulada em 1866 em projeto de lei por São Vicente (Pimenta Bueno)”.⁶⁷ Joaquim Nabuco, o filho, formou-se em 1870 na Faculdade Direito de Recife, e nessa mesma década desenvolveu atividade literária e jornalística no jornal O Globo, e foi correspondente do Jornal do Comercio em Londres. Foi adido de Legação entre 1876 e 1878, em Washington e em Londres. Foi eleito deputado por Pernambuco em 1878 pelo Partido Liberal, quando anunciou ser a abolição a sua questão. Ocupara este cargo por quatro mandatos.

Joaquim Nabuco expõe a polêmica discussão dos parlamentares em torno da Lei do Ventre Livre, inclusive da nomenclatura que receberiam, nessa lei, o filho livre de mulher escravizada, se liberto ou ingênuo, como já mencionado anteriormente. “Na questão extravagante, todavia, que mais ocupou o conselho de Estado: - se os filhos livres de mãe escrava seriam ingênuos ou libertos?”⁶⁸ Assim como Nabuco, Chalhoub também tratou da discussão parlamentar em torno da nomenclatura que receberia na lei o filho de mulher escrava nascido de ventre livre.

O historiador afirma que o que estava em jogo era o reconhecimento da validade do princípio segundo o qual a condição do filho seguia a do ventre da mãe. Filho de mulher livre nascia ingênuo, e de mulher escrava nascia escravo. Esteve presente nos debates parlamentares o interesse dos escravocratas em defenderem o seu direito de propriedade e a restringirem o direito à cidadania dos filhos de mulher escravizada nascidos de ventre livre. A respeito do direito à propriedade, Elciene Azevedo afirma que “o ‘sagrado’ direito legal e positivo à ‘propriedade servil’ era um dos principais pilares que sustentava a escravidão. Este era um ponto bastante delicado no contexto das discussões sobre o encaminhamento do problema do elemento servil”.⁶⁹ No que se refere ao termo que receberia na lei o filho de mulher escrava nascido de ventre livre, o termo “de condição livre” é que figurou na lei de 28 de setembro de 1871.

⁶⁷ NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 36.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 71.

⁶⁹ AZEVEDO, Elciene. Para além dos tribunais, advogados e escravos no movimento abolicionista em São Paulo. In: LARA, Sílvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Org.). **Direitos e justiça no Brasil: ensaios de história social**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006, p. 219.

Nesses debates parlamentares, os que defenderam o uso do termo “libertos” para denominar o filho da mulher escravizada buscavam possibilitar aos senhores pleitearem indenização. Estava presente nestes debates a questão da ficção da instituição da escravidão, à medida que um ser humano é tido como propriedade de outro. O que contraria o direito natural segundo o qual todos nasceram livres. Seguindo esta ficção jurídica, o ventre da mulher escravizada passa a ser livre e o seu filho de condição livre, não cabendo, dessa maneira, indenização ao proprietário.

Wlamyra R. de Albuquerque contribui com a nossa pesquisa de forma valorosa quando analisa os diferentes posicionamento de dois dos conselheiros do Estado, o Visconde de Jequitinhonha e Nabuco de Araújo (pai do abolicionista Joaquim Nabuco), no que se refere aos debates no processo de elaboração da Lei do Ventre Livre. A autora expõe “outra controvérsia que muito nos interessa: a condição de cidadania desses ingênuos”.⁷⁰ Segundo Albuquerque, para Jequitinhonha, se o filho da escrava fosse denominado como livre poderia possuir os direitos de cidadão brasileiro. Optava pelo termo liberto. Já para o senador e também conselheiro de Estado Nabuco de Araújo, “no Brasil não havia a necessidade de criar incapacidade política desta, pois, diferente dos Estados Unidos, aqui não havia ‘antagonismo de raças’”.⁷¹ (grifo da autora). De acordo com Robert Conrad, foi Nabuco de Araujo, “representando a Bahia, que apresentou os argumentos e imaginou as propostas que viriam a receber a aceitação geral em 1871”.⁷²

Relativo aos ingênuos, Joaquim Nabuco segue expondo as ideias dos parlamentares contrários à Lei de 1871, apontando as críticas desses como inconsequentes na medida em que não compreendem que os próprios é que são responsáveis pelos “vícios da senzala” que denunciam. Ao grifar o discurso do Sr. Cristiano Otôni, o autor revela uma “preocupação” recorrente da elite sobre a possibilidade de não socialização dos filhos de mulher escravizada, uma vez que poderão ser educados na escravidão até a idade de 21 anos. Necessário salientarmos e criticarmos a visão negativa expressa por Nabuco sobre os escravizados e o seu modo de vida.

Ao tratar do debate em torno do processo de elaboração da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, e da resistência dos escravocratas para abrir mão do costume de apropriar-se dos filhos de suas escravas como se suas propriedades fossem, Chalhoub nos diz que “os

⁷⁰ ALBUQUERQUE, 2009, p. 97. Muito interessante o destaque de Wlamyra de Albuquerque de que esta controvérsia muito lhe interessa. Esta foi uma feliz coincidência, pois a cidadania dos ingênuos é o que move a nossa pesquisa. De maneira especial o direito à educação desses cidadãos.

⁷¹ ALBUQUERQUE, 2009, p. 97.

⁷² CONRAD, 1978, p. 97.

deputados opostos à lei gostavam de comparar as escravas às árvores de suas grandes propriedades; rubiáceas davam café, mangueiras davam mangas, mulheres escravas davam crias [...]” (grifo nosso).⁷³ E tudo era considerado como propriedade. Esta passagem faz parte do que o autor chamou de “metáfora da árvore”, utilizada de diferentes formas pelos políticos e literatos da época para se referirem à questão servil.

Para além da polêmica, se a lei fez nascer livre, de condição livre, ingênuo o filho de mulher cativa, importa investigar se a lei fez destas crianças, efetivamente, portadoras de direito à educação. Interessa notar que a lei suscitou o debate sobre o futuro dessas crianças que deveriam ser cidadãs. Chalhoub, citando Joaquim Nabuco, afirma que a lei de 28 de setembro de 1871 produziu “‘moldes sociais’ dos quais surgiram ‘novos tipos humanos’” (grifo do autor).⁷⁴ Se os tipos humanos se renovaram é uma questão discutível, porém é fato que a lei possibilitou o debate sobre o presente e o futuro das crianças submetidas à escravidão.

Kátia de Queiros Mattoso,⁷⁵ ao discutir a lei de 28 de setembro de 1871, conclui que “sob suas aparências enganadoras, a Lei do Ventre Livre é disto a clara confissão, e a mensagem simbólica do olhar que um corpo social inteiro levanta sobre a criança escrava. A Lei do Ventre Livre é o triunfo das mentalidades antiquadas e perversas”.⁷⁶ Sem discordar da análise que a autora faz sobre as consequências da referida lei na vida do filho de mulher escravizada, nascido após a data da lei, nos importa saber o que fizeram os sujeitos sociais da época que não aceitaram pacificamente as várias formas de injustiças que lhes foram impostas, principalmente no que se refere à educação dessas crianças. Sabemos que no período da aprovação da referida lei, estava em curso no Brasil um movimento social abolicionista, e que inclusive o espaço jurídico foi utilizado como estratégia política para tentar garantir o direito à liberdade e à educação dos libertos e dos ingênuos, como já foi mencionado.

No início de sua vida, os filhos de mulher cativa eram tidos pejorativamente como “crias”, servindo como mão de obra escravizada para o senhor e senhora de sua mãe. De acordo com Kátia Mattoso, “é nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição inferior em relação principalmente às crianças livres brancas”.⁷⁷ É não por acaso, como pontua a própria autora, que é possível perceber aptidões para aprender e exercer um

⁷³ CHALHOUB, 2003, p. 169.

⁷⁴ CHALHOUB, 2003, p. 169.

⁷⁵ MATTOSO, 1988.

⁷⁶ Ibid., p. 55.

⁷⁷ MATTOSSO, 1988, p. 43.

ofício nessa idade, sendo também, na certa por isso mesmo, este o limite dado pela Lei do Ventre Livre para o senhor decidir se ficava ou entregava ao Estado o filho da cativa nascido ingênuo.

A idade de oitos anos para os filhos de mulher escrava nascidos de condição livre em virtude da Lei do Ventre Livre é considerada um marco tanto para quem pretende estudar a relação entre essa lei e educação dos ingênuos, quanto para quem se debruçará sobre o mundo do trabalho e a criança escrava. O parágrafo 3º, art. 65, da 5ª parte do Decreto 5.135, de 13 de novembro de 1872, quando tratou das Associações autorizadas pelo governo responsáveis por receberem dos juízes de órfãos os filhos de mulher escravizada cedidos ou abandonados pelos senhores ou tirados do poder deste em virtude de maus tratos, referendou a prestação de serviços por parte da criança ingênua com a idade de oito anos para o contrato de aluguel dos seus serviços: “Só poderão ser alugados os serviços dos menores que houverem completado 8 annos de idade.”⁷⁸ O ingênuos, dessa forma, assumiriam os custos de seu tratamento e criação.

A respeito da educação do filho de mulher escrava nascido livre em virtude da lei de 1871, no parágrafo 2º, art. 64, capítulo V, o Decreto 5.135, de 13 de novembro de 1872, declarou que: “[...] na falta de associações ou de estabelecimentos criados para tal fim, os menores poderão ser entregues às casas de expostos ou particulares, os quaes os juízes de orphãos encarregarão a sua educação (Lei – art. 2º parágrafo 3º)”.⁷⁹ Foi estabelecida legalmente, pela primeira vez, a necessidade de educar os filhos de mulher escrava nascido de condição livre. Estava dada a brecha na lei para a inserção dessas crianças no mundo da educação. Ainda assim, é importante ressaltar que a lei previu apenas a instrução primária e religiosa para os ingênuos. Versou sobre educação dos ingênuos também o art. 6º, capítulo I do Decreto 5.135, de 13 de novembro de 1872.

Evidenciamos que a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, ponto de partida deste estudo, além de ter declarado de condição livre o filho de mulher escravizada nascido após a data desta lei, dispôs sobre o tratamento e criação deste. Ao senhor coube criá-lo até os oito anos de idade, quando poderia optar em entregá-lo ao Estado, recebendo uma indenização de 600 mil réis, ou usufruir do serviço do menor até este completar 21 anos de idade, por conta da concepção de que o proprietário de mulher escravizada não teria direito de propriedade sobre o filho da mesma. É que a comissão da Câmara dos Deputados que apoiava a lei de 28

⁷⁸ Decreto 5.135, de 13 de novembro de 1872.

⁷⁹ Decreto 5.135, de 13 de novembro de 1872.

de setembro de 1871 esclarecerá que a indenização em títulos ou em serviços previstos na lei, devido aos senhores, dizia respeito às despesas de criação do menor.

A polêmica a respeito do “ventre” da mulher escravizada existiu antes mesmo dos debates para aprovação da lei de 28 de setembro de 1871, tendo permanecido após a referida lei a disputa jurídica pela guarda do filho de mulher cativa pelo seu senhor. Ainda que a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, tenha previsto no seu parágrafo 4º do art. 1º que se a mulher escrava obtiver liberdade, os filhos menores de oito anos lhe serão entregues, exceto se ela preferir deixá-los e o senhor concordar, foram encontrados na pesquisa relatos de mães tentando provar judicialmente que tinham direito legal sobre a guarda de seus filhos em propriedade do seu ex-senhor. Com base nas informações obtidas com a sua pesquisa, Mattoso afirma que:

No decorrer do inventário, algumas das mães conseguem libertar-se, mas antes de 1880 é raro que consigam levar seus filhos consigo; mas seria imprudente afirmar generalizando que elas abandonam seus filhos à sua triste sorte. Infelizmente, faltam evidências para melhor discutir esse aspecto. Na verdade, deve ter havido as duas atitudes, a do abandono, e aquela que consistia em uma longa e infundável procura para conseguir a libertação do filho, como nos ensinam as cartas de alforria.⁸⁰

São fartas na historiografia denúncias desse tipo. Nessas disputas judiciais entre ex-senhores de mulher escravizada que lutava pelo direito à guarda do seu filho, quase sempre tem de um lado o senhor ou uma senhora que não quer abdicar do direito, costumeiro, de propriedade sobre o filho de sua cativa ou ex-cativa, e do outro a mãe que quer educar e criar o seu filho. A lei de 28 de setembro de 1871 possui o mérito de ter possibilitado a interferência do Estado na relação entre escravo e senhor oferecendo aos escravizados o arbítrio na Justiça. No entanto, a questão não é fácil. No dizer de Robert Conrad: “a lei era complexa, já que se esperava dela que se alterasse o *status quo* de um modo satisfatório para os críticos da escravatura, embora defendendo, ao mesmo tempo, os direitos dos donos de escravos.”⁸¹ Essa complexidade da lei talvez esteja relacionada à ideia de que a ela deveria atender ao mesmo tempo aos interesses de abolicionistas e escravizados e dos proprietários, ou seja, esperava-se fazer reforma do elemento servil, mantendo-se a ordem vigente.

Isabel Cristina Ferreira dos Reis⁸² nos dá conta de que a Lei do Ventre Livre não conseguiu evitar os casos de abuso exercido pelos proprietários de mulher escravizada. A esse

⁸⁰ MATTOSO, 1988, p. 48.

⁸¹ CONRAD, 1978, p. 113.

⁸² REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **História de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. Salvador: Centro de Estudos Baianos da UFBA, 2001.

respeito expõe “uma questão importante, mencionada pelo Advogado Luís Maria Vidal, em que a Lei do Ventre Livre, não tendo previsto os casos de abusos, não declarava que seria punido o senhor que separasse a mãe do filho”.⁸³ E conclui que pouca coisa mudou no sentido de maior amparo e proteção à criança ingênua. Destaca que esta é a opinião da maioria dos estudos e, ainda, que estes apontam para a valorização “do ingênuo enquanto mão de obra, sempre exercendo alguma ocupação.” Exploração da mão de obra e violência senhorial, ao que parece, foi a tônica na vida das crianças ingênuas, não obstante a Lei do Ventre Livre possa ter possibilitado um destino diferente para os filhos de mulher escravizadas, nascidos de ventre livre.

Para a autora, a Lei do Ventre Livre teria “dado lugar tanto ao abandono ou pouco interesse da classe senhorial pelos filhos nascidos livres de suas escravas, quanto à exploração da mão-de-obra desses como se ainda fossem cativos”.⁸⁴ A maioria dos estudos aponta para um grande interesse pela exploração dessa mão de obra, já que a historiografia indica um número pequeno de ingênuos que foram entregues ao Estado. Tem-se demonstrado, ainda, relatos de disputas judiciais pela guarda dos ingênuos entre a mãe e os seus proprietários. E o uso da estratégia de tutelar o filho de suas ex-escravas, por parte de alguns senhores, para continuar usufruindo dos serviços destes menores até a idade de 21 anos.

Diferente da consideração feita por Isabel Reis a respeito do interesse dos proprietários pela utilização da mão de obra dos ingênuos, Kátia Mattoso afirma que: “sem dúvida, poucos devem ter sido os senhores que não prenderam pelo trabalho os filhos de suas escravas.”⁸⁵ Paradoxalmente, é a própria Isabel Reis que fornece exemplo do grande interesse do senhor de continuar a usufruir dos serviços do filho de sua cativa. Isabel dos Reis expõe o exemplo de uma ex-proprietária que, em dezembro de 1885, teria recorrido ao chefe de polícia, na cidade da Bahia, solicitando que os filhos de sua ex-escrava “fossem apreendidos e lhes fossem entregues”⁸⁶, tendo essas crianças, de 12 e 13 anos de idade, nascido no período em que a mãe ainda era escrava. Reis destaca na Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, a proibição de se separar a mãe dos seus filhos menores de 12 anos e a prioridade dada às mulheres escravizadas, principalmente se mães quando da alforria pelo Fundo de Emancipação.

Sobre os abusos cometidos pelos senhores contra as crianças escravas, Kátia Mattoso, analisando o parágrafo 6º do Art. 1º da lei de 28 de setembro de 1871, diz que este “pretende

⁸³ Ibid., p. 84.

⁸⁴ Ibid., p. 89.

⁸⁵ MATTOSO, 1988, p. 54.

⁸⁶ REIS, 2001, p. 89.

limitar os abusos exercidos pelos senhores que castigam duramente as crianças - ingênuos - escravos e futuros libertos”.⁸⁷ No entanto, como foi exposto por Isabel dos Reis, a lei não deu conta de barrar as ações violentas dos senhores contra o filho da mulher escravizada nascido de condição livre. Reis conclui que “a despeito da lei, as crianças ingênuas tiveram, quase sempre, seus destinos nas mãos dos senhores ou ex-senhores de suas mães. Tal situação certamente, se apresentou de forma muito mais precária no período anterior à Lei do Ventre Livre”.⁸⁸ De acordo com a pesquisadora, com a Lei do Ventre Livre pouca coisa mudou na condição de vida da criança ingênuo. No entanto, somos levadas a defender a ideia de que houve mudanças no trato dos ingênuos, a partir dos documentos e da historiografia que apontam uma preocupação com a educação dos ingênuos nos debates ocorridos no parlamento e na imprensa. Para além do debate, houve a iniciativa de particulares de criar escolas para educar ingênuos na Bahia, como discutiremos no quarto capítulo.⁸⁹

Ao tratar de maus-tratos cometidos por senhores contra os seus cativos e da incidência de denúncias destes em 1880 por escravizados que fugiam dos engenhos para a cidade para recorrerem às autoridades policiais, Walter Fraga Filho aponta que essas fugas intensificaram a interferência das autoridades nas relações dos senhores com os escravos. E que “não significava que os senhores recorressem mais aos castigos físicos do que em períodos anteriores. O fato é que, naquele ano, os escravos sabiam que podiam contar com a interferência das autoridades policiais e judiciais”.⁹⁰ Isto nos dá ideia de agenciamentos dos escravizados e das mudanças sociais em curso no país nos últimos 30 anos da escravidão.

A concepção sobre os males da escravidão e sobre o caráter dos escravizados também se fez presente quando da discussão da Lei do Ventre Livre no Parlamento. Os opositores da lei denunciavam os prejuízos causados à criança nascida de ventre escravo, pois, segundo eles, esse menor não teria condições de acesso ao mundo civilizado por ter convivido com os vícios no cativeiro.

Ao analisar os efeitos da lei de 28 de setembro de 1871, Luciana de Araújo Pinheiro⁹¹ diz que a lei fez com que os dirigentes imperiais prestassem mais atenção ao futuro da criança pobre. Com propostas e ações, o cerne do seu trabalho vincula o projeto civilizatório nacional à preocupação com um mercado de trabalho disciplinado. Da mesma forma que Chalhoub e

⁸⁷ MATTOSO, 1988, p. 54.

⁸⁸ REIS, 2001, p. 90.

⁸⁹ A respeito das escolas criadas na Bahia para os ingênuos, ver Souza (2006).

⁹⁰ FRAGA FILHO, 2006, p. 51-52.

⁹¹ PINHEIRO, Luciana de Araújo. **A civilização do Brasil através da infância**: propostas e ações voltadas à criança pobre nos anos finais do Império (1879/89). 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

Joaquim Nabuco, Luciana Pinheiro afirma ter havido mudanças a partir da Lei do Ventre Livre. Para a pesquisadora, a partir da constatação da preocupação com o futuro dos menores, evidencia-se que houve mudanças na história das crianças do Brasil em decorrência da Lei do Ventre Livre. São essas mudanças que movem esta pesquisa a tentar revelar, a partir dos documentos, os debates ocorridos a respeito da educação dos ingênuos nos últimos anos da escravidão no Brasil.

A concepção de que a década de 1870 inaugura a preocupação com a educação do negro no Brasil faz-nos pensar que a libertação do ventre escravo tenha contribuído com esta preocupação. A partir da proposição da Lei do Ventre Livre, o Estado passa a ter que se preocupar com o futuro das crianças nascidas após a data da lei. Houve brechas na Lei de 1871 que foram apropriadas tanto para benefício do libertando quanto para o benefício do senhor de escravos. A respeito da apropriação da Lei do Ventre Livre pelos senhores de escravos, é referenciada, entre outros, o trabalho de Maria Aparecida Papali, no qual a autora defende que “em torno da lei do Ventre Livre foi edificada uma estratégia política de avanço e recuo em relação aos objetivos históricos que a referida legislação pretendia alcançar”.⁹² Para a autora, através da ação de tutelas dos filhos de suas escravas, libertas no início de 1888, por parte dos ex-proprietários, transformava-se os ingênuos em órfãos com o objetivo de utilizar-se desta mão de obra no trabalho da lavoura ou no serviço doméstico.

São fartas as referências historiográficas a respeito da Lei de 1871. Isto demonstra a sua notória importância não só para o período em que foi discutida e aprovada, mas também na contemporaneidade. E a possibilidade de compreensão da História da Educação dos negros no Brasil, em razão da diversidade de aspectos que a lei de 28 de setembro de 1871 permite estudar. No dizer de Sidney Chalhoub, o fato é que a Lei de 1871 não é passível de uma interpretação unívoca e totalizante.⁹³

Buscamos em nossa pesquisa analisar os diferentes enfoques atribuídos à lei de 28 de setembro de 1871 nos principais trabalhos historiográficos e os estudos que enfocaram a educação dos negros, e em especial a educação dos ingênuos. Alguns autores e autoras centraram a sua análise na relação entre a infância da criança escravizada e o trabalho; este é o caso da pesquisa desenvolvida por Pinheiro. A evidência oferecida na discussão sobre o trabalho da criança escravizada por essa autora é trazida à tona quando ela afirma que a criança escravizada “[...] não se constituiu um fardo para os senhores. Ao contrário, foram

⁹² PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. A legislação de 1871, o judiciário e a tutela de ingênuos na cidade de Taubaté. *Revista Justiça & História*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 195-218, 2002, p. 197.

⁹³ CHALHOUB, 1990, p. 161.

aproveitadas desde muito cedo na faina diária do serviço doméstico, da lavoura e em alguns casos até como mão-de-obra mais qualificada.”⁹⁴ Esta informação é corroborada pela maioria dos estudos sobre a criança escrava, nos quais se evidencia a exploração da mão de obra delas pelos senhores.

Mesmo depois da Lei do Ventre Livre o senhor continuou a poder explorar a mão de obra do filho de mulher escrava nascido livre tendo respaldo legal, uma vez que o parágrafo 1º do art. 1º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, determinou que:

[...] os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a 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 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. (grifo nosso).⁹⁵

São diversas as abordagens historiográficas referentes à lei de 28 de setembro de 1871, como já destacamos anteriormente. Há historiadores que se debruçam sobre essa lei como marco para compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. Outros se dedicaram à análise do Fundo de Emancipação previsto nesta lei. E alguns a estudos que relacionam a Lei do Ventre Livre com Educação para a população negra no Brasil. Este é o caso do nosso estudo e da pesquisa de Marcus Vinícius Fonseca.⁹⁶, que tomou a referida lei como ponto de partida para analisar a relação entre a abolição da escravidão e a educação dos negros. Para Fonseca, “O ponto de partida é a lei do Ventre Livre, de 1871, segundo a qual as crianças nascidas de mulheres escravas passavam a ser consideradas de condição livre. É em torno dessas crianças que encontraremos um conjunto de experiências no que tange à educação dos negros no Brasil”.⁹⁷

São pontuais, no entanto, os trabalhos que estabelecem relação entre a Lei do Ventre Livre e a educação dos filhos de mulher escravizada nascidos após a data da lei. Na sua tese de doutoramento, Ione Celeste Jesus de Sousa⁹⁸, em parte de um capítulo dedicado à educação dos ingênuos, elenca a historiografia existente relativa a essas crianças e às diferentes abordagens que os historiadores trabalharam. A autora dispôs, em três enfoques, o recorte dado à temática “ingênuos” nos campos historiográficos: a primeira no campo da

⁹⁴ PINHEIRO, 2005, p. 160.

⁹⁵ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

⁹⁶ FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: ANPED, 2001.

⁹⁷ Ibid., p. 11.

⁹⁸ SOUSA, 2006.

historiografia da infância e do trabalho; a segunda, o ingênuo na historiografia da família escrava; e a terceira, o ingênuo e a educação dos negros.

Interessa-nos aqui o terceiro campo apontado pela autora, o ingênuo e a educação dos negros. Mesmo que tenhamos utilizado os demais estudos da historiografia da escravidão e da abolição, com diferentes abordagens, sobre a Lei do Ventre Livre e a respeito dos ingênuos, o fizemos com o propósito de ampliar a nossa compreensão da realidade vivida por essas crianças, nos diferentes aspectos de suas experiências de vida, por defendermos que o estudo sobre os filhos da mulher escravizada nascido de condição livre em virtude da lei não pode ser desenvolvido dissociando os vários aspectos que dizem respeito às suas existências. Exemplo disto é o trabalho da historiadora Kátia Mattoso, que ao analisar o ingênuo no contexto da família escrava, destacou diferentes aspectos da vida deste, servindo como referência para vários os estudos que tratam desse assunto.

Consideramos nesta pesquisa que a partir da Lei do Ventre Livre fora possível aos filhos de mulher escravizada nascidos de condição livre experiências educacionais nas escolas públicas primárias na Província da Bahia. Daí a necessidade de abordamos a lei de 28 de setembro de 1871 tentando compreender a sua relação com a educação dessas crianças. Constatamos a apropriação dessa lei pelo movimento abolicionista e pela sociedade civil visando garantir a educação dos ingênuos.

Seguindo a perspectiva de que a Lei de 1871 é um marco para discussão sobre a educação dos negros no Brasil, o trabalho de Fonseca fortalece a ideia de que esta é entendida como uma intervenção do Estado na relação entre senhor e escravizado, e que teria possibilitado o direito à educação para os ingênuos. Marcus Vinícius Fonseca afirma que:

Mais especificamente em 1867, quando, pela primeira vez em suas Falas do Trono, o Imperador D. Pedro II atribuiu à Assembléia-Geral a responsabilidade de enfrentar a questão da emancipação dos escravos, gerando o processo de construção daquilo que, em 1871, tornou-se a lei 2040, ou Lei do Ventre Livre – onde, de forma inédita, a educação de ex-escravos e seus descendentes foi definida como uma atribuição legal.⁹⁹

Para este historiador da Educação, a lei de 28 de setembro de 1871 foi o ponto de partida para a discussão sobre educação dos negros. Este enfoque, dado por Fonseca, a respeito da lei coaduna com o apresentado por Chalhoub, pois ambos veem esta lei como um divisor de águas à medida que significou mudança nas relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Sobre a relação entre a Lei de 1871 e a educação dos negros no Brasil, Wlamyra

⁹⁹ FONSECA, 2001, p. 12.

fornece uma grande contribuição ao expor e analisar uma carta enviada para o jurista e abolicionista Rui Barbosa, em abril de 1889, por uma comissão de libertos de Paty de Alferes, em Vassouras, interior da província do Rio de Janeiro, com o propósito de declarar apoio aos republicanos e pedir a interferência de Rui Barbosa “para o cumprimento pelo governo imperial do que estava previsto na lei de 1871 – educação e instrução aos filhos dos libertos”.¹⁰⁰ De acordo com Wlamyra Albuquerque, Rui Barbosa foi escolhido como destinatário da carta dessa comissão, pois ele era presidente da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados desde 1888, foi autor de vários projetos sobre o assunto e por ter debatido, em 1884, com D. Pedro II sobre a educação no país. E também por motivos políticos, acrescenta a historiadora, pois os libertos consideraram que só a educação seria capaz de resgatá-los e queriam comprometer o governo imperial e Rui Barbosa nesse intento. A autora afirma não saber se Rui Barbosa respondeu a carta dos libertos de Paty de Alferes e pondera que com o advento da república o jurista teria se dedicado “mais às questões fazendárias do que à educação dos brasileiros”.¹⁰¹ Analisando a lógica de Rui Barbosa, Wlamyra diz que para ele a “raça emancipada” possuía limitações para exercer plenamente a sua cidadania. Quem pensa assim dificilmente defenderia a educação para os negros como via para serem cidadãos plenos.

No referente ao previsto pela lei de 28 de setembro de 1871 e à educação dos ingênuos, consta que a começar o exercício de 1877 e 1878, deveriam ser tirada do fundo de emancipação uma quota de 25% destinada à educação dos ingênuos. Não encontrei até o momento referências à aplicação deste recurso para o fim proposto.

O trabalho de Chalhoub nos guia pelo fato do historiador defender mudanças ocorridas na vida dos escravizados advindas da Lei de 1871. Seguindo a mesma perspectiva, Walter Fraga Filho afirma que “os escravos dos engenhos estavam atentos aos direitos garantidos pelas leis emancipacionistas”.¹⁰² Neste veio, a lei é vista como resultado das lutas empreendidas pelos escravizados e abolicionistas, e foi utilizada como estratégia política para garantir os direitos de homens e mulheres escravizados e de seus filhos.

Foi possível constatar, a partir da documentação consultada, que houve um debate nos períodos anterior e posterior à aprovação da Lei do Ventre Livre sobre a educação destes ingênuos, e que algumas iniciativas foram tomadas visando educá-los. Foram criadas diversas escolas, por iniciativa de particulares, na província da Bahia para este fim. E nas escolas

¹⁰⁰ ALBUQUERQUE, 2009, p. 185.

¹⁰¹ ALBUQUERQUE, 2009, p. 188.

¹⁰² FRAGA FILHO, 2006, p. 50.

públicas primárias alguns professores e professoras passaram a questionar as autoridades responsáveis pela educação na província da Bahia referente à matrícula dos ingênuos nas escolas em que lecionavam. Defendemos que essa correspondência trocada entre esses atores sociais integrantes do sistema de ensino da província da Bahia nas últimas décadas do século XIX pode ter suscitado um debate rico e revelador a respeito da realidade educacional dos ingênuos. Isto reforça a ideia segundo a qual a Lei do Ventre Livre teria fomentado mudanças no mundo da escravidão, principalmente por trazer o filho de mulher escravizada para o centro das discussões.

A Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, ao decretar de condição livre o filho de mulher escrava no seu art. 1º e versar sobre a criação e o tratamento destes no parágrafo 6º do art. 1º e no art. 2º, parágrafos, 2º, 4º e 7º, alterou o status desta criança, pois legalmente o ingênuo deixou ser propriedade do senhor de sua mãe, passando a ser portador de direitos. Estas mudanças são significativas. A referência à matrícula de ingênuos quer fosse nas escolas especiais ou nas escolas públicas, dá conta das transformações requeridas pelas demandas sociais nas relações sociorraciais. No entanto, estas mudanças não suplantaram as continuidades de algumas práticas presentes na relação entre senhor e escravizados já enraizadas. A violência contra essas crianças continuou a existir; a obrigação de prestarem serviços aos senhores de suas mães até a idade de 21 anos, prevista na Lei do Ventre Livre, é prova disso. Não obstante, visualizamos dois aspectos da realidade de vida dos ingênuos: as continuidades e as rupturas possíveis após a Lei de 1871.

A mudança no tratamento requerido e dispensado ao filho de mulher escravizada nascido de ventre livre faz parte de um projeto maior em marcha no Brasil, de civilização e progresso. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, “civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais”.¹⁰³ Dessa forma, nas últimas décadas do século XIX houve um período marcado por diversas transformações no Brasil, intenso debate sobre cidadania, civilização e o progresso que seria alcançado por meio da educação e do trabalho livre, segundo era dito por alguns dos debatedores dessa época. Alguns defenderam o direito à cidadania para os egressos do cativeiro. Isso incluía a educação para o filho de mulher escravizada, nascido de Ventre Livre, como pleitearam alguns abolicionistas, que viram na educação uma estratégia para possibilitar a inserção social dos ex-escravos e de seus filhos. Foi o caso, por exemplo, do professor e abolicionista Cicinato Pereira da Franca Rocha, que

¹⁰³ SCHWARCZ, 1993, p. 57.

criou na cidade de Cachoeira uma escola para ensinar libertos.¹⁰⁴ Na condição de aluno mestre, Cicinato foi nomeado, em 02 de agosto de 1883, professor vitalício da 1ª cadeira da 2ª classe da cidade de Cachoeira, por ato desta mesma data, por ordem do presidente da província da Bahia.¹⁰⁵

Essa inserção social dos egressos do cativo e dos seus filhos nascidos de condição livre não se daria sem que a elite buscasse manter a hierarquia social. Os lugares dentro dessa hierarquia foram delimitados a partir do modelo de educação destinada a cada grupo social. Aos escravizados, libertos e ingênuos fora ofertada educação primária elementar e profissional, para que “fossem úteis a si, a sua família e a sociedade”. Essas demarcações ou manutenção do *status quo* fizeram parte dos debates em torno da elaboração da lei de 28 de setembro de 1871.

A respeito do processo de discussão e elaboração da Lei do Ventre Livre, Eduardo Spiller Pena nos diz que Agostinho Marques Perdigão Malheiro,¹⁰⁶ presidente do Instituto dos Advogados, procurador da Fazenda Nacional e deputado da Assembleia Nacional da legislatura 1869-1872, já havia feito uma proposta em 1863:

De fato, como presidente do IAB, em 1863, ele já havia proposto a decretação legal da ‘libertação do ventre’ como medida ideal para a efetivação de uma emancipação gradual e controlada no país. Em 1867, ao redigir o último capítulo de *A Escravidão no Brasil*, elaborou, de forma mais detalhada, as bases de um projeto de lei para a ‘abolição da escravidão’ que antecipava, em boa parte, os principais dispositivos da lei de 1871. (grifo do autor)¹⁰⁷

Ainda que sua obra *A Escravidão no Brasil*, que estuda os aspectos jurídico, social e histórico do sistema escravista, tenha embasado o projeto de Lei que deu origem à Lei do Ventre Livre e de sua proposta emancipadora, o deputado Perdigão Malheiro votou contrário à Lei de 1871. Esta atitude pode estar relacionada às limitações de seu discurso abolicionista, como bem salienta Eduardo Spiller Pena. Segundo esse autor, a preocupação do jurista e deputado parlamentar era a de defender “a tranquilidade e a segurança pública do país, bem como o reconhecimento da importância econômica (mesmo que ilegítima) da propriedade escravista”. Esta seria a justificativa da sua negação à Lei do Ventre Livre, o que, consequentemente, o levou a ser apontado como contraditório.

¹⁰⁴ A respeito do professor e abolicionista Cicinato Pereira da Franca Rocha, ver Sousa (2006) e Souza (2010).

¹⁰⁵ Arquivo Público da Bahia. Seção de Arquivo Colonial e Provincial. Série Instrução Pública. Maço nº 6046.

¹⁰⁶ Sobre os motivos que teve Perdigão Malheiro para votar contrário à Lei do Ventre Livre, ver Pena (2001) e Chalhoub (2003).

¹⁰⁷ PENA, 2001, p. 261.

O debate parlamentar para a reforma da escravidão e aprovação da Lei do Ventre Livre é resultado da luta de homens e mulheres escravizados, do movimento social abolicionista e da resposta dada a estas reivindicações pelas autoridades imperiais no intuito de conter a radicalização do movimento pró-abolição, mantendo a preservação da economia e da ordem social. A lei de 28 de setembro de 1871 insere-se num contexto histórico marcado por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas em marcha no país, como já dito anteriormente. Alguns acontecimentos no exterior também motivaram a defesa do processo de transição do trabalho escravo para o livre no Brasil.

Entre as potências da época, somente a Espanha dividia com o Brasil a condição de possuir a escravidão em suas duas colônias na América, Cuba e Porto Rico. A libertação do ventre ocorreu no Chile em 1811, na Colômbia em 1821; em Portugal, no reino, em 1773, e em 1856 para as possessões da África, e nas colônias espanholas do Caribe em 1870.¹⁰⁸ Por conta disto, o Brasil foi considerado como uma “ilha escravista” em 1870, pois estava isolado internacionalmente dentro de um contexto internacional emancipacionista. Acrescenta-se ao grupo de pressões para a abolição o fato de os Estados Unidos passarem por uma guerra civil vinculada à manutenção da escravidão no sul do país.¹⁰⁹

Esses acontecimentos impulsionaram os debates políticos referentes à emancipação no Brasil. As leis que reformaram a escravidão nas colônias inglesas, francesas e espanholas teriam influenciado os reformadores brasileiros. A abolição no país seguiu o modelo gradual e conciliatório, com a libertação do ventre da mulher escrava, a libertação dos escravos sexagenários e a indenização da propriedade escrava aos senhores. Segundo Eduardo Pena, outros eventos são apontados pela historiografia como causa para a reforma na escravidão no Brasil, como a pressão exercida pela Inglaterra e o medo de revoltas de escravizados e libertos entre as décadas de 1850-1860. Libertar o ventre representou uma estratégia política visando responder com segurança às tensões ocorridas pelo fim da escravidão no Brasil.

Essa emancipação gradual encontra explicação, na historiografia da abolição, na insuficiência orçamentária do Império e no medo dos governantes de libertar de vez uma quantidade significativa de pessoas. O governo tinha interesse em libertar uma categoria específica de escravos, as famílias. Isso é comprovado pela preferência dada aos cônjuges em detrimento dos solteiros, estabelecida na classificação de escravos que seriam alforriados com

¹⁰⁸ A esse respeito ver Conrad (1978, p. 113).

¹⁰⁹ NABUCO, Joaquim. **Um estadista no Império**: Nabuco de Araújo, sua vida, suas opiniões, sua época. Vol. 3. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1899. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/179441>>. Acesso em: 04 set. 2013.

os recursos do Fundo de Emancipação, de acordo com a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.¹¹⁰

Eduardo Spiller Pena, ao fazer uma análise dos motivos que levaram o reconhecido jurista consultor e envolvido com o debate jurídico e político sobre a escravidão no Brasil, Perdígão Malheiro¹¹¹, a votar contra a Lei do Ventre Livre, revela interesses que estiveram presentes na discussão e aprovação da Lei de 1871. O que esteve em jogo na discussão e aprovação do projeto de reforma da escravidão fora a defesa dos negócios da lavoura, a segurança do Estado e da repressão dos libertos. Sobre o processo de elaboração da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, o trabalho de Robert Conrad é elucidativo por fornecer informações valiosas sobre o debate de 1871. De acordo com este autor, “o projeto apresentado na Câmara dos Deputados em 12 de maio de 1871 e transformado em lei, quase sem modificações, em 28 de setembro do mesmo ano, continha muito mais, contudo, do que uma mera provisão de nascimento livre”.¹¹² Segundo Simões, o projeto de lei teria sido apresentado na Câmara em 16 de maio de 1871, mas já discutido no Conselho de Estado em 1867 e, por sugestão do Imperador D. Pedro II, na “fala do Trono” no mesmo ano. Referente à interferência de D. Pedro II na elaboração da Lei de 1871, Conrad afirma que:

Dom Pedro constituiu de longe a mais importante influência singular na aprovação da lei da reforma da escravatura de 1871. Seu poder para responder à opinião mundial, entretanto, não era ilimitado, pois a classe dos fazendeiros, que eram aqueles que mais se beneficiavam da escravatura, encontrava-se na base do sistema político brasileiro e só com o apoio dessa classe ou com o consentimento passivo de alguns de seus setores é que qualquer reforma poderia ser adotada e realizada.¹¹³

Mesmo com a interferência do imperador, não podemos nos esquecer do agenciamento dos escravizados no processo emancipacionista e abolicionista, que tem início desde o começo do tráfico africano. Eles souberam se apropriar das leis como estratégias para alcançarem a sua liberdade. Wlamyra afirma que “Diante da propagação dos ideais abolicionistas, da rebeldia dos cativos e das crescentes ingerências do Estado Imperial nas relações escravistas, cresciam as tensões e incertezas acerca do desfecho da questão no

¹¹⁰ Sobre o Fundo de Emancipação e a prioridade dada aos escravos casados pela junta de classificação dos escravos para serem alforriados pelo elemento libertador, ver Santana Neto (2012, p. 170).

¹¹¹ Perdígão Malheiro foi advogado, juiz e jurista consultor. Parlamentar, atuou de 1869 a 1872 na Câmara imperial, como deputado por Minas Gerais, ligado ao partido conservador. Também foi presidente do Instituto de Advogados Brasileiros (IAB) e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. É autor da obra *A escravidão no Brasil. Ensaio Histórico-jurídico-social (1866-1867)*. Mais informações sobre Perdígão Malheiros, ver Pena (2001), sobretudo o capítulo 3.

¹¹² CONRAD, 1978, p. 113.

¹¹³ *Ibid.*, p. 90.

Brasil”.¹¹⁴ Há, em síntese, uma diversidade de fatores impulsionando o processo de finalização do trabalho escravo no Brasil.

O processo de elaboração do projeto da Lei do Ventre Livre tem como um dos precedentes a proposta da “emancipação do ventre” do Advogado do Conselho de Estado, Perdígão Malheiro, em setembro de 1863¹¹⁵, como solução para o problema da escravatura, como pontuamos anteriormente. Segundo Eduardo Spiller Pena, como deputado, Perdígão apresentou quatro projetos de lei, que ratificavam a libertação do ventre e a disposição do pecúlio para a liberdade. A ideia contida nessa proposição era libertar as novas gerações enquanto os escravos existentes continuassem servindo aos senhores. Em consequência disso a extinção da escravidão no Brasil se daria naturalmente pela morte e pela alforria. Não só para Robert Conrad e Sidney Chalhoub, mas como afirma Wlamyra, para vários autores, entre eles Joaquim Nabuco e José Murilo de Carvalho, tais projetos eram de inspiração do próprio Dom Pedro II, que pretendia solucionar a questão do elemento servil por estar sobre pressão por conta da Guerra do Paraguai e da sociedade abolicionista francesa. Segundo a autora, tal pressão podia ser notada nos periódicos em circulação. Exemplo disso foi o *Jornal do Comércio*, que passou a publicar os artigos de Perdígão Malheiros.

A pressão exercida pela sociedade abolicionista francesa é representada pelo recebimento de um pedido ao imperador, em julho de 1866, para que usasse seu poder e prestígio para abolir a escravidão no Brasil.¹¹⁶ A resposta dada pelo Ministro dos assuntos Estrangeiros, em nome de D. Pedro II, foi que a emancipação no Brasil era uma questão de “forma e oportunidade”. Está implícita nessa resposta a ideia de uma abolição não imediata, defendida pela maioria dos parlamentares brasileiros.

De acordo com Robert Conrad, Dom Pedro II, no final de 1865, teria pedido ao assessor José Antonio Pimenta Bueno que preparasse um projeto de reforma da escravatura. Teria recomendado a Zacarias de Góis e Vasconcelos¹¹⁷, senador liberal pela Bahia e chefe do gabinete ministerial de 1867, a libertação dos filhos de mulher escravas recém-nascidos. Em janeiro de 1866, Zacarias de Góis apresentou projeto que continha cinco pontos, a saber: o estabelecimento de conselhos provinciais de emancipação, registros dos escravos e a libertação dos escravos de propriedade do Estado em cinco anos e os dos conventos em sete,

¹¹⁴ ALBUQUERQUE, 2009, p. 33.

¹¹⁵ Sobre esse assunto, ver Conrad (1978, p. 90) e Pena (2001).

¹¹⁶ Ver Conrad (1978, p. 95).

¹¹⁷ Segundo Eduardo Spiller Pena, após a aprovação da Lei do Ventre Livre, Zacarias de Góes e Vasconcelos foi elogiado pelo senador liberal pelo Rio de Janeiro e jurista Francisco Otaviano de Almeida Rosa e recebeu de Nabuco a insígnia da coroa obsidionalis, concedida aos generais que conseguiam romper o cerco de uma tropa sitiada, por ter contribuído com a reforma da escravidão.

além do nascimento livre. No entanto, o então presidente do Conselho de Estado, Visconde de Olinda, se opusera ao projeto, e esse foi arquivado por alguns meses, tendo sido apresentado ao Conselho de Estado em fevereiro de 1867 por Zacarias de Góis, e preparado em 1866 pelo Visconde de São Vicente para considerações. Os projetos apresentados por Pimenta Bueno, redator imperial, foram sistematizados na Lei 2.040, aprovada em 28 de setembro de 1871.

O projeto de reforma da escravidão em 1867 previu a abolição completa com indenização para os proprietários no último dia do século XIX. Os conselheiros aceitavam a necessidade de uma reforma, mas sem precipitação, sem prejuízos para a economia e com a manutenção da ordem pública. Os membros do Conselho de Estado eram contrários à emancipação imediata. Eles representavam os interesses dos grandes escravocratas. Não obstante existirem divergências na forma e no prazo para ocorrer a abolição no país entre os membros do Conselho de Estado. Um dos pontos polêmicos diz respeito à indenização aos proprietários de escravos por parte do governo. Francisco Gê Acayaba de Montezuma, o visconde Jequitinhonha, jurisconsulto-advogado, fundador e primeiro presidente do Instituto de Advogados Brasileiros, defendeu a emancipação dos escravos nos debates do Conselho de Estado e no Parlamento, em 1865, com um projeto de lei que previa a abolição em curto prazo e sem indenização, por não concordar com a propriedade do homem pelo homem. Eduardo Pena, ao analisar a proposta desse jurisconsulto, faz as devidas críticas a Montezuma, pois apesar de curto, o prazo possibilitava aos proprietários de escravos reaverem os investimentos feitos na última compra de escravos¹¹⁸, além de prever em seu projeto total controle sobre os libertos. Diferente de Montezuma, Perdígão Malheiros e Nabuco de Araújo, que defenderam o direito de propriedade dos senhores de escravos.

Sobre o Conselho de Estado e a sua participação na questão da emancipação, Wlamyra R. de Albuquerque nos diz que “Questões importantes como a guerra contra o Paraguai e a emancipação do elemento servil tiveram no Conselho um fórum decisivo”.¹¹⁹ Acrescenta a autora que ainda que não formasse um órgão com funções deliberativas, os conselheiros tinham um papel político importante na estrutura do governo imperial. Analisavam diferentes assuntos, indicando ao imperador o mais adequado política e juridicamente.

Segundo Robert Conrad, uma série de decisões executivas foi tomada pelo imperador para reduzir o sistema escravista. Em junho de 1866, decidiu acabar com o uso do chicote e todos os castigos cruéis, e banuiu o emprego de escravos em obras governamentais. Ainda em 1866, concedeu ao prior do mosteiro de São Bento uma caixa de rapé de diamantes pela

¹¹⁸ Ver Pena (2001).

¹¹⁹ ALBUQUERQUE. 2009, p. 65.

decisão do monge de libertar todas as crianças de escravas da propriedade do mosteiro. A lógica do monge parece ter sido a mesma da Lei do Ventre Livre, preservar as futuras gerações e continuar usufruindo dos serviços dos escravos existentes.

A Lei do Ventre Livre foi conduzida pelo Gabinete Ministerial conservador (1871 a 1875), chefiado por José Maria da Silva Paranhos Júnior, o futuro Barão do Rio, por isso a lei ter sido também denominada Lei Rio Branco. Este retorno à década de 1860 como tendo inaugurado o debate que culminaria na aprovação da Lei do Ventre Livre está presente também no texto de Conrad (1978, p. 88): “[...] durante a década de 1860, desenvolveu-se um movimento emancipacionista significativo no Brasil, culminando em 1871 com a aprovação da legislação que libertava os filhos recém-nascidos de escravas.” No entanto, será a partir da década de 1880 que o movimento pró-abolição se intensificará.¹²⁰ Não foi por acaso que a década de 1860 suscitou a necessidade de discutir a reforma do elemento servil no Brasil. Alguns acontecimentos nacionais e no exterior precipitaram essa demanda nacional, como a abolição da escravidão em algumas colônias europeias, na Rússia e a Guerra Civil nos Estados Unidos. E, internamente, tínhamos o fim da Guerra do Paraguai, e a chamada “Questão Chistie”, que envolveu o Brasil e a Grã-Bretanha em problemas diplomáticos motivados pela manutenção do sistema escravista no Brasil.

David Simões¹²¹ destaca os nomes de alguns dos deputados opositores à Lei de 1871 na Câmara: Itaboraí, Muritiba, Paulino Sousa (o filho) e José de Alencar, conjuntamente com outros 34 deputados. Acrescentamos o nome do deputado Perdigão Malheiro e do senador Zacarias de Góes aos que se opuseram à lei de 28 de setembro de 1871, já apontado nos trabalhos de Pena e Chalhoub. É possível que estes deputados tenham tido motivos diferentes para se oporem à lei, mas representavam conjuntamente os interesses ligados aos escravocratas. Segundo Robert Conrad, houve uma relação entre o voto dos parlamentares e a estatística da população escrava da região que eles representavam. Dessa maneira, os parlamentares representantes da região Sudeste votaram contrários à lei de 28 de setembro de 1871 por esta região concentrar número grande de escravizados. “Na realidade, as estatísticas da população de escravos referente a esse período ao comportamento da votação pelos delegados provinciais na Assembléia Geral”.¹²² Enquanto os deputados representantes do Norte e Nordeste apoiaram a reforma da escravidão. Tem-se nos debates e na votação da Lei do Ventre Livre uma complexidade de questões motivando os parlamentares.

¹²⁰ Sobre a intensificação do movimento abolicionista na década de 1880, ver Costa (2007).

¹²¹ SIMÕES, David. Liberdade e civilização no pensamento político de José de Alencar. **Perspectivas**, São Paulo, v. 40, p. 177-199, jul./dez. 2011.

¹²² CONRAD, 1978, p. 114.

Para Pena, o voto contrário à Lei do Ventre Livre do senador Zacarias teria sido uma resposta ao seu afastamento do poder em 1868, em consequência da aliança entre os conservadores, preocupados em evitar a reforma, e o imperador, que queria resolver a questão da guerra com o Paraguai antes de iniciar a discussão do elemento servil no parlamento. Motivo político também favoreceu o voto contrário à Lei do Ventre Livre de José de Alencar, romancista e político conservador. Segundo Chalhoub, o “não” do literato à Lei do Ventre Livre diz respeito a sua desavença política com o imperador. Para David Simões,¹²³ que detalhou os argumentos de José de Alencar contra a libertação do ventre em 1871, em seu artigo Liberdade e Civilização no pensamento político de José de Alencar, o romancista era contrário à lei de 28 de setembro pelas seguintes questões: do direito defendia que a lei feria o direito de propriedade dos senhores; na economia, a lei reduziria a mão de obra escrava, importante para a indústria agrícola do país; e pela questão social, a lei provocaria a degradação das relações entre proprietários e libertos.

Segundo Simões, José de Alencar defendeu uma emancipação espontânea, pela revolução social dos costumes a escravidão possuiria uma missão civilizatória e que, com tempo, permitiria ao escravo civilizar-se pelo trabalho, habilitando-o a apreciar a liberdade como ser independente e racional. Além de ressentimento político com o imperador, a visão exposta por Alencar a respeito da população escravizada é desumanizada. Para José de Alencar, os escravizados são tidos como bestas feras incapazes e ignorantes, que precisam da tutela do senhor por não saber lidar com a liberdade.

A respeito da aprovação da Lei do Ventre Livre, houve 65 votos a favor na Câmara, e 45 contra, e 33 a favor e 7 contra no Senado. A votação pela Câmara dos Deputados ocorreu no dia 29 de agosto de 1871. Passou ainda pelo Senado e pelo Executivo, e foi sancionada pela Princesa Isabel. A proposta de lei vincula-se à proposta de reforma da escravidão, e um dos objetivos foi o de garantir a propriedade, a economia e a ordem estabelecida. No entanto, foi utilizada para a reivindicação dos direitos dos escravizados, libertos e ingênuos.

As questões que envolveram os debates em torno da aprovação da Lei do Ventre Livre e da abolição da escravidão no país, no entanto, são complexas e devem ser entendidas dentro do contexto no qual os debatedores estavam inseridos. A Guerra do Paraguai e eventos ocorridos no estrangeiro, como a guerra civil ocorrida nos Estados Unidos, como mencionado anteriormente, põe a questão do elemento servil mais uma vez em pauta, pois após a extinção do tráfico africano, em 1850, houve um período de silenciamento a respeito da questão da

¹²³ SIMÕES, 2011.

escravidão no Brasil. E uma opinião pública contrária à escravidão forma-se na década de 1870. A discussão em torno dessa lei pode ser agrupada em dois lados principais: de um lado estavam os escravocratas, e do outro, os abolicionistas, sendo que dentro destes grupos havia algumas subdivisões, como abolicionistas moderados e radicais. Para os moderados a emancipação dos escravizados deveria ocorrer de forma controlada e progressiva. Já os radicais defendiam a abolição imediata. De acordo com Wlamyra Albuquerque,

Nas décadas de 1870 e 1880, o debate sobre os prejuízos provocados pelo fim do tráfico atlântico deu lugar às discussões sobre as saídas possíveis de uma sociedade escravista. A condição social e a cidadania reservada a ‘pessoas de cor’ – como eram geralmente denominados os não brancos [...], estavam na ordem do dia. (grifo do autor).¹²⁴

A Lei do Ventre Livre não se restringiu à libertação das crianças nascidas de mulher escravizada. Por isto a historiografia tem destacado os vários elementos que são possíveis de serem analisados a partir não só do processo que esta desencadeou, mas no estudo do próprio corpo da lei. De acordo com Fonseca (2001), a historiografia recente tem tratado a Lei do Ventre Livre nas suas diversas possibilidades, utilizando-se dos vários elementos presentes nessa lei:

A historiografia mais recente tem colocado em destaque o conjunto de elementos que faz dessa lei um documento importante para a causa da abolição e para os negros escravizados, demonstrando que o que estava em questão era algo mais do que a liberdade das crianças nascidas livres de mulher escrava e que a determinação legal, em si mesma, foi construída por uma série de percepções de ordem cultural e por um conjunto de interesses sociais dos mais diferentes grupos que atuavam na sociedade brasileira, inclusive os escravos. (FONSECA, 2001, p. 28-29).

A Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, é analisada pelo autor como resultado não só do atendimento aos interesses dos escravocratas, mas como fruto das reivindicações e demandas dos escravizados. E, portanto, importante para esse seguimento social. Esta análise contraria a interpretação presente em alguns discursos, segundo os quais esta lei não teria representado ou trazido mudanças na relação entre senhor e escravizados. Os diferentes enfoques trazidos por Fonseca (2001), referentes às variadas abordagens presentes nos estudos realizados a respeito da lei de 28 de setembro de 1871, representam uma contribuição inestimável para o nosso trabalho. O autor faz uma síntese pertinente e atualizada da historiografia sobre a escravidão relativa à Lei do Ventre Livre.

¹²⁴ ALBUQUERQUE, 2009, p. 33.

Em síntese, podemos dizer que essa deixou de ser um documento exclusivamente avaliado pelo seu sentido político, para adquirir valor em outras abordagens como a história da infância, a história da família e da resistência dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil.¹²⁵

Para compreendermos melhor as várias dimensões que a Lei do Ventre Livre permite ser abordada, como a história da infância, a história da família e da resistência dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, referido pelo autor, é necessário conhecermos os termos da lei. São indicados cinco termos principais: a libertação do ventre de mulher escrava, as novas condições para a libertação dos escravizados, o fundo de emancipação, a matrícula dos escravizados e as novas relações de trabalho. Por uma questão de tempo e de espaço não abordaremos todos os termos da Lei do Ventre Livre neste trabalho. Destacaremos apenas três, a libertação do ventre de mulher escrava, o fundo de emancipação e a matrícula, por julgarmos importantes ao nosso objeto de pesquisa.

É possível indicarmos o nascer como primeira condição para a libertação dos escravizados determinada pela lei de 28 de setembro de 1871. A lei declarou de condição livre os filhos de mulheres escravas nascidos após a data da lei. Antes de essa lei ser publicada, esses eram considerados costumeiramente como propriedade do senhor de sua mãe. A Lei do Ventre Livre, ao “libertar o ventre” da mulher escrava, fez com que não nascessem mais escravos no Brasil. Esse é um dos efeitos positivos produzidos pela Lei do Ventre Livre: além de condenar a escravidão, fomentou e consolidou um sentimento pró-abolição.

A nova condição de libertação dos escravizados diz respeito ao Fundo de Emancipação, previsto art. 3º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871: “Serão anualmente libertados em cada província do Império tantos escravos quantos corresponderem à quota anualmente disponível do fundo destinado para a emancipação.”¹²⁶ Em seu capítulo II, o Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872, que regulamentou a execução da Lei do Ventre Livre, dispôs sobre o Fundo de Emancipação. José Pereira de Santana Neto,¹²⁷ referindo-se ao Fundo de Emancipação, afirma que pela primeira vez o governo imperial criava uma estrutura para captar recursos para libertar escravos e um aparato burocrático com vistas à transformação das relações sociais e de trabalho no país.

O Fundo de Emancipação reunia recursos pecuniários a serem destinados a cada província do Império e ao Município Neutro para a libertação de quantos escravos fosse possível. Cada província e o Município Neutro receberiam uma quota proporcional ao número

¹²⁵ FONSECA, 2001, p. 34.

¹²⁶ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹²⁷ SANTANA NETO, 2012, p. 170.

de escravos ali residentes. A concessão da carta de liberdade estava vinculada à matrícula dos escravizados, que deveria ocorrer em todo o Império. Estabeleceu-se em todas as províncias do Império e no Município Neutro para a libertação pelo Fundo de Emancipação uma junta classificadora de escravizados responsável pelos critérios de classificação e exclusão dos escravos. Estes critérios foram regulamentados pelo Decreto de nº 5.135, de 13 de novembro de 1872, no seu Art. 27, que tratou dos procedimentos relativos aos ingênuos e ao Fundo de Emancipação.

As juntas de classificação de escravos a serem alforriados com os recursos do Fundo de Emancipação foram compostas por um promotor público, o presidente da Câmara e o coletor de rendas. José Pereira Santana Neto chama atenção para a origem dos indivíduos que compuseram essas juntas. Eles eram oriundos da elite, o que pode explicar o pouco interesse que tinham em se reunir para classificarem os escravos que teriam direito à alforria. Além disso, não recebiam nenhum pagamento por parte do governo para exercerem esta atividade. O registro em ata dos trabalhos da junta era feito pelo escrivão de juízo de paz. A responsabilidade da junta era classificar em livros enviados pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, na Corte, todos os escravos residentes no município, a partir da matrícula desses escravos, e tornar pública essa classificação. Os nomes dos escravos e de seus senhores deveriam ser fixados nas portas das Igrejas matrizes. De acordo com art. 30 do Decreto 5.135, de 13 de novembro de 1872, a junta deveria se reunir anualmente no primeiro domingo do mês de julho.

Com relação aos critérios de classificação e exclusão dos escravizados, definidos no Art. 27 do Decreto de nº 5.135, de 13 de novembro de 1872, era dada prioridade aos escravizados com famílias constituídas, seguidos dos indivíduos, classificados na seguinte ordem: os cônjuges que pertencessem a senhores diferentes e seus filhos, os com filhos ingênuos em virtude da lei de 28 de setembro de 1871 e menores de oito anos, os com filhos livres e menores de vinte um anos, os com filhos escravos e menores de vinte e um anos, as mães solteiras com filhos menores e os sem filhos. E entre os indivíduos a primazia era para os que tivessem filhos livres, os entre doze e cinquenta anos, começando pelas mulheres mais jovens e os homens mais idosos.

Outros critérios definiam a ordem de classificação: os que conseguissem uma quota para a sua libertação e os que tivessem bom procedimento na avaliação do proprietário. Havendo empate, decidir-se-ia na sorte. Percebe-se aí uma interferência da vontade do senhor no Fundo de Emancipação. O que pode indicar o atendimento do interesse da classe senhorial na execução da Lei do Ventre Livre, não se restringindo a lei, no entanto, a este objetivo.

Em razão das dificuldades encontradas pelas juntas classificadoras para aplicar os critérios de classificação à totalidade dos escravos de cada município, o governo determinou mudanças no regulamento da lei em Decreto nº 6.341, de 20 de setembro de 1876¹²⁸, para facilitar o emprego do fundo destinado à emancipação. As dificuldades para alforriar escravos existiram em decorrência da estrutura burocrática do Estado. E em razão de resistência por partes de alguns senhores em alforriarem os seus escravos. Uma estratégia utilizada por eles diz respeito à concessão de alforrias condicionais, pois os libertos com cláusula eram proibidos de se alforriarem pelo Fundo de Emancipação. Além dessas dificuldades para a execução de alforrias via Fundo de Emancipação, há denúncia de fraudes e falta de incentivos do governo para que o instrumento libertador funcionasse de forma eficiente nas províncias.

José Pereira de Santana Neto, ao pesquisar a respeito do Fundo de Emancipação na Bahia, analisou em que medida e sentido os encaminhamentos da lei sofriam a ingerência de grupos de poder e prestígio ligados às elites locais, e como isso dificultava a boa gestão da Lei do Ventre Livre. O autor afirma que “se o processo emancipacionista foi gestado nas altas cúpulas da corte, foi pelas mãos e ações de quem exerciam o poder nas vilas e cidades que ela poderia ser boicotada ou, ao contrário, efetivada”.¹²⁹ Isso não invalidou, no entanto, a constatação por parte do autor de que libertando e militantes do movimento abolicionistas se apropriaram da Lei e usaram diversas estratégias com o objetivo de fazer valer os seus direitos. As libertações nas províncias do Império ocorreram depois de cinco anos de criação do Fundo de Emancipação.

Financeiramente, o Fundo de Emancipação seria composto: da taxa de escravos (por morte do escravizado e na falta de herdeiros o seu pecúlio seria adjudicado ao Fundo de Emancipação); dos Impostos Gerais sobre transmissão de propriedade dos escravizados; do produto de seis loterias anuais, isentas de impostos, e da décima parte das que forem concedidas para correrem na capital do Império; das multas impostas em virtude do regulamento; das quotas que sejam marcadas no orçamento geral, provinciais e municipais; das subscrições, doações e legados com esse destino. Apesar de a historiografia indicar um pequeno número de alforrias obtidas pelo Fundo de Emancipação em relação às concedidas por “liberalidade particular”, destaca-se a expectativa de liberdade para os escravizados em número maior que o dos libertados. O Fundo de Emancipação representou também a interferência do Estado na relação entre senhor e escravizado, pois o escravizado podia ser

¹²⁸ Decreto 6.341, de 20 de setembro de 1876.

¹²⁹ NETO, 2012, p. 31.

libertado independente da vontade do senhor. Há uma diminuição da prerrogativa do senhor de libertar.

A apresentação do pecúlio na Justiça por parte dos escravizados, para contribuir junto ao Fundo de Emancipação, melhorando a sua posição na lista de classificação dos que teriam direito à alforria, pode ser entendido como uma forma utilizada pelo Estado para que esses assumissem o ônus da sua libertação e da mudança econômica do trabalho escravo para o trabalho livre no país. Santana Neto estabelece, na sua dissertação, uma relação entre a contribuição de pecúlio dos escravos e a efervescência do movimento social abolicionista. Para tanto, afirma que das sete quotas distribuídas pelo governo imperial à Bahia e demais províncias do império para a libertação dos escravos pela aplicação do Fundo de Emancipação, seis ocorreram na década de 1880.

Está presente no texto de Santana Neto a questão da apropriação de dispositivos da lei de 28 de setembro de 1871 por parte dos cativos e também por parte de alguns proprietários de escravos que viram nessa lei a possibilidade de alforriá-los e receberem indenização a partir de recursos públicos. O autor expõe casos de senhores baianos que entraram em disputas judiciais para que seus escravos fossem classificados pela junta de classificação de escravos e dessa forma tivessem o direito de serem libertados pelo fundo de emancipação. Outros senhores de escravos resistiram para que a alforria não se consumasse. Dos casos que o pesquisador expõe nos interessa destacar os exemplos de alforrias de mulher escrava com filhos ingênuos.

A preferência na classificação para alforria pelo Fundo de Emancipação para os cônjuges que tiverem filhos nascidos livres em virtude da lei e menores de oito anos foi prevista no regulamento aprovado pelo Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872,¹³⁰ no seu capítulo II, art. 27, 2ª parte.

É forçoso pensarmos que os filhos de mulher escrava nascidos de condição livre, após a data da lei de 28 de setembro de 1871, não experimentaram as mesmas situações de vida. Neste caso em que o senhor de sua mãe buscou alforriá-la por meio dos recursos do Fundo de Emancipação, expõe outra possibilidade para se estudar a trajetória de vida dos ingênuos, contrariando os trabalhos historiográficos que se limitaram a afirmar que os senhores optaram por usufruir dos serviços desse menor até a idade de 21 anos, em vez de entregá-los ao Estado e receber a indenização de 600\$000, como previsto na Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, no seu artigo e parágrafo primeiro.

¹³⁰ Decreto 5.135, de 13 de novembro de 1872.

Não queremos afirmar com isso que a maioria dos senhores não tenha optado por continuar com a posse dos filhos de mulheres escravas, explorando essa mão de obra até a maioridade dessa criança, pois existe uma historiografia vasta¹³¹ sobre o tema que comprova as várias estratégias utilizadas por senhores para manter os filhos de suas escravas em seu poder. No entanto, chamamos atenção para o fato de que não houve homogeneidade nas experiências de vida dos ingênuos. José Pereira de Santana Neto afirma ter encontrado uma lista contendo o nome dos escravos libertados em Salvador em 06 de novembro de 1886 com os recursos do Fundo de Emancipação, sendo um total de 57 escravos, dos quais 18 tinham filhos ingênuos. Isso pode indicar que nem todos os senhores mantiveram os filhos de suas cativas, nascidos de condição livre sobre a escravidão ou sobre o seu poder.

Alguns senhores optaram por alforriar mulheres escravas com filhos ingênuos com os recursos do Fundo de Emancipação interessados em não terem maiores prejuízos financeiros, caso uma lei maior viesse a alforriar todos os escravizados sem indenização, o que aconteceria em 1888 com a Lei Áurea, que alforriou incondicionalmente os escravizados. As últimas décadas do século XIX, período no qual a Lei do Ventre Livre fora aprovada, foram marcadas por um forte movimento social abolicionista, e tanto os senhores quanto os escravizados estavam cientes das possibilidades de alforrias neste tempo de reformas em curso no Brasil.

Permitimo-nos pensar que mães e pais escravizados e/ou libertos de filhos nascidos de ventre livre em virtude da lei de 28 de setembro de 1871 podem ter se apropriado da lei para garantirem o acesso à educação para os seus filhos, objetivando oferecer-lhes uma sorte diferente da que tiveram no cativeiro. E há indicação nas fontes de iniciativas neste sentido, portanto que corroboram este nosso pensar.

A respeito da gestão do Fundo de Emancipação, a formação e o trabalho realizado pelas juntas de classificação de escravos a serem alforriados com recursos do Fundo de Emancipação e a discussão a respeito da intervenção e tentativa de apropriação da lei por escravos e seus familiares, senhores e abolicionista, durante o período de vigência do Fundo

¹³¹ Sobre a tutela de ingênuos, ver: PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. A legislação de 1871, o judiciário e a tutela de ingênuos na cidade de Taubaté. **Revista Justiça & História**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 195-218, 2002. Nesse trabalho a autora defende que a lei de 28 de setembro de 1871 teria deixado brecha permitindo que ex-senhores de mães de crianças nascidas livre em virtude da lei, amparados pelo judiciário, pudessem tutelar os filhos de suas escravas libertas no início de 1888. Esses ingênuos passavam à condição de órfãos desamparados e encaminhados ao serviço doméstico ou ao trabalho na lavoura. Ver também: PERUSSATO, Melina Kleinert. Crias de ventre livre: tutelas de ingênuos em um município Sul-Rio-Grandense na última década do escravismo. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10., 2010, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Esse trabalho igualmente analisa os pedidos de tutela prevista pela Lei do Ventre Livre como uma maneira dos senhores das escravas utilizarem legalmente os serviços dos ingênuos e mantê-los sob seu domínio em Rio Pardo/RS.

de Emancipação na Bahia, o trabalho de pesquisa de José Pereira de Santana Neto é elucidativo¹³² por tratar-se de um estudo inédito ao abordar especificamente o Fundo de Emancipação na Bahia. Existem na historiografia outros trabalhos que analisaram a aplicação do Fundo de Emancipação, a exemplo do livro *Machado de Assis, historiador*, de Sidnei Chalhoub, mas que não se propuseram exclusivamente à análise do instrumento libertador.

Chama atenção no trabalho de José Pereira a tentativa de apropriação do Fundo de Emancipação feita por escravizados. Esses se utilizaram de diversas estratégias para tentar conseguir a alforria com os recursos do Fundo de Emancipação. O casamento, a apresentação do pecúlio e a aliança com abolicionistas e com seus senhores, entrar com recurso administrativo questionando os trabalhos realizados pelas juntas de classificação de escravos que seriam alforriados foram algumas dessas estratégias. Mesmo expondo as limitações da lei de 28 de setembro de 1871 e fazendo críticas a elas, José Pereira afirma que a lei criou possibilidades novas de luta na arena institucional da sociedade.

Ainda sobre o Fundo de Emancipação na Bahia, mas não tratando deste tema de forma específica, o estudo de Isabel Cristina Ferreira dos Reis¹³³ defendeu a relevância do Fundo de Emancipação em alimentar a esperança dos escravizados de conquistarem a própria liberdade e de seus familiares. Outro trabalho que abordou o Fundo de Emancipação é o de Lucimar Felisberto dos Santos *Os bastidores da lei: estratégias escravas e o fundo de emancipação*,¹³⁴ no qual a autora trata sobre o elemento libertador, o Fundo de Emancipação, criado pela Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, e as estratégias de luta escrava contra o cativo.

Sobre as brechas abertas pela Lei do Ventre Livre para a reivindicação de direitos por parte dos escravos, defendida em nosso trabalho, corroboram esta ideia os trabalhos de Felisberto dos Santos e de Fonseca. Segundo Santos, “Os escravos usavam, da melhor maneira possível, as brechas abertas pelas leis. Esse foi destacadamente o caso da lei 2.040, que estabelece, entre outras providências, a instituição do Fundo de Emancipação”.¹³⁵ Está presente nestes estudos a perspectiva que leva em consideração os vários sentidos e significados atribuídos à lei, e que contribuíram para diversas atuações dos diferentes atores sociais envolvidos no processo da abolição do trabalho escravo.

¹³² SANTANA NETO, 2012, p. 170.

¹³³ REIS, Isabel Cristina. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

¹³⁴ SANTOS, Lucimar Felisberto dos. Os bastidores da lei: estratégias escravas e o fundo de emancipação. *Revista de História*, v. 1, n. 2, p. 18-39, 2009.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 23.

Outro termo presente na Lei do Ventre Livre é a obrigatoriedade de se proceder à matrícula de todos os escravizados do Império, determinado no Art.8º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871: “ – O governo mandará proceder à matrícula especial de todos os escravos existentes do Império, com declaração do nome, sexo, estado, aptidão para ao trabalho e filiação de cada um, se for conhecida”¹³⁶. E o Parágrafo 2º determinava que os escravos não matriculados após o término do prazo regulamentado por culpa ou omissão do senhor seriam considerados libertos. No parágrafo 4º, a Lei do Ventre Livre dispôs sobre a matrícula dos ingênuos. Essa deveria ocorrer em livros distintos. E os senhores que por negligência ou omissão deixassem de matricular os ingênuos incorreriam em multa de 100\$000 a 200\$000, repetidas tantas vezes quantos forem os indivíduos omitidos.

Sobre essa matrícula Chalhoub escreveu que “o primeiro desafio para a execução da lei de 28 de setembro de 1871 era realizar a matrícula de todos os escravos existentes no Império”¹³⁷. O autor acrescenta que esse Registro Geral contendo os dados dos escravizados era necessário para a aplicação do Fundo de Emancipação e outros dispositivos da lei. Este processo foi analisado pelo autor a partir do acompanhamento dos trabalhos do funcionário Machado de Assis. Sobre as dificuldades de obter dados sobre a população escrava, Chalhoub afirma que

Desde os debates no Conselho de Estado alegava-se que uma das dificuldades dos legisladores para lidar com o problema da emancipação era a falta de dados confiáveis sobre a população escrava existente no Império. Agora todo o sistema da lei dependia da obtenção desses dados, e é fácil imaginar a dificuldade de organizar semelhante serviço, em todo o país, naquele tempo.¹³⁸

A matrícula de escravos no Império do Brasil teria sido inspirada no Censo ocorrido em Cuba, realizado em janeiro de 1871, em cumprimento às exigências da Lei Monet. De acordo com José Pereira de Santana Neto, a abolição formal pela corte espanhola ocorreu em Cuba em 1886¹³⁹. De acordo com Iacy Maia Mata,¹⁴⁰ “apesar das diferenças existentes entre a província da Bahia e a colônia espanhola na segunda metade do século XIX, há bastante semelhança entre o processo de encaminhamento legal da abolição em Cuba e no Brasil”¹⁴¹. A autora objetivou discutir aproximações e distâncias entre o encaminhamento legal da abolição

¹³⁶ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹³⁷ CHALHOUB, 2003, p. 206.

¹³⁸ Ibid., p. 206.

¹³⁹ SANTANA NETO, 2012.

¹⁴⁰ MATA, Iacy Maia. **Sentido da liberdade e encaminhamento legal da abolição**: Bahia e Cuba – Notas iniciais. Revista de História Comparada, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 66-90, 2011.

¹⁴¹ MATA, 2011, p. 66.

na Bahia e em Cuba, e interpretar alguns significados atribuídos à liberdade no período imediatamente posterior à extinção da escravidão.

A primeira matrícula de escravos teria ocorrido no período entre 1872 e 1873, em virtude das exigências contidas no art. 8º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre. E a segunda em entre 1886 e 1887, por determinação do art. 1º da Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, a Lei do sexagenário ou Saraiva Cotegipe: “proceder-se-á em todo o Imperio a nova matrícula dos escravos, com declaração do nome, nacionalidade, sexo, filiação, se for conhecida, ocupação ou serviço em que for empregado, idade e valor calculado [...]”.¹⁴² Segundo José Pereira Neto, antes de 1871 não existiam informações detalhadas sobre os escravos, pois não havia obrigatoriedade da feitura do registro de posse e dos escravos em cartório. Essa matrícula era condição para a aplicação dos demais tópicos das referidas leis.

A partir da matrícula o governo teria informações para distribuir as quotas orçamentárias entre as províncias do país de acordo com o número de escravos de suas localidades. Assim como o presidente de província responsável pela distribuição dos valores recebidos do governo imperial aos municípios e vilas. E para a classificação dos escravos que seriam alforriados pelo Fundo de Emancipação. Para o trabalho das juntas de classificação, que escolheriam os escravos que teriam direito de se libertarem com os recursos do Fundo de Emancipação, era imprescindível a matrícula dos escravos. A matrícula especial dos escravizados e dos filhos livres de mulher escravizada foi regulamentada pelo Decreto nº 4.835, de 01 de dezembro de 1871.

O prazo de abertura da matrícula dos escravos foi estabelecido para o dia 01 de abril de 1872, com encerramento previsto para o dia 30 de setembro de 1872. Está presente na historiografia da abolição uma discussão referente à eficiência do prazo e da feitura dessa matrícula. José Pereira, baseando-se nos estudos de Robert Slenes, pontua que na primeira metade da década de 1870 a matrícula dos escravos está feita em quase todas as localidades brasileiras, com exceção dos municípios pernambucanos. Encontramos em nossa pesquisa diversos requerimentos de senhores de mulheres escravizadas solicitando ao governo da província da Bahia isenção da multa por não terem matriculado os filhos nascidos livres de suas cativas. O que pode indicar as limitações para a execução da Lei do Ventre Livre.

Os escravizados e militantes do movimento social abolicionista preocuparam-se também com a matrícula dos escravos, pois, de acordo com o parágrafo 2º do art. 8º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, “os escravos que, por culpa ou omissão dos interesses não

¹⁴² Lei 3.270, de 28 de setembro de 1885.

forem dados à matrícula, até um ano depois do encerramento desta. Serão por êste fato considerados libertos”¹⁴³. Dessa forma estão presentes na historiografia da abolição relatos de escravizados que recorreram à Justiça alegando não terem sido matriculados, e por isso consideravam-se com direito à liberdade. Segundo Walter Filho, os abolicionistas examinavam os livros de matrículas para verificar alguma omissão ou descuido dos senhores.

Elciene Azevedo, no seu artigo intitulado *Para além dos tribunais, advogados e escravos no movimento abolicionista em São Paulo*, ao comentar a respeito da matrícula dos escravos prevista na Lei de 1871, estabelece uma relação entre esta e a Lei de 1831:

O mais importante é que a matrícula dos escravos estava nas mãos dos senhores, pois era feita a partir de suas declarações. Sendo assim, o governo criava um documento legal que possibilitava que os senhores regularizassem a situação dos africanos que mantinham ilegalmente como escravos, omitindo sua naturalidade ou simplesmente sua idade.¹⁴⁴

Azevedo concorda com a ideia de que ao omitir na matrícula dos escravos a sua nacionalidade, o art.8º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, legalizava a escravidão dos africanos traficados para o Brasil depois da Lei de 1831, que tornou tal prática ilegal. Do explicitado nesse texto, consideramos que a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, representou possibilidades e limites, pois conseguiu manter a vinculação dos libertos aos seus antigos senhores à medida que obrigou os ingênuos a prestarem serviços aos senhores de suas mães até a idade de 21 anos. Isso também ocorreu com a Lei de 1885, Lei do Sexagenário, que alforriou os escravos maiores de 60 anos mediante indenização dos senhores com prestação de serviços durante três anos. Essa foi a forma utilizada pelos reformadores para o trânsito do trabalho escravo para o livre sem abalos para a classe senhorial.

Houve ainda a preocupação em controlar os futuros libertos, na busca pela manutenção da paz social, da ordem e da hierarquia social, mantendo-se a estrutura de poder e o *status quo* dos proprietários. A indenização da propriedade aos senhores feitas pelos libertandos ou pelos cofres públicos representa o respeito aos direitos senhoriais garantidos pela reforma emancipacionista, o que traduz a conjuntura da promulgação das leis abolicionistas.

¹⁴³ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹⁴⁴ LARA; MENDONÇA, 2006, p. 219-220.

3 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL (SÉCULO XIX)

A reforma do Ensino na Província da Bahia, datada de 28 de setembro de 1873, regulamentada em 1875, no seu artigo 83, parágrafo 3º, negava a matrícula escolar aos escravos.¹⁴⁵ Contudo, esta não foi a primeira vez que tal interdição era explicitada legalmente, mas nos interessa as interdições existentes entre as décadas de 1870 e 1880, período abarcado em nossa pesquisa. O Regulamento de 22 de abril de 1862, que alterou a Reforma do ensino de 1860, explicitou a proibição dos escravos de frequentarem as escolas públicas primárias na Bahia.¹⁴⁶ Interdição mantida em 1881 na reforma do ensino provincial reclamada pelo presidente da província da Bahia, Araújo Bulcão, obtida por Ato de 5 de janeiro de 1881, conhecida na província como “Regulamento Bulcão”, que permaneceu em vigor até a proclamação da República, em 1889. De acordo com Antonietta d’Aguiar Nunes,¹⁴⁷ este ato foi uma tentativa da aplicação da Reforma do Ministro do Império Leôncio de Carvalho, de 1879, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho” ou “Decreto do Ensino livre”.

Essa associação entre a Regulamento Bulcão e a Reforma Leôncio de Carvalho também foi destacada por Miguel Luiz da Conceição, que ao comparar a Reforma Educacional realizada pelo Ministro Leôncio de Carvalho, em 1879, que abrangeria o ensino primário e secundário no Município da Corte, e que devia servir de modelo para as reformas educacionais nas demais províncias do Império. Sobre o Regulamento Bulcão, afirma que este “estava distante de lhe seguir as inovações e o caráter liberalizante no que diz respeito à educação dos libertos e dos escravos”.¹⁴⁸, pois o governo central estendeu a obrigatoriedade do ensino primário aos libertos e possibilitou, em tese, aos escravos. A Reforma Leôncio de Carvalho instituiu que para cada escola primária diurna da Corte existiria uma escola noturna para libertos do sexo masculino e maiores de 14 anos. De acordo com Marcus Vinícius da Fonseca, a partir dos anos finais da década de 1860, a escolarização – ou algo muito próximo disso – passou a ser apresentada como uma dimensão fundamental para a vida dos escravos e libertos.¹⁴⁹

A respeito dos pontos que necessitam de mudanças que seriam obtidas com a reforma do ensino provincial, o presidente da província, Araújo Bulcão, destacou:

¹⁴⁵ Relatório do presidente de província, Sr. Antonio Candido da Cruz Machado, 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 24 set. 2013.

¹⁴⁶ CONCEIÇÃO, 2007, p. 40-41.

¹⁴⁷ NUNES, Antonietta d’Aguiar. A contenção dos ideais republicanos em educação na Bahia: a reforma Sátiro Dias de 1890. **Revista da Academia Baiana de Educação**, Salvador, v. 2, n. 7, p. 15-19, set. 2001.

¹⁴⁸ NUNES, 2001, p. 18.

¹⁴⁹ FONSECA, 2002.

Necessitavam de reformas, os concursos, as remoções, vencimentos e jubilações dos professores, a hygiene das escolas, o Conselho Superior de Instrução Pública, a adopção de livros para o ensino, constituem outros tantos assumptos, que carecem de reforma no sentido de mais seguras garantias para os mestres, de mais proveito e utilidade para os discípulos, e mais verdade na instrução pública da Província.¹⁵⁰

No referente ao ensino nas escolas públicas primárias, a Reforma realizada por Bulcão determinou o ensino das ciências naturais, lições de coisas que, segundo o barão de São Francisco, tinham por objetivo desenvolver o intellecto das crianças, despertando-lhes o espírito de observação, habituá-las a ver e refletir sobre o que veem, e a dar conta, em linguagem clara e precisa, das impressões que experimentaram, e das ideias que tais impressões lhes sugerem, e a criticidade. Somos forçados a considerar atuais tais objetivos.

O Regulamento Bulcão, de 5 de Janeiro de 1881, não evidenciou uma preocupação com a preparação da mão de obra liberta da escravidão, como se os movimentos ocorridos na sociedade não estivessem presentes nos debates sobre o ensino público. Este regulamento ocorreu dentro do contexto de acirramento do Movimento Social Abolicionista e dos debates preocupados com a educação dos escravizados e dos filhos de mulher escravizada nascidos livres, em virtude da Lei 2040, de 28 de setembro de 1871.¹⁵¹ Talvez a proibição de matrícula nas escolas públicas primárias na província da Bahia aos escravizados possa ter contribuído para suscitar a dúvida recorrente de alguns professores a respeito de admissão da matrícula dos ingênuos. Não obstante, a própria Lei 2.040 foi dúbia em relação à situação dos ingênuos, pois poderiam tanto ser entregues ao governo como terem que prestar serviço ao senhor de suas mães até a idade de 21 anos.¹⁵² Há uma historiografia farta em atestar esta dubiedade. A possibilidade de continuar vivendo no cativeiro pode ser associada aos obstáculos que essas crianças tiveram para acessarem o ensino público primário na Bahia. De acordo com Miguel Conceição, é “importante ressaltar que a dubiedade desse estado de liberdade dos ingênuos é evidente e se confirma na medida em que o afetava a interpretação quanto seu acesso à instrução”.¹⁵³ As correspondências trocadas entre professores, o Diretor Geral de Instrução Pública e o Presidente da Província nas últimas décadas dos oitocentos a respeito da admissão da matrícula dos ingênuos nas escolas públicas primária da província da Bahia são representativas da condição ambígua dos ingênuos, ao mesmo tempo escravos e livres.

¹⁵⁰ Fala do Dr. Antonio de Araujo de Aragão Bulcão. Presidente da Bahia. 01 de maio de 1880. Disponível em: <<http://www.Crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 24 set. 2013.

¹⁵¹ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹⁵² Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹⁵³ CONCEIÇÃO, 2007, p. 49.

De acordo com Araujo Bulcão, “na reforma de 5 de janeiro achão-se, se não todas, ao menos muitas das ideias, cuja realização é de incontestável proveito para o ensino popular.¹⁵⁴ Interessante a relação de dependência que estabelece o presidente liberal, Araujo Bulcão, entre o futuro da escola primária e o grau de instrução do professor. Por conta disso, na reforma do ensino provincial que recebeu o seu nome, afirma ter ampliado o programa dos estudos das escolas normais. Foram acrescentadas as seguintes disciplinas: Física, Química, Frances e Desenho, Geometria, Álgebra e a Trigonometria, e o desenvolvimento da Pedagogia. Ao analisar a inserção da causa na imprensa baiana, Jailton Lima Brito nos informa que, segundo Kátia Maria de Carvalho, a reforma da instrução pública foi um dos assuntos principais abordados pelo jornal Diário da Bahia na década de 1880.¹⁵⁵

A Reforma Educacional de 1881 tampouco fez referência à educação dos ingênuos, como sinalizou Miguel da Conceição. E em 1881, o ingênuo nascido em 1871 já contava com 10 anos de idade, estando, portanto, em idade escolar, já que o próprio Regulamento, no seu Capítulo II, art. 10, estabeleceu a idade de 5 a 15 como critério para a matrícula nas escolas públicas primárias.¹⁵⁶ “A matrícula será feita pelo professor, mediante guia do pai, tutor ou protetor, em que se declare, além da naturalidade e filiação do menino, **não ser escravo, ter idade de cinco a quinze anos**, está vacinado e não sofrer moléstias contagiosas.” (grifo nosso)¹⁵⁷ Esta omissão em relação à educação dos ingênuos no Regulamento Bulcão ocorre apesar do presidente da província ter respondido, em 1878,¹⁵⁸ ao Diretor Geral da Instrução que os ingênuos deviam ser aceitos pelos professores públicos. E ter atentado que não havia disposição a este respeito no regulamento vigente. Baseou a sua resposta também em vista da Lei do Ventre Livre. Ainda assim o Sr. Araujo Bulcão optou por não tratar da educação dos ingênuos no regulamento de 5 de janeiro de 1881. Ponderamos que a regulamentação da educação dos ingênuos poderia ter facilitado o acesso à instrução desses, o que teria poupado tempo e correspondência entre os responsáveis pela educação na província da Bahia nas últimas décadas do século XIX. Não obstante, compreendermos que houve uma resistência social à inclusão dos ingênuos no espaço escolar formal por estes serem filhos de mulher

¹⁵⁴ Fala do Dr. Antonio de Araujo de Aragão Bulcão. Presidente da Bahia. 01 de maio de 1880. Disponível em: <<http://www.Crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 24 set. 2013.

¹⁵⁵ BRITO, 1996, p. 38.

¹⁵⁷ CONCEIÇÃO, 2007, p. 10.

¹⁵⁸ Fala com que abriu, no dia 1º de maio de 1879, a 2ª sessão da 22ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia o exm. Sr. dr. Antonio de Araujo de Aragão Bulcão, presidente da província. Bahia, Typ. Do Diário da Bahia, 1879.

escrava e pelo pensamento corrente à época, de que a escravidão degenerava os bons costumes. E diante da perspectiva da manutenção da hierarquia social por parte da elite.

O entendimento feito a partir da análise dessa consulta do Diretor Geral da Instrução ao Presidente da Província, relativa ao posicionamento de ambos, foi explicado por Miguel da Conceição da seguinte forma: o Diretor Geral de Instrução Pública não agiu de acordo com a sua opinião a respeito do assunto, mas atendia a “pressões de alguns grupos que defendiam a necessidade e conveniência de se estender a instrução aos ingênuos”.¹⁵⁹ Já a atitude do Presidente da Província “visava justificar sua decisão atendendo a uns sem desagradar aos outros”.¹⁶⁰ Concordamos com esta sua análise, pois os documentos consultados evidenciam que a dúvida a respeito da matrícula dos ingênuos partiu dos professores e arriscamos afirmar que outros sujeitos sociais, como abolicionistas, pais, mães e responsáveis por essas crianças devem ter exercido pressão na defesa da educação dos seus filhos nascidos de ventre livre.

Consideramos de grande relevância a compreensão das reformas ocorridas na instrução Pública Primária e da legislação educacional vigente no período de 1871 a 1889 na Bahia, pois esta legislação fundamentou as ações dos envolvidos no processo educacional. Não obstante, não pretendemos realizar um estudo minucioso dessas reformas, pois não é o foco deste trabalho. Seguindo este veio, consta que a primeira lei baiana de educação foi datada de 1835, ano em que o Ato Adicional à Constituição de 1824 permitiu às Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre o ensino primário e o ensino secundário. Em 1860, o presidente da província, Sr. Antonio da Costa Pinto, sancionou o regimento Orgânico da Instrução, estruturando, pela primeira vez, os ensinos primários, secundário e normal.

A despeito da omissão da matrícula dos ingênuos nas escolas públicas primárias, ponderamos que esta também se fez presente na Lei de 1871. A referência à educação dos ingênuos figura no parágrafo 3º do art. 2º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, mas se refere às associações autorizadas pelo governo para receberem os filhos das mulheres escravas nascidos após a data da Lei do Ventre Livre que foram cedidos, abandonados ou retirados do poder dos senhores de suas mães por maltrato. Isto também pode ter contribuído para a dúvida sobre a aceitação dos ingênuos pelos professores públicos.

Art. 2º O governo poderá entregar a associação por elle autorizada, os filhos de escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores dellas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º.

E no parágrafo 3º A disposição deste artigo é applicável às casas de expostos, e às pessoas a quem os juizes de orphãos **encarregarem da educação dos ditos**

¹⁵⁹ CONCEIÇÃO, 2007, p. 54.

¹⁶⁰ Ibid., p. 54.

menores, na falta de associações ou estabelecimentos baseados para tal fim. (grifo nosso).¹⁶¹

Apesar da ideia de não caber a alegação de omissão por parte da lei, nem a dúvida quanto ao direito dos ingênuos ao benefício à instrução gratuita nas escolas públicas, citamos a Lei do Ventre Livre buscando evidenciar os motivos que levaram aos questionamentos da matrícula e da frequência desses ingênuos nas escolas públicas primárias da Província da Bahia. A condição de ser livre para ser aceito nas escolas oficiais das províncias estava de acordo com o disposto na Constituição de 1824, que determinou a gratuidade da instrução pública primária a todos os cidadãos. Miguel Luiz da Conceição afirma que “note-se que, coerente com o conceito de cidadão então vigente, estavam excluídos do benefício constitucional de acesso à educação os escravos”.¹⁶² O escravo não era cidadão, pois, de acordo com o inciso I do art. 6 da Constituição de 1824, “são cidadãos brasileiros. I. Os que no Brazil tiverem nascido quer sejam **ingênuos, ou libertos** [...]”(grifo nosso).¹⁶³ Para Alessandra Schueller e José Gondra, o texto da Constituição de 1824,

sem mencionar uma única vez a palavra escravo ou escravidão, definiu, para a especificidade da realidade social brasileira, amplamente ancorada na exploração da mão-de-obra africana, a abrangência e os limites da cidadania e, conseqüentemente, do direito à instrução primária e à educação escolar. Nesse sentido, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadão, eram excluídos das políticas de instrução oficial.¹⁶⁴

A despeito dessa proibição legal de acesso ao ensino público primário, foi possível verificarmos que os escravizados, livres e libertos tiveram acesso à educação. Isto pode ter ocorrido em razão da importância social dada ao letramento na sociedade oitocentista. No tocante à instrução primária como direito do cidadão e um dever do Estado, presente na Constituição Federal de 1824, chama atenção o estatuto da gratuidade firmado por lei na tentativa de garantir a universalidade do ensino, que, no entanto, estava incompleta por não ter contemplado a obrigatoriedade. Outro ponto de destaque se refere à necessidade de explicitar a exclusão dos escravos na legislação complementar para barrar a presença da criança escrava na escola pública, já que pelo conceito de cidadãos os escravos estavam excluídos do acesso à educação. Para Miguel da Conceição isso indicava que havia tentativas contrárias. A historiografia da educação recente tem se contraposto à ideia de uma escola primária

¹⁶¹ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹⁶² CONCEIÇÃO, 2007, p. 51.

¹⁶³ Constituição Federal de 1824.

¹⁶⁴ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 231.

oitocentista elitista e frequentada por uma população branca, tendo indicado indícios da presença de negros livres, libertos e alguns escravos nas escolas primárias, entre 1851 e 1888. E “de crianças mestiças, negras e pardas, livres e libertas e, até mesmo, em alguns casos, de crianças escravas, nas escolas elementares, nos asilos e em instituições educacionais de várias Províncias do Império”.¹⁶⁵

Contrariando as interdições legais à frequência escolar dos escravizados, Gondra e Schueler fizeram referência à criação de uma escola de primeiras letras, na fazenda Lagoa Amarela, em 1839, para alfabetizar 3.000 negros fugidos das fazendas ou aquilombados na região do Codó, Maranhão. Por iniciativa de Cosme Bento das Chagas, conhecido como Preto Cosme, ex-escravo, quilombola e alfabetizado, atuante na Balaiada, movimento deflagrado no Maranhão no final de 1838. Ao citar o exemplo da escola criada por Preto Cosme, Gondra e Schueler indicam a possibilidade de pensarmos outras formas de experiências de escolarização para escravos, livres e libertos diante das interdições legais. E de quanto esses sujeitos sociais envolvidos no processo de aprendizagem podiam estar estrategicamente atentos ao atendimento de uma demanda social pela difusão da escolarização não só nas últimas décadas do século XIX, quando os debates em torno da educação dos escravos, libertos e ingênuos foi constante em razão da necessidade da preparação de mão de obra qualificada para o trabalho livre.

Ainda que esses pesquisadores afirmem ser possível pensar a difusão da escolarização ou de acesso às letras por indivíduos e grupos pertencentes à população negra ao longo dos oitocentos, eles ponderam para o fato da preocupação dos historiadores da educação com a história dos processos de escolarização e da inserção das crianças negras nas escolas como algo recente. Seguindo este veio e objetivando acompanhar o processo de tentativas de escolarização das camadas populares na Bahia, entre 1870/1890, implementado na perspectiva de instruir e educar os pobres, Ione Celeste de Sousa considerou que a mudança do emprego da mão de obra escrava pela mão de obra livre

impôs novas demandas à sociedade em relação a preparação da futura mão de obra, principalmente a pobre e de “cor”, que deveria ser constituída como trabalhadores morigerados, moralizados, habilitados nos saberes do ensino primário ou elementar: nas primeiras letras – ler, escrever e contar, através da escolarização.¹⁶⁶

Esta preparação referida por Sousa visava regenerar, disciplinar e manter sobre controle os grupos subalternizados. Para além da compreensão e análise do projeto nacional

¹⁶⁵ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 231.

¹⁶⁶ SOUSA, 2006, p. 140.

que visava instruir e disciplinar o futuro trabalhador livre. São interessantes os questionamentos exposto por Gondra e Schueler e destacados por Wissenbach¹⁶⁷ a respeito dos significados possíveis da educação entre as populações negras no século XIX e no pós-Abolição. Perseguindo a simbologia do ler e escrever para os escravos e forros, os autores afirmam que saber ler e escrever podia fazer parte do sonho de liberdade de muitos negros, escravos ou forros na sociedade imperial escravista, devido a valores e às necessidades desses. Katia de Queirós Mattoso chamou atenção para o fato de que “embora os escravos não pudessem frequentar a escola, 63 deles, entre os 167.824 recenseados em 1872 na Província da Bahia, sabiam ler e escrever”,¹⁶⁸ dos quais três viviam em Salvador. A partir da análise dos dados do Censo de 1872, realizada pela historiadora, temos as seguintes informações relativas às pessoas escravizadas que sabiam ler e escrever na Província da Bahia no ano de 1872, os quais dispomos no Quadro 1.

Quadro 1 – Homens e mulheres escravizados alfabetizados – Bahia – 1872¹⁶⁹

LOCALIDADE	HOMENS	MULHERES
Camamu	4	
Caravelas	2	
Viçosa	1	
Entre Rios	2	
Purificação	1	
Itapicuru	1	1
Pombal	1	
Santa Isabel do Paraguaçu	1	
Caetité	3	
Monte Alto	2	
Rio de Éguas	1	
Xique-Xique	1	2
Paróquia do Pilar (Salvador)	3	
Cachoeira	1	
Santo Amaro	3	
Tapera	7	
Nazaré	13	12

Fonte: Mattoso (1992, p. 200).

Para um total de 98.824 homens escravizados, 47 sabiam ler e escrever. E do total de 78.730 mulheres escravizadas, 15 sabiam ler e escrever. Mattoso destaca que os escravos letrados se concentraram no “Recôncavo Sul – onde a cultura da mandioca parecia suplantar a

¹⁶⁷ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 222.

¹⁶⁸ MATTOSO, 1992, p. 200.

¹⁶⁹ Ibid., p. 200-201.

do açúcar”¹⁷⁰, estabelecendo, ao que parece, uma associação entre a instrução destes e a economia. Destaca ainda que o aprendizado se fazia na casa do senhor, apesar da frieza dos números, e de ser desnecessário dizermos que estes números são baixos, visto que o número de alfabetizados entre a população geral, incluídos os brancos livres, era baixo, estes possibilitam uma série de reflexões a respeito das relações sociais nos oitocentos. Reforça a ideia de que foi possível aos escravos, apesar das interdições legais, aprenderem a ler e escrever, e indica-nos que há muito a desvelar a respeito das formas de educação da população negra do Brasil no século XIX, principalmente a partir da década de 1870, em que o debate a respeito da educação dos escravos, libertos e ingênuos esteve na ordem do dia.

A província da Bahia, que ocupa 6,66% da superfície do país, um pouco mais de 563.000km², abrigava uma população estimada pelo Censo de 1872 de 1.379.616 pessoas,¹⁷¹ representando 13,6% da população total do Império brasileiro. Com 72 municípios nesse mesmo ano. De 1800 a 1890, em Salvador e seus arredores, o número de paróquias passou de 36 para 110. Em 1874 existiam em toda a província da Bahia 171 paróquias. As paróquias eram a unidade de base administrativa no século XIX, pois a estrutura administrativa civil não era diferente da estrutura eclesiástica. A exposição desses números referentes à província da Bahia, sua composição administrativa e populacional serviram de base para a compreensão da sua realidade educacional.

Além da desigualdade de condição jurídica livre/escravo, de etnia, classe e de gênero no ensino, havia também uma desigualdade na distribuição do conhecimento nas diversas Freguesias da província da Bahia. A queixa das autoridades responsáveis pela instrução pública na província era que havia desproporção na distribuição das escolas por localidades. A partir do Censo de 1872, Kátia Mattoso afirma que “a população infantil equivalia a pouco mais de 25% da população total, encontrando-se o percentual mais elevado entre os brancos livres, seguidos dos mulatos (nos dois casos as crianças chegavam perto de 30% do total)”¹⁷². O total de habitantes da província da Bahia, segundo esse mesmo censo, era de 380.186. E em 1890 a província possuía 1.903.442 habitantes.¹⁷³ Faltavam escolas para a crescente população infantil da província da Bahia. No entanto, houve a queixa segundo a qual existiam escolas em localidades pouco povoadas, enquanto nas de densa população faltavam escolas.

Verificamos ao longo desta pesquisa que as escolas reclamadas pelo Sr. Cruz Machado foram criadas ao longo dos anos, quer por iniciativa dos presidentes da província,

¹⁷⁰ MATTOSO, 1992, p. 200.

¹⁷¹ MATTOSO, 1992, p. 87.

¹⁷² Ibid., p. 95.

¹⁷³ Ibid., p. 110.

quer pela Assembleia Legislativa da província ou por iniciativa privada. No que diz respeito à população da província da Bahia, segundo Kátia Mattoso, “o grosso dos efetivos populacionais concentrava-se nas faixas etárias que vão de seis a quarenta anos”.¹⁷⁴ O que indica que o número de habitantes em idade escolar era elevado na província da Bahia. Outra informação importante fornecida pela historiadora é a de que os filhos de escravos começavam a trabalhar aos sete ou oito anos. Isso corrobora o fato das escolas que foram criadas para ensinar ingênuos terem sido noturnas. Soma-se a isso a constatação de que o ensino não era obrigatório na província, no período pesquisado, ou seja, os responsáveis por crianças não eram obrigados por lei a mandarem-nas para a escola. Algumas crianças se ocupavam com serviços domésticos ou na lavoura, ajudando a seus pais ou tutores, em vez de serem enviadas à escola, como indicam os relatórios dos Diretores da Instrução Pública.

Este capítulo pretende destacar algumas considerações a respeito da educação dos negros no século, quer fossem escravos, libertos ou ingênuos no Brasil do século XIX, para tentar compreender a realidade do seu processo de escolarização, visando acompanhar os debates referentes à educação dos ingênuos, filhos de mulher escravizada, nascidos de condição livre, em virtude da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, discutida no capítulo anterior. Para realizarmos este estudo, pesquisamos os relatórios dos Presidentes da Província e dos Diretores Gerais da Instrução Pública da Bahia, a Legislação educacional, o Fundo e a Série de Instrução Pública e a historiografia especializada.

Para Schueller e Gondra, as interdições aos escravos e aos identificados como pretos livres ou libertos foram interpretadas por parte da historiografia da educação como se todos os negros tivessem sido excluídos da educação e instrução formais durante o século XIX. Há a questão dos africanos livres, que durante as revoltas regenciais e insurreições escravas ocorridas na década de 1830 foram proibidos pela legislação educacional de frequentarem as escolas em determinadas localidades do Império. No entanto, isto não representou a exclusão escolar a toda população negra existente no Brasil. Ponderamos que esta interpretação generalista feita pela historiografia encontra eco nos debates referentes à educação dos ingênuos no pós-Lei de 1871, vez que apesar de livres, e sem interdição legal para frequentarem as escolas públicas primárias da província, tiveram a sua matrícula nas escolas públicas primárias da Bahia questionada.

A política educacional oficial adotada na província da Bahia manteve a exclusão dos escravos do direito de frequentar as escolas públicas como disposto nas reformas do ensino

¹⁷⁴ MATTOSO, 1992, p. 95.

realizadas ao longo das últimas décadas do século XIX. Apesar dessas interdições legais, José Gondra e Alessandra Schueler afirmam que “na maioria das Províncias, em que pese a existência de leis restritivas, a questão da origem étnica das crianças não se constituiu em um impedimento de frequência à escola pública”.¹⁷⁵ Esse acesso à educação estava relacionado, além de outras, à necessidade da difusão da educação com vistas a alcançar o progresso e a civilização pretendida para a nação brasileira.

Corroborando com essa ideia, segundo a qual as crianças negras frequentaram a escola pública primária, em sua tese de doutorado intitulada *Escola ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890*, Sousa, no capítulo em que tratou da educação dos ingênuos, destacou a presença de ingênuas e demais crianças negras na escola pública primária em Caravelas, região Sul da Bahia. A professora dessa escola, ao tentar responder à acusação de executar castigos físicos nas alunas, teria indicado a “preocupação em explicar que não diferenciava qualidade e cores nas alunas, indicou a presença de meninas negras, nas varias ‘qualidades’ da mestiçagem, além de provavelmente crioulas, no período pós-abolição”.¹⁷⁶ Não queremos afirmar com isto que esta presença tenha acontecido sem preconceitos étnico-raciais e resistência. Pretendemos salientar a necessidade de investigação que supra a lacuna a respeito do processo de escolarização dos negros no Brasil oitocentista.

Além da presença de crianças negras na sala de aula, Sousa, ao investigar a educação dos pobres no último terço do século XIX, encontrou rastros da convivência dos ingênuos nas aulas públicas com livres e pobres em geral. Além das propostas de instituições agrícolas e asilos, que se propuseram a educá-los em conjunto com menores órfãos e desvalidos, enfatizado pela historiografia. A autora afirma que a educação geral dos ingênuos ocorreu no conjunto do regime das relações escravistas, a partir da constatação na historiografia de que a maioria dos senhores optou por não entregarem os ingênuos ao governo.

O impedimento de frequentar a escola pública, previsto na legislação educacional, não estava relacionado à origem étnica, e sim à condição jurídica, se livre ou escrava, da criança. No entanto, a etnia estava associada ao status social dos sujeitos na sociedade escravista. Portanto, a presença de crianças negras nas escolas públicas, ao que parece, não teria ocorrido sem tensões e conflitos, pois, como verificamos no caso dos filhos de mulher escrava nascidos de condição livre, em virtude da Lei de 1871 o seu acesso à escola pública primária na província da Bahia foi carregado de estigma. Houve a necessidade de se criar escolas especiais para o ensino dos ingênuos, como comprova o relatório do Diretor Geral de

¹⁷⁵ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 244.

¹⁷⁶ SOUSA, 2006, p. 139.

Instrução Pública, Francisco José da Rocha, em 1872,¹⁷⁷ e correspondências de professores informando terem aberto escolas noturnas para o ensino de ingênuos e libertos, no total de cinco correspondências deste tipo, de diferentes localidades da província da Bahia. Segundo Rocha, a instrução destinada a essas crianças tinha o objetivo de regenerá-las e torná-las úteis à sociedade.¹⁷⁸

A título de exemplo destacamos algumas instituições filantrópicas que cuidaram da instrução de escravas e suas filhas, possivelmente ingênuos, sem que tenham sido criadas especificamente para isto, mas para abrigar órfãos e a infância genericamente denominada de desvalida. Foi este o caso da Casa da Providência, fundada em Salvador a 23 de julho de 1854,¹⁷⁹ mantida pela Associação das Senhoras da Caridade, a Colônia Orfanológica Isabel de Pernambuco¹⁸⁰ e o Imperial Instituto Baiano de Agricultura,¹⁸¹ além da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, em Petrópolis, Rio de Janeiro, com funcionamento a partir de 1869, fundada pelo padre João Francisco de Siqueira Andrade.¹⁸² Estas e outras Associações estavam de acordo com a política pública do governo Imperial, que não pretendia criar associações específicas para a educação dos ingênuos, mas que precisava encontrar destinos para os menores que fossem entregues ou retirados do poder dos senhores de suas mães em virtude do disposto na Lei do Ventre Livre, principalmente a partir de 1879, data em que os senhores optariam por entregar essas crianças ao governo e receber 600\$000 ou continuar usufruindo do serviço destes até os 21 anos de idade, de acordo com o parágrafo 1º do art. 1º

¹⁷⁷ Francisco José da Rocha, Bacharel em Direito pela Faculdade de Olinda, foi Diretor Geral da Instrução Pública de 1869 até 1872. No campo da educação, criou escolas noturnas, foi a favor do ensino obrigatório e da criação da cadeira mista. Fundou o Jornal da Bahia em maio de 1853 (a partir de 1879 passou a denominar-se Gazeta da Bahia, e de 1890 em diante, Estado da Bahia), e utilizou este jornal para defender as ideias do partido conservador. Ele foi um dos fundadores da Sociedade Libertadora Sete de Setembro, em 1869. Foi presidente interino da Província da Bahia - nomeado quarto vice-presidente por carta imperial, de 14 de maio de 1870, tendo governado a Bahia de 15 de abril a 17 de outubro de 1871. Portanto, quando da aprovação da Lei do Ventre Livre, Francisco José da Rocha encontrava-se à frente do governo da Bahia, e coube-lhe executar o decreto que regulamentou a Lei de 1871. É dele a seguinte afirmação, “Ninguém mais nascerá escravo no Brasil”. WILDEBERGER, Arnold. Os presidentes da Província da Bahia, efetivos e interinos, 1824-1889. Salvador: Typografia Beneditina, 1949.

¹⁷⁸ Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, Francisco José da Rocha. Província da Bahia. 26 de janeiro de 1872. Anexo a Falla do Presidente da Província, Sr. Dez. João Antonio de Araujo Freitas Henrique. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 24 set. 2013.

¹⁷⁹ CONCEIÇÃO, 2007, p. 80.

¹⁸⁰ ARANTES, Adlne Silva. Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, ES, n. 20, p. 105-136, maio/ago. 2009.

¹⁸¹ TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O Imperial Instituto Baiano de Agricultura**. 1982. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

¹⁸² PARISI NETO, Reinaldo. **Práticas educativas envolvendo desvalidas e ingênuos: a institucionalização da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo no Brasil Império (1864-1889)**. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.¹⁸³ Para Marcus Vinícius Fonseca, “a iniciativa do governo do Império, mediante o Ministério da Agricultura, era de, progressivamente, fomentar e estimular a criação de instituições – ou como chamava a lei associações – que, em função da demanda, fossem acionadas nos termos da Lei do Ventre Livre”.¹⁸⁴

No entanto, segundo esse autor, a partir de 1879 houve um recuo nessa política imperial de fomento ao surgimento de associações que se responsabilizariam pela educação dos ingênuos de acordo com o disposto na Lei do Ventre Livre. Este refluxo, como denominou Marcus Vinícius, justifica-se pela estimativa de gasto realizada pelo governo imperial caso os senhores optassem por entregar o menor ao Estado e receber a indenização. Se assim ocorresse, o governo teria, além de indenizar os senhores, que responsabilizar-se pela educação dos ingênuos que recebesse. Ao que parece o governo preferiu cuidar para que os ditos menores continuassem sob o poder dos senhores de suas mães.

Para Marcus Vinicius Fonseca, a Lei do Ventre Livre deu visibilidade à educação dos negros no Brasil e estabeleceu novas possibilidades de outra forma de educação para os filhos de mulheres livres nascidos em decorrência desta lei. Estas afirmações de Fonseca estão em consonância com as ideias que defendemos em nossa pesquisa e com a questão que buscamos responder: Se a Lei de 1871 possibilitou experiências educacionais aos ingênuos. Neste sentido, a contribuição dos estudos desse autor é a cara ao nosso trabalho. Fonseca reforça que o debate ocorrido nas três últimas décadas do século XIX envolveu a questão da necessidade de educar os egressos do cativeiro como forma da sua inserção social. Apesar de salientar que a grande parte dos trabalhos que se referem à abolição do trabalho escravo no Brasil negligencie a educação dos negros e a associação desta com o processo abolicionista de 1870 a 1888, “A educação é um elemento importante para que possamos compreender esse processo, sobretudo no que diz respeito a sua articulação com a sociedade que se pretendia estabelecer no período posterior à escravidão”.¹⁸⁵ Esta relação estabelecida entre a Lei de 1871 e a educação dos negros defendida pelo autor é que nos move nesta pesquisa, pois consideramos que a lei foi utilizada como estratégia política para reivindicação do direito à educação das crianças filhas de mulher escrava nascidas de condição livre após a data da lei.

Fonseca (2002), ao pretender apreender os desdobramentos do discurso educacional do governo e dos abolicionistas que objetivou edificar uma nova realidade social para o Brasil, através das determinações estabelecidas pela Lei do Ventre Livre, enfoca que ainda

¹⁸³ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

¹⁸⁴ FONSECA, 2002, p. 70.

¹⁸⁵ Ibid., p. 62.

que as crianças negras estivessem em questão e no foco desses discursos, não eram tratadas como crianças, mas como “trabalhadores negros do futuro”. A forma como eram vistas, tratadas e educadas as crianças negras configurou-se objeto de estudo de importantes historiadores da escravidão, como José Roberto de Góes e Manolo Florentino, no texto intitulado *Crianças escravas, crianças dos escravos*¹⁸⁶, que se refere às crianças que viveram e morreram nas áreas rurais do Rio de Janeiro entre 1789 e 1830. Ao contrapor o ritual de passagem da infância para a puberdade de Ullunga, uma criança angolana que foi trazida para o Brasil pelo tráfico africano de pessoas escravizadas expõe como se dava o seu aprendizado para ingresso na vida adulta e de trabalho das crianças negras que aportaram no Brasil: “o ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor”.¹⁸⁷ Ainda que os três autores analisem períodos diferentes, é possível percebermos que mesmo após a Lei do Ventre Livre, e mesmo que tivesse alcançado a condição de livre, a “criança dos escravos” continuou a ser educada para o mundo do trabalho, apesar da mudança no que se refere à matrícula e frequência nas escolas públicas primárias anteriormente vetadas à criança escrava e permitida após a Lei de 1871.

Ao tratar do quantitativo da presença dessas crianças escravizadas, traços demográficos do universo infantil, nas áreas rurais do Rio de Janeiro no período já mencionado, Florentino e Góes afirmam que não havia um mercado propriamente de crianças cativas, algumas eram compradas e vendidas, com mais frequência na etapa final da infância, e outras eram doadas ao nascer: “doações aconteciam quando do batismo e geralmente favoreciam os familiares do proprietário”.¹⁸⁸ Ana Lugão Rios e Hebe de Mattos também se referiram a essa doação de crianças escravizadas feitas por senhores, ao tratar da produção no discurso dos descendentes de pessoas escravizadas do que estas pessoas consideravam “bons senhores”. Em seu livro *Memórias do cativo, família, trabalho e cidadania no pós-abolição*¹⁸⁹, no qual buscaram abordar a experiência e a memória coletiva produzida pelos últimos libertos, especialmente no Sudeste cafeeiro, afirmaram: “Mas ser um ‘bom senhor’ era cada vez mais difícil nos últimos anos da escravidão. **Seu poder de ‘conceder’ a liberdade das crianças**, oportunidade que sempre fora cercada de um elaborado ritual que

¹⁸⁶ GÓES, José Roberto, FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 177-191.

¹⁸⁷ Ibid., p. 178.

¹⁸⁸ Ibid., p. 180.

¹⁸⁹ RIOS, Ana Lugão, MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

afirmava a bondade do senhor, **lhes foi retirado**". (grifo nosso)¹⁹⁰ A liberdade das crianças, filhas de mulher escrava, fora tirada por lei, representando e inaugurando uma intervenção do Estado na relação entre senhor e escravo. Esta intervenção foi uma das queixas dos escravocratas contrários à Lei do Ventre Livre. A partir destes estudos ficamos sabendo qual a origem dessas crianças escravizadas. A questão, a saber, é desvelar qual o destino delas após a Lei 2.040, quantas foram entregues ao governo e de que forma foram educadas.

Ainda quanto à demografia da criança escrava, Góes e Florentino afirmam que não era objetivo principal dos senhores investirem na compra de crianças escravas. Assim, a sua obtenção dava-se pela fecundidade das mulheres escravas. Observaram também que não houve preferência senhorial pelo sexo masculino, e que poucas crianças chegam a ser adultos. Analisando os inventários *post-mortem* dos proprietários nas áreas rurais do Rio de Janeiro entre 1789 e 1889, consideraram que "os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos".¹⁹¹ Cuidar e tratar dos ditos filhos de mulher escrava, como previra a Lei de 1871, ao que parece não foi do interesse dos senhores de suas mães. Os autores chamam atenção para os laços familiares dessas crianças e dizem que "antes de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuíam nem pai nem mãe anotados no inventario. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez".¹⁹² No entanto, mesmo com mães presentes, a historiografia tem demonstrado que os senhores alegavam a orfandade destas crianças para pleitearem a tutela dos ingênuos na Justiça, às vezes com aquiescência dos juízes de órfão. Apesar dos autores ponderarem que é preciso cautela na análise destes dados dos inventários, pois o elevado número de crianças sem pais podia ter outros fatores determinando-os, como as doações destes aos familiares dos proprietários, como já nos referimos, consideraram também que isto não significava o rompimento da convivência entre pais e filhos. A criança escrava poderia ainda figurar na documentação sem o nome dos pais, caso estes fossem alforriados, vendidos ou legados. E os pais só eram registrados caso fossem casados.

Ao analisarmos os registros de batismo dos ingênuos de algumas localidades da Província da Bahia nas últimas décadas do século XIX, observamos que o uso do termo filho ou filha natural, legítima (o), também figurou nos livros de batismo que faziam referências "às relações matrimoniais sancionadas pela Igreja Católica". De acordo com Isabel Cristina

¹⁹⁰ RIOS; MATTOS, 2005, p. 181.

¹⁹¹ GÓES; FLORENTINO, 2000, p. 180.

¹⁹² *Ibid.*, p. 180.

dos Reis,¹⁹³ das chamadas “uniões legítimas” nasceriam os filhos legítimos e das uniões “não abençoadas pela Igreja Católica” nasciam os ditos filhos naturais. A autora chama atenção para as outras relações familiares, afetivas e de parentesco que se colocaram à margem dos padrões consagrados pela sociedade da época. Para Kátia de Queirós Mattoso, “em Salvador, entre 1870 e 1874, em 85 batismos de crianças escravas, todos, absolutamente todos, são batismos de crianças ilegítimas”.¹⁹⁴ No entanto, a historiadora pondera que entre a população livre, para o mesmo período, o índice é de 62%. Mattoso considera que sendo caro casar-se na igreja, poucos recorriam a esta prática. E que

Nas certidões de batismo era muito comum aparecer apenas o nome da mãe. Os pais de filhos naturais não gostavam de dar o próprio nome no dia do batizado da criança, pois isso poderia ser utilizado para um reconhecimento de paternidade exigido pela mãe ou, mais tarde, pelo próprio filho ou sua descendência. Apenas a mãe – nunca o homem ou o casal – declarava na pia batismal um filho que nascera escravo.¹⁹⁵

Apesar dessa possibilidade da ausência dos pais, tanto Mattoso quanto Florentino e Góes afirmam que as crianças escravizadas foram inseridas em uma rede de relações sociais escravas. E tiveram contanto com irmãos, primos, tios e, às vezes, avós, além do padrinho e da madrinha que recebiam ao nascer. Com relação ao que considerou adestramento, mas que também figura na historiografia da educação como pedagogia do trabalho, assim se referiu ao destino da criança escrava: “havam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim uma criança escrava.”¹⁹⁶ Usando como fonte os escritos de Antonil a respeito da indústria do açúcar, estabeleceu uma relação entre o treinamento que as crianças escravas recebiam para a vida adulta de trabalho com o preparo do açúcar. Este treinamento, ou adestramento, como sugerem os autores, estava concluído quando essas crianças completavam 12 anos, “E seriam identificados pela profissão que aprenderam. Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama”.¹⁹⁷ Se consideramos a idade limite para serem matriculadas nas escolas públicas primárias da província da Bahia, que de acordo com o regulamento da instrução de 1881, por exemplo, foi dos cinco aos quinze anos, notamos a precariedade do tempo escolar para estas crianças, pois estavam ocupadas com as tarefas e sem a obrigatoriedade de serem enviadas para a escola.

¹⁹³ REIS, Isabel Cristina dos. A historiografia e a família escrava. In: _____. **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. Salvador: Centro de Estudos Baianos da UFBA. 2001.

¹⁹⁴ MATTOSO, 1992, p.157.

¹⁹⁵ MATTOSO, 1992, p.157.

¹⁹⁶ GÓES; FLORENTINO, 2000, p. 184.

¹⁹⁷ Ibid., p. 184.

Essa situação teria gerado tensões após a aprovação da Lei do Ventre Livre, pois, inicialmente, a interpretação foi a de que os senhores ou senhoras da mãe dos ingênuos devessem ser responsáveis pela educação desses, por isto houve a necessidade de explicação a respeito do que determinava a lei. O que teria ocorrido em 1880, através de um aviso com a interpretação do decreto de 13 de novembro de 1872, que regulamentou a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, emitido pelo Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas.

Sua majestade o Imperador, a quem foi presente o dito officio, conformando-se por sua Resolução de 10 do corrente, exarado em consulta da secção 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 prescritas pela lei.** (grifo nosso).¹⁹⁸

A idade com que as crianças escravizadas começavam a desempenhar as tarefas do mundo do trabalho já foi analisada pela historiografia. E há algumas diferenças nesta demarcação no que se refere à idade em que a crianças escravas entravam para o mundo do trabalho. Kátia Mattoso, em seu trabalho referênciava a respeito do filho da mulher escrava, definiu duas idades de infância para os escravos: de zero aos sete para oito anos seriam crianças, e dos sete para os oito anos até os doze anos é que entrariam para o mundo do trabalho, ainda assim como aprendiz. No entanto, a própria autora se refere ao trabalho de Maria Lúcia Mott, que apontou a idade dos 5 aos 6 anos para encerramento de uma fase da vida da criança e na qual ela já aparece desempenhando alguma atividade.

Mattoso levantou a seguinte questão: “a que idade, e como o filho da escrava deixa de ser criança e passa a ser percebido como escravo?”¹⁹⁹ Consideramos que os filhos de mulher escrava eram percebidos como “crias”, propriedade do senhor (a) de sua mãe, antes da publicação da Lei do Ventre Livre, e que a partir da referida lei passam a ser percebidos como crianças, ainda que por força da lei, ou como “futuros trabalhadores” (FONSECA, 2002). É este autor que nos diz que, como já pontuamos anteriormente, “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram tratadas efetivamente”. Concordamos, pois apesar do discurso no qual se referiam sempre a questões humanitárias para o fornecimento de instrução aos ingênuos e às ingênuas, este se limitava à instrução primária, e quando incluía o aprendizado de um ofício destinava-se a torná-los úteis a si, a sua família e à

¹⁹⁸ CONCEIÇÃO, 2007, p. 52.

¹⁹⁹ MATTOSO, 1988, p. 39.

pátria.²⁰⁰ Neste sentido, a nossa questão é perceber em que medida a Lei de 1871 possibilitou ao filho de mulher escrava ser percebido efetivamente como criança.

Góes e Florentino se referem a três crianças escravizadas com diferentes idades e estágios em relação ao seu ingresso no mundo do trabalho e no aprendizado de um ofício. Gastão, com quatro anos, já desempenhando tarefas domésticas; Manoel, aos 8 anos, pastoreava gado; e Rosa, 11 anos de idade, já tinha uma profissão, costureira. Os autores afirmam que aos 14 anos eles já trabalhavam como adultos. E que o “trabalho era o campo privilegiado da **pedagogia senhorial**” (grifo nosso).²⁰¹ Era a partir desse aprendizado que se reproduziam as hierarquias sociais. Eles aprendiam mais que um ofício; aprendiam qual o seu lugar na sociedade escravista. Para Fonseca, “a noção de criança é uma metáfora que expressa o negro e o seu lugar em uma sociedade que se encaminhava para o trabalho livre”.²⁰² Esta forma de analisar a noção de criança na sociedade escravista extrapola a noção de criança relacionada à idade, pois a questão de fundo envolvendo a criança escrava diz respeito à sua educação para a escravidão. Corroborando esta ideia, Mattoso afirma que “é nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição inferior em relação principalmente à criança branca” como já mencionamos.²⁰³ A infância seria o preparo para o futuro trabalhador. É importante ressaltar que as tensões geradas a partir da aprovação da Lei do Ventre Livre ocorreram pela possibilidade dela modificar o lugar destinado ao filho da mulher escrava.

Dentro desse contexto, de formas de educar crianças negras escravas e ingênuas no século XIX, mais uma instituição, não religiosa, serviu-lhe de abrigo: as Companhias de Aprendizes, instaladas em várias cidades do Brasil Império, inspiradas igualmente nos modelos europeus. O recrutamento dessas crianças dava-se por meio do envio pelos pais ou tutores, “voluntários” e pela captura por vadiagem pela polícia. Houve ainda o recrutamento dos enjeitados das casas dos expostos, estabelecimento que acolhia crianças abandonadas e que funcionava junto às santas casas de misericórdia. Exemplo de recrutamento “voluntário” foi o caso de Francisca, mãe de Eugênio, que solicitava que este fosse admitido na Companhia de menores do Arsenal de Marinha em 1876:

Diz Francisca das Dores, creoula que tendo um filho por nome Eugênio, de idade de onze pouco mais ou menos, como mostra o documento junto, já sabendo ler e escrever, **mas que não podendo continuar sua educação profissional afim de que**

²⁰⁰ FONSECA, 2002.

²⁰¹ GÓES; FLORENTINO, 2000, p. 185.

²⁰² FONSECA, 2002, p. 62.

²⁰³ MATTOSO, 1988, p. 43.

possa ser útil a si e á sua pátria por serem sumamente exigo os recursos que obtem pelo trabalho diário vem implorar de VEsa^a a graça de o mandar admitir na Companhia de menores do Arsenal de Marinha afim de que possa [...] o dito seu filho adquirir a precisa instrução em qualquer dos officios d'aquelle Arenal (grifo nosso).²⁰⁴

A educação aparece neste documento reforçando a ideia presente nos debates a este respeito no Brasil no final do século XIX, de que aos “desfavorecidos da fortuna” esta educação devia servir para prepará-los para serem uteis, entenda-se exercer funções manuais, sendo necessário, desta forma, receber educação elementar e profissional. O outro exemplo vem de D. Umbelina Anunciação Carvalho Castro, que tentou enviar Gregário, ingênuo, filho de sua escrava Izadora, à Companhia o Arsenal de Guerra, em 1886. Não possuímos informações a respeito das motivações que levaram D. Umbelina a requerer o recrutamento de Gregório, pois, via de regra, os proprietários exploraram os serviços dos filhos de mulheres escravas sob o seu poder após a Lei de 1871. Esta prática, mais que um direito costumeiro, passou a ser um direito positivo, de acordo com o parágrafo 1º do art. 1º da referida lei. Passemos ao caso:

D. Umbelina d'Anunciação Carvalho Castro tendo em seo poder o ingênuo Gregório filho de sua escrava Izidora e não podendo dar-lhe **uma educação com a qual possa elle ser útil a si e a sociedade**, vem requerer a VEx^a se digne mandar admittir o mesmo ingênuo na Companhia de aprendizes artífices do Arsenal de guerra, cabendo-lhe preferência na admissão em vista da lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871.

Bahia 15 de fevereiro de 1886. (grifo nosso).²⁰⁵

Mais uma vez a educação aparece no discurso com o propósito de utilitária para os menos favorecidos. A Dona Umbelina não foi bem sucedida na sua empreitada e obteve a resposta que atualmente não existiam vagas na Companhia de aprendizes artífices deste arsenal do diretor desta instituição. De acordo com Renato Pinto Venancio,²⁰⁶ as companhias de aprendizes marinheiros foram instituídas no Brasil a partir de 1840. Este autor afirma que a partir da formação das companhias, “pela primeira vez era criada no Brasil uma instituição inteiramente pública para menores que não pudessem permanecer sob a custódia dos hospitais ou responsáveis”.²⁰⁷ Dessa forma é que encontramos na documentação consultada registros de envio de ingênuos para a Companhia de Aprendizes de Marinheiros na Província da Bahia, já que nessa província não foi criada nenhuma instituição específica para receber os ingênuos

²⁰⁴ APB. Escravos (Assuntos) 1876. Maço 2897.

²⁰⁵ APB. Escravos (Assuntos) 1886. Maço 2897.

²⁰⁶ VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

²⁰⁷ Ibid., p. 199.

entregues pelos senhores de suas mães. Essa instituição foi o destino dado aos ditos menores pelos presidentes da província. Para Venancio, as companhias de aprendizes consistiam em uma das pouquíssimas alternativas de aprendizado profissional destinada à infância pobre.²⁰⁸

Além do aprendizado para a vida no mar, os aprendizes marinheiros, matriculados como internos em navios escolas, aprendiam as primeiras letras, “prática rara em uma sociedade na qual apenas 16% da população entre seis e 15 anos frequentavam escola”.²⁰⁹ No relatório do Presidente da Província, João Capistrano Bandeira de Melo, em 1887, ele afirma ter encaminhado circular aos juízes de órfãos dos diversos termos da província, recomendando que remetessem os menores sobre a sua responsabilidade, caso não encontrasse tutores que lhes quisessem oferecer educação, para a Escola de Aprendizes Marinheiros. Esta informação, aliada à outra, que indica não ter o governo dessa província criado instituição específica para receber os filhos nascidos livres de mulher escrava após a Lei do Ventre Livre, nos faz considerar que a Escola de Aprendizes de Marinheiro foi o destino certo de alguns ingênuos, entregues pelo senhor (a) de sua mãe ou pela própria mãe que, não podendo sustentá-los e educá-los, buscava nesta instituição pública um futuro melhor para seus filhos. Ou, ainda, foi o destino dos que foram entregues ao abandono e foram capturados nas ruas pela polícia, como denunciavam alguns jornais da época e como atestam as correspondências dos delegados de polícia da província da Bahia nas últimas décadas do século XIX.

Corroborando a ideia perseguida aqui, de que os escravizados, libertos e ingênuos tiveram acesso à educação dentro do contexto de uma sociedade escravista e socialmente hierárquica do Brasil Império, Miguel da Conceição afirma que “a busca por instrução, patrocinada por algum senhor ‘benevolente’ ou interessado em possuir um escravo que soubesse ‘ler, escrever e contar’, existiu, por menor que tenha sido”.²¹⁰ Provavelmente esta ação tivesse, inicialmente, a intenção de elevar o preço do seu escravo e, posteriormente, a partir da década de 1870, visasse atender a demanda por mão de obra especializada. No entanto, o que se nota, principalmente nos debates ocorridos nas últimas três décadas do século XIX envolvendo a necessidade de fornecer educação aos escravos, libertos e aos seus filhos, estava relacionado à preparação de uma mão de obra livre qualificada e inserção social destes. “Educar para libertar”, como afirmou Anaete Regina Schelbauer.²¹¹

²⁰⁸ VENANCIO, 2000, p. 199.

²⁰⁹ Ibid., p. 200.

²¹⁰ CONCEIÇÃO, 2007, p. 10.

²¹¹ SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

Mais um exemplo de instituição que teria fornecido educação aos filhos de pessoas escravizadas foram os colégios particulares, mantidos por instituições filantrópicas, sob a direção de congregações religiosas. Miguel Conceição, citando o relatório do governo central e executado por Justiniano da Rocha, em 1851, resultado da avaliação do ensino das aulas públicas e colégios particulares, diz que “o filantrópico, destinado a acolher crianças órfãs ou desamparadas, [...] podiam até acolher escravos ou filhas de escravos, a exemplo da Casa da Providência, mantida pela Associação das Senhoras da Caridade em Salvador [...]”.²¹²

Apesar da desproporção que havia entre a população em idade escolar e o número de crianças matriculadas e frequentando as escolas na província da Bahia, que entre outras causas estava relacionada à desigualdade entre o número de crianças em idade escolar e o número de escolas existentes na província, algumas localidades não possuíam sequer uma escola primária. Esta preocupação foi uma constante nos relatórios dos presidentes da província e dos Diretores Gerais de Instrução Pública. E considerando o que foi exposto em 1876 no relatório do presidente da província, Dr. Luiz Antonio da Silva Nunes,

Pelo ultimo recenseamento de há quatro annos (em 1872), [...] o número de meninos [...] se eleva n'esta Provincia a 274.137: não é temerário suppôr que haja actualmente cerca de 280, 00 meninos n'essas condições.
D'essas, segundo os dados officiaes, apenas cerca de 19,000 recebem instrução nas escolas públicas e particulares existentes na Provincia deixando de receber cerca de 261,000. O termo médio dos alumnos de cada escola na Provincia é de 38.²¹³

Contestamos aqui a ideia de que as crianças negras não frequentaram escolas ou que não tiveram acesso à educação, fosse pública ou particular, fosse em escolas custeadas por algum senhor, ou gratuita, criada pela iniciativa de algum professor ou nas escolas públicas primárias, criadas e mantidas pelo governo, em colégios particulares, houve o registro da presença de criança negra, livre, liberta ou ingênua nos estabelecimentos de ensino. A despeito também do que afirmou, em 1851, Gonçalves Dias, no exame que realizou das escolas públicas e particulares nacionais, por recomendação da Secretaria dos Negócios do Império, que “não recebem ensino, nem educação alguma – os índios e os escravos”.²¹⁴ Ao que a parece essa conclusão foi precipitada ou imprecisa.

Um estudo importante a respeito da educação dos negros é o de Surya Aaronovich Pombo de Barros, *Negrinhos que por ahi andão: crianças negras na Escola no final do*

²¹² CONCEIÇÃO, 2007, p. 18.

²¹³ Fala com que excelentíssimo senhor presidente, Dr. Luiz Antonio da Silva Nunes, abriu a Assembleia Legislativa Provincial da Bahia no dia 1º de maio de 1876. Bahia: Typ. do jornal da Bahia, 1876.

²¹⁴ DIAS apud CONCEIÇÃO, 2007, p. 19.

*século XIX na cidade de São Paulo.*²¹⁵ A autora discute o processo educacional referente às crianças negras sob dois enfoques: pensar se a criação de dificuldades ao acesso destas à escola foi um instrumento usado pela elite branca para gerar sua exclusão na sociedade e, por outro lado, como a importância do acesso à cultura letrada foi percebida pelos negros como instrumento de inclusão nessa mesma sociedade. Este discussão serve para indicar o entendimento que os sujeitos sociais subalternizados possuíam da realidade social e da necessidade de criar formas de resistência e estratégias para a sua inserção. Surya também encontrou indícios da presença dos ingênuos nas listas de matrícula.

Outra forma de educar os negros livres, libertos e ingênuos teriam sido as escolas noturnas criadas na província da Bahia, em 1871. Apesar de terem sido criadas para oferecer instrução primária para jovens e adultos, as escolas noturnas abrigaram o trabalhador independentemente da faixa etária.

Outro elemento merece destaque na criação das escolas noturnas: sua criação ocorreu na década de 1870, dentro do contexto do processo abolicionista em curso no Brasil. Portanto, visava com as aulas noturnas preparar os trabalhadores para a mão de obra livre. Em 1872 existiam 25 escolas criadas para ensinar adultos e todas eram noturnas, com exceção da escola da Casa de Prisão com Trabalho. Segundo o relatório do Presidente da Província, João Antonio Araujo de Freitas Henrique.²¹⁶ dessas, 11 foram criadas pelo governo e 14 por iniciativa de professores. No referente à frequência, havia 881 indivíduos frequentando, sendo maior a frequência nas escolas criadas pelo governo, 547, enquanto nas escolares que foram criadas pelos professores a frequência foi de 312.²¹⁷ Ione Celeste Jesus de Sousa noz diz que

Este interesse em educar pobres, adultos trabalhadores estava no bojo das preocupações das elites na segunda metade do século XIX, sendo um dos seus intuitos formar um trabalhador livre com algumas características desejadas, quais sejam, moralidade, civilidade e as habilidades de saber ler, escrever e contar, demandas pelas atividades econômicas que estavam ampliando-se com novas formas de controle de medição, estocagem e distribuição.²¹⁸

²¹⁵ POMBO DE BARROS, Surya Aaronovich. Negrinhos que por ahi andão: crianças negras na Escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

²¹⁶ João Antonio de Araujo Freitas Henriques, Presidente da Província da Bahia, ocupou o cargo de 08 de novembro de 1871 a 06 de junho de 1872. Como a maioria dos seus pares, era formado em Direito pela Faculdade de Olinda e não demorou muito tempo no cargo. Foi suplente de delegado de polícia e Juiz Municipal da Cidade do Salvador. Em Sergipe foi juiz municipal de órfãos e Deputado pela mesma província para as legislaturas 1848/1849 – 1850/1851 – 1852/1853. Foi Presidente da Província do Ceará (1869), Minas Gerais (1874) e do Paraná (1876). Os Presidentes de Província eram nomeados por Carta Imperial, indicação do Imperador, podiam exercer este cargo em qualquer província do Império, não tendo muito tempo para conhecer e resolver os problemas da província. (WILDEBERG, 1949).

²¹⁷ Relatório do Presidente da Província, João Antonio Araujo de Freitas Henrique, 1872. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 16 set. 2013.

²¹⁸ SOUSA, 2006, p. 181.

De acordo com o relatório apresentado pelo vice-presidente da província da Bahia, desembargador João José d'Almeida Couto, em 1872,²¹⁹ o número de escolas diminuiu para 23 sem, no entanto, reduzir o número de alunos, que passou de 881 em 1871 e para 1002 em 1872. A frequência foi o critério levado em consideração pelos presidentes da província e pelos Diretores Gerais da Instrução pública para determinar o fechamento ou manutenção de uma determinada escola. Atesta para isso o Ato de 16 de novembro de 1871, do presidente da província, João Antonio de Araujo Freitas Henrique, que mandou suprimir, por falta de “concorrência”, a escola noturna do 2º distrito da Freguesia de Santo Antonio Além do Carmo.

A diminuição do número de escolas noturnas prosseguiu na província da Bahia. E em 1873 existiam apenas 8 escolas noturnas para adultos. A localização dessas escolas era a seguinte: 2 no Curato da Sé, com consideráveis 176 alunos; uma na Freguesia de Santana, com 103 alunos; 1 na rua do Paço, com 87; 1 na Penha, com 93 alunos; 1 na Vitória, com 75; 1 na Conceição da Praia, com 65; e 1 na de Santo Antonio, com 90.²²⁰ Mesmo com demanda pela aulas noturnas, algumas foram fechadas por falta de discípulos, como foi o caso da escola noturna de Santo Amaro e a da Freguesia de Santo Antonio Além do Carmo, já mencionada anteriormente.

Da análise dos números apresentados depreende-se que houve um decréscimo no número de alunos matriculados. Esta diminuição tinha como consequência o fechamento da escola noturna, como já salientado anteriormente. A ausência dos dados relativos aos anos entre 1881 e 1883 refere-se ao período em que essas escolas foram suprimidas, em 1881, pelo Diretor Geral de Instrução Pública, Reverendo Romualdo Maria de Seixas Barroso, tendo voltado a funcionar em 1883. Aumentou-se o número dessas escolas em 1888, na abolição e no pós-abolição, com o objetivo de educar os libertos e ingênuos. Funcionaram até 1889.

Não interessava ao governo manter um estabelecimento que não apresentasse resultados e que gerasse aumento das despesas. Em 1875, assim descrevia essa situação o presidente da província, Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa: “Esta importante parte do ensino não tem, infelizmente, atingido ao fim desejado, nem oferecido compensação á

²¹⁹ Relatório do vice-presidente de província, Sr. Dez. João José de Almeida Couto, no dia 1º de março de 1873. Bahia, Typ. do Correio da Bahia, 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 27 set. 2013.

²²⁰ Anexo à fala dirigida a Assembleia Provincial da Bahia pelo Vice-presidente de província, Sr. Dez. João José de Almeida Couto no dia 1º de março de 1873. Bahia, Typ. Do Correio da Bahia, 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

grande despesa que a Província faz com o professorado”.²²¹ Nesse ano existiam 7 escolas noturnas funcionando nas mesmas casas das diurnas, regidas pelos respectivos professores, que recebiam a metade do ordenado recebido pelo ensino diurno. Notamos a diminuição do número de escolas noturnas ao longo do período estudado.

Assim como as mulheres, os escravos estavam excluídos das aulas noturnas, ao menos legalmente, pois os regulamentos de ensino em vigor nas décadas de 1870 e 1880 negaram a matrícula e a frequência aos escravos nas escolas públicas primárias. Os livres e libertos adultos foram o público alvo das aulas noturnas. Não obstante haver indícios de que alguns escravos frequentaram aulas noturnas.

Dentro desse contexto, chamou-nos atenção o fato das escolas noturnas terem sido criadas para homens. De acordo com Ione de Sousa, apenas em 1883 foi criada uma aula noturna feminina primária, por iniciativa da professora Leopoldina Collet, que começou inicialmente em sua residência e, posteriormente, passou para a sala anexa ao Internato.²²² Sabemos que as escolas noturnas foram criadas para ensinar adultos, por Ato do governo da província, em 1871, que não tiveram oportunidade de estudar na infância e que agora, na vida adulta, precisavam conciliar a educação com o trabalho, em consonância com o ideário de progresso e civilidade que a elite pretendia para o país. Possivelmente, existiam na província mulheres em situação semelhante, como comprova a existência da aula noturna feminina da professora Collet. No entanto, a sociedade ainda visava preparar apenas os homens adultos para a cidadania e o mercado de trabalho livre que se lhes apresentava com o fim eminente do trabalho escravo no final do século XIX.

As aulas noturnas, com duração de duas horas e meia, foram dirigidas pelos mesmos professores do diurno, de acordo com o explicitado no regulamento de ensino de 1873 até 1881, quando passaram a serem contratadas. Esta mudança resolveria a queixa do Diretor Geral de Instrução Pública, Emilio Freire Lopes Lobo, de que os professores não se interessariam pelo trabalho noturno depois das duas sessões de aulas diurnas.

Consideramos que apesar do discurso das elites atentarem para a necessidade da difusão da educação como mecanismo de desenvolvimento do progresso do país, a escola representou o lugar da manutenção das hierarquias sociais, existindo uma série de obstáculos que dificultaram o acesso às escolas para a população negra, desde matrícula ao convívio

²²¹ Relatório do Presidente da Província, Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa; 1875. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

²²² SOUSA, 2006, p. 201-202.

escolar, pois tiveram que conciliar o trabalho com a educação. A este respeito, Gondra e Schueller afirmam que

Diante destas contradições, é preciso refletir sobre o fato de que a escola oitocentista, para os negros, pode ter representado, ao mesmo tempo, um veículo de afirmação social, lugar de distinção/mobilidade social e instrumento de discriminação e de recriação de hierarquias.²²³

Verificamos que ainda que o entendimento de políticos e intelectuais no final do século XIX, envolvidos no debate em torno da educação dos libertos, escravizados e ingênuos fosse o de que era necessário popularizar a educação como condição para o desenvolvimento e o progresso da nação, não estavam dispostos, ao que parece, a alterar a ordem social vigente; pleiteavam manter as relações de subalternidade da sociedade escravista, tutelados os egressos do cativo. Dessa forma, as reformas educacionais ocorridas durante as três últimas décadas do século XIX na província da Bahia não fizeram referência aos libertos, ingênuos e escravizados: “No entanto, os projetos de reforma educacional e as propostas de reconstrução nacional por meio da difusão da instrução aos negros livres e libertos não significaram, nos anos finais do império, a extensão dos atributos de cidadania plena”.²²⁴

O direito de cidadania foi redefinido com a reforma eleitoral de janeiro de 1881, que vinculou direitos políticos e instrução. Ser alfabetizado era critério para ser cidadão, o que excluiu a maioria da população do direito de voto, uma vez que um pouco mais de 1% da população era alfabetizada. Inicialmente, a causa do número significativo de crianças em idade escolar que não recebiam instrução fora atribuída à desproporção entre o número de prédios escolares e a quantidade de crianças, de acordo com os relatórios pesquisados. No entanto, essa situação modificou-se no final da década de 1870, já que, segundo o Relatório do presidente da província, o Sr. Araujo de Aragão Bulcão, em 1879 a província contava com 516 escolas primárias para uma população de aproximadamente 20 mil alunos.²²⁵ Uma vez construídos os prédios escolares na província da Bahia, a causa do problema “crianças sem receber instrução pública primária” passou a ser desigualdade entre o número de alunos matriculados e o número dos que não frequentavam a escola. Como podemos perceber mudou-se a causa, mas não o problema. Em 1884, como verificamos no relatório do presidente da província, Sr. Pedro Luiz Pereira Sousa diz que

²²³ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 244.

²²⁴ Ibid., p. 244.

²²⁵ Relatório do Dr. Antonio de Araujo Aragão Bulcão. Presidente da Bahia. 01 de maio de 1880. Disponível em: <<http://www.Crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2103.

Se compararmos esse número com a população escolar, deduzida da população geral da província, de grande tristeza se enche o coração, por ver, que desaparece a proporção natural entre Ella, a matricula e a frequência, havendo avultado numero de ambos os sexos privados de instrução e atiradas por consequência ao mundo, sem ao menos terem meios de se conhecerem a si próprios, seu valor e aptidão natural.²²⁶

A queixa a respeito do elevado número de crianças em idade escolar que não frequentavam as aulas perdurou durante todo o período consultado. Apesar do crescente número de casas escolares, esta situação não se alterou, como explicita a citação anterior. Competia à província, por força do parágrafo 2º do art.10 do Ato Adicional de 1834, legislar sobre o primeiro ensino, garantido pelo parágrafo nº32 do Art. 179, da Constituição Federal de 1824, a todos os cidadãos.²²⁷ A província da Bahia administrava o ensino primário, o secundário em um Liceu (criado pela Lei nº 33, de 09 de março de 1836, que começou a funcionar em 1837 no convento da Palma) e o Normal, criado pela Lei nº 37, de 14 de abril de 1836, para a formação de professores de primeiras letras,²²⁸ tendo começado a funcionar em 1841, em duas escolas, constituídas em externatos separados, para homens e mulheres. Auxiliava o ensino profissional, que era dado em uma Escola Agrícola, e subvencionava dois estabelecimentos criados pela iniciativa privada para o ensino de artes e ofícios e institutos pios, que ministravam a instrução elementar, além da Biblioteca Pública.

A respeito da situação da instrução pública, em 26 de janeiro de 1872 o diretor Geral de Instrução Pública afirmava: “Creio, pois, que não errará quem disser que a educação intellectual na nossa província, aquella que é distribuída gratuitamente em virtude de um compromisso constitucional, depende hoje mais do material do que do intellectual.²²⁹ Para solucionar essa precariedade o diretor indica a proposta da criação de um imposto municipal especial que servisse para vestir as crianças pobres cujos pais não possuíssem condições de mandá-las para a escola, para fornecer mobílias e utensílios e para a criação de casas escolares. Os Conselhos Municipais teriam sido criados com o objetivo de realizar esta ideia. Teriam estes Conselhos voto consultivo e deliberativo nos assuntos referentes às escolas municipais. No entanto, nem todas as localidades da província da Bahia possuíam Conselhos

²²⁶ Fala com que o exm. Sr. conselheiro Pedro Luiz Pereira Sousa abriu a 1ª sessão da 23ª legislatura da Assembleia Provincial da Bahia em 9 de abril de 1884. Bahia, Typ. Do Diário da Bahia, 1884. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

²²⁷ Constituição Federal de 1824.

²²⁸ Sobre a Escola Normal, ver: ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na província da Bahia. In: ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 47-60.

²²⁹ Anexo ao Relatório do Presidente da Província, Sr. Dez. João Antonio de Araujo Freitas Henrique, 1872 Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

Municipais. Em 1871 existiam 14 Conselhos Municipais na província e em 1872 o número saltou para 57.

Os assuntos que aparecem com frequência nos relatórios dos presidentes da província e dos Diretores da Instrução Pública a respeito da instrução pública primária, ao longo do período de 1871 a 1889, são indicativos das demandas da sociedade baiana no que se refere à educação, mas passaram ao largo das tensões sociais ocorridas nesse período no Brasil. Foram estes os assuntos, a obrigatoriedade e a precariedade do ensino público primário, as aulas mistas (para meninos e meninas, simultaneamente), a falta de prédios escolares, de mobílias, de livros, de regulamento escolar, a baixa frequência de estudantes matriculados nas escolas, além da falta de habilitação de alguns professores.

Em 1872, queixava-se o Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Francisco José da Rocha, da ausência de crianças nas escolas, atribuindo a isso o egoísmo e ignorância dos pais. Segundo ele: “Muitas crianças deixam de ir à eschola porque entendem os seus pais que os filhos não precisam saber mais do que elles; outras porque na idade em que deviam frequental-a, começaram a ser exploradas pelos pais nos serviços domésticos ou de suas miseráveis indústrias”.²³⁰ Francisco da Rocha não responsabiliza apenas os pais pela indiferença para com a instrução pública. Há para este, indiferença também de pessoas mais graduadas dos diversos municípios da província da Bahia. Para resolver esse problema propôs a adoção do ensino obrigatório, ao menos, nas cidades e vilas com mais de cem habitantes e aos que estiverem até meia légua do lugar onde estiver situada a escola.

[...] apesar de entender que o ensino obrigatório, principalmente no interior pode acarretar grandes inconvenientes, servindo até de arma para as perseguições políticas, parece-me que converia adoptar-se essa providencia ao menos, nas cidades e villas, e nas freguesias mais populosas, (as que contivessem, por exemplo, mais cem famílias), estendendo-se a obrigação somente aos que reduzirem até meia legoa do logar onde estiver situada a eschola.²³¹

Francisco Rocha, ao afirmar que a obrigatoriedade do ensino poderia causar grandes inconvenientes, indica que a questão da obrigatoriedade do ensino foi vista como um entrave na província da Bahia no final do império. Foram apontadas como empecilhos para a obrigatoriedade do ensino na província, a ausência de escolas em algumas das localidades baianas e a necessidade de algumas crianças se ocuparem dos serviços domésticos ou da

²³⁰ Anexo ao Relatório do presidente de província, Sr. Dez. João Antonio de Araujo Freitas Henrique, 1872. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set 2013.

²³¹ Anexo ao Relatório do presidente de província, Sr. Dez. João Antonio de Araujo Freitas Henrique, 1872. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

lavou, não dispondo de tempo livre para irem à escola. Esta preocupação está no cerne das ponderações presentes na última citação.

José da Rocha elencou, em 1872, os problemas que fazem com que os pais não mandem os seus filhos à escola. A preocupação apresentada é a que diante destes impedimentos a obrigatoriedade do ensino imporá mais opressão à “classe mais desprotegida da fortuna”. A respeito da inserção das crianças escravas e pobres livres no mundo do trabalho, Gondra e Schueler afirmam que

Em uma sociedade em que o tempo da infância era ainda impreciso, fluido – e também plural e variável conforme a clivagem dos grupos sociais e das condições de classe, etnia e gênero –, a vivência das experiências de cuidado e brincadeiras e folguedos infantis tendiam a terminar cedo, sobre tudo para as crianças escravas, mas também para as livres e pobres, que ingressavam na aprendizagem dos ofícios e na execução de tarefas variadas, em geral por volta dos 4-5 aos 12 anos de idade respectivamente.²³²

E propôs como solução para conciliar os interesses paternos ao ensino das crianças, que devem frequentar a escola, suprimir uma das sessões diárias, alternando o horário, que passaria a ser das 8 às 14h ou das 9 às 15h. As aulas diurnas seriam ministradas em dois turnos de três horas: pela manhã, das 9 às 12h; e à tarde, das 14 às 17h, um total de seis horas diárias. Esta situação foi modificada a partir de 1881, quando as aulas passaram a ser ministradas em uma só sessão, das 9 às 14h.

Outro Diretor Geral da Instrução Pública, João Victor de Carvalho, em seu relatório de 1873, defendeu a mesma causa. Para referendar a sua opinião, apontou alguns países da Europa como a Suécia, que obteve bons resultados na educação com o ensino obrigatório. E diz que: “Entre nós, mesmo já algumas províncias do Império vão tractando de estabelecer o ensino obrigatório, pelo que cumpre-nos acompanhá-las”.²³³ No entanto, a obrigatoriedade do ensino não ocorreu na Bahia antes do advento da República. João Victor de Carvalho, em 1873, considerava que o ensino deveria ser ministrado em uma sessão de três horas por dia como meio de chamar um maior número de alunos. Carvalho defendia a penalidade para os responsáveis que não mandassem as crianças à escola.

Em 1876, o presidente da província, Dr. Luís Antonio da Silva Nunes, considerava a obrigatoriedade do ensino uma excelente ideia, mas não exequível. Apontava como justificativas as mesmas utilizadas por João Victor de Carvalho: a não existência de escolas

²³² GONDRA: SCHUELER, 2008, p. 231.

²³³ Anexo ao Relatório do vice-presidente de província, Sr. Dez. João José de Almeida Couto, 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

em todas as localidades da província da Bahia; o fato de algumas escolas serem distantes da residência das crianças; e o fato destas ocuparem-se com atividades junto aos pais. A relação entre a obrigatoriedade do ensino e a liberdade do pai, como uma das condições relativas ao bom andamento do ensino público, esteve presente nos debates estabelecidos entre os sujeitos envolvidos com a instrução pública primária na província da Bahia. O governo alegava que os pais deveriam compreender a necessidade de enviarem os filhos para as escolas, e ao governo caberia manter a liberdade do chefe de família contra o ensino obrigatório. Ponderamos que era conveniente ao governo da província da Bahia não instituir o ensino obrigatório na província, pois não aumentaria as despesas com a educação e ainda agradava aos que exploravam os serviços de crianças sem ter que enviá-las à escola, incluindo os filhos de mulher escrava nascidos de ventre livre. Segundo Gondra e Schueler, “Houve disputas pela delimitação do público-alvo das escolas e pelo alargamento dos direitos à educação escolar ao longo de todo o Oitocentos, abrangendo as propostas para educar e civilizar os índios, os negros escravos ou libertos e aperfeiçoar a instrução oferecida às mulheres”.²³⁴

Considerando também que a matrícula e a frequência dos ingênuos nas escolas demandariam o aumento do número de estabelecimentos escolares, assim se queixava, em 1886, o presidente da província, conselheiro João Capistrano Bandeira de Mello: “Um facto significativo assinala na estatística das suas escolas publicas: não existe a proporção desejável entre a população escolar e o número de meninos matriculados, nem tão pouco entre estes e os alunos frequentes”.²³⁵ Isso nos indica que, mais de uma década depois, a queixa referente à baixa frequência escolar mantinha-se na província da Bahia.

Na 1ª Conferencia Pedagógica, na qual se discutiu e votou a obrigatoriedade do ensino público, opinaram pela obrigatoriedade 21 professores contra sete. Sobre a discussão do ensino feito em uma sessão diária, 27 professores votaram a favor de uma sessão e um contra. No referente à duração do ensino primário, 14 votos exprimiram a impossibilidade de se prefixar a época para o curso primário, 6 prefixaram o espaço de quatro anos, e 15 professores optaram pelo espaço de cinco anos. A pauta de votação dessa conferência expõe os assuntos que foram destacados e que foram considerados preocupantes para a educação no período estudado. E como se posicionavam os professores a respeito desses assuntos.

²³⁴ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 231.

²³⁵ Fala com que o il. e exm. sr. Conselheiro dr. João Capistrano Bandeira de Mello, presidente da província, abriu a 2ª sessão da 26ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 4 de outubro de 1887. Bahia, Typ. Da Gazeta da Bahia, 1887. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

Acarretando uma distribuição desigual no acesso à instrução pública primária na Bahia, esta será ainda a queixa do presidente da província, Manoel Machado Portela, em 1889, justificando a defesa de uma reforma na instrução pública que ele afirmava já ter solicitado à Assembleia Legislativa Provincial. Consideramos que as reformas realizadas na instrução pública primária não conseguiram melhorar o estado pouco lisonjeiro deste serviço público de 1871 a 1889. De acordo com José Gonçalves Gondra e Alessandra F. Martinez de Schueler,

[...] a instrução primária surgiu como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros, estabelecido pela Constituição de 1824. [...] A distinção entre liberdade e escravidão indicava uma das clivagens principais que caracterizavam a sociedade hierarquizada, aristocrática e monárquica, atribuindo significados concretos aos monopólios que constituíam a ordem senhorial escravista: o monopólio sobre as terras e sobre os escravos.²³⁶

A partir da leitura e análise da documentação foi possível considerarmos que a instrução pública primária possuía papel relevante nas preocupações das autoridades responsáveis por este nível da educação, apesar das discordâncias e polêmicas envolvendo esse ramo da administração pública. O diretor Geral de instrução Pública, o Cônego Dr. Emilio Lopes Lobo, fez uma síntese do que foi preocupante no ensino público: “Permita-me V. Ex. que, antes de terminar, pronuncie-me, com a solícita franqueza, sobre três assuntos controversos, que tanto preocupão e dividem os sábios de nossos dias: **Liberdade de ensino, ensino obrigatório, e ensino mixto**” (grifo nosso).²³⁷

Dessas preocupações controversas e do acompanhamento das discussões feitas pelos responsáveis pela Instrução Pública Primária na Bahia de 1871 a 1889, percebemos as demandas da sociedade baiana no que se refere à educação. Notamos o processo pelo qual passou a organização do ensino na Bahia deste período, sendo as mudanças processadas resultado das inquietações sociais, que geraram discussões, reformas e a busca pelas respostas que representaram transformações na estrutura do sistema educacional baiano, sem contanto representar mudanças sociais.

Merece destaque a fundação da Associação Protetora da Infância Desvalida, com o objetivo de prover a necessidade de auxiliar a infância “desprotegida da fortuna”, habilitando-a para a frequência escolar. Para Marcus Vinícius, “os problemas relativos às crianças nascidas livres de Mulher escrava são contemporâneos daqueles ligados à infância pobre”.²³⁸

²³⁶ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 231.

²³⁷ Relatório do diretor geral de instrução Pública, Cônego Emilio Lopes Lobo. Anexo ao Relatório do Presidente da Província. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 26 set. 2013.

²³⁸ FONSECA, 2002, p. 68.

Por iniciativa do Diretor Geral de Instrução pública, Cônego Romualdo Maria de Seixas Barroso, em 1882, a primeira sala foi autorizada a funcionar em um compartimento da Escola Normal A Cova da Onça. O cônego considerava que antes de tornar o ensino obrigatório na legislação da Bahia era necessário que o povo se acostumasse com esta ideia. Uma forma de alcançar isto seria por meio da fundação de associações deste tipo. Mais uma vez o governo deixava para a iniciativa de particulares a resolução dos problemas da educação.

No entanto, ao considerar a resposta de dois presidentes de comissões literárias, julgamos que essa ideia exposta por D. Romualdo não foi facilmente aceita por toda a província baiana. Em 23 de novembro de 1881, o Presidente da Comissão Literária Frutuoso Alves Normanha responde a este pedido da seguinte forma: “acho pouco possível a fundação de uma associação de caridade, que proporcione vestuário e calçado aos meninos, attento o estado de pobreza do logar, e poucos poderão prestar-se”.²³⁹ E ainda em novembro de 1881, no dia 18, o Presidente da Comissão Literária da vila de Camamu, Eduardo Augusto da Silva,²⁴⁰ também afirmou não haver condições de se criar uma associação de caridade em virtude da pobreza do lugar. Diante dessa situação restava ao governo promover as condições necessárias para que as crianças daquela localidade pudessem acessar a escola.

A ideia de criar uma instituição para atender às crianças pobres não foi exclusividade do Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia, D Romualdo de Seixas; foi baseada nos modelos escolares europeus. Ao longo da segunda metade do século XIX, no Brasil Império, foram criados asilos-escolas. De acordo com o texto de Reinaldo Parisi Neto *Práticas Educativas envolvendo desvalidas e ingênuas: a institucionalização da Escola doméstica de nossa Senhora do Amparo, no Brasil Império (1864- 1889)*, “A partir de 1860, surgiram inúmeras instruções de proteção à infância desamparada”.²⁴¹ A utilização dessas ideias europeias, além de estarem em curso no Brasil, devem ter sido trazidas nas bagagens de D. Romualdo, que passou um período estudando naquele continente à custa do governo da província.

A resposta dada a D. Romualdo Maria de Seixas Barroso pelos presidentes das comissões literárias ocorreu em virtude da circular de 8 de abril de 1881, exigindo que estes presidentes passasse informações a respeito da Instrução sob as suas responsabilidades; possivelmente os relatórios produzidos por este diretor para prestar contas ao Presidente da

²³⁹ APB. Fundo Instrução Pública. Maço 6569. Villa de Carinhanha, 23 de Novembro de 1881.

²⁴⁰ APB. Fundo Instrução Pública. Maço 6569. Villa de Camamu, 18 de Novembro de 1881.

²⁴¹ PARISI NETO, 2003, p. 03.

Província eram produzidos a partir dessas informações. Além da negativa a respeito da associação de caridade, destacamos a informação relativa ao número de crianças que não frequentavam a escola naquelas localidades. Em Camamu, Fructuoso avaliou

em 30 o número de meninos de cinco a quinze anos que deixão de frequentar a eschola nesta Villa, e 20, em cada um dos arraiaes da Malhada e Alegre; sendo a causa principal D'essa não frequência, a falta de meios pecuniários dos Paes ou protetores dos mesmos meninos, para vestuário e calçado.²⁴²

A respeito da frequência escolar das crianças de 5 a 15 anos, Eduardo Augusto, presidente da Comissão Literária de Camamu, comunicava que não era possível determinar o número dessas crianças, ainda que aproximadamente, mas era elevado, “e isto por extrema pobreza de seus pais os quais os empregam nos serviços domésticos”.²⁴³ Isto reforça a nossa consideração de que o estado da Instrução Pública Primária na Bahia durante o período estudado era precário.

A partir das consultas feitas pelos (as) professores (as) aos inspetores e ao Diretor Geral da Instrução Pública, obtidas através do Relatório que este encaminhava anualmente ao Presidente da Província, foi possível acompanhar as mudanças e as demandas da sociedade baiana relativas à educação. À medida que os anos avançavam, os problemas educacionais foram se modificando e modificando também as formas de resolvê-los. Não obstante terem acontecido algumas permanências, conseguimos identificar algumas rupturas na instrução pública primária no relativo à educação dos libertos e ingênuos.

A História das relações entre os negros e a educação – relações que, como vimos, implicaram complexos e contraditórios procedimentos de exclusão, de estranhamento e de esquecimento, mas que também implicaram mecanismos de inclusão, de conquistas, de resistência e de lutas pelo acesso – permanece constituindo um dos grandes desafios.²⁴⁴

Nestas exposições sobre a situação da instrução pública primária é necessário destacarmos que foram pontuais as referências encontradas nos relatórios dos Presidentes da Província e dos Diretores de Instrução Pública Primária a respeito da educação dos ingênuos. Encontramos alguma alusão à educação dessas crianças, como foi o caso, em 1879, do exposto pelo presidente da província, Sr. Araujo Bulcão:

²⁴² APB. Fundo Instrução Pública. Maço 6569. Villa de Carinhanha, 23 de Novembro de 1881.

²⁴³ APB. Fundo de Instrução Pública. Maço 6569. Villa de Camamu 1881.

²⁴⁴ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 244.

Consultando-me o Director Geral da Instrução se os ingênuos podiam ser admitidos nas escholâs publicas, resolvi, com quanto não haja disposição no regulamento vigente, que devião, em vista da Lei n. 2,040, de 28 de setembro de 1871, ser elles acceitos pelos professores públicos. Esta decisão pareceu-me rasoavel e estar de acordo com o progresso e civilização dos povos.²⁴⁵

Pela data da resposta dada ao Director Geral de Instrução, o Cônego Dr. Emilio Lopes Freire Lobo, pelo presidente da província, Sr. Araujo Bulcão, podemos inferir que os ingênuos nascidos em 1871, tendo chegada à idade escolar em 1878, podem ter criado uma demanda que forçou essas autoridades a se posicionarem a respeito do acesso à instrução pública primária deles. Mesmo tendo conhecimento da Lei de 1871, que tornou de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos após a data da lei, percebemos nos relatórios dos presidentes da província e dos Directores de Instrução Pública que antes de 1879 pouco se discutiu a respeito da educação dos filhos de mulher escrava nascidos de condição livre. Foram pontuais as referências feitas à educação dessas crianças presentes nesses relatórios consultados de 1871 a 1889. Trataremos especificamente deste assunto no próximo capítulo.

²⁴⁵ Fala com que abriu no dia 1º de maio de 1879 a 2ª sessão da 22ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia o exm. Sr. dr. Antonio de Araujo de Aragon Bulcão, presidente da província. Bahia, Typ. Do Diario da Bahia, 1879.

4 O DEBATE A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS INGÊNUOS NA BAHIA (1871-1889)

Ao presidente da comissão literária da freguesia dos Araças. – Respondo ao officio de V. S., datação de 3 do corrente, declarando-lhe que os ingênuos devem ser admitidos á matrícula nas escholâs publicas, conforme já foi resolvido pelo governo.²⁴⁶

Esse texto, publicado no jornal Diário da Bahia, no dia 5 de janeiro de 1884, contém fragmentos de um longo processo de discussão no Parlamento, que suscitou na Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, mais conhecida como Lei do Ventre Livre ou Rio Branco. Preferimos chamá-la Lei de 1871, que declarou de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos após data da lei, denominados na historiografia como ingênuos. As discussões sobre a emancipação escrava que precederam a aprovação da lei de 1871 foram colocadas oficialmente na pauta das reformas por gabinetes liberais a partir da Fala do Trono de 1867 e 1868.²⁴⁷ Essa nota foi emitida pela Diretoria Geral de Instrução Pública, então dirigida pelo Cônego D. Romualdo Maria de Seixas Barroso, em atendimento ao questionamento feito pelo professor Silverio Rodrigues Dorea Jaqueira, que escreveu para essa diretoria cobrando a demora das solicitações que fizera em 06 de maio de 1883.²⁴⁸ O professor Silvério queria saber se os filhos de mulheres escravas deveriam ser matriculados nas escolas da freguesia Senhor Deus Meninos dos Araçás, termo de Alagoinhas. Queixava-se Dorea Jaqueira que não tinha recebido resposta até aquela data. Sabemos, pois, que o referido professor obteve resposta através do presidente da comissão literária a partir do que se depreende da citação acima.

O professor Silvério Rodrigues Dorea Jaqueira, da Freguesia Senhor Deus Menino dos Araçás, termo de Alagoinhas, diz ao diretor geral de Instrução Pública, em 06 de maio de 1883, o seguinte: “se devem ser matriculados nas referidas escolas d’esta freguesia os filhos de mulheres escravas – e não tendo tido até esta data resposta alguma, reclamo a atenção [...] exigindo resposta da consulta que faço [...]”.²⁴⁹

A pergunta do professor Dorea, destinada a D. Romualdo, foi datada do dia 06 de maio de 1883, como consta no documento encontrado no Arquivo Público da Bahia. O

²⁴⁶ Jornal Diário da Bahia, 5/01/1884.

²⁴⁷ Sobre o debate em torno da Lei de 1871, ver: Chalhoub (2003); Azevedo (2006); Conrad (1978).

²⁴⁸ Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6572. 06 de maio de 1884

²⁴⁹ Arquivo Público da Bahia. Seção colonial e provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6572. 6 de maio de 1883

expediente da Diretoria Geral de Instrução Pública, respondendo a essa solicitação, é datado, no Jornal Diário da Bahia, do dia 24 de novembro de 1883, e a publicação no mesmo jornal é do dia 05 de janeiro de 1884. Intuímos que o atraso na resposta representou mais um ano sem que os ingênuos pudessem frequentar a escola pública primária na Freguesia de Araçás, pois a matrícula dos ingênuos ainda era incerta em 1883 nesta freguesia. Se considerarmos os ingênuos nascidos em 1871, portanto com 12 anos em 1883, e que a idade para matrícula nas escolas públicas primárias no Brasil era dos 7 aos 14 anos, segundo o regimento em vigor no período, somos levados (as) a crer que houve um atraso de cinco anos para essas crianças ingressarem na escola. Podemos indagar: qual motivo teve o professor Silverio para perguntar se os ingênuos podiam ser matriculados, uma vez que a Lei do Ventre Livre fez com que esses nascessem de condição livre? Julgamos que pode ter havido alguma pressão exercida pelos pais, responsáveis ou tutores dos ingênuos para que fossem matriculadas nas escolas públicas primárias da Freguesia de Araçás.

D. Romualdo Maria de Seixas Barroso, Diretor Geral de Instrução Pública que apresentamos anteriormente, aparece em outro documento, datado de 13 de junho de 1871,²⁵⁰ na condição de vigário interino da Freguesia dos Mares, comunicando ao Presidente da Província da Bahia ter aberto ao público uma aula noturna para o ensino gratuito de Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil, contando com 30 alunos. E que está solicitando por ofício, para uso desses alunos, “que são na maior parte pobre”, fornecimento de livros, os mesmos utilizados nas escolas públicas. Como não encontramos os mapas dessa aula noturna, não podemos afirmar se os ingênuos foram aceitos por D. Romualdo de Seixas Barroso.

Ao analisar a educação no período do Brasil Império, José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler nos dizem que

Pesquisas que enfocam a constituição da cultura escolar na sociedade brasileira oitocentista têm observado que, ao longo do século, em varias regiões do país, houve intensas discussões sobre a implantação da educação escolar, bem como debates sobre a pertinência, ou não, de se estender a escolarização ao “povo miúdo”, homens e mulheres livres e pobres, aos caboclos e índios da terra, e também aos negros, escravos e libertos.²⁵¹

Ainda que os autores não façam referência aos ingênuos, é possível considerar que a educação destes estivesse relacionada aos escravos e libertos, como evidenciamos na documentação que escolas criadas na província da Bahia foram, na maioria das vezes, para

²⁵⁰ Arquivo Público da Bahia. Governo da Província, Série: Instrução Pública Diretoria Geral da Instrução Pública -1871- Seção de Arquivo Colonial e Provincial maço 3816.

²⁵¹ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 226-227.

ensinar aos libertos e ingênuos. A legislação educacional vigente estabelecia aos maiores de cinco e aos menores de 14 a matrícula na escola. A reforma da instrução Pública de 1873, no seu Art.82, parágrafo 1º, determinou sobre matrícula que esta seria “gratuita, e deverá ser feito pelo professor em presença de guia passada pelo pai, tutor, curador ou protetor, que declarará a naturalidade, filiação e idade do menino”.²⁵² E no Art. 83 determinou-se quem não poderia ser matriculado e frequência nas escolas: “Não serão admitidos a matrícula, nem poderão freqüentar as escolas: Parágrafo 1º os meninos que padecerem moléstias contagiosas. Parágrafo 2º os que não tiverem sido vacinados. Parágrafo 3º Os escravos”.²⁵³ E em 11 de fevereiro de 1881, o Projeto do Regulamento escolar Interno das escolas pública primárias da Bahia,²⁵⁴ dispôs, no art.11, que a matrícula seria gratuita e feita em qualquer época do ano. O aluno devia levar o passe, caso tivesse frequentado outra escola. E no parágrafo único estabeleceu que a matrícula seria feita pelo professor, mediante guia do pai, tutor ou protetor, em que se declare, além da naturalidade e filiação do menino, não ser escravo, ter idade de cinco a quinze anos, estar vacinado e não sofrer de moléstias contagiosas. Percebemos a manutenção da exclusão legal dos escravos nas escolas.

Estava explicitado, desta forma, pela legislação educacional vigente, quem deveria ser matriculado nas escolas da província da Bahia. Questionamos sobre quais seriam as motivações da dúvida do professor da cidade da Barra e de Araçás quanto à matrícula dos filhos de mulher escrava. Outra reflexão possível diz respeito ao fato de algumas aulas serem fechadas, em decorrência do baixo número de matrículas e frequência de crianças na escola. Será que a matrícula dos ingênuos nas diversas localidades baianas não evitaria o fechamento destas aulas, já que estas crianças aumentariam a população escolar?

Outra informação que chama atenção na consulta feita pelo professor de Araçás sobre a matrícula do filho de mulher escravizada é o fato de nesta Freguesia, a partir do levantamento feito no livro de registro de batismo dos ingênuos, terem sido constatados o batismo de 112 ingênuos entre 1872 a 1890, ou seja, havia uma população em idade escolar suficiente para atender a matrícula e frequência escolar exigida para a criação e funcionamento de uma escola, considerando-se todos em idade escolar e efetivando-se as suas matrículas. Talvez por conta deste elevado número de ingênuos em Araçás, tenha havido uma

²⁵² Reforma da Instrução Pública 1873. Falla do Presidente da Província, Sr. João José d’Almeida Couto (primeiro vice-presidente). 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 30 set. 2013

²⁵³ Reforma da Instrução Pública 1873. Falla do Presidente da Província, Sr. João José d’Almeida Couto (primeiro vice-presidente). 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 30 set. 2013.

²⁵⁴ APB. Fundo Instrução Pública. Maço 6569. Província da Bahia, 11 de fevereiro de 1881.

demanda por matrícula nas escolas desta freguesia para os ingênuos. O que fez com que o professor Silvério Rodrigues Dorea Jaqueira tenha se reportado ao Diretor Geral de Instrução Pública, reclamando pela demora na resposta.

A resposta a essa pergunta talvez possa ser obtida com o entendimento do processo de discussão no Parlamento que resultou na lei de 28 de setembro de 1871,²⁵⁵ quando os parlamentares se demoraram a decidir que termo deveria constar na lei para designar os filhos de mulher escrava, se livre ou ingênuo, como já expusemos no segundo capítulo. A questão que estava em jogo era a manutenção do poder senhorial nas relações sociais entre senhores e escravos. Tornar livre o filho de mulher escrava consistia no reconhecimento que este passaria a ser portador de direitos civis, inclusive o direito à educação, vedado legalmente ao escravizado. O termo “de condição livre”, opção escolhida para figurar na lei, representava a vontade de alguns senhores em manter a hierarquia social, mesmo após a libertação do ventre. A preocupação era delimitar a posição social a ser ocupada por essas crianças nascidas livres de ventre escravo. Ao considerar a dúvida exposta pelo professor Silverio da Freguesia de Araçás a respeito da matrícula escolar dos ingênuos em 1883, o acesso à cidadania não era ponto pacífico para essas crianças.

Outra questão que pode ter norteado a dúvida do professor Silverio é o fato dos escravos terem o seu acesso proibido nas escolas públicas primárias de acordo com os regulamentos vigentes de 1871 a 1889, para citar a legislação do período compreendido por esta pesquisa. O entendimento do professor, assim como dos proprietários de escravos, baseava-se no direito costumeiro de considerar que “o parto segue o ventre”, os filhos de mulher escrava eram considerados propriedade do senhor de suas mães. Situação debatida no processo de elaboração da Lei do Ventre Livre, mas não superada na esfera da educação, como evidenciamos. A dúvida do professor Silverio expõe a fragilidade do direito à cidadania dos ingênuos.

A correspondência trocada entre os responsáveis pela instrução pública primária na Província da Bahia permite desvelar parte do debate ocorrido a respeito da educação dos ingênuos. A matrícula nas escolas públicas primárias, legalmente negadas aos escravizados e a admissão da matrícula dos ingênuos nas escolas públicas primárias primária podiam ainda ser fundamentados no que estava disposto no art. 179 da constituição de 1824, que previu a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.²⁵⁶

²⁵⁵ A respeito dos debates parlamentares no processo de elaboração da Lei do Ventre Livre, ver Chalhoub (2003) e Conrad (1978, p. 112).

²⁵⁶ Constituição Federal de 1824.

Pretendemos, neste capítulo, tratar do debate estabelecido em torno da educação dos indígenas, visto já termos analisado a abordagem historiográfica relativa a Lei de 1871, que fez nascer livre essas crianças, e igualmente termos discutido o processo educacional dos negros no Brasil no século XIX. Julgamos que os assuntos abordados nos dois capítulos anteriores nos forneceram subsídios para compreensão dos debates a respeito da educação dos indígenas ocorridos nesse período.

A partir do dispositivo legal exposto pelo Diretor Geral de Instrução Pública ao Presidente da Província no seu relatório anual de 1882, cabe-nos indagar a respeito do entendimento que os sujeitos responsáveis pela educação na Bahia, do final nas últimas três décadas do século XIX, tinham a respeito do direito dos indígenas à cidadania, especificamente do direito a receber do governo a instrução pública primária como prevista na legislação. Segundo Keila Grinberg, no Brasil, a conquista da liberdade significava também adquirir direitos de cidadania.²⁵⁷ “É à província, como sabe V. Ex., que compete, por força do parágrafo 2º do Art. 10 do Ato Adicional, legislar sobre primeiro ensino, que a carta de lei de 25 de março de 1824 parágrafo 32 do Art. 179 garantiu a todos os cidadãos”.²⁵⁸

A questão, a saber, é se os indígenas tiveram o direito à cidadania reconhecido a partir da existência da dúvida sobre matrícula deles nas escolas públicas primárias da província da Bahia, por parte dos professores e do Diretor Geral de Instrução Pública. Parece que a legislação, por si só, não era capaz de modificar a condição de vida do filho de mulher escravizada. Parece que a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, deixou uma “brecha” no que se refere ao acesso à cidadania plena para os filhos de escravizados nascidos de ventre livre. Uma interpretação possível é a de que a lei determinou que esse fosse de condição livre e não simplesmente livre. Uma sutileza que poderia indicar uma distinção entre as demais crianças.

Corroborando a ideia de que houve uma resistência por parte dos responsáveis pela instrução pública na Bahia de matricularem os indígenas, Jacó dos Santos Souza²⁵⁹ notou que ainda que na Bahia tenha havido uma movimentação no sentido de “reformular e organizar” o sistema de ensino, o discurso provincial foi ineficiente em relação à participação dos libertos e indígenas nos estabelecimentos escolares.

²⁵⁷ LARA; MENDONÇA, 2006.

²⁵⁸ Anexo à Falla do Presidente da Província, sr. Conselheiro João Lustosa da Cunha Paranaguá, 1882. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 26 set. 2013.

²⁵⁹ SOUZA, 2010, p. 138-142.

Encontramos o registro da Lei nº 1.230, de 4 de junho de 1872,²⁶⁰ que criou uma cadeira de primeiras letras no Arraiá de Senhor Deus Menino dos Araçás, termo de Alagoinhas. Essa criação ocorreu um ano após a decretação da Lei de 1871. E poderia ter sido para atender ao aumento da demanda escolar, uma vez que com os ingênuos aumentaram a estatística da população escolar. No entanto, a lógica não foi tão fácil, vez que os professores ainda tinham dúvida a respeito da matrícula desses ingênuos. Fazendo um exercício de imaginação histórica, consideramos que se na Bahia tivesse sido aprovada a obrigatoriedade do ensino durante o Brasil Império, os responsáveis pelos ingênuos teriam sido obrigados a fornecer educação a eles. Diferente da província do Paraná, que regulamentou a obrigatoriedade do ensino em 1883.

Da publicação no jornal Diário Da Bahia do dia 6 de janeiro de 1884, extraímos as seguintes disposições:

Art. 1º É obrigatória a frequência das escholas de ensino primário nas cidades, villas e povoações da província para todas as crianças; sendo dos 7 aos 14 anos de idade para o sexo masculino e dos 7 aos 12 anos para o sexo feminino.
Parágrafo único. **Estão compreendidos nas disposições d'este artigo os ingênuos da lei de 28 de setembro de 1871.** (grifo nosso).²⁶¹

Na província da Bahia, a obrigatoriedade do ensino ainda era ponto de divergências entre as autoridades responsáveis por este ramo do serviço público, tendo figurado nos debates referentes à instrução pública primária ao longo do período pesquisado, chegando a ser considerado inexecutável, como afirmava o presidente da província, Sr. João Capistrano Bandeira de Mello, em 1887: “o ensino obrigatório, aliás por diversas circunstâncias, é quase inexecutável entre nós”.²⁶² Sem ser regulamentada a obrigatoriedade do ensino e diante de uma sociedade pautada ainda pelo estatuto jurídico de livres e escravos como distintivo social, restava aos interessados pela educação do ingênuos questionar sobre a sua matrícula e a presença deles nas escolas públicas primárias da província da Bahia.

O fato da obrigatoriedade do ensino ser um assunto ainda em discussão na província da Bahia, durante o período estudado, portanto, não posto em prática, permite reconhecer que

²⁶⁰ Coleção das Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa e Regulamento do governo da província da Bahia. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/2_Pombalino/1_indice_leis_assembleia_legislativa_bahia_1835_1838.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

²⁶¹ Jornal Diário da Bahia de 06/01/1884.

²⁶² Falla com que o ill. e exm. Sr. Conselheiro dr. João Capistrano Bandeira de Mello, presidente da província, abriu a 2ª sessão da 26ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 4 de outubro de 1887. Bahia, Typ. Da Gazeta da Bahia, 1887. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 26 set. 2013.

a questão sobre a educação dos ingênuos acirrou ainda mais esse debate. Ione Celeste Jesus de Sousa²⁶³ pontua que o ensino não se tornou obrigatório na Bahia antes de 1925. Mas, na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, Município da corte, era obrigatório o ensino primário de 1º grau ou 1ª classe para os indivíduos livres entre 07 e 14 anos, sob pena de multa aos pais ou responsáveis por crianças que, nesta faixa de idade, não recebessem a instrução primária, desde 1854. Essa obrigatoriedade foi estabelecida por meio do Regulamento da instrução primária e secundária, Lei 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.²⁶⁴ Já na cidade da Lapa, na Província do Paraná, o Regulamento do ensino obrigatório data de 3 de dezembro de 1883, como já mencionamos anteriormente. Em seu parágrafo único, expôs que estavam compreendidos nas disposições deste artigo os ingênuos da lei de 28 de setembro de 1871, como destacamos. Isto facilitou a inserção dos ingênuos no mundo da escola, como comprova o estudo feito por Juarez José Tuchinski dos Anjos²⁶⁵ sobre a educação dos ingênuos na cidade da Lapa, no Paraná. Este autor pôde encontrar os mapas escolares que atestaram a presença dos ingênuos na sala de aula daquela localidade.²⁶⁶

Em 1881, o diretor Geral de Instrução Pública, o Cônego D. Romualdo de Seixas Barroso, considerava a obrigatoriedade do ensino como medida salvadora: “A única medida salvadora é a que tem sido empregada com vantagem em quase todos os países da Europa, em muitos Estados da América do Norte, na república Argentina e no Chile: é tornar obrigatório o ensino primário.”²⁶⁷

A leitura das correspondências trocadas entre os professores, o Diretor Geral de Instrução Pública e o Presidente da Província da Bahia no período de 1871 a 1889, nas quais figuraram a dúvida dos professores e do próprio diretor sobre a matrícula dos ingênuos nas escolas públicas primárias da província da Bahia, permite percebermos a dificuldade que deve ter existido para que os ingênuos tivessem tido acesso às aulas na Bahia. Além do professor de Araçás, foi o caso do professor da cidade da Barra, que consultou o presidente da província, o Sr. conselheiro Pedro Luís Pereira de Sousa, a respeito da matrícula dos ingênuos. Obteve a resposta que sim do Diretor Geral de Instrução Pública, que citou, para tanto, a lei de 28 de setembro de 1871.

²⁶³ SOUSA, 2006.

²⁶⁴ SCHUELER, Alessandra. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.

²⁶⁵ ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Práticas em torno da escolarização dos ingênuos na cidade da Lapa, província do Paraná (1880-1887)**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/filles/...GT21-6384-int.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

²⁶⁶ ANJOS, 2013.

²⁶⁷ Anexo à falla do presidente da província., 1881; A1-10. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 01 out. 2013.

Consideramos que o acesso escolar dos ingênuos veio acrescentar mais um ponto às discussões referentes ao ensino público primário na província da Bahia. Mas, apesar destas discussões, ou a partir destas, foi possível notar que os professores saíram da dúvida para a ação, à medida que criaram várias escolas para educar os libertos e ingênuos na província da Bahia, como foi possível constatar nos documentos consultados. Voltaremos a este assunto mais adiante.

No relatório anexo à fala do presidente da província de 1872, Sr. des. João Antonio de Araujo Freitas Henrique, do Diretor Geral de Instrução Pública, Francisco José da Rocha, chama atenção para a conveniência de criar escolas especiais para o ensino dos ingênuos, vendo na instrução uma forma de os regenerar e os tornar úteis à sociedade. A instrução pública foi considerada como condição necessária ao progresso do país, mas a instrução dos libertos e ingênuos, ao que parece, tinha a função regeneradora:

É também necessário ir se atendendo à conveniência **de crear escolas especiaes** para o ensino das **crianças favorecidas pela lei de 28 de Setembro** e das que já tem entrado no goso de sua liberdade por acto espontâneo dos senhores. Tanto como da liberdade tem ellas necessidades da instrução, que as deve regenerar tornando-as úteis à sociedade. (grifo nosso).²⁶⁸

Dois pontos nos chamaram atenção nessas proposições sobre a educação dos ingênuos expostas pelo padre Francisco da Rocha: o primeiro diz respeito a esse considerar necessário criar escolas especiais para os ingênuos, em vez de eles serem matriculados nas escolas públicas primárias já existentes na província, juntos às demais crianças livres; o segundo refere-se ao termo “regenerar”, utilizado por Francisco da Rocha. O Diretor Geral da Instrução Pública compartilha com o ideário recorrente à época, segundo o qual era necessário regenerar os egressos do cativeiro com instrução. Ione Celeste Jesus de Sousa, se referindo à educação dos ingênuos no período de 1879 a 1889, afirma que “[...] os discursos da época em todo o país, inclusive na Província da Bahia, representavam os males que nos afligiam como derivados de duas práticas sociais – a escravidão de africanos e seus descendentes; a falta de educação Moral e de Instrução da população”.²⁶⁹ Este termo apareceu também nos debates parlamentares que resultaram na Lei de 1871; para alguns parlamentares a escravidão degenerava e trazia vícios aos cativos.

²⁶⁸ Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, Francisco José da Rocha. Província da Bahia. 26 de janeiro de 1872. Pp.10. Anexo a Falla do Presidente da Província, Sr. Dez. João Antonio de Araujo Freitas Henrique. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 01 out. 2013.

²⁶⁹ SOUSA, Ione Celeste Jesus. Uma defesa da presença de crianças de cor na escolarização baiana – os escritos do monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso 1881-1885. ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 4., 2008, Vitória da Conquista, BA. **Anais...** Vitória da Conquista, BA: ANPUH-BA, 2008.

Ainda que considerado de condição livre por lei, os ingênuos tiveram que conviver com a vida em cativeiro, o que foi considerado por alguns intelectuais e políticos da época como pernicioso para eles, em razão da condição de seus pais, ou ainda pelo disposto no parágrafo 1º da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

Há historiografia farta que afirma terem sido poucos senhores que optaram por entregar os ditos ingênuos ao governo, chegando alguns (mas) proprietários (as) a utilizarem-se da lei de tutela para continuar a usufruir da mão de obra dos filhos de suas ex-escravas, pois como previu o parágrafo 4º do artigo 1º da referida Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, “Se a mulher escrava obtiver liberdade, os filhos menores de oito anos, que estiver em poder do senhor della por virtude do parágrafo 1º lhe serão entregues, excepto se preferir deixal-os, e o senhor annuir a ficar com elles”.²⁷⁰ Portanto, isto explica, sem justificar, o pensamento utilizado por Francisco da Rocha, da necessidade de regeneração dos ingênuos alcançada através da educação, pois ele, ao que parece, acreditava que a escravidão degenerava os ingênuos que, como vimos, também ficaram expostos à vida no cativeiro. Tais pensamentos, dos males que a escravidão causava aos sujeitos submetidos ao cativeiro e a regeneração através da educação, estiveram presentes não só nos debates que precederam a aprovação da Lei de 1871, mas continuaram a existir ao longo das últimas décadas do século XIX.

Joseli Maria Nunes Mendonça,²⁷¹ em seu livro *Entre a mão e os anéis*, no qual analisou a Lei de 1885, conhecida como Lei do Sexagenário ou Saraiva-Cotegipe, expôs a presença desse pensamento nas discussões parlamentares do projeto que resultou na referida lei. Segundo a autora, “parece que, para esses parlamentares, a escravidão imprimira no liberto um defeito em sua natureza cuja correção seria, no mínimo, extremamente difícil de executar”.²⁷² Percebemos que não foram apenas os parlamentares a defender que a escravidão causavam males aos indivíduos. Esse debate esteve presente entre os que pensavam e discutiam a educação na Bahia no final do século XIX.

Outro ponto a ser considerado no relatório do Sr. Francisco da Rocha a respeito da criação de escolas especiais para os ingênuos é que isso pode ter contribuído, em parte, para suscitar a dúvida dos professores a respeito da matrícula do filho de mulher escrava nas escolas públicas primárias já estabelecidas na província. Na Bahia não há registros da criação de escola especial por iniciativa do governo para educar ingênuos, segundo pesquisa realizada

²⁷⁰ Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

²⁷¹ MENDONÇA, 2008.

²⁷² MENDONÇA, 2008, p. 49.

por Marcus Vinicius Fonseca.²⁷³ A questão então levantada era se os ingênuos deveriam ser matriculados em escolas especiais ou nas escolas públicas como as demais crianças livres da província.

Apesar das citações acima a respeito da educação dos ingênuos, poucas vezes aparecem referências nos relatórios dos presidentes da província da Bahia e nos relatórios dos Diretores Gerais de Instrução Pública referentes a esse assunto no período compreendido entre 1871 e 1889. O que se verificou na análise dessa documentação foi que a educação dos ingênuos ficou a cargo da ação particular de alguns professores (as) integrantes ou não do movimento abolicionista, que criaram escolas voltadas a ensinar os ingênuos, geralmente noturnas. O governo na província da Bahia, ao que parece, pouco contribuiu neste sentido. Apenas aprovou a iniciativa de particulares parabenizando-os, como comprova a documentação encontrada no Arquivo Público. A referência à educação dos ingênuos aparecerá pela quarta vez na documentação de 1883, na fala do presidente da província, o Sr. conselheiro Pedro Luís Pereira de Sousa, sobre a consulta do professor da cidade da Barra, mencionada anteriormente.

A menção à educação dos ingênuos nos relatórios dos presidentes da província da Bahia reaparecerá depois de 1872, em 1875, na 1ª Conferência Pedagógica, datada de 12 de dezembro de 1875. As Conferências Pedagógicas foram instituídas pelo regulamento de 27 de setembro de 1873, tendo sido inauguradas a 12 de dezembro do mesmo ano. Discursando em favor da obrigatoriedade do ensino público, o professor Malaquias Perminio Leite justificará a ignorância da época em razão da falta de obrigatoriedade de ensino desde os tempos coloniais, destacando que tal lei difundiria benéficos efeitos a todos os cidadãos, aproveitando-se disto **“os ingênuos, isto é, os que gozam do indulto da lei de 28 de setembro [...]”** (grifo nosso).²⁷⁴ O professor Malaquias, além de defender a lei do ensino obrigatório, defendeu a inclusão, nesta lei, dos ingênuos. No entanto, a palavra indulto nos remete à ideia de perdão da pena. Mas qual seria a pena dos nascidos de ventre livre? E ao outro documento, já citado, do Diretor Geral de Instrução Pública, Francisco José da Rocha, que disse, em 1872, que a instrução serviria para “regenerar” os ingênuos? A palavra “regenerar”, assim como a palavra “indulto”, utilizada com o sentido de perdão ou remissão, nos coloca novamente diante da discussão sobre os vícios e males da escravidão, recorrente nos finais do século XIX. Qual teria sido o crime cometido pelos filhos de mulher escravizada, nascidos de condição livre,

²⁷³ FONSECA, 2002.

²⁷⁴ Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, Dr. Eduardo Freire de Carvalho Diretor Geral de Instrução Pública. 1875. Anexo a Falla do Presidente da Província, Sr. Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013.

que merecessem a absolvição, segundo o professor Perminio Leite? Isto nos indica um caminho possível para pensarmos a respeito da dificuldade dos professores para admitirem a matrícula dos ingênuos nas suas respectivas escolas. Parece que recaía sobre estas crianças o estigma da condição dos seus pais, a quem era vedado o acesso à escola e a quem eram atribuídos vícios em razão da vida em cativeiro.

É revelador o fragmento do relatório do Diretor da Instrução Pública, Dr. José Eduardo Freire Carvalho, referente a fala do professor Malaquias,²⁷⁵ a respeito das preocupações que ocupavam o debate na Conferência Pedagógica em 1875, na qual destacamos a educação dos ingênuos, poucas vezes figurada na documentação oficial. Por isto, apesar de extensa, a transcrevemos:

[...] esta lei tem, alem da vantagem de difundir seus benéficos effectos a toda massa dos cidadãos, a de fazer della se aproveitarem o ingênuos, isto é, os que gozam do indulto da Lei de 28 de setembro, e a de prevenir o grande mal a se ausentarem os alunos d'aula antes que tenham concluído o curso primário, concludo fazendo ver sua necessidade em vista das reformas liberaes, por que tem passado o paiz..²⁷⁶

Repete-se, portanto, nesse relatório de Freire de Carvalho, a ideia segundo a qual os ingênuos careciam de regeneração. Jailton Brito, ao discutir em seu trabalho a abolição na Bahia,²⁷⁷ evidenciou a ideologia dos abolicionistas baianos presente na imprensa baiana e nos indicou o caminho para entendermos o debate em torno da educação dos ingênuos na Bahia nas últimas décadas do século XIX. De acordo com o historiador, “[...] esses homens livres que lutaram pelo fim da escravidão tinham no humanismo, no cristianismo, no positivismo e no evolucionismo social, [...] as suas principais fontes de inspiração ideológicas”.²⁷⁸ No entanto, essas ideias não faziam parte apenas do repertório dos militantes abolicionistas, também marcou o modo de pensar de um período. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, “a partir de 1870 introduzem-se no cenário brasileiro teorias de pensamento até então desconhecidas, como positivismo, o evolucionismo, o darwinismo”.²⁷⁹ Dessa forma, os debates a respeito da educação dos ingênuos, assim como os debates parlamentares no processo de elaboração da Lei de 1871 e da Lei de 1885, analisados por Sidney Chalhoub e Joseli Mendonça,

²⁷⁵ Encontramos o professor Malaquias mais uma vez, desta feita enviando um documento destinado ao Diretor Geral de Instrução Pública, datado de 11 de fevereiro de 1881. Perminio Leite estava presidindo a comissão responsável por elaborar o projeto do Regimento Escolar Interno das escolas públicas primárias da Bahia. APB. Fundo Instrução Pública. Maço 6569. 11 de fevereiro de 1888.

²⁷⁶ Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública, Dr. Eduardo Freire de Carvalho Diretor Geral de Instrução Pública. 1876. Anexo a Falla do Presidente da Província, Sr. Dr. Luiz Antonio da Silva Nunes José de Oliveira Lisboa. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013.

²⁷⁷ BRITO, 1996, p. 29-65.

²⁷⁸ BRITO, 1996, p. 65.

²⁷⁹ SCHWARCZ, 1993, p. 43.

respectivamente, foram influenciados por tais teorias presentes no Brasil a partir da década de 1870.

Acompanhando os debates ocorridos nas últimas décadas do século XIX, a partir das falas de presidente de província, dos relatórios dos Diretores Gerais de Instrução pública e dos documentos constantes no fundo e na série de instrução pública consultados no Arquivo Público da Bahia e na historiografia da escravidão e da abolição, foi possível identificar a importância atribuída à educação não só para os escravos, libertos e ingênuos, mas para outros segmentos da sociedade, como os intelectuais abolicionistas. Para essas pessoas a educação era compreendida como uma forma de alcançar a cidadania, a civilidade e o progresso requerido para o país naquela época.

Podemos considerar, igualmente, que alguns dos responsáveis pela educação na província fossem abolicionistas ou se identificassem com essa causa, pois segundo Jailton, “o abolicionismo na Bahia contou com representantes de todos os níveis sociais, das mais variadas profissões”²⁸⁰, a exemplo da atuação do professor abolicionista Cicinato Pereira Franca, que criou uma escola na cidade de Cachoeira, uma escola que comentaremos mais adiante. Dessa maneira, há ressonância entre a proposta dos militantes do movimento abolicionista e de alguns responsáveis pelo ensino público primário na província da Bahia no referente à educação dos ingênuos. Jailton Brito expõe que o jornal *O Guarany*, quando da cerimônia de instalação da Sociedade Libertadora Cachoeirana, em 01 de maio de 1884, no discurso de saudação pela criação da sociedade, fora proposto que ao invés dessa agremiação deveriam ser criadas escolas diurnas e noturnas para escravos e ingênuos, além de solicitar a criação de destacamento policial que reprimisse o ócio e a vadiagem. O autor pondera que os processos educativos propostos pelo abolicionismo para os escravos (incluímos neste raciocínio os ingênuos) possibilitaria que eles se tornassem cidadãos brasileiros e ingressassem no mundo do trabalho livre. A integração dos escravos e ingênuos à sociedade livre é condicionada à sua transformação em cidadãos através de um processo educativo.

A ideia segundo a qual a escravidão causa males aos escravizados e que a lei de 28 de setembro era regeneradora, portanto, foi defendida tanto no campo da educação quanto na política, a exemplo do que expôs Joaquim Nabuco a respeito da mensagem que a Lei do Ventre Livre comunicava aos brasileiros: “disse implicitamente a todos os brasileiros: ‘os vossos filhos, ou netos, não de pertencer a um país regenerador’” (grifo do autor).²⁸¹ A lei que

²⁸⁰ BRITO, 1996, p. 44.

²⁸¹ NABUCO, 2000, p. 68.

libertou os ingênuos da escravidão, aliada à educação, teriam funções regeneradoras no entendimento dos debatedores do final do século XIX.

Infelizmente, até o presente momento não tivemos acesso aos mapas de matrícula e frequência das escolas da cidade da Barra e da Freguesia do Senhor Deus Meninos dos Araçás para atestarmos se os ingênuos foram matriculados. Encontramos um ingênuo, de nome Domingos dos Santos, constando no mapa anual da aula pública primária do sexo masculino da Vila de Sant'Anna de Catú, datado de 1886.²⁸² Constam neste mapa o nome do ingênuo, idade, naturalidade e o nome de sua mãe, além da inscrição no campo das observações da palavra “ingênuo”. Domingos dos Santos, 11 anos de idade, natural de Catu, filho de Maria, escrava. Ele foi matriculado em 12 de maio de 1885. Estava, portanto, há um ano na escola, apresentou bom procedimento, bastante aproveitamento e obteve 75 faltas durante o ano, segundo registrado no mapa. O número de faltas não destoa do das outras crianças.

Foram possíveis algumas reflexões a partir da leitura e análise do mapa anual da aula pública primária do sexo masculino da Vila de Catú. Sobre o nome da mãe, há uma indicação da sua condição de escravizada, já que não possuía sobrenome e não constava o tratamento respeitoso de senhora ou dona. Chama atenção o nome do ingênuo, possui sobrenome, o que difere dos outros nomes de ingênuos que figuram nos livros de registro de batismo²⁸³ que consultamos. Destacamos o bom procedimento e bastante aproveitamento obtidos na escola por Domingos, que vai de encontro às críticas presentes na sociedade da época relativas à capacidade intelectual e ao comportamento dos escravizados e dos seus filhos, a ponto do professor Perminio Leite ter afirmado que a Lei de 1871 concedeu indulto aos ingênuos, como comentamos anteriormente.

O envio do mapa constando o nome dos alunos matriculados e da sua frequência escolar consta das obrigações dos professores de acordo com o Art.80 parágrafo 4º da reforma da instrução pública do ano de 1873:

Art.80. Os professores públicos além das obrigações declaradas neste regulamento, devem:

Parágrafo 4º remeter ao inspetor, no fim de cada trimestre um mappa nominal dos alumnos matriculados, com declaração de sua frequência e aproveitamento, e no fim do anno um mappa geral, compreendendo o resultado dos exames, e notando dentre os alumnos os que se fizerem reconhmendaveis por sua aplicação e moralidade.

²⁸² Arquivo Público da Bahia. Maço: 4001. Secção de Arquivo Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Mappa Anual da aula Pública Primária do sexo masculino da Villa de Sant'Ana de Catú, ano de 1886.

²⁸³ Os párocos foram obrigados pela Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, no Art. 8º parágrafo 5º, a terem livros especiais para o registro do nascimento e óbitos dos filhos de escravizadas, nascidos desde a data da lei. Estavam sujeitos à multa de cem mil réis por cada omissão. Lei 2.040, 28 de setembro de 1871.

Estes mappas serão organizados segundo os modelos impressos remetidos pelo Diretor Geral.²⁸⁴

A escola de Catú, portanto, ao registrar a matrícula e a frequência do ingênuo Domingos dos Santos, estava cumprido com um dispositivo legal. Cada escola, dessa maneira, estava obrigada a ter um livro de matrícula e frequência dos alunos. Segundo o Art. 82: “Haverá em cada escola, além do livro de presença, um livro de matrícula dos alumnos, rubricado pelo respectivo inspetor”²⁸⁵. No entanto, até o momento da pesquisa, o que pudemos verificar foi a ausência dos mapas e as reclamações dos diretores gerais da Instrução Pública quanto à falta de envio destes mapas pelos (as) professores (as). Da parte dos professores, aparece na documentação consultada a queixa da falta de livros destinados ao registro da matrícula e frequência dos alunos. Isto tem dificultado a constatação da presença dos ingênuos nas salas de aula nas diversas localidades da província da Bahia.

No dia 21 de junho de 1888, o presidente da província, o Dr. Conselheiro Manoel do Nascimento Portela, responde ao ofício do Diretor Geral de Instrução Pública, o Dr. Eduardo Pires Ramos, enviado no dia 19 do mesmo mês e ano, juntamente com o do professor da Freguesia de Maré, Clarismundo Geronimo dos Santos Lima, que informou ter aberto no dia 1º uma escola noturna para a instrução gratuita dos ingênuos e libertos daquela localidade, como referimos anteriormente.²⁸⁶ Fosse comunicando a abertura de escolas específicas para a instrução dos ingênuos, ou solicitando orientações sobre a matrícula dessas crianças nas escolas públicas primárias da Bahia, ao longo da pesquisa identificamos nas fontes o debate a respeito da educação dos ingênuos feito pelos responsáveis pela Instrução Pública primária na Bahia após a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

Em 1888, ano em que professor Clarismundo tomou a iniciativa de criar uma escola para instrução de ingênuos na Freguesia de Maré, o presidente da província da Bahia, o Senhor Conselheiro Manoel do Nascimento Machado Portela, descreveu a situação da instrução Pública Primária da Província como precária. “Segundo os dados colligidos, nas estatísticas do ensino público elementar na Província da Bahia, este ramo de serviço esta

²⁸⁴ Reforma da Instrução Pública 1873. Falla do Presidente da Província, Sr. João José d’Almeida Couto (primeiro vice-presidente). 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013.

²⁸⁵ Reforma da Instrução Pública 1873. Falla do Presidente da Província, Sr. João José d’Almeida Couto (primeiro vice-presidente). 1873. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013.

²⁸⁶ Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6580. 21 de junho de 1888. Secção: 1ª. Nº: 897

visivelmente em estado precário [...]”.²⁸⁷ O Presidente Manoel Machado lista as causas dessa precariedade: a desproporção entre o número de estabelecimentos primários e o crescimento da população escolar; a imperfeição do regime das escolas públicas; a distribuição das cadeiras. Para ele, a densidade populacional deveria determinar a quantidade e situação das escolas. A forma de classificação das escolas adotada pelo regulamento em vigor é considerada inadequada por ele, pois fazia com que localidades com pouca população possuíssem escolas de primeira classe, enquanto centros mais povoados não tivessem escolas ou possuíssem escolas contratadas, regidas por professores mal retribuídos.

Relacionando abolição e educação dos ingênuos, outra professora que comunicou ao Diretor Geral de Instrução Pública ter criado uma escola para gratuitamente ensinar ingênuos e libertos foi D. Maria Olympia de Oliveira, da cadeira da povoação do Sacco.²⁸⁸ Essa professora igualmente recebeu, através do Diretor Geral de Instrução Pública, em nome do presidente da província da Bahia, no dia 12 de junho de 1888, os agradecimentos pelo ato de patriotismo. Não encontramos a lista de matrícula de frequência dos libertos e ingênuos para acompanharmos mais detidamente as suas experiências escolares.

Machado Portela tenta atribuir essas deficiências da instrução Pública Primária da província da Bahia à pouca soma destinada a este serviço no orçamento baiano, à deficiência da fiscalização, ao mau preparo do professor, à liberdade do ensino; neste caso, parece criticar o fato do ensino público não ser obrigatório na província. Corrobora para este entendimento o que ele afirma: “[...] as classes ignorantes se prevalecem para fugir à instrução, cuja utilidade não compreendem”.²⁸⁹ O presidente da província, Manoel Machado Portela, nos faz crer que era a favor da obrigatoriedade do ensino como meio de minimizar a precariedade do ensino na província.

O presidente da província aponta ainda como causa da precariedade do ensino público primário na Bahia, em 1888, a falta de mobílias escolares e de livros, considerados acessórios apropriados a tornar mais eficaz e fácil o ensino. Faltavam ainda estímulos aos mestres e prédios escolares. Essas queixas a respeito da precariedade da educação pública na Bahia no final do século XIX já foram pontudas no terceiro capítulo, quando tratamos do processo educacional dos negros no Brasil no século XIX. Retornamos a este assunto aqui para

²⁸⁷ Falla com que o illm. e exm. sr. conselheiro dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 27ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013.

²⁸⁸ Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6580. 12 de junho de 1888. Seção: 1ª. Nº: 817

²⁸⁹ Falla com que o illm. e exm. sr. Conselheiro Dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 27ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013.

contextualizar a abertura de escolas gratuitas e noturnas para ingênuos por iniciativas de particulares.

É diante desse quadro “pouco lisonjeiro da instrução pública primária”, exposto pelo presidente da província, Sr. Manoel Machado Portela, que mais um professor, neste caso professora, decidiu abrir, em 1888, e por conta própria, uma escola igualmente noturna e gratuita para ser frequentada pelos ingênuos e libertos da Freguesia do Paço. Trata-se da professora da 1ª cadeira da mesma localidade, D. Hermelinda Valeriana dos Santos.²⁹⁰

Temos o comunicado do Palácio da Presidência da Província da Bahia datado do dia 24 de maio de 1888, destinado ao Diretor Geral de Instrução Pública, no qual o presidente da província informa que a Sociedade Protetora de ingênuos e libertos, cuja comissão era composta de juiz de órfãos e do vigário da freguesia daquela cidade, instalada na cidade de Ilhéus, criou uma escola noturna para ingênuos e desvalidos, e recomendava que fossem fornecidos e entregues a D. Severina dos Santos Vieira diversos livros apropriados ao ensino primário a fim de serem distribuídos entre os alunos da referida escola.²⁹¹ A julgar por essas iniciativas, somos levados a crer que houve um grande interesse pela educação dos ingênuos.

São necessárias algumas considerações para a compreensão das ações dos professores de criaram escolas para ingênuos ao longo do período estudado (1871-1889). Teria sido por patriotismo e humanitarismo, como considerou o presidente da província em correspondência enviada ao Diretor Geral de Instrução pública, pedindo, em seu nome, que agradecesse a esses professores? Será que esses professores compartilhavam dos ideais do movimento social abolicionista em ebulição nesse período, por conta do 13 de maio de 1888? Segundo Jacó dos Santos Souza, “Foi diante da indiferença governamental no campo educacional que iniciativas foram tomadas por particulares”.²⁹² Certo é que após criar escolas e comprovarem um significativo número de matrículas e frequência de alunos, esses professores poderiam requerer do governo meios para manutenção desse serviço (sem necessariamente serem atendidos). É o que atestam alguns requerimentos encaminhados ao Diretor de Geral de Instrução Pública, que por sua vez encaminhava para o presidente da província, julgando antes se a solicitação estava no caso de ser atendida ou não, baseando-se para tanto nos mapas de matrícula e frequência da referida escola. Algumas escolas noturnas chegaram a ser fechadas por esta diretoria considerar o número de frequência de alunos insuficiente para o

²⁹⁰ Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6580. 08 de junho de 1888. Secção: 1ª. Nº: 199

²⁹¹ Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6580. 24 de maio de 1888. Secção: 1ª. Nº: 682

²⁹² SOUZA, 2010, p. 138-142.

seu funcionamento. Ou por não terem sido encontradas em funcionamento no momento da fiscalização por parte de um representante da diretoria de instrução pública.

Não foi este o caso da escola dos professores Cicinato Ricardo Pereira da Franca Rocha e Elesbão Dias Peixoto, aberta no dia 1º de abril de 1888 na cidade de Cachoeira, que um ano depois de iniciar o seu funcionamento, em 19 de abril de 1889, contava com 59 alunos frequentando.²⁹³ De acordo com Jacó dos Santos Souza, o professor abolicionista Cicinato da Franca convocou os interessados para aprender a ler e escrever, fossem livres ou escravos, a participarem das aulas noturnas do Clube Carigé, onde exercia o cargo de presidente. Eram ministradas aulas de francês, português prático, aritmética e sistema métrico. Vemos que a aula extrapolou a convocatória de ensinar apenas a ler e escrever aos livres e aos escravos.

Sentimos necessidade de fazer algumas considerações sobre a atuação do professor Cicinato pela importância atribuída a ele, evidenciada pela ocorrência do seu nome em vários dos trabalhos consultados. O professor Cicinato foi um exemplo de professor abolicionista. Segundo Jacó Souza, Cicinato tornou-se reconhecido e respeitado em toda a província da Bahia em razão do seu comprometimento com a educação, tendo sido convidado para participar de inaugurações de escolas. Sobre a participação de professores no movimento abolicionista baiano, Jailton Lima afirma que “os professores, apesar de não terem a possibilidade de atingir um público tão grande quanto os jornalistas, também foram de grande importância, pois eram ‘formadores de opinião’, transformando seus alunos em abolicionistas.” (grifo do autor)²⁹⁴ No caso de Cicinato Franca, os seus alunos já eram abolicionistas, pois provavelmente eram escravos e/ou ex-escravos.

Da mesma forma que as escolas criadas pelo professor Clarismundo, da Freguesia de Maré, e pela professora Hermelinda, da Freguesia do Paço, as aulas oferecidas pelo professor Cicinato da Franca eram noturnas, públicas e gratuitas. Porém, os sócios do clube pagariam a entrada no valor de seis mil réis; os sócios antigos ficariam isentos do pagamento; e seus filhos teriam direito às aulas, sendo considerados sócios até a idade de 17 anos. A organização visava atrair trabalhadores, haja vista ser noturna e gratuita. Segundo Jacó Souza, “a ideia do progresso e do aprimoramento da população negra aparece como necessidade premente daquele momento histórico”.²⁹⁵ O momento em questão era o pós-abolição, não obstante o professor Cicinato ter iniciado as aulas noturnas antes do 13 de Maio de 1888. Instrução, cidadania e progresso eram questões relacionadas recorrentemente entre os diferentes

²⁹³ A lista dos alunos matriculados e frequentando a escola do professor Cicinato da Franca foi analisada em Sousa (2006, p. 140) e Souza (2010).

²⁹⁴ BRITO, 1996, p. 41.

²⁹⁵ SOUZA, 2010, p. 138-142.

segmentos sociais no Brasil nas últimas décadas do século XIX. Pelo quadro dos alunos do professor Cicinato, constando as suas respectivas profissões, exposto tanto no trabalho de Ione Celeste de Jesus Sousa quanto no trabalho de Jacó Souza, evidenciamos que os escravos e ex-escravos, possivelmente seus alunos, partilhavam do entendimento de que um caminho para a cidadania era via instrução.

Ione Celeste de Sousa, citando o trabalho de Jailton Brito *Abolição na Bahia*, afirma que essa dedicação dos professores estava ligada ao momento da abolição e representava a externalização de ideais abolicionistas já consolidados.²⁹⁶ A respeito da abolição da escravidão, em virtude da Lei nº 335, de 13 de maio de 1888, o presidente da província da Bahia, o Sr. Conselheiro, Dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, diz que chegou a esta capital, no dia 13 de maio, por telegrama, a notícia que havia sido sancionada a lei que declarou extinta a escravidão no Brasil. Ele teria enviado para a Princesa Isabel telegrama manifestando “o geral aplauso com que a população desta cidade recebeu a boa nova”. Afirma o presidente da província que obteve resposta da princesa imperial por telegrama, agradecendo a ele e ao povo baiano pelas manifestações a ela dirigidas.

Destacamos o fato de o professor Cicinato ter oferecido as suas aulas noturnas no Clube Carigé, do qual ele era presidente. A educação de escravos, libertos e de ingênuos como estratégia política de atuação de particulares ou agremiações, antes e depois da abolição, ao que parece ocorreu com certa frequência na província da Bahia, como evidenciamos ao longo da pesquisa. A primeira instituição que encontramos foi a Sociedade Libertadora Baiana, que objetivou criar uma escola diurna para ensinar os ingênuos, tendo o seu presidente, redator e proprietário do jornal *Gazeta da Tarde*, Pophilo de Santa Cruz, solicitado para esse fim livros e mobílias ao governo, segundo correspondência datada de 25 de abril de 1883, do Diretor Geral da Instrução Pública, Cônego D. Romualdo Maria de Seixas Barroso, para o presidente da província, Sr. Pedro Luiz Pereira de Sousa.²⁹⁷ A segunda iniciativa, esta relacionada ao professor Cicinato, que criou as aulas noturnas para livres e libertos em 1º de abril de 1888, como já mencionamos, no Clube Carigé,²⁹⁸ na cidade de Cachoeira, no recôncavo baiano. A terceira, bastante inusitada para a época, encontrada no trabalho de Jailton Brito, foi “um grupo de mulheres de Salvador que fundou, em 1888, o Clube Castro Alves, com o objetivo de angariar fundos para a educação de ingênuos”. Para isso organizaram um evento no teatro São João, em 10 de maio de 1888. A presidente do

²⁹⁶ SOUSA, 2006, p. 140.

²⁹⁷ APB. Seção de Arquivos colonial e provincial. Fundo Instrução Pública. Maço: 6159. 25 de abril de 1883.

²⁹⁸ SOUZA, 2010, p. 138-142.

Clube Castro Alves foi Maria Camarão e a oradora, Anna Autran. O autor diz não ter encontrado mais informações sobre elas e que possivelmente o clube não tenha realizado mais nenhum ato além do dia 10 de maio de 1888 em razão da proximidade do evento com a data da abolição, 13 de maio de 1888. Até o momento não encontramos nas fontes registros a respeito de escola ou aula para ingênuos relacionados à Anna Autran e Maria Camarão.²⁹⁹ Outra atuação desenvolvida por membros da sociedade civil para a instrução dos libertos e ingênuos foi à criação da Sociedade 13 de Maio, por iniciativa do presidente da província, Manoel Machado Portela, no dia 16 de maio de 1888, no palácio do governo.³⁰⁰

A respeito do Clube Castro Alves e de sua oradora, Anna Autran, encontramos referência no trabalho de Márcia Maria da Silva Barreiros Leite intitulado *Educação Feminina na Bahia: história e memória (séculos XIX e XX)*.³⁰¹ Márcia Barreiros apresenta Anna Teófila Filgueiras Autran (1856-1933) como uma mulher da elite, leitora e escritora, poeta e articulista. Natural de Salvador e filha do casal doutor Henrique Autran da Mata Albuquerque e senhora Eduarda de Amorim Filgueiras Autran, Ana Autran começou a ler aos cinco anos, aos dez já escrevia versos e antes de completar quinze anos escreveu o artigo “A mulher e a literatura”, publicado no jornal Diário da Bahia em 15 de agosto de 1871, que consistia na defesa da participação intelectual da mulher na esfera pública, provocando uma polêmica com o jornalista Berlamino Barreto. Escreveu para o Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro e para revistas de Recife e do Rio de Janeiro. Sua carreira teria sido marcada pelo engajamento político a favor das ideias republicanas e abolicionistas. Em 1877, publicou o livro *Devaneios*. Antes de 1888, conseguiu alforriar os escravos da sua família. Morreu no Rio de Janeiro, em 1933, despercebidamente, segundo Márcia Leite. Anna Autran foi pioneira dos direitos femininos na Bahia e deixou registros de cunho autobiográfico. Imaginamos os desafios encontrados por mulheres como Anna Autran para participar de movimento político como o abolicionista e defender a educação dos ingênuos como algo a ser assegurado no século XIX. Mas a trajetória de vida de Anna Autran fortalece a ideia que sustentamos nesta pesquisa, segundo a qual foi possível aos sujeitos socialmente excluídos traçar trajetória diversa da imposta pela ordem estabelecida.

²⁹⁹ BRITO, 1996, p. 46-47.

³⁰⁰ Falla com que o illm. e exm. sr. Conselheiro dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 27ª legislatura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1889. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013. Voltaremos a falar sobre a sociedade 13 de maio mais adiante.

³⁰¹ LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. *Educação feminina na Bahia: história e memória (século XIX e XX)*. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/428MarciaMariaLeite.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

Do Clube Carigé, do qual o professor Cicinato da Franca era presidente e onde instalou as suas aulas noturnas, sabemos que era uma sociedade abolicionista fundada na cidade de Cachoeira, no dia 24 de maio de 1887, por Cesário Mendes, advogado membro da Sociedade Libertadora Cachoeirana e por outros antiescravocratas em homenagem ao abolicionista Eduardo Baraúna Carigé. De acordo com Jailton Brito, Cachoeira foi o município do interior baiano com maior número de agremiações abolicionistas.

Nomear sociedades com o nome de abolicionistas também foi uma prática empregada pelos militantes; exemplo disso foram os clubes Castro Alves e Carigé. Jailton Brito afirma que “a Bahia teve na figura de Eduardo Carigé um dos seus principais abolicionistas, tendo sido um dos fundadores da Sociedade Libertadora Bahiana”.³⁰² Carigé nasceu em 1823, filho de Manoel Carigé Baraúna e de Emília Augusta Carigé Baraúna. Ele chegou a cursar medicina na Faculdade Baiana, mas não concluiu, e ocupou os cargos de funcionário público municipal e de jornalista. Carigé fundou a Sociedade Libertadora Bahiana com outros jovens no dia 8 de março de 1883, por inspiração de José do Patrocínio, que esteve em Salvador em 1882.³⁰³ O abolicionista baiano destacou-se atuando na qualidade de curador de cativos, disputando a liberdade destes na justiça. A respeito da associação ocorrida entre homens letrados e os escravos nas disputas judiciais que encaparam em defesa da liberdade, Elciene Azevedo afirma que

Nas últimas décadas, alguns estudos sobre a escravidão no Brasil têm apontado para a participação de advogados e juízes simpáticos à causa da liberdade no processo de abolição. Ao atuarem em ações cíveis de liberdade impetrada pelos escravos contra seus senhores, esses profissionais ajudaram a desestruturar a política de domínio senhorial, minando as bases da ideologia que sustentava o cativo. Se escravos buscavam alcançar na justiça a efetivação de seus direitos, encontravam muitas vezes nos tribunais o respaldo de homens letrados dispostos a utilizar criativamente seu saber em favor do princípio da liberdade.³⁰⁴

Eduardo Carigé, assim com Luiz Gonzaga Pinto da Gama, foi desses homens letrados e abolicionistas que utilizaram da justiça como estratégia política para a causa da libertação de escravos. É necessário ponderar que ainda nas últimas décadas da escravidão no Brasil os escravizados e/ou libertos tenham ido à Justiça contra seus senhores ou ex-senhores, a despeito do Poder Judiciário ser uma instância que tentava defender os interesses da elite brasileira. Esta análise está presente no texto de Keila Grinberg *Reescravização, direito e*

³⁰² BRITO, 1996, p. 57-58.

³⁰³ SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Eduardo Baraúna Carigé (1851-1905): o Antonio Bento baiano. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH. 2011.

³⁰⁴ AZEVEDO, 2010, p. 199.

justiças no Brasil, no qual a autora diz que “Mesmo que seja possível a um ou outro escravo sair vencedor em uma ação contra seu senhor, a ‘lógica’ mandaria que a razão jurídica estivesse com o proprietário de escravos”.³⁰⁵ O Poder Judiciário não poderia ser uma instância de defesa dos direitos de cativos.

Apesar disso, a autora reconhece a importância das disputas nos tribunais para as mudanças ocorridas na relação social entre senhores e escravos, com perda do poder senhorial. Para Jailton Brito, Eduardo Carigé foi o principal auxiliar do juiz Amphilophio Botelho Freitas de Carvalho, que, entre 1886 e 1887, conseguiu libertar cerca de 200 escravos amparando-se no argumento da importação ilegal de africanos para o Brasil após a Lei de 1831. Além da homenagem prestada pelo clube cachoeirano, Carigé também foi homenageado pelo público, que parou em frente à sua casa em 13 de maio de 1888, numa passeata em comemoração à abolição, o que demonstra o seu reconhecimento na luta pela abolição.

A comunicação oficial da aprovação da Lei de 13 de maio de 1888 chegou no dia 14, enviada pelo presidente do Conselho de Estado e pelo Ministro do Império da Agricultura, recomendando que o presidente da província providenciasse a execução da referida lei. Segundo Machado Portela, foi expedido ofício à Assembleia Legislativa provincial, às Câmaras Municipais, ao Arcebispo e ao Tribunal da Relação, Juízes de Direito, Juízes Municipais e de Órfãos, promotores públicos e ao chefe de polícia, transmitindo-lhes a comunicação recebida.

Analisando apuradamente os festejos do 13 de Maio de 1888, Walter Fraga Filho revela sentimentos e expectativas dos ex-escravos em relação à nova condição de livre. O historiador nos diz que “mesmo sem modificar a ordem hierárquica vigente, a abolição havia abalado as bases das relações cotidianas nos engenhos e alhures”.³⁰⁶ De acordo com o presidente da província da Bahia, Sr. Machado Portela, a província seguiu festejando durante muitos dias e em aclamação à Princesa Imperial, Assembleia Legislativa, ao gabinete 10 de março e a todos que contribuíram para a efetivação da lei de 13 de maio de 1888.³⁰⁷ A respeito das comemorações na Bahia da abolição da escravidão, Walter Fraga Filho afirma que, por iniciativa dos ex-escravos, “os carros do caboclo e da cabocla desfilaram da Lapinha ao centro da cidade, percorrendo o mesmo itinerário dos festejos da Independência da

³⁰⁵ GRINBERG, 2006, p. 126.

³⁰⁶ FRAGA FILHO, 2006, p. 128.

³⁰⁷ A respeito dos festejos e conflitos ocorridos no 13 de Maio e após a Abolição, ver: Fraga Filho (2006) e Albuquerque (2009).

Bahia”.³⁰⁸ A imprensa, a população e as corporações teriam se manifestado, segundo o presidente da província.

Não teria havido oposição à lei por parte dos senhores de escravos e nem foi preciso a interferência das autoridades para que os ex-escravos entrassem no gozo de sua liberdade, segundo o presidente da província Manoel do Nascimento Machado Portela. Da mesma forma que afirma que os recém-libertos não praticaram atos que necessitassem da intervenção da autoridade. Na sua avaliação isso demonstrava que eram “dignos da condição de cidadão a que foram chamados”.³⁰⁹ Corroborando com o explicitado pelo presidente da província a análise feita por Walter Fraga a respeito do comportamento dos libertos nas comemorações do 13 de maio: “os libertos sabiam estar vivendo um momento especial, e as festas da abolição foram às primeiras manifestações públicas de que desejavam participar politicamente dos acontecimentos na condição de cidadãos livres”.³¹⁰ No relatório do presidente da província da Bahia, Machado Portela, a abolição era vista como uma obra realizada pelas autoridades e não resultado das lutas dos escravizados. Notícias de desordem veiculadas pela imprensa foram qualificadas de inexatas ou de exageradas, na fala do Sr. Portela.

O Sr. Manoel do Nascimento Machado Portela, ao comentar a respeito do 13 de Maio, fornece duas informações importantes: a primeira refere-se à dúvida que esse diz ter tido, mas que resolveu consultando os respectivos juizes, “acerca dos tutores a dar os menores”.³¹¹ E que submeteu a sua decisão ao governo imperial. Essa fala pode indicar que os ex-senhores, na província da Bahia, também se interessaram pelo uso da tutela dos menores para continuarem usufruindo da mão de obra desses. O que a historiografia e as fontes comprovam ter motivado algumas disputas judiciais movidas por mulheres ex-escravas contra seus ex-senhores, para que pudessem ter o direito de criar e educar os seus filhos mantidos sobre a tutela de seus ex-senhores.

A segunda questão é a afirmação de que lhe pareceu “de máxima conveniência recorrer” à ação particular para promover a “instrução dos libertos, defendê-los quando preciso, e dar-lhes colocação e trabalho, evitando os perigo que a vagabundagem pudessem resultar para a ordem pública”. Esta passagem expõe a função disciplinadora que a educação para ingênuos e libertos possuía. E os ofícios de alguns professores informando ao Diretor

³⁰⁸ FRAGA FILHO, 2006, p. 124.

³⁰⁹ Falla com que o illm. e exm. sr. Conselheiro Dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 27ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 04 out. 2013.

³¹⁰ FRAGA FILHO, 2006, p. 126.

³¹¹ Falla com que o illm. e exm. sr. Conselheiro dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 27ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 04 out. 2013.

Geral de Instrução Pública, como o do professor Clarimundo Jeronymo dos Santos Lima, da freguesia de Maré, e o da professora Hermelinda Valeriano dos Santos, da Rua do Paço, terem abertos escolas para instrução de ingênuos pode estar relacionados a essa atitude do presidente da província de recorrer à ação de particulares para promover a instrução de libertos. Ele diz ter convidado muitos cidadãos para uma reunião no Palácio no dia 16 de maio de 1888, na qual indicou a organização de uma sociedade sob as bases que lhe pareceram mais convenientes para alcançar tal fim, e que, segundo ele, era vantajosa para os libertos e a para a província. A sociedade a que o presidente se referiu recebeu a denominação de Sociedade Bahiana 13 de maio. A respeito dessa associação, Wlamyra Albuquerque afirma que:

[...] a Sociedade 13 de maio tinha por finalidade garantir, junto ao governo imperial, que os libertos e seus descendentes ‘quebrariam para sempre os grilhões do cativeiro’, através da instrução pública. Para tanto solicitavam que a própria princesa se intitulasse protetora da Sociedade e possibilitasse que fossem ‘retirados da ignorância nossos infelizes cidadãos’. (grifo do autor).³¹²

De acordo com o presidente da província, essa Sociedade 13 de maio abriu uma escola noturna, tendo inaugurado no dia 28 de setembro de 1888 a primeira aula noturna para instrução de libertos e seus descendentes no prédio nº 84 à rua de S. Francisco, antiga do Pão de Lot.³¹³ Essa escola, segundo informa o presidente da província, Machado Portela, teve a matrícula de 197 alunos e uma frequência entre 100 e 130. De acordo com Jacó Souza, o professor Cicinato da Franca Rocha, de que nos ocupamos anteriormente, em 1896, fazia parte da diretoria da Sociedade Treze de Maio, primeira instituição criada no pós-abolição em Salvador para instrução dos libertos e seus descendentes.

Encontramos na documentação consultada uma correspondência do palácio da presidência da província da Bahia datada de 25 de setembro de 1888, na qual o presidente da província solicita ao Diretor Geral da Instrução pública que expeça ordem para “que sejam entregues, por empréstimo, à Sociedade – 13 de Maio – as carteiras, que se acham depositadas no Lyceo provincial e a que se refere à citada informação, para a eschola nocturna do Curato da Sé”.³¹⁴ Cruzando informações podemos perceber que as escolas criadas para ensinar gratuitamente aos ingênuos contaram com as mobílias e os livros fornecidos pelo governo da província.

³¹² ALBUQUERQUE, 2009, p. 165.

³¹³ Falla com que o illm. e exm. sr. Conselheiro dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 27ª legislatura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 04 out. 2013.

³¹⁴ Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6580. 25 de setembro de 1888. Seção: 1ª. Nº: 1378

Apesar das preocupações listadas pelo presidente da província Machado Portela, evidenciamos a intenção do governo de exercer o controle sobre os egressos do cativo através da instrução e do trabalho. Mas isto não estava só em suas preocupações. Figura nos debates parlamentares analisados a partir da historiografia e dos jornais consultados a necessidade exposta por alguns políticos de que haja o controle dos egressos do cativo, sendo isto alcançado por meio do ensino das primeiras letras, da educação religiosa e profissional e repressão policial.

O governo entregou a responsabilidade da instrução dos ingênuos a particulares. Essa não foi, contudo, uma preocupação exclusiva do presidente da província da Bahia, tendo sido debatida exaustivamente pelos parlamentares no processo de elaboração da lei de 28 de setembro de 1871, como pontuamos no segundo capítulo.

De acordo com Wlamyra Albuquerque, no mês de maio de 1888, dias antes da abolição, a Assembleia Provincial discutiu uma reforma estrutural na polícia. E uma nova estrutura foi formada em 1886.³¹⁵ Medidas em nível nacional também foram tomadas para tentar conter uma possível desordem social advinda do processo abolicionista em curso no Brasil. São exemplos dessas medidas repressoras a reforma do código penal e a lei de vadiagem. Analisando o pós-Abolição, Wlamyra Albuquerque afirma que “Fazer transbordar para a sociedade pós-abolição as regras sociais do mundo escravista foi o principal empenho das elites.”³¹⁶ Segundo a historiadora, a relação entre liberdade e direitos civis continuou a ocupar magistrados, jornalistas e políticos nos pós-Abolição. Ainda segundo a autora, o barão Muniz de Aragão confidenciou ao presidente da província que os recém-libertos do município não teriam se mostrado dignos da situação de cidadãos: “O barão se referia aos sambas e à vadiagem como evidências da impossibilidade de os libertos usufruírem da cidadania conferida aos homens”.³¹⁷ Isso contradiz a opinião que o presidente Machado Portela expôs à Assembleia Legislativa na sua fala sobre o 13 de Maio na província.

A contradição entre o ocorrido nas comemorações do 13 de Maio e a fala do presidente da província se evidencia também quando Wlamyra Albuquerque nos informa que os delegados e subdelegados pediram, via telegrama, auxílio e orientação à chefia de polícia e à presidência da província para conter a euforia popular pela “abolição que, em alguns casos, foi acompanhada de saques, invasão de propriedades, ameaças de morte e farras noturnas

³¹⁵ ALBUQUERQUE, 2009, p. 123.

³¹⁶ Ibid., p. 108.

³¹⁷ ALBUQUERQUE, 2009, p. 108.

regidas a muito samba”.³¹⁸ Este é o fato que Machado Portela relatou como boatos e ou exageros. Consideramos que, no relatório, o presidente da província, Machado Portela, tenha minimizado os acontecimentos do 13 de maio na província por se tratar de documento oficial.

A Diretoria Geral de Instrução Pública também participou das comemorações do 13 de Maio. Em ofício datado de 17 de maio de 1888 à Secretaria da Presidência da Província da Bahia³¹⁹, informa que a Câmara Municipal da Capital realizara solenidade em razão da promulgação da lei do dia 13 de maio, e que o presidente da província autoriza o fechamento da referida diretoria para que os empregados possam participar das festividades.

Ainda que a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, tenha declarado os filhos de mulher escravizada nascidos após a data desta lei como livres, eles tiveram seus direitos reconhecidos com dificuldades na sociedade baiana. Isto é evidenciado pela dificuldade das autoridades responsáveis pelo ensino de reconhecerem o direito à matrícula escolar dos ingênuos. Tentaremos compreender as motivações da dúvida. Consideramos que a discussão sobre a educação dos ingênuos é bastante ampla. Primeiro pela vinculação destes à escravidão, já que seriam obrigados por lei a prestar serviços ao senhor da mãe até os 21 anos de idade,³²⁰ caso não fossem entregues ao Estado. Segundo pela concepção existente de que seriam criadas instituições especiais para ensinar aos ingênuos. E, provavelmente, pela mentalidade escravista da sociedade da época, que teria dificuldades em juntar em uma mesma sala de aula os (as) filhos (as) de pessoas livres com os (as) filhos (as) de cativos.

O fato de ter existido na sociedade brasileira discussão sobre a possibilidade ou não da socialização do elemento servil, uma vez que alguns escravocratas e até abolicionistas defenderem a ideia segundo a qual o cativo embrutece e desumanizava os escravizados, pode ser indicativo de que, assim como o escravo adulto, a criança escrava poderia não ser vista como um ser social, ao menos para alguns membros da sociedade da época. Sobre a criança escrava, Mattoso (1988, p. 55) afirma:

E foi assim que numa época onde cada mãe livre sonhava poder oferecer a seu filho uma escola, em vez da aprendizagem da vida cotidiana, numa época onde começaram a prolongarem-se a infância e os folguedos, o filho da escrava continua tendo uma infância encolhida, de tempo estritamente mínimo.

³¹⁸ Ibid., p. 98.

³¹⁹ Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Provincial. Fundo de Instrução Pública. Maço: 6580. 17 de maio de 1888. Seção: 1ª.

³²⁰ Parágrafo 1º. – do Art. 1º - os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a 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 opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou 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. Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

Seguindo o estudo de Mattoso, no qual interessava “saber como a criança é vista pela sociedade que observa crescer”, nos interessa saber se algo foi feito para defender o direito à educação dessas crianças a partir dos debates ocorridos a respeito da educação desses ingênuos. As dificuldades em encontrar informações sobre a educação dos ingênuos diz respeito à questão já apontada por Mattoso, segundo a qual estas crianças são duplamente mudas, por serem crianças e por serem escravas, e no caso dos ingênuos, serem de condição livre. A luta de mães pela liberdade de seus filhos foi analisada por Sidney Chalhoub no seu livro *Visões da liberdade*, o que nos pode revelar o quão difícil foi para as mulheres escravizadas ou libertas poderem ter seus filhos por perto para criá-los e educá-los. Temos as crianças escravas, duplamente excluídas da História, por serem crianças e escravas. Com os ingênuos não foi muito diferente, pois não encontramos até o momento registros das suas experiências educacionais. Kátia de Queirós Mattoso afirma que “O que se pode dizer das crianças escravas que são duplamente mudas, e duplamente escravas, vez que, geralmente, entende-se que todo escravo, mesmo adulto, é criança para o seu senhor, menor perante a lei e eterno catecúmeno para a Igreja?” (MATTOSO, 1988, p. 37).

Decorridos oito anos da publicação da Lei do Ventre Livre, era possível observar e avaliar as mudanças e continuidades na vida dos filhos de mulher escravizada. E qual o destino reservado pela sociedade e pelos seus responsáveis.

O Almanak Administrativo, Comercial e Industrial da Bahia para o ano de 1873 publicou o Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872, que aprovou o regulamento Geral para a execução da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871. No seu Artigo 67, determina que o juízo de órfãos fiscalize 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. Estava aberta a brecha na Lei do Ventre Livre para a sua apropriação por escravizados e abolicionistas interessados em defender o acesso à educação para os filhos nascidos livres de mulher escravizada. Interessa-nos destacar que essa reivindicação foi feita e que os ingênuos obtiveram experiências educacionais advindas da lei, se considerarmos as escolas abertas para ensiná-los.

Além das escolas criadas por particulares para ensinar aos ingênuos, outra instituição mereceu a nossa atenção por ter abrigado os ingênuos com a alegação de fornecer-lhes educação: foi o caso da Companhia de Aprendizes Marinheiros, que a partir do Decreto 9.371,

de 14 de fevereiro de 1885,³²¹ passou a denominar-se Escola de Aprendizes Marinheiros, para onde foram encaminhadas algumas dessas crianças por recomendação dos presidentes da província, amparados no previsto no 2º do item 12 do referido Decreto 9.371: “As escolas admitirão aprendizes das seguintes procedências; 2º Orphãos desvalidos ou **ingênuos** remetidos pelas autoridades competentes” (grifo nosso).³²² O relatório de 1887, do então presidente da província, João Capistrano Bandeira de Mello, indica o empenho dessa autoridade para encaminhar os menores da província da Bahia para a Escola de Aprendizes Marinheiros:

Em 22 de novembro de 1886 expedi circular aos juizes de órfãos dos diversos termos da província, recomendando-lhes que, como protetores legais dos menores abandonados, no caso de não encontrarem pessoas que na qualidade de tutores queiram bem se encarregar da educação d’esses infelizes, os remetessem para a Escola de Aprendizes Marinheiros, onde, além do ensino primário, da doutrina christã, princípios de desenho linear, noção de geografia física, instrução militar e náutica, habilitando-os a adquirir a profissão marítima da qual poderiam continuar a viver depois de 10 annos de serviços ao Estado e de lhes ser entregue um pecúlio, constituído em favor d’eles nos termos do Art. 43 do Decreto nº9371 de 14 de fevereiro de 1886.³²³

O presidente nos informa ainda que de novembro de 1886 a agosto de 1887 foram remetidos oito menores pelos juizes de órfãos de alguns termos da província da Bahia, tendo sido todos alistados. Consta ainda que o edifício da escola estava localizado na área do Arsenal de Marinha, sendo comandante o primeiro-tenente Almiro Leandro da Silva Ribeiro. Fomos levados a crer que entre os menores enviados estavam os ingênuos. Analisando os debates parlamentares da Assembleia Legislativa através dos jornais, nos quais alguns parlamentares denunciavam o abandono nas ruas dos menores que a Lei fez nascer livres, e em consonância com a correspondência para delegados, subdelegados e a presidência da província³²⁴ constando relatos de menores, alguns ingênuos, entregues àquela secretaria de polícia e encaminhados para a Escola de Aprendizes de Marinheiros, sustentamos a ideia da historiografia a respeito do tema.

³²¹ Decreto nº 9.371, de 14 de fevereiro de 1885.

³²² Decreto nº 9.371, de 14 de fevereiro de 1885.

³²³ Falar com que o ill. E exm. Sr. Conselheiro Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, presidente da província, abriu a 2ª sessão da 26ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 4 de outubro de 1887. Bahia, Typ. Da Gazeta da Bahia, 1887. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 04 out. 2013.

³²⁴ Arquivo Público da Bahia. Seção de Arquivo Colonial e Provincial. Governo da Província da Bahia. Polícia/ Correspondência para delegados, subdelegados, presidente de província. 1889. Maço: 6135

Em 1884, o presidente da província, Luiz Pereira de Souza,³²⁵ informa em seu relatório anual que no ano anterior apenas deu-se uma vaga na Companhia de Aprendizes Artífices, a qual foi preenchida pelo ingênuo Nicolão, filho da escrava Olympia, pertencente a Constantino Viegas. Ao fazê-lo, o Sr Luiz Pereira confirma que a Escola de Aprendizes Marinheiros foi também o destino de alguns ingênuos, entregues por suas mães, que alegavam não ter condições de criá-los e educá-los. Vera Regina Beltrão Marques e Silvia Pandini,³²⁶ ao discutirem a respeito da arregimentação de meninos para a Escola de Aprendizes Marinheiros no Paraná, expõem as condições precárias de saúde e sobrevivência no interior do quartel, acompanhadas do processo de aprendizagem da arte do mar. O papel desse estabelecimento, segundo as autoras, era angariar futuros trabalhadores para o quadro da marinha e disciplinar e manter a ordem na sociedade. Esta também parece ter sido a preocupação dos chefes de polícia, Juízes de Órfãos e dos Presidentes da Província da Bahia, quando enviaram os ingênuos para a Escola de Aprendizes Marinheiros.

Sobre instituições dessa natureza, Ione Celeste Jesus de Sousa³²⁷ expôs e analisou o caso, encontrado na sua pesquisa, de três ingênuos já rapazes que optaram por servir no Arsenal da Marinha em vez de permanecerem sob o poder das senhoras de suas mães. Estava em jogo a utilização do serviço destas crianças num período em que a mão de obra escrava estava escasseando no país.

Apesar de a historiografia afirmar que a maioria dos proprietários optou por manter os ingênuos até a idade de 21 anos, usufruindo dos seus serviços, amparados que estavam pela Lei de 1871, encontramos relatos de abandono de ingênuos, como o descrito no jornal Echos Santamarense, jornal político, comercial e agrícola datado de 29 de julho de 1881. O jornal possui características notadamente antiabolicionistas, conservadoras e escravocratas, pois defende a lavoura e ataca o projeto do então presidente do Conselho, o Sr. Dantas, que previu a libertação dos escravos com 60 anos de idade. No entanto, o articulista, ao atacar os liberais no governo, os proprietários de mulher escravizada, expõe a condição dos ingênuos na cidade de Santo Amaro, no Recôncavo baiano:

Echos Santamarense, 29 de julho de 1881

A lei de 28 de setembro

³²⁵ Fala com que o ill. E exm. Sr. Pedro Luiz Pereira Souza, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 23ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 9 de abril outubro de 1884. Bahia, Typ. Da Gazeta da Bahia, 1884. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 04 out. 2013.

³²⁶ MARQUES, Regina Beltrão; PANDINI, Silvia. Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. GT – História da Educação UFRP.

³²⁷ SOUSA, 2006, p. 140.

Mas si o inspirado legislador com mão prudente deu golpe certo na hydra da escravidão, não previu, talvez julgando que todos os corações fossem como o seu talhado ao molde da caridade e philantropia, que os ingênuos seriam por muitos senhores entregues ao abandono e ás privações a que estão sujeitas suas miseras mães!

E na verdade, não é raro ver-se centenas d'esses infelizes, desde que nascem, tiritando de frio, sem um pedaço de panno que lhes cubra os tenros e descarnados corpos, sofrendo fome e outras crues necessidades; porque os possuidores de suas mães negam-se a dar-lhes a necessária alimentação do corpo, já não dizemos do espírito, ironicamente dizendo: o governo que o crie; foi quem o libertou!³²⁸

Estão presentes no texto acima transcrito sérias críticas ao governo, aos proprietários de mulher escravizada que não tratam dos filhos destas, e a da situação de desamparo dos ingênuos. Esta matéria do jornal indica, pois, que alguns ingênuos não ficaram sob o poder dos senhores de suas mães. Podemos intuir que algumas dessas centenas, segundo denúncia do jornal, podem ter sido encaminhados pelo delegado de polícia ou juiz de órfãos para a Escola de Aprendizes de Marinheiro.

O texto do jornal representa ainda um balanço dos dez anos da Lei do Ventre Livre e a opinião do jornal a respeito das expectativas e de seus resultados: “Está quase a fazer dez anos que das altas regiões do poder desceu um anjo, trazendo em uma das mãos a aureola da liberdade, que devia cingir a fronte de uma geração futura, logo ao soltar seus primeiros vagidos”.³²⁹ Não obstante, estarmos cientes da necessidade de ponderarmos a respeito do contexto no qual essas considerações são feitas e das intenções de quem as proferiu. Sabemos que alguns opositores da lei de 28 de setembro de 1871 passaram a apoiá-la quando se discutiu, na década de 1880, novas reformas para a escravidão. Exemplo disso é a discussão do projeto que resultou, em 1885, na Lei dos Sexagenários. Interessados em manter o poder senhorial, alguns escravocratas esperavam que o tempo resolvesse o problema do elemento servil, uma vez que já se tinham esgotado as suas fontes, obtidas através da Lei de 1850, que aboliu do tráfico de africanos, e a lei de libertação do ventre em 1871. Portanto, o que vai exposto no jornal, apesar de revelar aspectos da realidade social do ingênuo, pode conter intenções de disputas políticas, pois o *Jornal Echos Santamarense*, ao que parece, era um veículo de propaganda do partido conservador: “[...] Estais há quase quatro anos governando o paiz; achais malfeita a lei da emancipação; porque não tomais medidas eficazes para melhorar a sorte dos ingênuos?”³³⁰ A Lei de 1871 foi aprovada durante a administração do conservador Barão do Rio Branco, e isto parecia ser suficiente para ser criticada pelos

³²⁸ Biblioteca Pública do Estado da Bahia – BPEBa. Jornais Raros. *Echos Santamarense* 29 de julho de 1881.

³²⁹ Biblioteca Pública do Estado da Bahia – BPEBa. Jornais Raros. *Echos Santamarense* 29 de julho de 1881.

³³⁰ BPEBa. Jornais Raros. *Echos Santamarense* 29 de julho de 1881.

liberais. É esta a questão em jogo nesta exposição feita pelo jornal a respeito da sorte dos ingênuos. Para o articulista a culpa da situação de abandono não se deve à lei ou ao governo, mas aos proprietários que desfrutam do trabalho da mãe, mas não querem alimentar o filho:

Oh! Pois não desfrutais o trabalho da escrava, não tendes o direito de utilizar-se do trabalho do filho até 21 anos?

E é ainda assim lhes é penoso alimentar essas crianças, então libertai a escrava que não sereis obrigado a criar-lhes os filhos.

É por causa do não tratamento que recebem os ingenuos, e porque ainda existem muitas victimas estarecendo-se nos braços esquálidos da escravidão, que o pseudo – liberaes criticam a sublime e santa lei de 28 de setembro de 1871!³³¹

Ainda considerando o conflito político entre liberais e conservadores, contido no texto do jornal, é válido analisarmos as informações contidas neste veículo de comunicação. Dessa maneira, destacamos pontos importantes desse texto do jornal Echos Santamarense, pois nos servem para que tenhamos uma aproximação dos debates provocados pela Lei de 1871 após dez anos de sua publicação. A quem cabia a responsabilidade de criar e tratar os ingênuos, ao que parece, ainda não havia sido resolvido em 1881, apesar da Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, ter estabelecido no seu parágrafo 1º do art. 1º que os senhores de suas mães tivessem obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando a criança a esta idade, o senhor podia optar por entregá-lo ao governo e receber uma indenização, ou por usufruir dos serviços dela até completar 21 anos. Caso o ingênuo fosse recebido pelo governo, poderia ser entregue a associações por ele autorizadas. Os parágrafos do art. 2º da Lei de 1871 assim dispuseram a respeito dessas associações:

Parágrafo 1º A ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até 21 annos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigados;

1º criar e tratar os mesmos menores;

2º a constituir para a cada um delles um pecúlio, consistente na quota que para este fim for reservada nos respectivos estatutos;

3º a procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada collocação.

Parágrafo 2º A associações de que trata o parágrafo antecedente serão sujeitos á inspecção dos juizes de orphãos, quanto aos menores.

Parágrafo 3º A disposição deste artigo é applicável ás casas de expostos, e as pessoas a quem os juizes de orphãos encarregarem da educação dos ditos menores na falta de associação ou estabelecimento creados para tal fim.

4º Parágrafo Fica salvo ao governo o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos públicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o parágrafo 1º empoe às associações autorizadas.³³²

³³¹ BPEBa. Echos Sant' Amarense Jornal político, comercial e agrícola. 29 de julho de 1881.

³³² Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871.

Fazendo um contraponto do explicitado no texto do Jornal Echo Santamarense com o disposto na Lei de 1871, somos levadas a refletir a respeito das consequências da Lei de 1871 para o filho livre da mulher escrava. O Estado, ao que parece, não promoveu assistência a estas crianças. Analisando a intervenção do Estado em políticas públicas para a assistência a infância, Nancy de Almeida Araujo, em seu trabalho *Filhos Livres de mulheres escravas: Cuiabá 1871-1888*, o qual possui como objeto de estudo os ingênuos, chamou atenção para a relação estabelecida entre o Estado e a família escrava e a contradição presente na Lei do Ventre Livre no que se refere à relação Estado, proprietários e família escrava. De acordo com a pesquisadora, ao tomar para si ou delegar aos senhores os cuidados para com essa infância, o Estado destituía de vez a família escrava, no momento em que, contraditoriamente, pela mesma legislação, se proibia a separação do casal e de seus filhos. Esta análise de Araujo é interessante por trazer para o debate a família escrava, não evidenciada pelo jornal, pois, segundo o jornal, os ingênuos foram por muitos senhores entregues ao abandono. Neste contexto, o problema do abandono dos ingênuos recai sobre os senhores. O abandono dos ingênuos foi evidenciado também pela historiografia, como atesta a afirmação de Ione de Sousa, de que “a Lei do Ventre Livre transformou os filhos de escravas em potenciais menores abandonados”.³³³ Assim, o filho nascido livre de mulher escrava é tido como abandonado e posteriormente tutelado pelos senhores, pois a maioria da historiografia que tratou do tema considerou que poucos foram os ingênuos entregues ao Estado, e que a tutela dessas crianças foi utilizada como estratégia pelos senhores para continuarem a usufruir da mão de obra dos ingênuos até a idade de 21 anos. E que o governo também não cumpriu a sua responsabilidade de criar associações para receber esses ingênuos.

A Lei do Ventre Livre pode ser considerada ambígua, pois possibilitou tanto o abandono dos ingênuos quanto a reivindicação do direito à educação deles, como verificamos ao longo da pesquisa. Constatamos que, na Bahia, o governo delegou à iniciativa de particulares a educação dos ingênuos, por contenção de gastos ou por outro motivo que o tempo e o espaço deste trabalho não nos permitiram investigar. Isto foi evidenciado ao longo das fontes pesquisadas e na fala do presidente da província da Bahia, Manoel Machado Portela, em 1889: “Parecendo-me de máxima conveniência recorrer à ação particular para promover a instrução dos libertos, defendel-os quando preciso e dar-lhes colocação e

³³³ SOUSA, 2008.

trabalho”.³³⁴ Além da transferência da responsabilidade no fornecimento da educação para os libertos e ingênuos, o presidente expõe a necessidade de colocação e trabalho para eles. A preocupação que norteava a fala do presidente Portela, e que estava presente nos debates ocorridos ao longo das últimas décadas do século XIX, diz respeito à ideologia partilhada por alguns membros da elite, segundo a qual deveria ser exercido controle sobre os egressos do cativeiro através da educação elementar e do trabalho, visando a sua posterior inserção na sociedade.

Em 1874, André Rebouças,³³⁵ abolicionista negro da Bahia, denunciava as falhas da lei em matéria de emancipação e de promover providências sobre a educação dos ingênuos: “Até hoje, três anos depois da lei, nem a mínima providência sobre a educação dos ingênuos e dos emancipados”. Destaca-se no discurso proferido por Rebouças a preocupação com a educação dos ingênuos e emancipados. Porém, encontra-se com maior frequência, entre as fontes consultadas, discursos abolicionistas em que está presente apenas a preocupação com a liberdade e com o trabalho para os emancipados, sem referência à educação para eles. O interesse por trabalho para o liberto possui funções predeterminadas: pagarem a indenização ao proprietário, colaborar com o pagamento de outras indenizações para libertar outros cativos, estimulando a solidariedade entre os escravizados e libertos, e como forma de disciplinar os negros.

Ainda sobre as queixas relativas à Lei Rio Branco, em seu aniversário, em 1882, o *Jornal do Comércio*, dando balanço dos parcos proveitos obtidos, ponderava sobre o resultado alcançado onze anos após a promulgação da lei. Nesse sentido, apontava que neste período o Estado só conseguiu manumeter 11 mil escravos, em onze anos, o que representava 0,7% da população escrava, no período de 1871 a 1882.

Esta situação não se alteraria quatro anos depois. É o que se evidencia num discurso proferido na Câmara dos Deputados (sessão do dia 08 de maio) por Benedito Valladares quanto à educação dos ingênuos, no qual ele comprova que ainda em 1886, ninguém dela havia cogitado. Esta afirmação em relação à ausência de atenção à educação dos ingênuos e emancipados no debate político serve para o questionamento de qual seria o papel social reservado pelo Estado aos ingênuos, sendo esses políticos monarquistas ou republicanos.

³³⁴ Falla com que o illm. e exm. sr. conselheiro dr. Manoel do Nascimento Machado Portela, presidente da província, abriu a 1ª sessão da 27ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: 04 out. 2013.

³³⁵ Obras de André Rebouças, *A agricultura Nacional, (Propaganda Abolicionista e Democrática)* contendo escriptos de 1874 a 1883 p.190.

São fartos os discursos em que se denuncia a situação de abandono dos filhos de mulheres escravizadas nascidos após a lei do ventre livre. No entanto, os opositoristas eram diferentes em defesa destes nascidos de “condição livre”. O Conselheiro André Augusto de Pádua Fleury,³³⁶ Deputado no Ministério Paranaguá, não chamava para si e nem atribuía aos seus pares a preocupação com a situação desses menores, que ele mesmo identificava como desprotegidos.

Esse discurso do Conselheiro André Fleury, do dia 10 de maio de 1882, pode ser representativo das divergências advindas da lei e do abandono de menores. É possível enfocar o fato de o deputado, ao mesmo tempo em que pretende eximir-se da reflexão sobre a condição de vida dos menores que a lei fez nascer livre, expor a sociedade, os pais e o Estado por não prover esses menores para ocuparem condição social melhor que a dos seus pais cativos. Do seu texto destacam-se algumas contradições, tais como a afirmação de que a posição dos menores não deve ser objeto de reflexão, no entanto é isto que acaba fazendo o próprio deputado, fornecendo informações valiosas sobre a condição de abandono dessas crianças. Outro ponto relevante é o fato de responsabilizar os pais escravizados e a sociedade por não prepararem esses menores. Mas não se inclui como sujeito corresponsável pela condução da sociedade na qual está integrado. Além de não querer exercer o seu papel de representante popular, responsável pela garantia do direito à educação e a inclusão social desses menores.

Muitos intelectuais, políticos, juristas, professores públicos e particulares, entre os anos de 1870 e 1880, debateram e se engajaram na luta pela instrução e pela incorporação dos negros livres, libertos e escravos, por meio de várias frentes, como a imprensa, as Conferências Públicas, o ingresso em Sociedades de Instrução, Clubes Abolicionistas, a abertura de aulas noturnas nas suas próprias escolas, entre outros.³³⁷

Incluimos os ingênuos nesses projetos e debates porque encontramos na documentação mais que indícios, propostas de oferta de ensino para essas crianças, advindas de professores e professoras, abolicionistas ou não, além das aulas noturnas criadas por iniciativa de particulares. Houve ainda a criação do Clube 13 de maio, que incluiu em seu projeto a educação dessas crianças. Nos anos finais do Império, esteve na ordem do dia a necessidade

³³⁶ “Não deve ser objeto de nossas reflexões a posição desses menores desprotegidos, cujo número aumenta todos os dias, e que ahi crescem sem educação intelectual, religiosa e profissional, entre seus pais escravos, e a sociedade, que os declarou livres, a elles, pobres orphãos; mas não os prepara para um dia ocuparem a posição que lhes compete e esquecer a injuria que recebem na violência mantida contra aquelles que lhes deram o nascimento”. (Discurso de 10 de maio de 1882).

³³⁷ GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 244.

de fornecer instrução e ensino profissional aos ingênuos com vistas a prepara-los para o trabalho livre e assalariado, mantendo-se, no entanto, a hierarquia social. E educação não tinha a função de promover a mobilidade social, mas de regenerar os egressos do cativo, segundo o pensamento de intelectuais, políticos, advogados, professores e demais membros da elite baiana. Isto, porém, não significa que os sujeitos das ações educativas não tenham resignificado e se apropriado da prática do saber ler e escrever e do acesso à escola para atender as suas demandas, perspectivas, projetos e sonhos pessoais, distintos do projetado pela sociedade da época.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatório do ministro dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, que chegou a colocar no seu índice o título *Educação dos ingênuos* e a esta fazer referência diversas vezes, ainda que em curto período, entre os anos de 1878 e 1879,³³⁸ e propôs e fomentou planos para a educação dessas crianças, como a criação de asilos agrícolas e industriais para a educação elementar, religiosa e profissional, previu, em relação às despesas necessárias com esta educação, o que ocorreria por conta de uma cota de 25% sobre a arrecadação, que se efetuariam pelo Fundo de Emancipação no período de regência da Lei de 1871.

Isso demonstrou uma preocupação do governo imperial com o assunto relativo à educação dos ingênuos, em observância ao que fora previsto na Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871. Ainda que reconheçamos que o que estava em jogo era tentar convencer os senhores das mães dos ingênuos a optarem pelos serviços deles até a idade de 21 anos em vez de entregá-los ao Estado e receber uma indenização, como previsto no parágrafo primeiro do artigo primeiro da referida lei, preocupava-se esse ministério com os gastos que o governo teria com os senhores, indenizando-os, e com os ingênuos, educando-os, caso tivesse que recebê-los.

Apesar disso, consideramos que na província da Bahia, entre as autoridades responsáveis pela instrução pública, a educação dos ingênuos figurou de forma pontual nos anexos e nos relatórios dos Diretores Gerais de Instrução Pública e do Presidente da Província, sendo quase silenciado nestes documentos oficiais. Assim como foi omitido nas Reformas de 1873 e de 1881 e nos Regulamentos de 1875 e de 1881, e nas Conferências Pedagógicas ocorridas no decorrer do período pesquisado, de 1871 a 1889. O posicionamento do Diretor Geral de Instrução Pública e do Presidente da Província da Bahia referente à admissão da matrícula dos ingênuos nas escolas públicas primárias e a sua consequente aceitação pelos professores públicos deu-se possivelmente por uma demanda externa. Foi necessário que os professores questionassem a respeito da matrícula dessas crianças em suas escolas para que essas autoridades respondessem, valendo-se da legislação para fundamentar as suas respostas. Dessa forma, a Lei de 1871, ao determinar que os filhos de mulher escrava nascidos após a data da lei seriam de condição livre, estabeleceu a possibilidade dos

³³⁸ Anexos e Relatório apresentado Assembleia Geral Terceira Sessão da décima oitava Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Typographia Nacional, Rio de Janeiro, 1877 a 1888.

responsáveis por eles defenderem o direito constitucional à instrução pública primária gratuita. Diferindo das pessoas de condição escrava, os ingênuos eram sujeitos de direito. No entanto, cabe questionarmos os limites do direito à cidadania impostos a essas crianças. À medida que a própria Lei do Ventre Livre os obrigou a prestarem serviços aos senhores de suas mães ou às associações que lhes recebessem e que fossem responsáveis pela sua educação, livres e cativas ao mesmo tempo, essas crianças acessavam cedo o mundo do trabalho, o que se não impediu a sua matrícula, pelo menos dificultou a sua frequência nas escolas públicas primárias, que inicialmente funcionavam nos dois turnos, e que só posteriormente passaram a funcionar no turno da manhã.

Necessário pontuarmos também que não só a condição de criança trabalhadora dificultava o acesso dos ingênuos às escolas públicas primárias com as demais crianças livres da província da Bahia e do Império. Sobre estes ingênuos recaiu o estigma dos vícios e males que a sociedade da época atribuía aos escravizados. Professor, Diretor de Instrução Pública e Ministro não se furtaram a apontar a necessidade de regenerar estas crianças nascidas de ventre livres. A educação dos negros, fossem escravos, libertos ou ingênuos, possuiu este caráter de preparação para inserção social de sujeitos tidos como embrutecidos no final do século XIX. A educação deveria, pois, habilitá-los para a vida livre, ou melhor, para o trabalho livre, para as novas relações de trabalho livre com o fim da escravidão. Educação elementar, religiosa e profissional deveria qualificar os egressos do cativo, visavam políticos e intelectuais preocupados em manter a ordem e a hierarquia social diante da nova nação que se construía e que se desejava civilizada.

Destacamos que apesar de figurar nas correspondências trocadas entre professores e as autoridades responsáveis pela instrução pública, os assuntos que nortearam os debates educacionais e que foram motivo de preocupação desses, diziam respeito à liberdade, obrigatoriedade, e ao ensino misto. Não obstante, as referências encontradas na referida documentação a respeito da educação dos ingênuos foram reveladoras da relação que a sociedade estabelecia com estas crianças.

Ponderamos que dois desses pontos tangenciam a discussão a respeito da educação dos ingênuos: a liberdade e a obrigatoriedade do ensino, pois no que se refere à liberdade de ensino, medida que prescrevia que qualquer cidadão poderia criar uma escola, isto representa a difusão do ensino para um número maior de crianças, incluindo as nascidas ingênuas. Quanto à obrigatoriedade do ensino, ponderamos que se tivesse ocorrido a sua regulamentação com a inclusão dos ingênuos, como ocorrera no Paraná em 1883, ter-se-ia

evitado a dúvida de alguns professores a respeito da admissão a matrículas dos ingênuos nas escolas públicas primárias, constatada na documentação pesquisada.

Como exemplo do pouco destaque notado na documentação oficial a respeito da educação dos ingênuos, citamos a pauta da primeira conferência pedagógica, ocorrida em 12 de dezembro de 1875. De acordo com a ata promovida pelo evento e constante no Relatório do presidente da província de 1876, essas Conferências Pedagógicas na província da Bahia foram instituídas pela reforma de 27 de setembro de 1873. Nelas instituiu-se que os professores reunisse-iam pelo menos uma vez ao ano durante três dias, em data e lugar designado pelo Diretor Geral de Instrução Pública e sob a sua presidência para tratar de assuntos que interessavam ao regime interno das escolas, métodos do ensino, sistemas de recompensas e punições para os alunos, exposição das experiências adquiridas com a prática e com as leituras de obras consultadas. Ainda que tivesse sido objetivada visando o aperfeiçoamento do professorado baiano, essas Conferências Pedagógicas constituíram-se em fórum privilegiados para o debate das questões que estavam na ordem do dia, como a popularização da educação, incluindo a educação dos libertos e ingênuos.

Vista como necessitadas de regeneração e indulto, as crianças nascidas de ventre livre de mãe escrava em virtude da lei de 28 de setembro de 1871 e denominadas ingênuos pela historiografia, encontraram dificuldades em serem admitidas nas escolas públicas primárias na província da Bahia. Não queremos com isto negar as experiências educacionais que estas crianças tiveram, pois foram encontradas na documentação referências às escolas criadas para ensinar ingênuos e libertos na Bahia. Mas refletimos que uma vez tendo sido necessária a criação de escolas especiais para ensinar ingênuos, significa que a sociedade tentou manter a distinção e hierarquia social via educação. Apesar do processo de mudanças sociais, políticas e econômicas pela qual passava o país, ainda que os ideais de civilidade e progresso estivessem norteando os debates ocorridos nas três últimas décadas do século XIX, vê-se uma preocupação das elites em manter a ordem estabelecida. Diante disto, a educação da população negra, incluindo-se escravos, livres, libertos e os ingênuos, dar-se-ia restrita à arte de ler, escrever, contar e aprender um ofício, para “ser útil a si, a sua família e à pátria”.

Considerando a ambiguidade da Lei do Ventre Livre, que determinou de condição livre o filho de mulher escrava nascido após a data da lei, mas estabeleceu a possibilidade deles serem mantidos presos aos senhores de suas mães até a idade de 21 anos, crianças livres e escravas legalmente entregues tanto ao abandono quanto à exploração da sua mão de obra sem a obrigatoriedade de serem matriculadas nas escolas públicas primárias, tiveram de contar com a iniciativa de abolicionistas ou de professores que quiseram oferecer-lhes o

ensino. Foram disputados na Justiça por mães que decidiram criá-los e educá-los com o seu trabalho e por senhores que se julgaram no direito de continuar usufruindo da sua mão de obra. Experiências diversas tiveram os ingênuos em relação ao trabalho, a família e a educação, sendo necessária uma investigação que busque se aproximar mais de seu cotidiano e dessas suas experiências. No entanto, para os defensores dessas crianças, essa lei possibilitou a reivindicação do direito à educação.

Uma reflexão que julgamos pertinente, que figura na historiografia especializada, diz respeito ao período pós-aprovação da Lei de 1871, em que a demanda pelo direito à educação dos ingênuos é evidenciada, notadamente no ano de 1878-1879. Como pontuamos, este ano marca a data limite estabelecida pela Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, para que os senhores optassem em continuar usufruindo dos serviços dos filhos nascido livres de mulheres escravas ou entregá-los ao governo. Os historiadores da educação têm sinalizado a importância dessa data nos debates em torno não só da educação dos ingênuos, mas no destino que estes tiveram a partir de então. No entanto, é necessário ressaltar que considerar o ano de 1878-1879 como marco para discussão do direito à educação dos ingênuos é não considerar a legislação que regulamentava o ensino em vigor neste período e que determinava a idade de matrícula dos menores livres dos 7 aos 14. Desta forma, confunde-se a idade de oito anos, que consta na Lei de 1871, com a idade escolar dos ingênuos, representando um atraso no acesso escolar desses ingênuos.

A questão é que após o processo de discussão para a aprovação da Lei de 1871, os ingênuos saíram de pauta, voltando ao centro dos debates no período entre 1878/1879, por conta da apreensão do governo, já comentada no primeiro parágrafo, e em razão da decisão que os senhores das mães dos ingênuos teriam que tomar. Não obstante sabermos que houve um acirramento das campanhas abolicionistas e que alguns abolicionistas defenderam a educação dos escravos, libertos e ingênuos como estratégia política para inclusão social, alguns chegaram a criar escolas, como o professor Cincinato da Franca, na cidade de Cachoeira. Havia nas discussões ocorridas nas últimas décadas dos oitocentos a defesa pela educação como condição ao desenvolvimento individual e nacional.

Espero ter evidenciado que apesar das restrições sociais impostas aos filhos de mulher escrava nascidos de ventre livre, possibilidades de experiências educacionais advindas com a aprovação da Lei do Ventre Livre foram encontradas. A partir da dubiedade dessa lei, foi possível aos defensores dessas crianças pleitear o direito delas à instrução pública e gratuita na província da Bahia. No entanto, a educação e o lugar social reservado a esta nova geração

foi a de trabalhador qualificado e disciplinado pelo poder público, que determinava os limites da sua cidadania.

A existência desta categoria social, os ingênuos, e o questionamento a favor da educação deles provocaram mudanças nas relações sociais escravistas, já abaladas em decorrência dos outros aspectos presentes na Lei de 1871. A possibilidade dos negros disputarem na Justiça o direito de criar e educar os seus filhos, distante da pedagogia da escravidão, representa mudanças na estrutura de poder. Ainda que os senhores das mães tenham sido obrigados por lei a mandarem estas crianças para a escola, houve a possibilidade delas frequentarem as salas de aula.

Essa memória do processo de inserção da população negra na escola nas últimas décadas da escravidão no Brasil mostra as dificuldades e lutas enfrentadas por esta população para a conquista de direitos, sem, contudo, significar que tudo foi resolvido. Ainda há uma desproporção entre a quantidade de anos de escolarização da população negra em relação à população branca. Haja vista a necessidade de políticas de ações afirmativas e, dentro destas, a discussão em torno das quotas raciais nas universidades, que longe de serem ideais, pretendem oportunizar o acesso ao ensino superior a um grupo que, como vimos, se pretende fornecer apenas instrução elementar e profissional. A luta agora é pela inserção maior dos negros na universidade, além da garantia de outros tantos direitos.

Com a investigação da situação de escolarização dos ingênuos esperamos entender, sem deixar de criticar, como a população negra tornou-se, por muito tempo, invisível nas leis, na educação e, por conseguinte, foi sendo empurrada para os presídios, favelas, periferias, escolas públicas sucateadas, subempregos e toda sorte de lugares e funções desprestigiadas socialmente. Sobre o coeficiente de repetência e evasão escolar elevado do aluno negro, comparativamente ao alunado branco, Kabengele Munanga (1996) afirma que isto ocorre em decorrência do preconceito inculcado na cabeça do professor e da sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, além dos conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais, dentre outras. Tudo isto, segundo o autor, desestimulou o aluno negro e prejudicou seu aprendizado.

Há que se ressaltar que a luta pela igualdade das relações étnico-raciais tem sido evidenciada na aprovação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, na criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ação que pode ser entendida como medida paliativa, assim como foram às leis abolicionistas, mas

que se configuram como ações afirmativas e de intervenção positiva para a obtenção de uma sociedade equitativa.

FONTES E OBRAS DE REFERÊNCIA

Jornal Diário da Bahia, 04 de janeiro de 1884.

Jornal Diário da Bahia, 05 de janeiro de 1884.

Jornal Diário da Bahia, 06 de janeiro de 1884.

Jornal Diário da Bahia, 08 de janeiro de 1884.

Jornal de Notícias, 02 de abril de 1889.

Jornal o Faísca, 28 de abril de 1887.

Gazeta da Tarde, 10 de abril de 1883.

Gazeta da Bahia, 1871.

Echos S'Antamarenses, 29 de julho de 1881.

Revista do IGHBa, nº 84, 1968-1971.

Arquivo Público do Estado da Bahia (APEBA). Seção Colonial Provincial. Escravos: Assuntos. 1875-1876, maço: 2888.

_____. Escravos: Assuntos. 1823-1878, maço: 2889.

_____. Escravos: Assuntos. 1874-1877, maço: 2890.

_____. Escravos: Assuntos. 1863-1879, maço: 2891.

_____. Escravos: Assuntos. 1876-1879, maço: 2892.

_____. Escravos: Assuntos. 1880-1884, maço: 2893.

_____. Escravos: Assuntos. 1877-1889, maço: 2894.

_____. Escravos: Assuntos. 1854-1883, maço: 2895.

_____. Escravos: Assuntos. 1835-1886, maço: 2895.

_____. Escravos: Assuntos. 1825-1887, maço: 2896.

_____. Escravos: Assuntos. 1873-1877, maço: 2897.

_____. Escravos: Assuntos. 1830-1889, maço: 2898.

APB: Fundo Instrução Pública. 3815 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1864/1872.

_____. 3816 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1872.

_____. 3840 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1878/79.

_____. 3844 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1880.

_____. 3847 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1881.

_____. > 3850 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1882.

_____. > 3851 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1882/1883.

_____. 3852 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1883.

_____. 3853 - Diretoria Geral de Instrução Pública 1883.

APB. Fundo Instrução Pública. Maço: 6580. 21 de junho de 1888. Seção: 1º nº 897.

_____. Maço: 6569. Vila de Carinhanha 23 de novembro de 1881.

_____. Maço: 6572. 06 de maio de 1884.

_____. Maço: 6572. 06 de maio de 1883.

_____. Maço: 3816.

_____. Maço: 6569. 11 de fevereiro de 1881.

_____. Maço: 6580. 08 de junho de 1888. Seção: 1º nº 1999.

_____. Maço: 6580. 24 de maio de 1888. Seção: 1º nº 682.

_____. Maço: 6580. 25 de setembro de 1888. Seção: 1º nº 1378.

_____. Maço: 6580. 17 de maio de 1888. Seção: 1º.

_____. Maço: 6135. 1889.

REFERÊNCIAS

ALANIZ, Ana Gicelle. **Ingênuos e libertos em Campinas no século XIX**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

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

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Um retrato que respira: Michel Foucault e a questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.117-137.

_____. Mennocchio e Rivière: criminosos da palavra, poetas do silêncio. **Resgate**, Campinas, v. 2, p. 48-55, 1990.

_____. A hora da estrela: a relação entre a história e a literatura, uma questão de gênero? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: Associação Nacional de História, 2005. História: guerra e paz.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Joaquim Nabuco: um exemplo de pernambucanidade**. Recife: CEPE, 2000.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Práticas em torno da escolarização dos ingênuos na cidade da Lapa, província do Paraná (1880-1887)**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/filles/...GT21-6384-int.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

ARANTES, Adlne Silva. Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, ES, n. 20, p. 105-136, maio/ago. 2009.

ARAÚJO, Marta Maria de. Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região Nordeste. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 3, n. 5, p. 9-41, jan./jun. 2003.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. Experiências de classe e experimento historiográfico em E. P. Thompson. **Projeto História**, São Paulo, n. 12, p. 95-107, 1995.

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

_____. Para além dos tribunais, advogados e escravos no movimento abolicionista em São Paulo. In: LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Org.). **Direitos e justiça no Brasil: ensaios de história social**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. p. 199-239.

BACELAR, Jéferson. **A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BARBOSA, Rui. **Obras seletas** (volume VI). Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARREIRO, José Carlos. E. P. Thompson e a historiografia brasileira: revisões críticas e projeções. **Projeto História**, São Paulo, n. 12, p. 57-75, 1995.

BARROS, José D' Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. As abordagens. In: _____. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Rio de Janeiro: Vozes. 2004. p.132-179.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Eduard P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Humanitas Pocket)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Universidade de Brasília, Centro Educação a Distância (CEAD). Faculdade de Educação. **Educação Africanidades**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, 2005.

BRITO, Jailton Lima. **A Abolição na Bahia**: uma história política 1870-1888. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

CALMON, Jorge. **O vereador Manuel Querino**. Salvador: Câmara Municipal de Salvador, 1995.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

CASTANHO, Sergio. Questões teórico-metodológicas de história cultural e educação. In: **História, cultura e educação**. LOMBARDI, José; CASIMIRO, Ana Palmira; MAGALHÃES, Livia Diana (Org.). São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 136-168.

CENTER OF RESEARCH LIBRARIES. Global Resources Network, 2013. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/minopen.htm>>. Acesso em: set./out. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras 2003.

_____. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belles époque*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

_____. Diálogos políticos em Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso (Org.). **A história contada**: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 95-122.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **O aprendizado da liberdade**: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Feral da Bahia, Salvador, 2007.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil**: 1850-1888. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 8. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

DICK, Sara Martha. **A origem das políticas públicas para o ensino secundário na Bahia – século XIX**: o Liceu Provincial 1836 a 1862. 1992. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1992.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Tradução Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaid. Porto Alegre: Globo, 1976.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituições brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FONSECA, Luís Anselmo da. **A escravidão, o clero e o abolicionismo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

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

_____. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: ANPEd, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: história de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária)

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GLEDSON, John. A história do Brasil em papéis avulsos de Machado de Assis. In: _____. **Por um novo Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 70-90.

GÓES, José Roberto, FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 177-191.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira)

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não: histórias de mulheres da sociedade escravista brasileira**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GRINBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiça no Brasil do século XIX. In: LARA, Sílvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Org.). **Direitos e justiça no Brasil: ensaios de história social**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. p. 101-128.

GUIMARES, Hélio; SACCHETTA, Vladimir. **Machado de Assis, fotógrafo do invisível: o escritor, sua vida e sua época em crônicas e imagens**. São Paulo: Moderna, 2008.

HERKENHOFF, João Baptista. **Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição**.

São Paulo: Cortez, 1989.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endeich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (Org.). **Direitos e justiça no Brasil**: ensaios de história social. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): o analfabetismo é um problema nacional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. **Educação feminina na Bahia**: história e memória (século XIX e XX). Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/428MarciaMariaLeite.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOPES, Ana Lucia. **Caminhos e descaminhos da inclusão**: o aluno negro no sistema educacional. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **As vítimas-algozes**: quadros da escravidão. São Paulo: Martin Claret, 2010. (Coleção a obra-prima de cada autor).

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Obelisco, 1964.

_____. **A escravidão no Brasil**: ensaio histórico-jurídico-social. vol. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1976.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio. **Racismo**: olhares plurais. Salvador: EDUFBA, 2010.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Ilmar Hohloff de. **O tempo Saquarema**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Negros contra a ordem**: astúcias, resistências e liberdades possíveis (Salvador, 1850-1888). Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

MATTOSO, Kátia de Queiros. **Bahia século XIX**: uma província do Império. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

_____. O filho da escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar./ago. 1988.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Entre a mão e os anéis**: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 111-140. (Coleção Memória da Educação)

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsc**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 57-66, dez. 1972.

MUNAGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **O abolicionismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Um estadista no Império**: Nabuco de Araujo, sua vida, suas opiniões, sua época. Vol. 3. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1899. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/179441>>. Acesso em: 04 set. 2013.

NILMA, Lino Gomes (Org.). **Um Olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANNI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Ciências sociais da educação).

NUNES, Antonietta d'Aguiar. A contenção dos ideais republicanos em educação na Bahia: a reforma Sátiro Dias de 1890. **Revista da Academia Baiana de Educação**, Salvador, v. 2, n. 7, p. 15-19, set. 2001.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. **Escravos, libertos e órfãos**: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895). 2001. 200 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. A legislação de 1871, o judiciário e a tutela de ingênuos na cidade de Taubaté. **Revista Justiça & História**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 195-218, 2002.

PARISI NETO, Reinaldo. **Práticas educativas envolvendo desvalidas e ingênuas: a institucionalização da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo no Brasil Império (1864-1889)**. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PENA, Eduardo Spiller. **Pajens da Casa Imperial, juriconsultos, escravidão e a lei de 1871**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

PERUSSATO, Melina Kleinert. Crias de ventre livre: tutelas de ingênuos em um município Sul-Rio-Grandense na última década do escravismo. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10., 2010, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

PINHEIRO, Luciana de Araújo. **A civilização do Brasil através da infância: propostas e ações voltadas à criança pobre nos anos finais do Império (1879/89)**. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1888. **Revista Afro-Ásia**, n. 32, p. 159-183, 2005.

POMBO DE BARROS, Surya Aaronovich. Negrinhos que por ahi andão: crianças negras na Escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 15. ed. São Paulo: Cortez; 1996.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Org.). **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

RAGO, Margareth. O efeito – Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **História de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. Salvador: Centro de Estudos Baianos da UFBA, 2001.

_____. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. A historiografia e a família escrava. In: _____. **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. Salvador: Centro de Estudos Baianos da UFBA, 2001.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004. 453 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na província da Bahia. In: ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008. p. 47-60.

SAMPAIO, Consuelo Novais. **Os partidos políticos da Bahia na Primeira República**: uma política de acomodação. Salvador: EDUFBA, 1998.

SANTANA NETO, José Pereira de. **A alforria nos termos e limites da lei**: o fundo de Emancipação na Bahia (1871-1888). 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, Mário Augusto da Silva. **A república do povo**: sobrevivência e tensão (1890-1930). Salvador: EDUFBA, 2001.

SANTOS, Lucimar Felisberto dos. **Os bastidores da lei**: estratégias escravas e o fundo de emancipação. *Revista de História*, v. 1, n. 2, p. 18-39, 2009.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHUELER, Alessandra. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.

_____. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889). 1997. Dissertação (Mestrado em História Social das Ideias) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1997.

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

SERPA, Luiz Felipe Perret. Perspectivas de estudo em História da Educação: identificando o campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 15., 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2001. 1 CD-ROM.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Eduardo Baraúna Carigé (1851-1905): o Antonio Bento baiano. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH. 2011.

SIMÕES, David. Liberdade e civilização no pensamento político de José de Alencar. **Perspectivas**, São Paulo, v. 40, p. 177-199, jul./dez. 2011.

SOARES, Cecília Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao povo**: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. 2006. 400 f. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUSA, Ione Celeste Jesus. Uma defesa da presença de crianças de cor na escolarização baiana – os escritos do monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso 1881-1885. **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA**, 4., 2008, Vitória da Conquista, BA. **Anais...** Vitória da Conquista, BA: ANPUH-BA, 2008.

SOUZA, Jacó dos Santos. **Vozes da abolição**: escravidão e liberdade na imprensa abolicionista cachoeirana (1887-1889). 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O Imperial Instituto Baiano de Agricultura**. 1982. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da história. In: CARDOSOS, Ciro; _____. **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus: 1997. p. 441-449.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

VIANNA FILHO, Luiz. **O negro na Bahia**: um ensaio clássico sobre a escravidão. 4. ed. Salvador: EDUFBA/Fundação Gregório de Mattos, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2005.

WILDEBERGER, Arnold. **Os presidentes da Província da Bahia, efetivos e interinos, 1824-1889**. Salvador: Typografia Beneditina, 1949.