



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

MIGUEL LUIZ DA CONCEIÇÃO

“O APRENDIZADO DA LIBERDADE”

**EDUCAÇÃO DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NA BAHIA
OITOCENTISTA**

**Salvador
2007**

MIGUEL LUIZ DA CONCEIÇÃO

“O APRENDIZADO DA LIBERDADE”:

**EDUCAÇÃO DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NA BAHIA
OITOCENTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Cecília Velasco e Cruz.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Cândido da Costa e Silva

Prof. Dr. Evergton Sales Souza

Prof^a Dr^a Maria Cecília Velasco e Cruz

**Salvador
2007**

Às crianças escravas, libertas e “ingênuas” da Bahia do Oitocentos, e às de agora, “escravas” da pobreza, “libertas” da rua, extorquidas da sua ingenuidade.

À Lidianne, firme companheira, Thiago, Diego e Elaine, queridos filhos e filha, bênçãos e esperanças que me ensinam o novo.

Dedico este trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAP. I – AS REFORMAS DE ENSINO NO BRASIL (SÉCULO XIX)	04
CAP. II – LIBERTOS, INGÊNUOS E O ENSINO ELEMENTAR NA BAHIA OITOCENTISTA	40
CAP. III – SONHOS DE LIBERDADE, VONTADES DE APRENDER.....	79
FONTES	135
OBRAS DE REFERÊNCIA	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

AGRADECIMENTOS

Temo as estradas muito planas, onde se anda sem tropeços e para cada obstáculo há sempre amplos atalhos. Nas outras, caminho.

Concluir este trabalho foi dar mais alguns largos passos nesta estrada que não é só minha, pois muitos por ela me têm ajudado a andar. Sem interromper a viagem, me valho deste marco, que é também portal, para, olhando aquém e em volta, agradecer.

Lá, bem no começo, agradeço àquela senhora, negra, magrinha e sisuda, que sentava em torno da mesa tosca da sua minúscula sala uma dezena de crianças, sob a vigilância da onipresente palmatória e, mais que tentar ensinar, mostrava que precisávamos aprender. Obrigado, D. Maria Conceição, pela cartilha soletrada e pela tabuada cantada da sua “escola particular”.

Seguindo em frente, digo obrigado à professora Osvaldina, do Grupo Escolar, negra, bela, irascível, firme e competente, com incrível habilidade para desenhar aviões; adiante, agradeço a Maria de Lourdes Ferreira da Silva (D. Morena), alegre, sábia, tolerante, grande mestra, e logo a seguir a José Ramos de Souza, político, homem de governo que, suponho, jamais leu Vitor Hugo, mas transformou um projeto de cadeia em Ginásio e enquanto o construía despejou-se do prédio da Prefeitura para nele instalar os alunos, indo exercer o mandato em uma garagem.

Antes e durante todo esse ir em frente obrigado pai e mãe, pela cota de esforços que despenderam para me educar e instruir até onde lhes foi possível.

Foi com a ajuda desses caminhantes que consegui chegar até aqui, para agradecer aos companheiros de agora. Se pudesse, o faria com as mais belas palavras. Mas serei apenas o andante, de pouco talento e muita gratidão aos que contribuíram com este trabalho.

Retomo a caminhada agradecendo, mais uma vez, a uma professora, Maria Cecília Velasco e Cruz, minha orientadora. Competente, firme, amável, tolerante, Cecília Velasco, que continuará sempre “Professora Cecília”, mais que orientar, apoiou, e soube como ninguém corrigir com elegância, criticar com respeito, cobrar com brandura, facilitar sem alardes e mais que tudo, acolher e confiar. Com ela aprendi mais, não só sobre a trilha em andamento como, principalmente, a descobrir com mais argúcia as múltiplas paisagens de

uma mesma estrada para permeá-la de outros caminhos.

Agradeço à professora Gabriela Sampaio, que me orientou no início desse mestrado e continuou, mesmo à distância, mantendo o interesse e a disponibilidade para auxiliar-me. A ela devo mais que os primeiros passos, a amizade.

À professora Maria Hilda, inspiração e apoio, certeza com que posso contar, agradeço a presença marcante e a sinalização clara e segura de alternativas de rumo.

Aos professores Cândido da Costa e Silva, pelo sereno encorajamento à primeira vista bem como pelos preciosos conselhos e importantes informações; Luigi (Gino) Negro, por me ajudar a redimensionar expectativas sobre distâncias e obstáculos; Evergton Sales, pelo interesse e pelas relevantes indicações; Lígia Belini, Zamparoni, João Reis e Lina Aras pelo estímulo do sincero elogio ou da crítica que encoraja e me levaram a seguir em direção à pesquisa; Antonietta d'Águiar Nunes, pela disposição com que me atendeu, indicando o seu trabalho e outras fontes; aos demais da graduação

A Aldrin Castellucci, doutorando e casual companheiro no Mestrado, pela incomparável generosidade e disponibilidade, além da orientação e do apoio efetivo em cada passo que me ajudou a dar, minha amizade e gratidão.

A todos(as) colegas de Mestrado pela alegre e enriquecedora convivência. A estrada é sinuosa, mas não nos dispersemos para além do alcance de um “alô” ou de um @.

Aos muitos companheiros(as) no trânsito em torno das fontes, dos cursos e das salas de aula.

Às bibliotecárias e demais funcionários das bibliotecas e arquivos. Sem essas pessoas os caminhos da pesquisa se tornam mais longos e difíceis, às vezes intransitáveis. Representando todos, obrigado, Gilda (APEBA), Luís (BEPEB), Dora (FACED), Simone (Direito), Marina (São Lázaro) e Graça Cantalino (CEDIC). Marina e Graça vocês são especiais: minha gratidão pelo interesse dedicado e apoio entusiástico.

À D. Graça Lima, coordenadora, e D. Regina, diretora da Casa da Providência, que me acolheram com tamanha boa vontade e permitiram pleno acesso às suas instalações e ao seu acervo, infelizmente pequeno, mas com material suficiente para rastrear a passagem dessa instituição pela educação na Bahia do século XIX. Essa Casa precisa ser melhor conhecida,

especialmente o seu trabalho com os “menos favorecidos”, e despertar a atenção dos governos para as suas potencialidades.

À Diretoria do Colégio da Polícia Militar – Lobato, coronel Portinho e professora Eliane, pelo apoio irrestrito, bem como à professora Célia, coordenadora, e ao professor Luciano Neri.

Aos Drs. Marambaia e Marassi, pela ajuda na convivência com fungos e ácaros de velhos documentos e livros.

Aos amigos e a todos aqueles que, momentaneamente, não foram lembrados.

Finalmente, à Lidiane, companheira, e a Thiago, Diego e Elaine, filhos, pelo incentivo e pela paciência com que suportaram as contingências dessa caminhada, bem como à Renata, que dela se aproximou; (a Thiago e Elaine também pela assessoria e ajuda preciosas); aos avós, Ana, Bibiano, Maria, Galdino, Camila e Severiano (*in memorian*) de poucas letras, muita sabedoria e todas as cores; a Nena, Graça, Ângela, Ninha, Sheila e Eduardo, irmão e irmãs, pela partilha da infância atribulada; a Dundun, tia; aos sobrinhos e sobrinhas; a Manuel Fernandes Linhares (*in memorian*), sogro, mestre do viver, artífice da alegria; aos meus alunos e alunas, elementares, mas fundamentais – todos significando antigas e recentes motivações.

A todos vocês dedico o resultado desta caminhada. **Obrigado!**

INTRODUÇÃO

Ainda transitava pela graduação em História quando deparei com um documento que, na minha inexperiência de “pesquisador” neófito, julguei inédito. Imediatamente tive a certeza de que aquele era o começo da busca pelas respostas a algumas das questões que alimentavam minha presunção de vir a ser um historiador. O documento era um relatório do conselheiro Manoel Machado Portella, presidente da província da Bahia no 13 de maio de 1888, quando foi legalmente abolida a escravidão no Brasil. Nele, Machado Portella declarava que criara uma associação, a *Sociedade Treze de Maio*, para promover a instrução dos libertos, defende-los e dar-lhes trabalho, bem como fundara uma escola para aqueles que a Abolição devolvera à liberdade. Descobri depois que o documento já fora citado, mas para mim ele continuava “inédito”, pois parecia contestar o discurso, recorrente na historiografia e em outros meios, de que os ex-escravos teriam sido “abandonados à própria sorte” após a Abolição.

Diante daquele “achado” uma questão, com seus desdobramentos, se tornou persistente: mesmo admitindo-se que o abandono dos ex-escravos em outros campos fosse inquestionável, teria havido ao menos no campo da educação um projeto de governo voltado para sua inclusão na sociedade baiana? Estaria o conselheiro Machado Portella tomando a iniciativa de implementar um projeto dessa ordem com tão surpreendente presteza? Teria dado resultado? Até quando? Aquela ação suscitara outras semelhantes? Que reação provocara? A essas outras indagações se seguiram.

Animado pela expectativa de um manancial de fontes, lancei-me ao projeto para depois perceber o quão difícil era encontrar os personagens e suas falas naquela história, apesar do cenário já bastante conhecido. Tentando interpretá-la e entendê-la, tal qual no teatro recorri a outras leituras do enredo, aos comentários, às críticas, ao texto oficial, aos prêmios conquistados, a montagens paralelas, para apresentar a versão possível e sempre provisória do espetáculo. Esta dissertação, carregada de esforços e alguma tensão, é o resultado dessa tentativa.

O presente trabalho tem por objetivo acompanhar a discussão em torno da educação primária popular e dos escravos, “ingênuos” e libertos na Bahia, bem como seguir a atuação do governo e de particulares no atendimento dessa demanda em Salvador, no final do século

XIX. Pretende ainda investigar se houve ações autônomas dos libertos no sentido de garantir educação e instrução para si ou para seus filhos e a que meios recorreram e quais estratégias utilizaram para obtê-las.

A partir da ação iniciada pelo presidente Machado Portela, transitamos pela segunda metade do século XIX, retroagindo ou avançando um pouco além desse período do Oitocentos para tentar sondar permanências, continuidades, ou mudanças significativas no tratamento dessas questões. Encontramos um sem número de atos, leis, regulamentos, e reformas ou propostas reformistas de pouca consistência, e menos ainda resultados efetivos, para a educação de escravos, libertos e ingênuos. Mas pudemos perceber também ações concretas para atender a tais demandas.

O intuito não foi fazer uma história da educação dos escravos, ingênuos e libertos na Bahia oitocentista, mas investigá-la em meio aos movimentos mais amplos do processo histórico daquele período. Para tanto a educação foi considerada como parte indissociável de um projeto político mais abrangente de construção da nação, de organização e afirmação do Estado, de reordenamento das relações de trabalho e definição do lugar social dos indivíduos, a partir dos conflitos e alianças, acomodações e divergências que toda esta movimentação ensejava. Isso implicava em que o foco principal da investigação fosse os indivíduos e suas ações, isoladas ou conjuntas, enquanto sujeitos atuantes na construção da sua própria história e suas ações, isoladas ou conjuntas. No entanto, também tornava indispensável ampliar a abordagem das ações institucionais para analisar e entender as propostas educacionais voltadas para as classes populares, bem como os seus resultados, considerados a partir das influências recíprocas entre esses diferentes atores.

Seguindo essa proposta, o trabalho foi dividido em três capítulos. Nos dois primeiros o fio condutor da abordagem é a atuação do Estado no âmbito da instrução: o primeiro analisa a legislação imperial para a educação, a partir das suas tendências mais liberais ou mais conservadoras, e como o governo central tratava o problema da instrução popular e dos escravos e libertos assumida como uma demanda social de atendimento inadiável; o segundo é dedicado às reformas da educação e aos atos do governo da Bahia e sua relação com os do governo central, tanto no Império como na República, aprofundando a discussão sobre a questão da educação dos ingênuos e remidos. Finalmente, o terceiro capítulo privilegia a investigação dos debates e das ações voltadas para a educação popular e a instrução dos ex-escravos e seus descendentes para além do círculo oficial; para tanto é apresentada a atuação

de associações leigas ou religiosas, políticos, professores, abolicionistas e dos próprios escravos, ingênuos e libertos, envolvidos no esforço para, superando barreiras ou aceitando as franquias que lhes eram destinadas, tentarem ampliar seu acesso à instrução.

Embora o recorte temporal privilegie o período entre 1850 e 1900, a ele não se limita. Julgou-se significativo retornar à ocasião da independência política (1822) e da outorga da primeira Constituição brasileira (1824), por se entender que esses eventos fazem parte do processo que envolve a problemática da educação e da escravidão durante todo o Império, e têm uma relação intrínseca com a mesma, incluindo-se nesse contexto o Ato Adicional de 1834 e as reações por ele provocadas. Do mesma forma, algumas referências extrapolam o Oitocentos e, ao tempo em que sugerem a confirmação de pressupostos já estabelecidos a respeito dos temas abordados, acreditamos que apontam para a possibilidade de investigações inovadoras sobre os mesmos.

CAPÍTULO I

AS REFORMAS DO ENSINO NO BRASIL (SÉCULO XIX)

“Em educação, como em tudo, vele o governo e preserve”.
Benjamim Constant.

Declarada a independência política que a instituía, a Nação brasileira incluiu a questão da educação nos debates em torno dos problemas nacionais que encaminhou através da Assembléia Constituinte. Reconhecendo o grande atraso em que se encontrava a educação no Brasil, a Comissão de Instrução Pública pediu um levantamento dos estabelecimentos de ensino e das suas condições de funcionamento em todo o Império, e propôs um concurso para a escolha do melhor e mais completo “tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira”. O próprio Imperador D. Pedro I, no discurso inaugural dessa Assembléia, abordou o problema da instrução pública, e apontou a necessidade de uma “legislação especial” sobre a mesma.¹

Apesar das divergências políticas em torno da aprovação de uma Constituição que definisse atribuições entre as instâncias de poder que organizariam o novo Estado, parece ter havido um relativo consenso quanto à necessidade de se promover a instrução entre um número maior de cidadãos. Diversos deputados constituintes se pronunciaram sobre as condições precárias da instrução em todas as províncias que representavam. Relacionando educação a liberdade e progresso, Ribeiro de Andrade, membro da Comissão de Instrução, afirmava que só um povo educado poderia ser realmente livre, rico e bem governado, daí a necessidade de que “fosse educada a mocidade brasileira”.²

Essa preocupação generalizada com a instrução popular na Constituinte refletia em grande parte o pensamento liberal da maioria dos seus componentes. Estes formavam uma elite parlamentar onde predominavam os “bacharéis coimbrãos”. Daí, segundo Chizzoti, a retórica exagerada dos discursos prolixos e verbosos, pontuados de arroubos jurídicos e políticos, e a crença na eficiência das leis para a concretização dos seus projetos. A ausência de clareza nas suas concepções e de unidade de ação em torno de um programa que contivesse propostas condizentes com a realidade do país teria levado à derrota das pretensões

¹ Antônio Chizzotti. “A Constituinte de 1823 e a educação. in Osmar Fávero (org.). *A educação nas Constituições brasileiras: 1823-1988*. Campinas; São Paulo: Editora Autores Associados, 1996. p. 36.

² João Severiano da Fonseca Hermes. “Cem anos de ensino primário: 1826-1926”. in Congresso, Câmara dos Deputados. *Livro do Centenário da Câmara dos Deputados: 1826-1926*. Brasília, 2003.

dos *liberais* e ao fechamento da Constituinte.³ Para Raymundo Faoro o verdadeiro conflito se dava entre os próprios liberais, “extraviados em duas linhas, os *exaltados*, que vão até à república e à federação, e os *realistas*, que vêm no trono o meio de assegurar a conciliação entre a liberdade e a ordem”. À extrema direita dos liberais exaltados, opunha-se o grupo dos absolutistas, interessados em manter a centralização e o controle do aparelho estatal para garantia da continuidade dos seus interesses e privilégios sob uma ordem pacífica porque hierárquica e autoritária. Neste embate, venceram os *realistas*, que apoiavam D. Pedro I e defendiam maior concentração de poderes nas mãos do Imperador.⁴

A necessidade de um Executivo mais forte era justificada por D. Pedro I e seus seguidores como forma de enfrentar as “forças centrífugas”, “desagregadoras” e “democráticas” que, do seu ponto de vista, ameaçavam a integridade e a governabilidade da jovem Nação. Dissolvendo a Assembléia Constituinte e impondo um projeto de Constituição elaborado sob seu comando, D. Pedro confirmava a sua autoridade, mesmo que a Carta outorgada a 25 de março de 1824 pouco diferisse do que fora discutido antes da dissolução da Assembléia. Tanto que Antônio Carlos Andrada e Silva, um dos constituintes que participaram da redação do novo projeto, acusou-o de ser “pura cópia” do seu texto anterior, divergindo dele apenas “a respeito do elemento federal”.⁵

Percebe-se na queixa de plágio expressa por Antônio Carlos Andrada a importância dada à questão da centralização ou descentralização do poder, pois situa a principal divergência entre os dois projetos na sua proposta liberal de autonomia federativa em oposição ao rigoroso centralismo da Constituição outorgada. Destaca-se, portanto, a preocupação com a centralização do poder nas mãos do Imperador. A resistência a este poder constituído autoritariamente permaneceria nos anos seguintes e resultou, cumulativamente a outras questões que indispuseram grande parte das elites brasileiras contra D. Pedro I, na sua deposição em 1831, obrigando-o a abdicar em favor de seu filho de apenas cinco anos, D. Pedro de Alcântara. Somente em 1834, um Ato Adicional modificou a Constituição, promovendo alguma descentralização de poderes e dando mais autonomia às Províncias.

Inserida nestes debates sobre centralização ou descentralização estava a questão da educação popular, principalmente da instrução primária, posta em evidência, como já visto, desde a instalação da Assembléia Constituinte. Já em suas primeiras sessões, no início de

³ Antônio Chizzoti. in Fávero (org.) *A educação nas Constituições...*, op. cit., p. 33-35.

⁴ Raymundo Faoro. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2000. p. 293.

⁵ Antônio Chizzotti, op. cit., p. 35.

maio de 1823, o deputado Antônio Carlos Andrada Machado, apresentou um projeto de caráter visivelmente descentralizador, no qual propunha maior autonomia aos governos provinciais, aos quais caberia “promover a educação da mocidade”. Tal proposta não foi adiante. Logo em junho, um novo projeto foi apresentado pela Comissão de Instrução Pública da Constituinte. Através dele propunha-se um levantamento das condições das escolas na Corte e em todas as províncias do Império, bem como a promoção de um concurso entre os “gênios brasileiros”, para que apresentassem até o final do ano à Assembléia um “tratado completo de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira”. Sete cidadãos “de conhecida literatura e patriotismo, nomeados pela Assembléia” escolheriam o melhor tratado. Seu autor seria reconhecido “benemérito da pátria e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro”.⁶

Cobrada pela demora na apresentação de resultados, a Comissão de Instrução Pública desistiu do concurso e optou por acatar um projeto oferecido pelo deputado Martim Francisco, um dos Andradas, elogiado como “um verdadeiro método tanto de ensinar como de aprender”. Esse projeto era uma “*Memória sobre a Reforma dos Estudos Menores da Província de São Paulo*”, elaborada por Martin Francisco quando fora presidente daquela Província. Organizava a escolaridade em dois graus, sendo o primeiro grau de instrução básica, com duração de três anos, disponibilizado para toda a Província, e o segundo, com duração de seis anos, somente para a capital. O projeto inspirava-se nos ideais liberais e iluministas. Martim Francisco recorria às idéias de Condorcet para a instrução, vendo-a “como instrumento de liberdade e igualdade, e fonte de moralidade pública, prosperidade do Estado e progresso da humanidade”, conforme afirmava nas suas justificativas. O elogioso parecer da Comissão de Instrução concluiu pela aceitação do projeto, lamentando que nunca tivesse sido adotado em todas as províncias, ou sequer tido divulgação, ao tempo que recomendava sua impressão.⁷

No entanto, as divergências políticas que envolveram os irmãos Andrada impediram a adoção do projeto de Martim Francisco. Afastados da Constituinte e do poder, fundaram o jornal *O Tamoio*, firmando oposição ao Imperador e a sua política bem como ao “partido português” e aos *realistas* que o apoiavam, o que resultou no seu banimento.⁸ A “*Memória*”

⁶ Annaes do Parlamento Brasileiro. Assembléia Constituinte, 1823, vol. I, t. 2º-4º *apud* Fávero, A *Constituição...* op. cit., p. 35-43.

⁷ Antônio Chizzotti, “A Constituinte de 1823 e a educação”. In Favero (org.), op. cit., p. 40-44.

⁸ A posição política dos irmãos Andrada simbolicamente declarada ao adotarem para seu jornal o nome genuinamente “brasileiro” da tribo indígena historicamente hostil aos portugueses representava bem a reação daqueles que Raymundo Faoro identificou como “hostes brasileiras, nativistas e xenófobas”. Aliás, atitude

de Martim Francisco, considerado por Antônio Chizzotti “o mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública” formulado naquele período, saiu dos debates da Constituinte sem nem chegar a ser impressa, como recomendara a Comissão.⁹

Segundo Chizzotti, um outro fato que prejudicou o intento de um plano geral para a educação, relegando-o a um segundo plano, foi o debate que se deu em torno da criação de universidades. Inicialmente, previa-se a criação de duas universidades, uma no norte e outra no sul do país. Em 19 de agosto a Comissão de Instrução apresentou um projeto de lei à Assembléia, decretando a criação de uma universidade na cidade de Olinda e outra na de São Paulo. No entanto, a partir daí os debates em torno da localização e do número de estabelecimentos superiores de ensino se intensificaram. Nestes, o que se viu foi a disputa de interesses paroquiais pelos representantes de cada província, que buscavam justificar, sob os mais surpreendentes argumentos, as vantagens da localização de uma das universidades em seu território. A disputa maior era entre São Paulo, Rio de Janeiro (na Corte), Bahia e Minas Gerais, mas praticamente todas as províncias se envolveram na questão, sem no entanto conseguirem redefinir as localizações propostas no projeto, sancionado em 4 de novembro de 1823, pouco antes da dissolução da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa, ocorrida oito dias depois.¹⁰

Não é do escopo desse trabalho o estudo da instrução superior no Brasil e na Bahia, no século XIX. Nossa proposta se restringe à instrução primária. Porém, a compreensão das questões relativas a esta é indissociável das que dizem respeito àquela. De uma análise conjunta das discussões naquele período em torno desses dois níveis de ensino que, achava-se, deveriam ser interdependentes e complementares, o que se depreende é que a opção pela forma excludente e hierarquizante, foi estabelecida desde sempre, e a partir das primeiras tentativas de criação e implantação de um sistema organicamente estruturado de instrução pública no Brasil, desprezando propostas igualitárias, embora seletivas e meritórias, do ideário liberal tantas vezes evocado.

Isto posto, é importante notar como os debates em torno da instrução na Constituinte,

“nacionalista” então comum entre muitos brasileiros e até entre alguns portugueses naturalizados, que adotaram nomes ou sobrenomes indígenas ou da fauna, flora e geografia nativas como forma de identidade oposta à lusitana. No entanto, tal oposição às tendências absolutistas e às simpatias lusitanas do jovem imperador não impediu a dissolução da Assembléia Constituinte e a outorga da Carta de 1824, “com o governo concentrado, arbitrariamente, nas mãos de D. Pedro I”, o que esfriou “as tensões” e arrefeceu “o ímpeto liberal”. Ver Faoro, op. cit., p. 293.

⁹ Antônio Chizzotti, in Fávero (org.), op. cit. p. 40.

¹⁰ Id., ibd., p. 44-50.

tida como majoritariamente liberal, se deslocam da educação primária para a superior. Note-se que, mesmo um projeto para a instrução primária como o de Martim Francisco, cuja excelência os próprios constituintes reconheciam e que propunha uma gradualidade por si só seletiva, bem de acordo com as exigências para alcançar o nível superior, foi relegado a uma posição marginal e abandonado em favor da discussão sobre a criação das universidades. O caráter talvez sutilmente ameaçador da proposta implicitamente descentralizadora do projeto de Martim Francisco não parece ser suficiente para justificar seu deslocamento para um segundo plano ou posterior abandono. Mesmo os conflitos políticos que resultaram na queda dos Andradas não tornavam imperativa essa opção, haja vista que eles não foram impedimento para os intensos e amplos debates em torno da criação e da localização das universidades, mantidos praticamente até a dissolução da Constituinte. O que se deduz de tudo isso é que houve a opção por uma educação elitista, estabelecida pelas e para as elites nacionais, opção que será motivo de inúmeras reclamações, propostas e tentativas de reformas no campo educacional brasileiro, que aconteceram de modo recorrente durante todo o período Imperial, e mesmo além dele.

Assim é que, o projeto para o ensino superior precedeu e se sobrepôs em atenção e interesse, no âmbito da Constituinte, aos projetos para a ampliação da educação fundamental. O reconhecimento da necessidade de um plano geral para a instrução em todo o Império não foi suficiente para que a Comissão a ela dedicada fosse além da escolha e premiação de uma proposta considerada previamente como ideal. Nem sequer se discutiu, ainda que superficialmente, sobre quais seriam os meios concretos de sua execução. A este respeito, Chizzotti comenta:

A necessidade de um plano geral esteve presente à Comissão de Instrução que, para isso, solicitara “providências relativas à instrução pública”. Os Constituintes, porém, foram incapazes de traçar as diretrizes fundamentais da instrução pública, derivando para inúmeras questiúnculas sobre a premiação a ser dada ao autor do “Tratado”. [...] Uma única intervenção discute tangencialmente o conteúdo do projeto. As 14 emendas apresentadas também derivaram em discursos redundantes e justificativas singelas em torno da forma, da necessidade e do modo de premiação do autor. [...] Não foram propostas diretrizes, nem traçadas orientações, contentando-se com uma proposição pífia de motivar alguém, mediante premiação,

de elaborar um tratado de educação para a mocidade.¹¹

A seu ver, esses fatos demonstram que os membros da Constituinte não tinham um projeto para a instrução pública, evidência difícil de ser refutada. A única intervenção que discutiu tangencialmente o conteúdo do projeto e que poderia ter levado a que algo fosse feito pela educação nacional, foi a do constituinte Carvalho e Mello, na sessão de quatro de agosto de 1823. Além de requerer a urgência e utilidade do “Tratado” de Martim Francisco para a instrução primária, esse deputado propunha:

Depois de estabelecida a necessidade de haver **um bom plano de educação, adaptado às nossas circunstâncias**, convém que este se regule por uma maneira convinável ao estado de **falta de luzes** em que nos achamos, e nenhum meio é mais conducente a esse fim do que procurar conseguir um plano geral, que abranja todas as regras da **educação pública e particular**, que se dêem preceitos para a educação física, e para a literária, que se reduza o ensino àquelas **matérias, que são próprias da idade** em que se acharem os educandos; e que afinal em colégios se ensinem as ciências maiores, e as artes liberais. [destaques nossos]¹²

Em setembro de 1823, quando o debate sobre as universidades já superara a discussão em torno do “Tratado”, o Projeto de Constituição apresentado à Constituinte, que não se consumou, continha a seguinte proposta para o sistema educacional:

Art. 250 – Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais.

Art. 251 – Leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis estabelecimentos.

Art. 252 – É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos.¹³

Era sem dúvida um projeto ambicioso. O grande número de localidades sem escolas, a

¹¹ Antônio Chizzotti, in Fávero, op. cit., p. 41-43.

¹² Anaes do Parlamento Brasileiro. Assembléia Constituinte, 1823. apud Chizzotti, in Fávero, op. cit., p. 42.

¹³ Congresso. Câmara dos Deputados. *Livro do Centenário da Câmara dos Deputados: 1826-1926*. Brasília, 2003. p. 466.

carência de recursos materiais e humanos, aliados à pouca vontade política para implementá-lo, como ficou demonstrado nos debates na Constituinte, eram barreiras dificilmente superáveis. Confirmando, talvez, a sua tendência descentralizadora, transferia-se para a legislação complementar, incluída aí provavelmente a das províncias, a competência para definir a quantidade e qualidade dos meios que garantiriam a universalização, ao menos geográfica, da instrução. Ao mesmo tempo, estimulava-se o exercício do princípio liberal da livre iniciativa também nesse campo, presumindo-se uma responsabilidade e uma competência do indivíduo empreendedor convenientemente vigiado pelo Estado.

Dissolvida a Assembléia Constituinte esse projeto virou letra morta. No entanto, os princípios embutidos nos artigos citados permaneceram como inspiração para os debates em torno da instrução e em outros tantos projetos que surgiram para resolver o problema educacional do país, ao longo de todo o período Imperial. Tanto que, já em 1827 uma lei retomava a prescrição do artigo 250 do projeto de 1823, medida que pode ser considerada complementar às determinações da Constituição sobre a instrução pública .

No que se referia à educação, a Carta outorgada em 1824, acusada de plágio por Martim Francisco, foi bem mais sucinta do que seu “original”, o Projeto de setembro de 1823. No seu artigo 179º, que tratava da garantia da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade”, declarava apenas que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, e que existiriam “Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Letras”.¹⁴

Erigia-se a instrução primária como um direito do cidadão e um dever do Estado. Firmado em Lei o estatuto da *gratuidade*, somente décadas depois a segunda parte da fórmula regulamentar que tentava garantir a sua universalidade – a *obrigatoriedade* – seria posta em discussão. Note-se que, coerente com o conceito de cidadão então vigente, estavam excluídos do benefício constitucional de acesso à educação os escravos. Mesmo assim, foi preciso que esse critério de exclusão se tornasse explícito na legislação complementar para barrar a presença da criança escrava na escola pública, o que indica a existência de tentativas contrárias. Com isso pretende-se afirmar 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.

Diluídos entre os muitos incisos das Disposições Gerais do texto constitucional que

¹⁴ Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: CEE, 2001.

tratavam dos “Direitos Cívicos e Políticos dos cidadãos brasileiros”, os preceitos educacionais, como outros com eles listados, não seriam cumpridos, ao menos na extensão que sua generalidade sugeria. O tratamento preferencial dado na Constituinte ao debate em torno do ensino superior sobreviveu à sua dissolução. Quanto à universalização da gratuidade para a educação primária, “[...] genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados,” e foi inserida no texto mais “como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado”.¹⁵

Em 1826, o Imperador convocou as Câmaras, eleitas há dois anos. Reaberta em junho de 1827 a Assembléia Geral voltou a discutir a educação nacional, criando a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados. Logo foi submetido à apreciação do plenário um projeto de lei do Cônego Januário da Cunha Barbosa que propunha um sistema de ensino integrado para o país, no final reduzido a duas leis: uma, de 11 de agosto, criou os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda; a outra, depois de muitas emendas, foi aprovada em 15 de outubro, regulamentando o ensino primário e determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do país.

Cabe observar que a lei de 15 de outubro de 1827 resgatou em parte a proposta apresentada à Constituinte quatro anos antes por Martin Francisco. O novo texto legal manteve a recomendação da criação das escolas de primeiras letras que fossem necessárias, mas agora não só em todas as cidades como também nas vilas e lugares populosos. Competia aos Presidentes dos Conselhos Provinciais, ouvidas as Câmaras Municipais, determinar o número e a localização dessas escolas, bem como fiscalizá-las.¹⁶ Nelas deveria ser ensinado “a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”. A lei inovava ao criar escolas para meninas, regidas por professoras e ainda

¹⁵ Chizzotti, in Fávero, op. cit., p. 53.

¹⁶ Os Conselhos Gerais de Província foram criados pela Constituição de 1824, que lhes determinou a forma de organização e suas atribuições, essas bastante limitadas. Competia-lhes, em última instância, transformar em projetos de lei e submeter à aprovação da Câmara as resoluções dos Conselhos Provinciais. No seu recesso, o Imperador decidia se mandava executá-las ou suspendê-las provisoriamente. Na verdade, o rigor centralista da Constituição sobrepuja-se às possibilidades da ação provincial sobre seu próprio sistema educacional. Aos Conselhos competia apenas apresentar propostas, que poderiam ser aceitas ou não. Às Câmaras cabia somente a fiscalização das escolas. Essas competências, portanto, não significavam de fato maior autonomia provincial e municipal para legislar e atuar sobre a instrução no seu território.

determinava que:

Art. 4º – As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias, e o serão também n as cidades e vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º – Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios que houverem com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública; e os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo, e à custa dos seus ordenados, nas escolas das Capitais.¹⁷

Apesar da escravidão e do predomínio da lavoura escravista, procurava-se colocar o país em sintonia com o mundo industrializado. No início do século XIX o *Método do Ensino Mútuo* ou *Lancasteriano* espalhou-se em alguns países europeus, no Canadá e nos Estados Unidos e era considerado como o mais novo e revolucionário método de ensino, capaz de multiplicar a disponibilidade de instrução por ser o meio mais rápido e eficaz de ampliá-la gratuitamente, como, aliás, visava a Constituição de 1824.¹⁸ Na escola lancasteriana, as classes eram organizadas em grupos de alunos, as *decúrias*, cada uma orientada por um aluno mais adiantado tirado da classe superior, os *decuriões*. Dessa forma, garantia-se o efeito multiplicador na transmissão dos conhecimentos, calculando-se que cada escola podia abrigar até 500 alunos sob a direção de um só professor.¹⁹

A forma de aprendizagem do método de Lancaster era a repetição mecânica e cadenciada para memorização das lições. O método era de um rigor “científico”, e cada detalhe era pensado e planejado para garantir o máximo de vantagem econômica de tempo, espaço, materiais e conteúdos. Os prédios onde funcionariam as escolas deveriam se adequar a esse rigor, bem como a movimentação dos alunos neles. Tudo deveria funcionar em perfeita ordem e disciplina. Acreditava-se na característica universal desse método, capacitando-o a ser aplicado em qualquer país que necessitasse dar instrução a um grande número de seus cidadãos, preparando-os para a vida e o trabalho ordeiro e disciplinado. Seu objetivo era preparar as classes menos favorecidas para o exercício de atividades às quais estavam destinadas, os ofícios manuais e mecânicos, proporcionando-lhes apenas uma educação

¹⁷ Ana Maria Moura Lins. “O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX”. in Maria Helena Câmara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho (orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Edupf, 1999, p. 80.

¹⁸ Já havia uma experiência oficial com o método lancasteriano no Brasil pois, em março de 1823, o governo imperial criara uma escola desse tipo na Corte, para servir de modelo às demais que se instalassem pelo país.

¹⁹ Lins, in Bastos e Faria Filho (org.), *op. cit.*, p. 78.

primária ou elementar, uma vez que não se previa ou desejava seu acesso ao estudo das ciências abstratas.

Ao analisar o método de Lancaster e sua adoção no Brasil, Ana Maria Moura Lins destaca sua ideologia inspirada no liberalismo de Adam Smith e em oposição, por exemplo, ao pensamento de Comênius quanto à exploração ilimitada da capacidade humana através da educação. Nesse sentido, o método lancasteriano não seria de educação, mas de adestramento. Quanto à sua introdução e aplicabilidade no Brasil, essa autora relativiza as críticas supostamente feitas pela historiografia, e segundo as quais tal adoção seria apenas uma simples transposição de soluções estrangeiras para os problemas nacionais. Daí afirmar que:

O método foi introduzido no Brasil através da Carta de Lei de 15 de outubro de 1827. O caráter oficial da proposição, divulgação e institucionalização desse método dá conta de sua extensão espacial e temporal. A Carta de 1827 representa as primeiras medidas regulamentares para a educação do novo império do Brasil. Ao contrário do que afirmam os historiadores, a orientação proposta nessa carta fundamentada no método Lancaster representa uma orientação segura, objetiva e moderna para uma sociedade mergulhada no mais profundo obscurantismo intelectual [...].

O artigo 1º, ao defender a obrigatoriedade da criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos irá encontrar uma ordem social secularmente caracterizada por uma profunda distância entre os diversos segmentos sociais.²⁰

Ou seja, a seu ver o governo imperial e as elites que o apoiavam eram coerentes em adotar o método, diante da reconhecida indigência do ensino no Brasil e da necessidade de preparar futuros cidadãos, dóceis e disciplinados, para a nação que se fundava, sem que houvesse alteração da ordem social vigente nem interferência na divisão social do trabalho. Portanto, é possível afirmar que na sua origem o método lancasteriano se apresentava como um resgate da classe operária preparando-a para setores produtivos com crescente demanda por mão-de-obra cada vez mais capacitada para o desempenho de novas funções e educada para executá-las de modo disciplinado e ordeiro, uma mão-de-obra docilmente submissa. Contudo, no Brasil do início do Oitocentos, a sua aplicação visava mais a educação do cidadão para torná-lo docilmente conformado ao seu lugar social, e não a instrução para o

²⁰ Lins, in Bastos e Farias Filho (orgs.), *op. cit.* p. 88-89.

trabalho, pelo menos o trabalho nos moldes das sociedades que viviam a plena ascensão do capitalismo industrial. Talvez isso explique, em parte, o insucesso da sua aplicação aqui e, apesar disso, a sua permanência extra-oficial como prática pedagógica em muitas escolas durante todo o século XIX.²¹

Não haveria, aparentemente, um problema de inadequação em adotar um método de educação, dirigido às sociedades industriais e suas relações capitalistas de trabalho centradas na mão-de-obra livre, em uma sociedade agrário-comercial e escravista, dependente da mão-de-obra escrava. Aqui no Brasil seu objetivo de oferecer educação adequada para as classes menos favorecidas era exequível, uma vez adaptado às limitações estruturais, principalmente as de ordem econômica relativas à indisponibilidade de recursos pelo Estado. Porém, a aplicabilidade do método inevitavelmente esbarraria nos limites impostos na própria estrutura escravista da sociedade brasileira. A sociedade e o Estado, através da legislação e a partir da própria Constituição, talvez pretendessem dar conta dessa contradição, quando instituíam e legitimavam uma nação tanto de cidadãos como de não-cidadãos, ou seja, de livres e escravos, procurando garantir e ampliar o acesso à instrução para aqueles, enquanto a esses era negado.

O método de ensino mútuo não resultou nas vantagens esperadas. Sucessivos Ministros do Império, desde Campos Vergueiro, em 1833, a Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 1835, reconheceram seu resultado muito aquém das expectativas, embora sem lhe identificar as razões. O mesmo insucesso ocorreu na Europa. No Brasil o método lancasteriano deixou de ser adotado oficialmente pelo Governo, mas continuaria sendo utilizado na prática. João Severiano da Fonseca Hermes, deputado federal em 1926, testemunha que, em Lençóis, na Bahia, no fim da Monarquia, ainda estudou em uma escola pública com decúrias e *decuriões*.²²

Cabe dizer, no entanto, que não foi só o método de ensino mútuo que não deu certo. A própria Lei de 1827 não alcançou seus objetivos de criar um sistema de ensino, ampliar o acesso à escola para a população livre, e melhorar a instrução popular, mesmo com a tentativa de aplicação do método do ensino mútuo. Talvez por isso o Ato Adicional de 1834, visando

²¹ Sobre a aplicação do método Lancaster ou do ensino mútuo no Brasil, ver Ana Maria Moura Lins, op. cit.; Ana Maria Araújo Freire. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989. Primitivo Moacyr. *A instrução e o Império: 1823-1855*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

²² Hermes, op. cit. p. 467-468.

abrandar o caráter centralizador da Constituição, concedeu mais autonomia relativa às províncias: substituiu os Conselhos Gerais pelas Assembléias Legislativas Provinciais, e transferiu para as mesmas a competência para legislar sobre instrução pública e promovê-la, o que não incluía as faculdades de medicina, os cursos jurídicos e as academias. Ou seja, o Ato descentralizava o ensino primário e secundário, deixando ao Governo Central a obrigação de cuidar exclusivamente do ensino superior em todo o país e do ensino primário e secundário apenas no Município Neutro, ou da Corte.²³

A descentralização educacional definida no Ato Adicional logo foi alvo de críticas. Questionava-se o caráter privativo da competência das Assembléias Provinciais para legislarem sobre a matéria, e se cobrava a participação efetiva do Governo Central na promoção do ensino primário e secundário nas províncias, debitando-se à sua abstenção grande parte do atraso em que se encontrava a instrução no Brasil. Essa discussão se prolongou por todo o Segundo Reinado, envolvendo também seus Ministros, muitos dos quais reconheciam aquela necessidade de intervenção, e reprovavam tamanha descentralização nesse campo. Surgiram várias propostas de mudança, prontamente combatidas, que não avançaram.

No entanto, debitar à descentralização os males da instrução pública no Brasil imperial certamente desviava a atenção de uma causa bem mais plausível: analisando tais condições de atraso, fato reconhecido e denunciado pelos próprios ministros do Governo e por muitos membros do parlamento nacional, Newton Sucupira aponta como causa desse “fracasso” não a descentralização que o Ato Adicional decretara, mas a “omissão das classes dirigentes, o seu desinteresse pela educação popular”.²⁴ Isso se evidencia quando, consultando-se a Lei de 1834 constata-se que a resistência dessas classes às mudanças não se justificaria apenas pelos limites de competência definidos no Ato, uma vez que podiam ser revistos e ampliados pela simples interpretação dos dispositivos da Lei. Exemplo disso é o que previa e autorizava o seu artigo 25: “No caso de dúvida sobre a inteligência de algum artigo desta reforma, ao Poder Legislativo Geral compete interpretá-lo”.²⁵

Sobre essa flexibilidade do Ato Adicional e o desinteresse das classes dirigentes em

²³ Brasil. Constituição (1824). *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal, 2001.

²⁴ Newton Sucupira. “O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação”. in Omar Fávero. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1996. p.66.

²⁵ Otaciano Nogueira. “Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834 – Ato adicional”, in Senado Federal. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília, 2001.

utilizá-la Newton Sucupira afirma que “a Assembléia Geral jamais tomou a iniciativa de oferecer uma interpretação liberalizante do dispositivo descentralizador”, já que era parte e representava as elites de uma “sociedade patriarcal, escravagista [...], num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural [...]”. A essas oligarquias interessaria o ensino superior, a fim de preparar os próprios quadros políticos e profissionais para a continuidade do seu domínio e a manutenção da sua ideologia política e social conservadora e excludente. A instrução popular estaria relegada a um segundo plano, uma vez que a consideravam pouco importante.²⁶

Dessa forma, sem possuir uma diretriz comum para todas as províncias, o sistema de educação nacional era mantido ao sabor dos recursos e dos interesses do governo de cada uma delas que, na melhor das hipóteses, terminavam por tentar reproduzir a organização do sistema de instrução pública da Corte. No caso da instrução secundária, diversas províncias tentaram seguir o exemplo do Colégio Pedro II, fundado na Corte em 1837, como escola oficial modelar. Mas apesar das tentativas nesse sentido, em nenhuma região se chegou a um sistema escolar considerado satisfatório. Não admira que entre as décadas de 1830 e 1880 sucessivos relatórios dos Ministros do Império tenham apontado as deficiências da educação nacional e sugerido medidas visando superá-las. As críticas eram muitas: havia poucas escolas; as casas onde elas funcionavam eram inadequadas, prejudicando inclusive a aplicação do método de ensino mútuo; a maioria dos professores era mal preparada; a fiscalização era ineficiente, inclusive a das escolas particulares, muitas não autorizadas; pais e tutores não mandavam seus filhos à escola.

Estas eram, entre outras, as principais e mais repetidas queixas. Quanto às soluções para os problemas levantados, os relatórios ministeriais sugeriam medidas pontuais que resultavam em ações limitadas do Governo através de pequenas “reformas” as quais não abrangiam todo o sistema educacional e não produziam mudanças significativas de fato. Desses relatórios, somente o do ministro José da Costa Carvalho, Visconde de Porto Alegre, em 1850, propunha a organização de um plano geral de instrução e a criação de uma comissão para analisá-lo, como solução para os problemas repetidamente apontados.²⁷

Em 1851, o governo central realizou uma avaliação do ensino das aulas públicas e colégios particulares, executada por Justiniano José da Rocha, que chegou a conclusões bastante duras no sumário do seu relatório. Nele indicou uma série de problemas que, por

²⁶ Newton Sucupira. “O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação”, *in* Fávero, op. cit., p. 65.

²⁷ *Id.*, p. 52-57.

afetarem os múltiplos aspectos inerentes à educação e mostrarem um amplo panorama das condições do sistema de ensino nacional, merecem ser comentados.

Justiniano da Rocha criticou a qualidade do método de ensino adotado por aquelas escolas, considerando-o ineficiente por ser “aligeirado” e por demais confiante na capacidade de reflexão e de raciocínio do aluno, descuidando da memorização do que lhe era ensinado. Condenou o relaxamento do ensino da língua e da literatura nacionais, enquanto maior cuidado era dedicado ao estudo das línguas francesa e o inglesa, inclusive adotando-se livros escritos nessas línguas estrangeiras. Coerente com essa preocupação nacionalista, denunciou a predominância de estrangeiros na direção dos colégios, pois, segundo ele, poucos eram brasileiros, sendo alguns franceses e a maioria portugueses. Denunciou o acúmulo de funções desses diretores que também ensinavam em uma ou mais escolas. Quanto aos professores, apesar da sua dedicação missionária, os vencimentos “insignificantes” não lhes serviam de estímulo e nem sequer eram suficientes para pagar a locação das casas onde davam aula.

Com relação à organização interna e à administração dos colégios, o relatório de Justiniano da Rocha apontou a dificuldade de encontrar pessoal auxiliar de qualidade para controlar os alunos ou para atender aos serviços domésticos, prestados por escravos que não eram considerados bons criados. Também lamentou a “promiscuidade” entre alunos internos e externos e em regime de semi-internato. Estabelecimentos com esses regimes eram comuns na época e tenderam a aumentar enquanto a disponibilidade de ensino tido como de melhor qualidade se concentrou nas capitais e cidades maiores. Referiu-se ainda ao crescimento do número de escolas particulares, tendência que se acentuaria a partir da década de 1860 até a de 1880. Também chamou a atenção para a presença de alunos pobres que freqüentavam gratuitamente muitos desses estabelecimentos.²⁸

Tratando dos colégios particulares, Justiniano da Rocha os descreveu como escolas diferenciadas. Segundo ele, tais instituições de ensino: já não adotavam mais o método lancasteriano, da memorização e repetição, preferindo a reflexão e o raciocínio; mantinham alunos internos, motivo de condenada “promiscuidade”; nelas a quantidade e o nível social dos alunos, provavelmente, exigiam serviços domésticos de qualidade, dos quais se reclamava que os escravos não davam conta. Cabe destacar que essas escolas, então comuns principalmente nas capitais das províncias, eram voltadas para a educação dos filhos das elites

²⁸ Segundo Primitivo Moacyr, Justiniano da Rocha apresentou um elenco de sugestões para a solução desses problemas que seriam incorporadas à Reforma da Instrução Pública decretada em 1854, pelo então Ministro do Império, o conselheiro Pedreira do Couto Ferraz. Primitivo Moacyr, *apud* Freire, op. cit., p. 89-90.

e das pessoas de mais recursos. A sua proliferação sugere que deviam dar aos seus proprietários, além de prestígio social, um retorno financeiro melhor do que o de mestre-escola pago pelos cofres públicos. Além disso, na medida em que o poder público não dava conta de ampliar o número de escolas, sua disseminação estava de acordo com o princípio liberal que a própria lei sancionava, permitindo que qualquer cidadão idôneo estabelecesse sua escola, apenas submetendo-a a fiscalização do Estado.²⁹

Esses colégios podiam ser propriedade pessoal, geralmente de algum professor conceituado e que dispunha de recursos para instalar e dirigir seu próprio estabelecimento de ensino. Ou então, eram mantidos por instituições filantrópicas, sob a direção de congregações religiosas. Os primeiros às vezes admitiam gratuitamente alunos pobres. Os filantrópicos, destinados a acolher crianças órfãs ou desamparadas, costumavam manter também alunos, principalmente alunas, pensionistas e semi-pensionistas, medida que contribuía para sua manutenção. E, surpreendentemente, podiam até acolher crianças escravas ou filhas de escravos, a exemplo da Casa da Providência, mantida pela Associação das Senhoras da Caridade em Salvador, da qual se falará adiante.

Também em 1851, a Secretaria dos Negócios do Império encarregou Antonio Gonçalves Dias da “missão” de examinar “com o maior cuidado” todos os “estabelecimentos destinados ao ensino e educação da mocidade, sejam públicos ou particulares, com exceção somente da Academia Jurídica de Olinda e da Escola de Medicina da Bahia”. Essa investigação foi dirigida para as principais Províncias do Norte, assim compreendidas as do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande [do Norte], Paraíba, Pernambuco e Bahia, devendo apontar, em detalhes e sem nada omitir, a real situação do ensino e da educação naquelas províncias. Cabia-lhe, também, subsidiar o governo a tomar providências para promover o seu melhoramento e progresso, propondo medidas que julgasse necessárias para esse fim. Seu relatório, apresentado um ano depois, traça um panorama muito rico da instrução naquelas regiões, o qual não era muito distinto, como afirma o próprio autor, do que ocorria no restante do país. A ele recorreremos outras vezes, mas agora interessa apresentar uma recomendação

²⁹ A preocupação de Justiniano da Rocha com o número de escolas particulares provavelmente se justificava pela proporção dessas em relação às escolas públicas, indicando a deficiência do Estado no cuidado com a educação popular, o que não parece ter melhorado com o tempo. Quase duas décadas depois, um relatório do conselheiro Paulino José Soares de Souza sobre a situação do ensino no país indicava que havia 969 escolas particulares e 2 567 escolas públicas primárias em todas as províncias, enquanto no ensino secundário a relação era de 378 particulares para 104 públicos. Apesar da carência de dados estatísticos sobre o ensino nesse período, esses números, embora incompletos e aparentemente incoerentes com relação à algumas províncias, dão uma idéia aproximada do quadro da instrução pública e particular no Brasil naquele período. Ver José Ricardo Pires de Almeida. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000. p. 120.

expressa feita por Gonçalves Dias a respeito da situação do escravo frente à educação. Nesse sentido, afirmava no seu relatório;

Concluirei fazendo observar que duas grandes classes da nossa população **não recebem ensino, nem educação alguma** – os índios e os escravos. No antigo regime era costume criarem-se cadeiras primárias nas localidades, em que se estabeleciam índios novamente convertidos. Se nos não convém ir procurar novos índios às florestas para converter e civilizar, nem mesmo olharmos de perto para a instrução dos aldeados, é de necessidade atendermos ao menos a essa outra classe, que entremeada com a população livre, tem sobre ela uma ação desmoralizadora, que não procuramos remediar.³⁰

Considerando uma questão de conveniência proporcionar ou não educação aos índios, Dias defendia a necessidade de estendê-la à outra “grande classe”, a dos escravos, sobretudo por reconhecer sua influência perniciosa sobre a sociedade de então. Por isso, recomendava:

Quero crer perigoso dar-se-lhe instrução; mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa? Não será necessário prepará-los com muita antecedência para um novo estado a ver se evitamos perturbações sociais, que semelhantes atos têm produzido em outras partes, ou quando o reivindicam por meios violentos – ou quando o governo imprudentemente generoso os surpreende com um dom intempestivo? Centenas de escravos existem por esses sertões, aos quais se falta com as noções as mais simples da religião e do dever, e que não sabem ou não compreendem os mandamentos de Deus. **Educá-los**, além de ser um dever religioso, **é um dever social**, por que a devassidão de costumes, que neles presenciamos, será um invencível obstáculo da educação da mocidade. [ênfases nossas].³¹

O relatório de Gonçalves Dias certamente revela não só o seu pensamento, mas também o da maior parte da sociedade da época, inclusive o de autoridades do governo, que viam o escravo como elemento corruptor da “mocidade”, e potencialmente perigoso porque era “naturalmente” embrutecido pela condição do cativo. Pensamento que persistiu até a

³⁰ Dias, *apud* Almeida, *História da Instrução...*, *op. cit.*, p. 336-375.

³¹ *Id.*, *ibid.*, p. 336-375.

Abolição e, sob certos aspectos, mesmo após o fim do escravismo. Por outro lado, a proposta de educar para regenerar nos leva a indagar sobre o que foi feito, ou porque deixou de ser feito, no sentido de proporcionar educação aos escravos e, por extensão, aos libertos. Além disso, deixa no ar a questão de como teriam reagido esses sujeitos quando, de uma forma ou de outra, perceberam a existência dos debates que inevitavelmente ocorriam em torno de tais proposições.

Observe-se que a preocupação de Gonçalves Dias com relação aos escravos não era só por representarem um perigo para a manutenção da “moral” e dos “bons costumes” da população livre, mas por constituírem uma ameaça à estabilidade social em decorrência dos processos de conquista da liberdade. Processos que, violentos ou pacíficos, tendiam a se avolumar e culminariam no previsto, mesmo que julgado remoto, fim da escravidão. Portanto, era necessário **fazê-los aprender a ser livres**, “civilizando-os” através da educação para que pudessem conviver na sociedade sem corrompê-la com a sua propalada “devassidão de costumes”.

Apesar do foco da sua inquietação ser os escravos, deduz-se que, implicitamente, ela se estendia aos libertos, como Dias mesmo sugere ao propor que os cativos fossem preparados para “um novo estado”, ou seja, o estado de liberdade que aqueles já gozavam. Era preciso que o Governo se antecipasse em dar educação às crianças escravas, e mesmo aos escravos adultos, flexibilizando a legislação que até então excluía do direito de freqüentar a escola pública esse imenso contingente de potenciais futuros cidadãos. Quanto aos libertos crioulos, reconhecidos como cidadãos brasileiros desde a Constituição de 1824 e como tal aptos a usufruírem desse direito, motivos que iam das próprias condições de sobrevivência a pouca disponibilidade de escolas deviam dificultar-lhes o acesso que a Lei não impedia. De todo modo, libertos sem instrução não eram exceções que chamassem a atenção em uma sociedade cuja população livre era também predominantemente analfabeta.

Gonçalves Dias deixa claro que sua preocupação não era dar instrução, para ele uma arma perigosa se colocada nas mãos do escravo. Importante e necessário era dar-lhe uma educação moral e religiosa, essa sim capaz de conformá-lo a uma existência social determinada em última instância não pela igualdade de direitos e oportunidades, mas pela permanência das desigualdades e privilégios, garantidos por uma formação que rejeitasse o conflito como meio de superá-los. Ora, tornar possível essa educação deixara de ser apenas um dever religioso para se tornar um “dever social” de proporcionar aos escravos uma

educação escolar mínima, como fora dada aos índios acolhidos nas escolas das ordens religiosas onde aprendiam, além da religião, as primeiras letras.

Dias sugere que a ação regeneradora da educação deveria se estender a todas as classes, inclusive aos escravos, sem o que a própria “classe livre” também não se recuperaria da influência perniciosa da escravidão, ou melhor, do escravo. Ainda segundo ele, para ser alcançado esse objetivo era preciso encarar como um dever religioso a obrigação de buscar e proporcionar educação, o que só seria realizável por um acordo entre o pai, o pastor e o mestre, significando a união da família, da escola e da Igreja.

Infelizmente Gonçalves Dias não esclarece em seu relatório por que considerava perigoso dar instrução aos escravos. Deduzimos que esteja de acordo com a idéia corrente na sociedade brasileira do século XIX sobre qual seria a utilidade e a quem se destinavam a educação e a instrução. Essa destinação estava intimamente ligada às próprias concepções de educação e instrução então vigentes. Estudando os projetos e reformas educacionais na Corte, no contexto do processo de abolição da escravidão, Alessandra Frota Martinez discute as interpretações da época sobre o que era educar e instruir e indica os seus diferentes significados:

A diferença entre os termos educação e instrução foi estabelecida, em grande parte, pela leitura das Reformas francesas, por sua vez apoiadas em Condorcet. Segundo ele, educação se referia aos sentimentos religiosos e morais cuja transmissão deveria ser reservada às famílias e, instrução era o conjunto de conhecimentos que o Estado deveria proporcionar aos cidadãos. No entanto, no Império brasileiro, tal distinção não parece ter se imposto de fato, o que mais uma vez revela as apropriações e redefinições dos conceitos estrangeiros em função da realidade local.³²

Partindo dessas considerações, entende-se por que Gonçalves Dias propunha para os escravos uma educação moral e religiosa, e não a instrução. Provavelmente, entendia essa educação como eminentemente formadora do caráter, preparando o indivíduo para adequar-se ao lugar social a que estivesse previamente destinado ou aos limites e condicionantes de uma permissível ascensão, aprendendo os bons costumes, a disciplina e o controle dos impulsos e das paixões. Quanto à instrução deduz-se que, sendo “um conjunto de conhecimentos” que se

³² Martinez. *Educar e Instruir: a instrução...*, op. cit., 1997.p. 25.

adquire e cuja responsabilidade pela transmissão deve ser assumida pelo Estado, refere-se ao aprendizado de ações e práticas específicas voltadas principalmente para uma atividade intelectual ou mecânica que resulte em trabalho e produção. Na verdade os dois conceitos mais se confundem do que se distinguem, sendo mutuamente complementares. A respeito dos conceitos de educação e instrução afirmava-se, na década de 80 do século XIX:

Instrução exprime a ciência mais vulgar, o que se aprende nas escolas. Difere a educação da instrução, sendo que a primeira inclui a idéia do bom emprego e uso da segunda: pode pois haver instrução com má educação, se o saber não é realçado por boas maneiras e bons costumes.

O fim da educação é desenvolver as faculdades morais, enquanto a instrução visa enriquecer as faculdades intelectivas. Não obstante, instrução e educação se confundem na prática freqüentemente; todavia é importante extremá-las. Ora, só mediante a inteligência os princípios se estabelecem. Concorre pois a instrução para a educação, tanto como a educação para a instrução.³³

A educação buscaria o desenvolvimento integral do indivíduo, “tendo em vista a sua perfeição, a sua felicidade e o seu destino social”. Da boa educação resultaria “o progresso, as tendências úteis ao indivíduo, a compressão dos instintos”. Já a instrução significaria um saber adquirido e estaria relacionada à educação intelectual. Mas por que seria perigoso proporcionar instrução aos escravos? Qual o risco de desenvolver-lhes a capacidade intelectual? A resposta mais provável, talvez óbvia, seria que para Gonçalves Dias e a maior parte da sociedade da época, a instrução conduziria o escravo ao questionamento e conseqüentemente à insubmissão ao cativo, bem como à busca consciente pela liberdade através de meios racionalmente articulados, o que, evidentemente, não se desejava.

Ao determinar uma investigação minuciosa da instrução pública nas Províncias do Norte o governo Imperial procurava demonstrar uma real preocupação com o futuro da educação nacional, convencido de que o progresso do país dependia inevitavelmente das novas gerações e da disponibilidade e qualidade do ensino que deveriam receber. Certamente não fazia parte desta “mocidade” à qual o Império interessava educar o grande contingente de crianças e jovens escravos. No entanto, seguindo as instruções que lhe determinavam propor

³³ E. M. Campagne. *Dicionario Universal de Educação e Ensino*. Tradução de Camilo Castello Branco. Porto: Casa Editora Lugan & Genelioux, 1886.

todas as medidas que lhe parecessem necessárias para garantir a melhor educação da mocidade livre, Gonçalves Dias aproveitou para, ao modo de conclusão, apontar a necessidade e urgência de também ser educada aquela “outra classe”, a dos escravos. Para ele de nada adiantaria melhorar a educação da classe livre se os escravos não fossem “reabilitados moralmente”.

Era o começo da década de 1850 e acabara de ser aprovada a nova lei de repressão ao tráfico transatlântico que, enfim, se faria cumprir. Bloqueada a principal fonte de suprimento e renovação da mão-de-obra escrava, o fim da escravidão passou a ser tido como certo. A Abolição era apenas uma questão de tempo, convenientemente ajustado aos interesses escravocratas, enquanto se discutia uma outra solução para a presumida falta de braços para o trabalho que ela provocaria. Parece evidente que uma dessas soluções, talvez menos discutida, mas não menos importante que as outras, passava pela educação e instrução dos ex-escravos. O relatório de Gonçalves Dias sinaliza nesta direção.

O processo de abolição da escravidão esteve de fato intimamente ligado à discussão das questões referentes à instrução. A extinção do trabalho escravo e a universalização do trabalho livre exigiam um outro posicionamento frente às novas formas de relacionamento entre os sujeitos envolvidos neste mundo do trabalho. Essas questões, que ainda não se colocavam, senão restritamente, quando da primeira Constituição brasileira, começaram a ganhar força na década de 1850. Ampliaram-se, então, as discussões em torno da instrução primária e da educação popular que conduziram às Reformas nesse campo. Uma das mais importantes foi a do Ministro Couto Ferraz.

A Reforma Couto Ferraz, como ficou conhecido o Decreto nº. 1331A, de 17 de fevereiro de 1854, aprovou o regulamento que reformava o ensino primário e secundário do município da Corte. Como já foi comentado, incorporou várias sugestões do relatório de Justiniano da Rocha, de 1851. Mais que isso, alterou o caráter descentralizador do sistema educacional, vigente desde o Ato Adicional de 1834, ao interferir no âmbito do ensino provincial.³⁴ Sobre sua importância neste e em outros aspectos, Freire comenta:

Apesar de anunciar que é um regulamento da instrução pública primária e secundária do Município da Corte, ao analisar este ato legal concluímos que ele

³⁴ Brasil. Decreto nº. 1 331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1854, Tomo XV, Parte I.

extrapolou seus limites e que, na verdade, tratava-se de um código pretendendo estabelecer normas de validade nacional, desde que determinava competências neste espaço ao representante do governo central, o inspetor geral.

[...], determinava regras de equivalência destes ensinos [primário e secundário das províncias] ao ensino do Município Neutro. [...]; em cada paróquia deveria existir uma escola primária de 1º grau para cada sexo; o ensino de 1º grau era obrigatório para meninos maiores de sete anos, e seus pais, tutores, curadores ou protetores seriam multados se tivessem em sua companhia tais crianças, sem impedimento físico ou moral; [...] Estas medidas evidenciam uma clara manifestação da interferência do Poder Central na educação das províncias (particular ou pública) e nas particulares da Corte. Podemos vislumbrar aqui, ainda muito débil, o primeiro sinal de unificação do ensino primário no Brasil, [...].³⁵

Há um ponto importante a ser considerado na Reforma Couto Ferraz: o seu artigo 69 proibia explicitamente a admissão de escravos nas escolas públicas. A reiteração, nesta Reforma, da interdição dos escravos à escola pública presente na legislação sobre a instrução na primeira metade do Oitocentos, seguiu rumo diferente das recomendações feitas apenas dois anos antes ao governo Imperial por Antônio Gonçalves Dias. Além dos escravos, o artigo 69 também incluía nessa interdição os que padecessem de moléstias contagiosas e os que não fossem vacinados. Na mesma época, foram criados no Rio de Janeiro o Instituto dos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-mudos, em 1856.

A exclusão dos escravos determinada pela lei poderia ter muitas razões, até reconhecidas e aceitas pela sociedade brasileira escravista e elitista da época. Mas é inegável a força simbólica, para o imaginário social de então, dessa equivalência patológica subjacente que se estabelecia entre escravidão e doença, por conseguinte entre escravos e doentes, vistos similarmente como incapacitados ou perigosos. Escravos, que eram “surdos-mudos” de instrução deveriam continuar como tal. Por serem escravos, o “mal” da escravidão os tornava “naturalmente” menos regeneráveis do que todos os ditos cidadãos livres, até mesmo aqueles naturalmente limitados.

Três décadas após a Carta de 1824, o Decreto da Reforma Couto Ferraz, enquanto instrumento legal regulador do compromisso da Constituição Imperial de dar instrução a todos os cidadãos, nada seqüestrava aos escravos quando lhes interditava o acesso à escola pública. Na prática, apenas reiterava o espírito da Lei, o preceito constitucional então vigente

³⁵ Para maiores informações sobre a Reforma Couto Ferraz, ver Ana Maria Freire, *op. cit.*

que, subliminarmente, negava ao escravo o estatuto da cidadania. Ora, uma vez que a Carta de 1824 determinava, no seu artigo 6º, que eram cidadãos brasileiros os que no Brasil tivessem nascido, quer fossem ingênuos ou libertos, deduz-se dessa afirmativa constitucional que a cidadania de direito e seu pleno gozo teriam como premissa a liberdade, ser um sujeito livre. Isso implica que, uma vez admitida a existência de **libertos**, teoricamente “cidadãos”, também existiam **escravos**, embora omitidos do texto. Brasileiros porque no Brasil nasceram, porém não-cidadãos.

Insistimos na abordagem dessa questão – a ausência de referência direta à escravidão e ao escravo na Constituição de 1824 – já bastante discutida na historiografia, por considerá-la importante como evidência do implícito que se instaura na regulação e nas práticas cotidianas das relações, individuais ou coletivas, entre os sujeitos imersos na sociedade brasileira escravista pré-abolição. Sociedade que insistirá em “herdar” traços desse caráter escravista após o 13 de Maio, apesar do liberalismo proclamado por grande parte das suas elites.

A educação, como pensada pelo liberalismo ilustrado, era um direito inerente ao indivíduo, necessária à sua emancipação. Para o pensamento liberal brasileiro das últimas décadas do século XIX, a educação e a instrução eram consideradas como uma demanda da situação social, política e econômica vigente que precisava ser atendida para que essa mesma situação pudesse ser alterada, sob controle. Ou seja, a fim de serem atingidos sem perturbações determinados objetivos declarados de interesse geral, a exemplo da modernização do país e sua inserção na nova ordem econômica mundial. À medida que se atendesse à demanda por educação, solucionavam-se os problemas, superava-se o atraso do país em relação ao mundo dito civilizado. Tudo isso graças ao crescimento intelectual e moral que a educação e a instrução proporcionariam aos homens.

Vera Teresa Valdemarin propõe que as características do liberalismo que se efetivava no Brasil, nas últimas décadas do século XIX, podem ser delineadas a partir do “encaminhamento das questões mais significativas do período”, porque “estabelecem os parâmetros para a cidadania, para a participação no poder político e para a organização social do trabalho”. Entre aquelas questões estariam “a escravidão, a reforma do processo eleitoral e a criação de uma estrutura educacional”.³⁶

O momento histórico era particularmente difícil porque a grande lavoura se via numa

³⁶ Vera Teresa Valdemarin. *O liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. p. 49.

encruzilhada sem saída à vista. De um lado, a libertação do ventre escravo, consumada em 1871, acabara com os sonhos escravistas de que a escravidão poderia ser mantida por muitos anos ainda; de outro, a experiência com a imigração européia, principalmente pelo sistema de parceria, não se mostrara até então aceitável ou viável a agricultores endividados e acostumados a conduzir seus negócios na base da coerção. Restava a importação de *coolies*, logo muito combatida. Ou o emprego mais efetivo do trabalhador nacional e do liberto, inclusive dos ingênuos resultantes da lei de 1871, o que só poderia acontecer se uns e outros, livres do chicote senhorial, passassem a ver no trabalho o corolário natural do seu estado de liberdade.

Não é surpreendente, portanto, que na década de 1870, a discussão sobre o problema da instrução no Brasil tenha se ampliado muito. Além dos relatórios críticos dos Ministros do Império e das autoridades provinciais, freqüentes a partir do anos 1850, o tema se tornou mais presente na imprensa e nos discursos parlamentares, embora a esse interesse não correspondessem avanços nas soluções.³⁷ Os dados mostravam a precariedade do ensino em todo o país e exigiam providências imediatas que pudessem melhorar as suas condições e o acesso da população à escola. Em 1872, dos quase dez milhões de habitantes 84,2% eram analfabetos. As “reformas da instrução” eram tentativas de remediar essa situação. Ainda em 1870, no seu relatório ao Parlamento, o Ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza afirmava:

É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se achará em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil. [...] Em algumas províncias a instrução pública mostra-se em grande atraso; [...] Em poucas é sensível o progresso; em nenhuma satisfaz o seu estado pelo número e excelência dos estabelecimentos de ensino, pela freqüência e aproveitamento dos alunos, pela vocação para o magistério, pelo zelo e dedicação dos professores, pelo fervor dos pais em dar aos filhos a precisa educação intelectual, [...].³⁸

Referindo-se às tentativas de melhorar a instrução nas províncias recorrendo à freqüentes reformas, Paulino de Souza criticava-as por constatar que tais reformas se limitavam à organização do ensino, mas não promoviam a sua disseminação e não buscavam

³⁷ Valdemarim, op. cit., p. 62.

³⁸ Hermes, “Cem anos de ensino primário: 1826-1926”. in Congresso. Câmara dos Deputados. *Livro do Centenário* Brasília, 2003. p. 472-73.

garantir sua qualidade nem torná-lo atraente aos alunos, fiscalizando os encarregados da sua distribuição. Para suprir as deficiências das províncias no campo educacional, sugeria a intervenção do governo central, criando, mantendo e dirigindo estabelecimentos de instrução pública nas mesmas, custeadas pelos cofres do Estado. Porém tudo isto ficou “no desejo, segundo a regra”.³⁹

A preocupação com a educação dos libertos juntara-se à importância atribuída à educação popular. Conforme Alessandra F. Martinez, em discurso proferido em 1873 o Conselheiro Affonso Celso já alertava para a necessidade dessa educação como meio de evitar o aumento de brasileiros que “vegetavam na ignorância e na miséria”, e defendia a adoção da obrigatoriedade do ensino primário, sem a qual os responsáveis por crianças e libertos não cuidariam da sua instrução.⁴⁰

Em 1878, esse quadro permanecia virtualmente inalterado, pois a questão da instrução, apesar de presente no discurso das elites políticas e letradas, pouco ou nada avançara na prática. Foi nesse cenário, no qual a reforma educacional passa a ser apontada como solução, uma vez que iria estabelecer um sistema de ensino que qualificaria “para o voto e para o trabalho”, que o Ministro Leôncio de Carvalho iniciou a série de intervenções no sistema de ensino que iriam ficar conhecidas com o seu nome, procurando colocar em prática os princípios liberais que adotava. Segundo Valdemarim, as propostas de reforma na verdade revelam, na intenção, a face liberal da elite brasileira, enquanto na execução revelam sua face conservadora.⁴¹

A Reforma Leôncio de Carvalho foi certamente a mais importante e a de maior impacto no Império, repercutindo por todo o início do período republicano. Constituiu-se na verdade de uma série de decretos, dos quais o de nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, logo denominado de “Decreto do Ensino Livre”, foi o que teve maior repercussão, por razões que comentaremos adiante. Embora a competência da Reforma Leôncio de Carvalho se limitasse, no caso do ensino primário e secundário, ao município da Corte, deveria ela servir de modelo para reformas educacionais nas demais províncias do Império. Seguiu, neste particular, a tendência centralizadora do governo Imperial, em oposição ao caráter descentralizador que tivera o Ato Adicional. No âmbito educacional, essa tendência centralizadora já se revelara na Reforma Couto Ferraz, e parece ter sido aceita sem embaraços pelas províncias, pois o

³⁹ Hermes, *op. cit.*, p. 475.

⁴⁰ Martinez, *op. cit.*, p. 38.

⁴¹ Valdemarin, *op. cit.*, p. 48-50.

modelo de educação proposto a partir da Corte não destoava das posições ideológicas e dos interesses locais. Veremos que, no caso da província da Bahia, essa também foi a regra, tanto para a Reforma Couto Ferraz como para a Reforma Leôncio de Carvalho.

Carlos Leôncio de Carvalho era professor da Faculdade de Direito de São Paulo, e participava ativamente da política nessa província, sendo integrante do grupo dos republicanos ligados às atividades educacionais. Foi membro da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que reunia liberais e republicanos, e que deu origem nos anos 1880 ao Liceu de Artes e Ofícios, do qual foi diretor, tendo antes assumido a pasta dos Negócios do Império de janeiro de 1878 a março de 1880.⁴²

Leôncio de Carvalho foi nomeado Ministro dos Negócios do Império por João Lins Vieira Cansansão Sinimbu, Presidente do Conselho de Ministros quando o Partido Liberal assumiu o poder, no início de 1878. Era da competência deste Ministério os assuntos relativos à Instrução Pública. Ao assumir a pasta logo deu início às reformas do ensino na Corte, alterando o regulamento do Imperial Colégio Pedro II, através do Decreto nº 6 884, de 20 de abril de 1878. Esse Decreto introduzia as matrículas parceladas e abolia a obrigatoriedade do ensino religioso, embora exigisse exame “do catecismo da diocese” para os alunos católicos; tornava livre a freqüência do externato, contanto que o aluno tivesse a idade exigida para as aulas que quisesse freqüentar, ou seja, tivesse um ano a mais ou a menos do limite estabelecido para a aula do ano anterior.⁴³ Por outro lado, quando tratava da admissão de alunos, esse Decreto não fazia quaisquer restrições aos “ingênuos” e libertos, tanto que surpreendentemente apenas determinava:

Art. 11. Para admissão à matrícula do 1º ano é necessário:

1º. Ter mais de onze e menos de 15 nos de idade;

2º. Mostrar-se habilitado, mediante exame, em leitura, escrita, gramática portuguesa, aritmética até frações inclusive, sistema métrico decimal, elementos de geografia, noções dos objetos e instrução moral. Os alunos católicos deverão ainda prestar exame do catecismo da diocese.

Art. 16. É permitido a qualquer pessoa freqüentar somente uma ou mais aulas do externato [...].⁴⁴

⁴² Azevedo, apud Nunes, *op. cit.* p. 181. Valdemarim, *op. cit.* p. 62.

⁴³ Maria Lucia Spedo Hilsdorf. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Nunes, *op. cit.*, p. 181.

⁴⁴ Brasil, Decreto 6 884 de 20/04/1878. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1878. Tomo XLI. Rio de

Outro importante Decreto de Leôncio de Carvalho foi o de nº. 7031 A, de seis de setembro de 1878, que criou cursos noturnos de ensino elementar nas escolas públicas primárias de 1º grau para adultos, assim considerados os alunos maiores de 14 anos, do sexo masculino, analfabetos. Em cada escola pública de instrução primária do município da Corte deveria ser instalado um desses cursos, nos quais seriam ensinadas pelos mesmos professores as mesmas matérias das escolas diurnas de grau equivalente.

Esses cursos noturnos eram destinados a livres ou libertos, que neles poderiam se matricular a qualquer tempo, conforme o Art. 5º. Teriam duas horas de aula por noite, de outubro a março (verão), e três horas de abril a setembro (inverno). As normas disciplinares eram rigorosas, garantidas por um também rigoroso esquema de punições e recompensas. Os alunos deviam “guardar o maior sossego” e respeitar quem circulasse no recinto e nas proximidades da escola. As transgressões poderiam ser punidas com a expulsão. Em caso de desobediência aos professores, poderia ser solicitada até a intervenção da autoridade policial. Além das normas disciplinares, nota-se o sentido de controle sobre essa categoria diferenciada de alunos – os libertos principalmente - desde a matrícula, que só seria efetivada mediante apresentação de uma guia emitida pelos Delegados da Instrução Pública na qual constasse, além de outros dados, a profissão e residência do matriculando.⁴⁵

É importante destacar que esse decreto não proibia explicitamente os escravos de freqüentar os cursos noturnos para adultos. Essa omissão com relação ao “elemento servil”, característica dos decretos anteriores, aqui não parece apenas querer evitar a reiteração desnecessária do que já era negado por outros atos do governo, mas sugerir a necessidade de se prover a educação ao “elemento servil”, questão que já vinha sendo levantada por intelectuais e políticos, a exemplo de Gonçalves Dias e João Alfredo, já citados anteriormente. Por isso, chama atenção a referência explícita à franquia destes cursos noturnos para os *libertos*, o que, potencialmente, eram todos os escravos de então. O cuidado em se referir ao liberto certamente confirma a dificuldade de acesso dessa categoria à educação, se não pelas leis, ao menos por outras formas de obstáculo. Sugere também uma

Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Não queremos dizer que com essa omissão o Decreto 6 884 pretendesse abrir as portas do Imperial Colégio a “ingênuos” e a libertos, ou seus filhos, sendo o Pedro II reconhecidamente elitista. O que sugerimos é que havia uma sensibilidade de Leôncio de Carvalho para as questões decorrentes das mudanças nas relações escravistas, desde a crescente intervenção do Estado nessa esfera até a previsibilidade do fim da própria escravidão. Ao que parece, atento a essas transformações, ele percebia a necessidade de promover a instrução desse contingente egresso da escravidão, suprimindo os entraves legais ao seu acesso à escola.

⁴⁵ Coleção de Leis do Império do Brasil de 1878. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879; Freire, *op.cit.*, p. 95.

nova política do Estado, graças ao pensamento liberal do seu Ministro, de incentivo à procura espontânea dos libertos por instrução. Tanto é assim que o Decreto 7 031 estabelecia:

Art. 42. Terão direito de **preferência** aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os **demaís requisitos precisos**, apresentarem **notas de aprovação plena** obtida nos exames finais de algum curso público de instrução primária de adultos [destaques nossos].⁴⁶

Ou seja, não se tratava apenas de buscar com a educação promover o progresso e a modernização do País. Declarava-se que ela era um meio de ascensão social para as classes inferiores através, entre outros, do acesso ao emprego público, antes privilégio de uns poucos apaniguados. Essa proposição é significativa, pois o decreto não fazia ao indivíduo uma vaga promessa de aperfeiçoamento moral, mas uma proposta objetiva de crescer, social e economicamente, conseguindo um trabalho melhor do que o trabalho braçal desqualificado, ou até o das artes mecânicas: um “emprego de categoria” na burocracia estatal, mesmo que em posição subalterna. Abria uma brecha que viria a ser uma das vias de inserção no mercado de trabalho que os ex-escravos – portanto negros e mestiços – e principalmente seus descendentes, iriam explorar, não obstante as restrições que enfrentariam nesse particular.

Apesar da teia de significados que a expressão “os demais requisitos precisos” pudesse conter, o pensamento liberal no qual se inspirara o Decreto garantia que as dificuldades individuais, mesmo advindas da origem e da “raça”, não eram mais intransponíveis, pois a Lei declarava que as possibilidades de ascensão dependiam do mérito de cada um, do seu esforço recompensável para atingir uma condição superior a da sua origem, embora outros “requisitos” continuassem determinantes. Para os libertos dos cursos noturnos as barreiras surgiam ainda na escola, não só em submeter-se à disciplina como graças ao sistema de premiações e exames classificatórios, que estabeleciam um regime de dedicação intenso para garantir a aprovação plena nas provas escrita e oral, e nas notas de aplicação e

⁴⁶ Brasil, Decreto 7 031. Coleção de Leis do Império do Brazil de 1878. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Os regulamentos da instrução pública para os exames finais nos diferentes cursos classificavam os alunos concluintes como “reprovados” quando a maioria ou totalidade da banca de examinadores não indicasse a aprovação; “aprovado simplesmente”, pela maioria da banca; “aprovado plenamente”, por unanimidade de votos; e “aprovado com distinção”, quando além da unanimidade de votos favoráveis tivesse obtido notas máximas na totalidade das provas. (Conforme Decreto 1331 A, de 17/02/1854 e Decreto 7991, de 05/02/1881).

comportamento.⁴⁷

Dando prosseguimento ao seu plano de reformas, Leôncio de Carvalho baixou em 19 de abril de 1879 o Decreto nº. 7247, até hoje conhecido como “Decreto do Ensino Livre”. De pronto, seu artigo 1º estabelecia o propósito que o caracterizaria – a liberdade de ensino – e que daria margem a muitas interpretações e ampla discussão.⁴⁸ A esse respeito Valdemarin afirma que tal artigo tinha como objetivo:

[...] efetivar uma diretriz liberal muito clara: abrir a possibilidade de ensinar a todos aqueles que se sentirem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou de prévia autorização, permitir a livre exposição de idéias e de métodos de ensino, advogando que o Estado não deve monopolizar o saber e que a opinião pública é mais confiável que o Estado para ajuizar a verdade científica.⁴⁹

Conforme Valdemarin, com esta determinação de liberdade de ensino, o decreto estaria formalizando “a presença das idéias liberais fundamentando as reformas sociais pretendidas” através da educação, e explicitando “sua intenção de incentivar cada vez mais a abertura de escolas por particulares e de permitir o livre exercício de pensamento”. No entanto, dessa liberalidade com a iniciativa privada, pode-se deduzir também que o Estado se reconhecia incapaz de ampliar a disponibilidade de escolas suficientes para atender as necessidades mínimas de escolarização e conseqüentemente de modernização do país. Tornando completamente livre o ensino particular, apenas submetendo-o à alguma fiscalização e definição curricular, Leôncio de Carvalho, com seu projeto liberal, pensava suprir essa carência. Porém, como a garantia de haver escolas não necessariamente garantia a presença de alunos, o decreto também estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário de 1º grau e determinava:

⁴⁷ A preocupação com a educação dos libertos juntou-se à importância atribuída à educação popular. Conforme Alessandra F. Martinez, em discurso proferido em 1873 o Conselheiro Affonso Celso já alertava para sua necessidade como meio de evitar o aumento de brasileiros que “vegetavam na ignorância e na miséria”, e defendia a adoção da obrigatoriedade do ensino primário, sem a qual os responsáveis por crianças e libertos não cuidariam da sua instrução. Martinez, *op. cit.*, nota 71, p. 38.

⁴⁸ O decreto 7 247 determinava, no seu Art. 1º.: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”. Brasil. Decreto n. 7 247 de 19/04/1879. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1879. Parte I, Tomo XXVI. Rio de Janeiro. Typographia Nacional. 1880. p. 196-213.

⁴⁹ Valdemarin, *op.cit.*, p. 64.

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

Esta obrigação não compreende os que seus pais, tutores ou protetores provarem que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas, e os que residirem a distância maior, da escola pública ou subsidiada mais próxima, de um e meio quilômetro para os meninos e de um quilômetro para as meninas.⁵⁰

Admitindo-se por princípio que a obrigatoriedade da escolarização implica a sua universalização, e esta só se concretiza pela disponibilidade de meios ao alcance dos educandos em similaridade relativa de condições, parece ter sido este o principal objetivo do Decreto: garantir a máxima ampliação do acesso à educação primária, de modo que todos pudessem obtê-la, qualquer que fosse sua condição social. Para tanto, coerente com os princípios do liberalismo, não só garantia a participação e incentivava a criação de escolas particulares, até subsidiando-as, como estimulava as iniciativas individuais que visassem superar a total impossibilidade da criação de escolas, autorizando o ensino nas casas dos próprios alunos. A tentativa de garantir o cumprimento da obrigatoriedade era o estabelecimento de sanções pecuniárias, expressas em multas com valores mínimos e máximos proporcionais, suponho, às condições do transgressor. Nem mesmo os mais pobres estavam isentos dessas penalidades. Nesse sentido, ainda no artigo 2º, era determinado que:

§ 1º. Todos aqueles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matriculá-los nas escolas públicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrução primária do 1º grau, sejam pais, mães, tutores ou protetores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000.

§ 3º. Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protetores justificarem impossibilidade de prepará-los para a escola, será fornecido vestuário decente e simples, livros e mais objetos indispensáveis ao estudo.⁵¹

Entendemos que, ao adotar a generalidade nas determinações dos parágrafos acima citados, Leôncio de Carvalho ampliava o alcance da obrigatoriedade a todas as categorias

⁵⁰ Brasil. Decreto n. 7 247. de 19/4/1879. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1879. Parte I - Tomo XXVI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. p. 197.

⁵¹ *Id.*, p. 197.

sociais, inclusive, mais uma vez, aos “ingênuos” e aos libertos em idade escolar. Convém lembrar que ao ser promulgado o “Decreto do Ensino Livre” eram transcorridos oito anos da “Lei do Ventre Livre”, de 28 de setembro de 1871, que declarara livres os filhos de mulher escrava nascidos a partir daquela data, crianças que passaram a ser definidas como “ingênuos”. Note-se que, essas crianças já começavam a alcançar a idade prescrita como obrigatória para frequentar a escola, ou seja, ter de 7 a 14 anos.

A educação dos ingênuos tornou-se matéria de discussão a partir das diferentes interpretações da Lei que libertava o ventre. Se o Ministro julgava que o governo Central tinha condições de viabilizar a Reforma e cobrar seu cumprimento no âmbito do município da Corte, o mesmo não poderia esperar, indiscriminadamente, dos governos provinciais. Provavelmente reconhecendo as dificuldades ou até mesmo o desinteresse das províncias em aderir a tão ambicioso projeto, Leôncio de Carvalho propôs medidas que visassem superá-las. Com esta finalidade o Decreto ainda estabelecia:

Art. 8º. O Governo poderá:

§ 2º. **Subvencionar** nas localidades afastadas das escolas públicas, ou em que o número delas for insuficiente, **tanto na Corte como nas províncias**, as escolas particulares que inspirem a necessária confiança e mediante condições razoáveis se prestem a receber e **ensinar gratuitamente os meninos pobres** da freguesia;

§3º. **Contratar nas províncias**, por intermédio dos respectivos Presidentes, **professores particulares** que percorram anualmente um certo número de localidades [...], reúnam os meninos e meninas da vizinhança e lhes dêem os rudimentos do ensino primário;

§ 4º. **Criar ou auxiliar nas províncias** cursos para o ensino primário de **adultos analfabetos**;

§ 5º. **Criar ou auxiliar** Escolas Normais **nas províncias**; [destaques nossos] ⁵²

Como pode ser observado, continuava presente a questão da necessária intervenção do governo Central para o desenvolvimento da instrução primária nas províncias. Leôncio de Carvalho reedita o princípio centralizador estabelecido desde a Reforma Couto Ferraz, de 1854, princípio este também presente nas sugestões do Ministro Paulino de Souza ao propor reformas na instrução pública, em 1870. No entanto, a ação do Ministro vai além da simples

⁵² Brasil. Decreto n. 7 247 de 19/4/1879. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1879. Parte I, Tomo XXVI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. p. 199.

crítica à ineficiência ou descuido das províncias ou de sugestões para melhorar seus sistemas de ensino. Ele propõe medidas concretas para superá-los. Explicitamente, o “Decreto do Ensino Livre” não pretende limitar o seu alcance ao município da Corte, nem elegê-la apenas como modelo a ser adotado nas províncias, mas intervir diretamente nos seus sistemas de ensino.

Por outro lado, Leôncio de Carvalho atenua o caráter intervencionista e centralizador das propostas de iniciativa do governo Geral no âmbito das províncias ao apresentá-las de forma condicional, sugerindo um comum acordo com as autoridades municipais. Ou melhor, atende às reivindicações de complementaridade necessária diante das limitações dos recursos provinciais como será visto depois. As possíveis interpretações dessas questões que envolviam oposições e convergências entre os princípios da centralização e os interesses provinciais serão pontos importantes na abordagem da principal reforma do ensino na Bahia, no mesmo período, o “Regulamento Bulcão”, de 1881.

O interesse em ampliar as oportunidades de instrução bem como o alcance do Decreto n. 7247 às províncias e a todo o território nacional revela-se também na proposta da escola itinerante, ou seja, do professor que não se fixa em uma localidade, proposta ambiciosa e de execução improvável, diante das condições materiais exigidas para a sua efetivação. Esta e outras propostas tornam mais evidente que o princípio da universalidade é, de fato, válido somente para a instrução primária, mesmo assim assumindo um caráter hierarquizante. Dessa forma, as “luzes” da instrução, que iluminariam o cidadão indispensável ao novo projeto de Nação, chegariam proporcionalmente mais tênues àqueles mais distanciados do centro e do topo, com relação ao espaço físico e ao espectro social. Para os mais distantes bastavam os seus “rudimentos”. Na prática, tais rudimentos correspondiam a saber ler, escrever e contar ou fazer operações simples de somar e subtrair.⁵³

A reforma de ensino decretada por Leôncio de Carvalho provocou intensos debates e mudanças importantes no campo da Instrução Pública. Seu declarado propósito de ir além dos limites do município da Corte no âmbito da instrução primária refletia o objetivo maior de transformação e reconstrução nacional. Tendo em vista a realidade que se apresentava, eram necessárias mudanças que garantissem ao país sua inserção no “espírito do século”, como

⁵³ O ensino nas escolas primárias do 1º grau constava de: Instrução Moral; Instrução Religiosa; Leitura; Escrita; Noções de Coisas; Noções Essenciais de Gramática; Princípios Elementares de Aritmética; Sistema Legal de Pesos e Medidas; Noções de História e Geografia do Brasil; Elementos de Desenho Linear; Rudimentos de Música, com exercício de solfejo e canto; Ginástica; Costura Simples (para meninas). (Decreto n. 7247, Art. 4º). Como pode ser observado, o currículo era extenso e bastante ambicioso.

nação civilizada, tal qual as nações européias e a norte-americana que lhe serviriam de modelo. A idéia de que o progresso e o desenvolvimento exigidos para alcançar esse estágio dependiam da melhor formação e educação do povo e não apenas de uma elite dirigente se firmara cada vez mais na década de 1870, nas discussões acerca da formação da nação e de um “caráter nacional”. Para garantir esse futuro, era preciso cuidar logo dos que seriam por ele responsáveis: as crianças e os jovens adultos capazes de aprendizado. Impunha-se, também, o reconhecimento da presença do “povo”, antes dito inexistente, além de ampliá-la pela inserção de outras categorias, a exemplo dos libertos e dos “ingênuos”.

Ao analisar o pensamento e as concepções do Ministro Leôncio de Carvalho acerca do papel da educação pública e do Estado, Alessandra Frota Martinez identifica distinções e semelhanças com as reformas dos seus antecessores. Uma vez que as reformas correspondiam a “transformações nas diretrizes de ensino e nas bases do pensamento educacional” determinadas, em última instância, pelos interesses dos grupos dirigentes à frente da administração imperial, na qual se revezavam conservadores e liberais, a autora percebe nelas uma espécie de “jogo”, no qual “princípios comuns conviviam com propostas distintas de encaminhar e de solucionar” as questões que eram colocadas como “problemas” educacionais.⁵⁴ Ou seja, projetos liberais como o de Leôncio de Carvalho, considerado até de um “liberalismo extremado” a ponto de custar a queda do seu autor, por mais que se afastassem das “diretrizes conservadoras” poderiam conter elementos dessas diretrizes.⁵⁵

O convite a Leôncio de Carvalho para compor seu gabinete, provavelmente era parte de um projeto liberal mais amplo de atuação de Sinimbu e seu ministério no campo das mudanças institucionais tidas como necessárias naquele período. Uma dessas mudanças era a reforma do sistema eleitoral, que implantaria a eleição direta e passaria a exigir saber ler e escrever como qualificação para ser eleitor.⁵⁶ Além de ampla experiência no campo educacional, Leôncio de Carvalho alinhava-se aos projetos políticos da direção liberal e “considerava a Instrução Pública fundamental na viabilização” desses projetos. Justificava a

⁵⁴ Alessandra Frota Martinez. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870 a 1889*. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense. 1997. p 65-67.

⁵⁵ Segundo Martinez, (p. 66, nota 124) Leôncio de Carvalho, num intenso debate ocorrido na Câmara, em 1883, foi acusado de “liberalismo extremado”, por ter decretado o ensino livre e a liberdade religiosa. Enquanto a liberdade de freqüência ganhava destaque nas discussões do Parlamento, as outras medidas proposta pelo Decreto n. 7247 “ficavam na sombra”. Martinez, op. cit., p. 66, nota 124. Para Vera Teresa Valdemarim, o posicionamento radical de Leôncio de Carvalho “permitindo o livre exercício de pensamento notadamente nos cursos superiores” e a “abolição da obrigatoriedade de freqüência”, além do esforço para “fazer vigorar a liberdade de ensino em todos os níveis”, custaram-lhe o cargo. Valdemarim, op. cit., p.64.

⁵⁶ Estava em discussão a Reforma Eleitoral, afinal aprovada em 1881, pelo Gabinete Saraiva, que lhe emprestou o nome. A Reforma Saraiva tornava as eleições diretas e exigia que o eleitor soubesse ler e escrever. Constatou-se depois que tal reforma, ao invés de ampliar, reduziu o número de eleitores.

necessidade de saber ler e escrever para votar afirmando que o eleitor analfabeto não era capaz de dar um voto “consciosos” por desconhecer e estar sujeito aos abusos da “paixão partidária” que lhe desviava a vontade de uma escolha lúcida, autônoma e racional. Talvez por isso o Decreto nº. 7031, de seis de setembro de 1878, o dos cursos noturnos para adultos, comentado anteriormente, seja considerado como tendo entre seus objetivos esse interesse na qualificação e ampliação das bases eleitorais.⁵⁷

Os aspectos inovadores e, portanto, polêmicos da Reforma Leôncio de Carvalho, foram alvo de oposição e críticas dos seus contemporâneos, desde conservadores de menor expressão até o aclamado liberal Rui Barbosa. Este, através dos seus famosos “Pareceres”, não se limitou apenas à análise do Decreto 7247: foi muito além, propondo não só uma outra reforma educacional, baseada em um profundo estudo acerca das condições da educação no Brasil, como um verdadeiro projeto político de inspiração liberal para o país.

Uma das críticas de Rui a Leôncio de Carvalho era por ter procurado implementar o seu Decreto sem submetê-lo previamente à votação no Congresso. Talvez prevendo os obstáculos que enfrentaria para sua aprovação no Parlamento, Leôncio de Carvalho preferiu executar a parte da sua Reforma que não dependia de autorização nessa instância, com a devida ressalva de que os pontos relativos às alterações orçamentárias ou a outras decisões fora da competência do poder executivo seriam submetidos à aprovação da Assembléia Geral. Dessa forma, já parcialmente em execução, o projeto de Leôncio de Carvalho foi encaminhado à Comissão de Instrução da Câmara dos Deputados para ser submetido ao seu parecer e daí enviado para debate e aprovação em plenário. Como relator da Comissão, Rui Barbosa dedicou-se à sua análise, daí resultando os *Pareceres*, na verdade um substitutivo ao referido projeto. Resumindo o sentido desse trabalho do eminente baiano, Valdemarin afirma:

Rui Barbosa encarna com perfeição a existência da “ilustração brasileira”: não analisa as questões apenas do ponto de vista do direito, sua especialidade, mas as insere na esfera política e da organização social, elaborando um projeto para o futuro. Assim, seu estudo sobre a educação apresenta uma análise da sociedade existente, uma exposição das idéias educacionais em voga na Europa e um projeto a ser implantado no Brasil. Para ele, as inevitáveis transformações econômicas em curso devem se aliar à ordem, por meio da ação educativa, do agir político amparado no conhecimento racional. Rui Barbosa avalia com agudeza a

⁵⁷ Coleção de Leis do Império do Brasil de 1878. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879.

transformação econômica que se fará necessária com o fim da escravidão e as novas perspectivas abertas pela diversidade de ocupações próprias ao trabalho assalariado. É clara sua percepção da ocorrência de mudanças na sociedade e da necessidade de direcioná-las a partir de um amplo projeto político do qual a instrução é componente essencial.⁵⁸

O substitutivo de Rui Barbosa divergia das propostas de Leôncio de Carvalho quanto ao papel do Estado no âmbito da educação e quanto ao alcance do ensino livre. Nesse sentido, Rui defendia que, “enquanto as condições sociais determinarem que o Governo seja semi-temporal, semi-espiritual, o ensino oficial é inevitável e impossível é o ensino totalmente livre.” Reconhece que “por enquanto, o ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial”, e que “na fase atual da civilização, as instituições e encargos do Estado em matéria de ensino, tendem inevitavelmente a crescer.”⁵⁹ Fica clara aí sua posição com relação ao ensino oficial e laico e quanto ao papel do Estado frente ao problema da educação.

Rui Barbosa propõe também uma estrutura diferente para o sistema educacional e a adoção de novos métodos e conteúdos de ensino adequados às necessidades do país. Critica o método que utiliza apenas a memorização e defende a aplicação do método de ensino intuitivo, ponto central do pensamento pedagógico a partir de meados do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. O novo método abandona o caráter abstrato e utilitário da instrução e, seguindo os postulados de Fröebel e Spencer, “pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar”.⁶⁰

Valdemarin afirma que, adotando o ponto de vista de Fröebel e Spencer, Rui Barbosa prescreve seu ensino no Brasil, acentuando a função social da educação, isto é: “[...] a tarefa de desenvolver habilidades necessárias ao trabalho, preparando e formando indivíduos capazes de participarem ativamente da economia.” Rui estava preocupado e alertava para a necessidade de uma educação voltada para o trabalho industrial, de importância cada vez maior no mundo, apesar do Brasil continuar essencialmente agrícola. Com isso, demonstrava suas idéias quanto à transformação estrutural da sociedade, ao tempo que criticava as elites nacionais “por não conseguirem projetar um futuro mais dinâmico, investindo na formação de

⁵⁸ Valdemarin, *op. cit.*, p. 24-25.

⁵⁹ Rui Barbosa. *A reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Vol. X, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

⁶⁰ Segundo Valdemarin, na concepção froebeliana de educação, a instrução e o ensino devem levar o homem à consciência de si mesmo e à compreensão do mundo, nesse caso por meio da representação dos objetos, tanto na forma intelectual como material. Valdemarin, *op. cit.*, *passim*.

trabalhadores para as atividades industriais e criando um mercado competitivo, consoante as exigências do tempo”.⁶¹

A reforma proposta por Rui nos *Pareceres* pretendia mudar o conteúdo do ensino primário adotando o método do ensino intuitivo e a lição de coisas, de Calkins, que o Decreto de Leôncio de Carvalho já recomendara no programa das escolas como assunto especial de instrução, do que Rui discordava, pois defendia o método como um processo que permeasse todo o sistema escolar. Além disso, mais do que uma reforma, desejava uma mudança profunda em todo o sistema educacional.⁶²

Entendemos que, nesta perspectiva, Rui Barbosa defendia um projeto nacional do qual a educação era pressuposto para a formação de uma sociedade democrática e de uma nação moderna, porém sem romper drasticamente com os limites de uma herança de desigualdades, hierarquizações e privilégios, confiante na função precípua da Lei enquanto promotora do ideal almejado, ao seu tempo e ao seu modo. Isto não significava abdicar do pragmatismo subjacente às suas idéias projetadas através dos *Pareceres*, mas conjugá-lo ao seu refinado teorismo. Tanto que, sendo bacharel, percebe que a modernidade requer um saber menos abstrato e advoga um ensino mais prático e menos bacharelesco; liberal, defende a iniciativa particular na educação, mas com a participação conjunta do Estado, colocado acima do indivíduo e agindo em benefício da coletividade; abolicionista, não se refere àqueles que deixariam de ser escravos nem das seqüelas imediatas da escravidão pretérita, certamente considerando que seu fim implicava, legalmente, em pleno direito daqueles à cidadania.

Pensamos que Rui estava em busca de colocar o país no nível das nações modernas do mundo sem, no entanto, provocar uma revolução na estrutura social e econômica vigente. Talvez isto possa ser dito de outra maneira referindo à síntese que faz Valdemarin a respeito dos pressupostos do sistema de educação projetado por ele:

A organização do sistema educacional brasileiro proposta nos *Pareceres* de Rui Barbosa pode ser assim sintetizada: **a escola primária essencialmente popular, deve ter ação homogeneizadora** e a superior, formar homens que dirijam os negócios com eficiência e moralidade. O grau secundário deveria diferenciar e especializar, fomentando o desenvolvimento industrial. Sendo a instrução o meio que possibilita a **ordenação social** através da **consciência** que prescreve e **obedece à lei**, ela é fundamental como fonte de aperfeiçoamento da produção.

⁶¹ Valdemarin, *op. cit.*, p. 147-149.

⁶² Rui Barbosa, *op. cit.*, p. 214-215.

Tornava-se necessário adaptar o manequim nacional ao figurino da modernidade, como analisa Valdemarim:

Ao redirecionar os estudos para a prática produtiva, por meio do ensino da ciência, ele projeta o sonho de um país moderno, vale dizer, capitalista. Criar-se-ia a burguesia nos moldes europeus e assim desvenda-se seu propósito de educar não apenas a classe trabalhadora, mas também uma elite esclarecida [...].⁶³

No entanto, caberia ao Estado dar o primeiro passo da reforma, a educação, criando “instituições escolares, organizadas num sistema, que ofereçam as oportunidades para o desenvolvimento individual, a partir da qual a complicada engrenagem social se porá em movimento”.⁶⁴

As propostas de Rui sequer foram votadas pelo Congresso, o que lhe causou indisfarçável decepção. Ao não ter antecipado à execução do seu projeto de Reforma enquanto o enviava à apreciação do Parlamento, talvez Leôncio de Carvalho tivesse mais perspicácia no olhar sobre a política e os políticos nacionais, aparentemente um talento menor entre os muitos e extraordinários que sobejavam no “grande cidadão” Rui Barbosa. Seu portentoso tratado sobre a educação, os *Pareceres*, não teve aplicação efetiva. Segundo Antonieta Nunes, suas idéias foram aproveitadas na Bahia, no início da República, como inspiração para a reforma educacional de Manoel Vitorino Pereira. Logo essa reforma seria superada, retornando-se ao “Regulamento Bulcão”, que em muitos aspectos poderia ser considerado o “contraponto” conservador baiano à Reforma Leôncio de Carvalho, como veremos a seguir.⁶⁵

⁶³ Valdemarim, *op. cit.*, p. 172-173.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 174.

⁶⁵ Antonieta d'Aguiar Nunes, *As reformas educacionais na província da Bahia durante o Império brasileiro*. Revista Gestão em Ação. Salvador, Ba: PPGE, FAGED, UFBA. v.7 n. 1, jan. – jun. 1999. p. 24.

CAPÍTULO II

LIBERTOS, INGÊNUOS E

O ENSINO ELEMENTAR NA BAHIA OITOCENTISTA

“Sobre o ensino primário, há diversas opiniões, no intuito de melhorá-lo.”
Antonio A. de Aragão Bulcão.

No que diz respeito à educação, os problemas existentes na Bahia do século XIX não parecem ser diversos do quadro esboçado para o país como um todo, naquele período, embora dela fosse esperado um melhor desempenho diante da maioria das outras províncias nesse campo, já que era uma das maiores e de maior importância econômica e política. Indicações dessa importância na criação de expectativas quanto à educação aparecem nas discussões travadas na Constituinte de 1823 sobre a criação de universidades, quando se defendeu a instalação de uma delas na Bahia. Tal escolha era justificada não só pela sua localização geográfica e por ter “mais estabelecimentos, recursos e créditos” disponíveis, como pelo suposto gosto dos baianos pelas letras. A prova dessa afinidade seria o grande número de bacharéis baianos formados em Coimbra, o que dotava a Província de pessoas capazes para bem conduzirem uma instituição de ensino superior.

A respeito do sistema de ensino na Bahia, no período do Império anterior à década de 1870, não existem muitas informações detalhadas na literatura acadêmica sobre o assunto. Sabe-se que após o Ato Adicional de 1834, que criava as Assembléias Provinciais e lhes transferia a competência de legislar sobre a instrução primária e secundária, foram sendo abolidas as aulas de estudos maiores, assim chamadas as que ensinavam latim, geometria, lógica, retórica e francês espalhadas pelo território baiano. Herança do período colonial, algumas dessas aulas ainda haviam sido criadas na Bahia, por decreto do governo central, em 1831. Em 1836 foi fundado em Salvador o Liceu Provincial, e ali se concentraram essas aulas maiores. Daí até a década de 1870, diversas leis e resoluções foram baixadas regulamentando o ensino local, sendo que a primeira reforma do sistema foi realizada pelo Regulamento de 28 de dezembro de 1860,⁶⁶ alterado pelo Regulamento de 22 de abril de 1862, no qual ficou

⁶⁶ Francisco Vicente Vianna. *Memória sobre o Estado da Bahia*. Bahia: Typographia e Encadernação do “Diário da Bahia”, 1905. p. 229-230.

explícita a proibição dos escravos de freqüentarem as escolas primárias públicas.⁶⁷

Além disso, é possível se ter uma idéia das condições da instrução pública baiana de então através do Relatório sobre os sistemas de ensino das províncias do Norte encaminhado ao governo imperial por Gonçalves Dias em 1851. Tomando a Bahia como referência, Gonçalves Dias informa:

Algumas destas Capitais primam em certos estabelecimentos, não tanto por que sejam absolutamente bons, como por que se destacam bem distintamente no meio de outros, que parecem entorpecidos, senão decadentes, [...]. Tais são entre os primeiros, e folgo de os citar, [...] na Bahia os Seminários, a Escola Normal, e mesmo a Aula da Associação Comercial.

Se porém em relação ao adiantamento na Instrução as tivéssemos de classificar, estaria em primeiro lugar a Bahia; mas apressemo-nos a acrescentar, que se aqui se acha este ramo mais bem administrado do que em outras partes, quaisquer que sejam as causas, que para isso contribuam, será contudo muito abaixo do que de tal Província fora de esperar-se.⁶⁸

Ao tratar especificamente da instrução primária Gonçalves Dias recorre mais uma vez à Bahia como exemplo para apontar os principais problemas existentes no sistema de educação nacional. Debita grande parte deles às condições de ensino, deficientes e desestimuladoras tanto para professores quanto para alunos. Mostra um amplo quadro destas condições, tecendo uma série de observações importantes para a sua compreensão:

Eu disse que nesta Província estava a instrução mais adiantada, do que em qualquer outra das que visitei. Citarei pois a Bahia com preferência para que se avalie o que se passa em outras capitais, e principalmente no interior, onde só com dificuldade se pode chegar a fiscalização. [...]

O que se ensinam nas Escolas primárias é ler, escrever e contar, pouco de Gramática, muito pouco de Religião, [...]. E para isto quatro anos! E no fim deles falha a maior parte sem fazer exame, e sem que lh'o exijam.

Vê-se pois que os professores alguma coisa, ainda que pouco, fazem, quanto ao

⁶⁷ Fundação Cultural do Estado da Bahia. *Legislação da Província da Bahia sobre o negro: 1835-1888*. Salvador, 1996. p. 220.

⁶⁸ Antonio Gonçalves Dias. "Instrução Pública em Diversas Províncias do Norte". Col. Memórias, vol. 42. Arquivo Nacional. Seção Histórica. in Almeida, *Instrução pública ..., op. cit.*, p. 338.

desenvolvimento intelectual dos meninos; [...] no do moral – quase nada; por que a educação é para eles negócio de pouca importância.⁶⁹

Com relação ao método oficial de ensino - o lancasteriano – e sua prática na Bahia, denuncia:

O método é um arremedo do simultâneo ou do individual, [...] Os Professores não têm método ou por que não o aprenderam, ou por que o não podem empregar – assim, por exemplo não empregam o simultâneo; por que lhes faltam compêndios que os pais repugnam dar, entendendo que todos os livros servem; por que lhes faltam utensílios e objetos necessários ao consumo da escola; que o Estado nem a Província, nem a Municipalidade ministram. [...]

São estes os principais defeitos da instrução, além de que o desenvolvimento moral e físico não tenha na educação o mesmo lugar que o intelectual – além de serem pouco aproveitadas, digo – apropriadas, e mal montadas as escolas – e de serem mal preparados os professores.⁷⁰

Outro problema constatado por Gonçalves Dias foi o absentéismo e o abandono da escola. Por isso defendia a obrigatoriedade da frequência escolar e a imposição de multa pecuniária e até prisão por alguns dias aos pais ou responsáveis que não obrigassem seus filhos ou tutelados a cumprir essa determinação, mesmo reconhecendo que as tentativas de aplicação de penalidades não surtiram efeito porque não foram efetivamente postas em prática. Pelos seus cálculos, mesmo levando em conta a imprecisão dos dados estatísticos, havia 7.106 alunos frequentando as escolas primárias na Bahia, o que representaria apenas 10% das crianças livres em idade escolar.⁷¹

Um aspecto que também impressionou Gonçalves Dias foi a multiplicidade de Leis e Regulamentos relativos à Instrução Pública nas províncias, com variações entre elas ou entre diferentes legislaturas em uma mesma província. Ora, considerando que “a uniformidade na instrução primária é uma das faces da nacionalidade”, defendia a intervenção direta e continuada do Governo Central nos sistemas de ensino provinciais, embora se confessasse pouco amigo da centralização. Chega mesmo a afirmar que alguns presidentes concordam e aguardam essa intervenção, única forma de lhes garantir o melhoramento da instrução nas

⁶⁹ Dias, *op.cit.*, p. 361-362.

⁷⁰ *Id.*, p. 362.

⁷¹ *Id.*, p. 364.

suas províncias. Quanto às Assembléias Provinciais, debita-lhes também os defeitos da Instrução e condena sua ação ou omissão, lembrando que passados dezessete anos do Ato Adicional “em matéria de instrução – nada, absolutamente nada” delas se podia esperar.⁷²

Como pode ser observado, as posições contrárias à descentralização da instrução pública primária antecedem à década de 1870, quando ganharam maior ênfase as acusações de ser esta a causa da precariedade da instrução nas Províncias. No entanto, tais posições centralizadoras, remotamente defendidas por Gonçalves Dias e por alguns presidentes distantes da Corte, não parecem ter sensibilizado S. M. Imperial, D. Pedro II, além do fato de ter lançado “por fim os olhos sobre assunto de tal magnitude”, como afirma um tanto aulicamente aquele seu preposto enviado às províncias do Norte. Nem mesmo quando seus próprios Ministros passaram a cobrar maior atuação do Governo Central nesse assunto.

Cauteloso, senão desinteressado, o Monarca deixou a cargo dos seus Ministros as reformas educacionais, sem descuidar da sua imagem de Rei-Sábio, estudioso, amante das letras, das ciências e das artes. Elegeu o ensino na Corte como modelo para todo o País, e o Colégio batizado em sua homenagem – o Pedro II – como padrão de excelência a ser imitado. Dos atos simbólicos em prol da educação pública, consta que em 1870, sabendo através da imprensa que se pretendia fazer uma subscrição para lhe erigirem uma estátua, agradecido, comunicou à Comissão que cuidava do projeto que “muito estimaria” fosse o dinheiro arrecadado empregado na “construção de edifícios apropriados ao ensino das escolas primárias”. A estátua foi convertida em dois edifícios escolares na Corte, para glória da magnanimidade de S. M. Imperial.⁷³

Ainda em 1870, portanto duas décadas após o Relatório Gonçalves Dias, o Ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza repetia quase literalmente o mesmo diagnóstico sobre a instrução no Império, ao apresentar seu relatório à Assembléia Geral, afirmando:

É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se achará em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil.[...] Em algumas Províncias a instrução pública mostra-se em grande atraso; [...] Em poucas é sensível o progresso; em nenhuma satisfaz o seu estado pelo número e excelência dos estabelecimentos de ensino, pela freqüência e

⁷² Dias, *op. cit.*, p. 340.

⁷³ João Severiano da Fonseca. Hermes. “Cem anos de ensino primário: 1826-1926”. in Congresso, Câmara dos Deputados. *Livro do centenário da Câmara dos deputados*. 2ª edição fac-similar. Brasília, 2003. p. 473.

aproveitamento dos alunos, pela vocação para o magistério, pelo zelo e dedicação dos professores, pelo fervor dos pais em dar aos filhos a precisa educação intelectual, em geral pelos resultados que poderiam produzir todos esses meios combinados.⁷⁴

Referiu-se, também, ao excesso de reformas feitas na instrução nas Províncias e que pouco ou quase nada mudavam para melhor: “Em muitas Províncias tem-se reformado, reforma-se e trata-se de reformar a organização do ensino, mas não se tem cuidado quanto conviria no principal, que é espalhá-lo, fiscalizar os que dele são incumbidos, para que efetivamente se distribua.” Defensor ardoroso da centralização, sugeria claramente a intervenção do poder central, ao interpretar que era legítimo à Assembléia Geral “criar, manter, dirigir nas Províncias estabelecimentos de instrução pública, à custa dos cofres do Estado”.⁷⁵

Do Imperador, Paulino de Souza ouviu por ocasião do episódio da estátua, como uma espécie de resposta às suas veementes críticas: “O senhor e seus predecessores sabem como sempre tenho falado no sentido de cuidarmos seriamente da educação pública, e nada me agradaria tanto como ver a nova era de paz, firmada sobre o conceito da dignidade dos Brasileiros, começar por uma grande iniciativa deles em bem da Educação Pública.” Provavelmente, D. Pedro II se referia às Falas do Trono, embora nelas suas declarações a respeito do assunto tenham sido objeto de interpretações controversas.⁷⁶

Segundo Primitivo Moacyr, o silêncio da Coroa, ou seja, do Imperador, sobre a instrução existiu desde o início do seu reinado, “apesar dos vivos debates parlamentares de 1846 e 1847, e das queixas dos Ministros do Império, em seus relatórios sobre as deficiências do ensino”. Somente em 1867 “é que se lê um breve período” e daí em diante “há, de vez em quando, algumas apressadas linhas sobre o ensino público”. Mesmo quando em 1869 e 1870 o Ministro Paulino de Souza apresenta seu relatório sobre o atraso da educação e propõe um projeto de reforma do ensino, a posição do Imperador é vaga e tímida, julga Moacyr. A situação se repete na Reforma Leôncio de Carvalho e nos Pareceres de Rui Barbosa, dez anos depois. Tardiamente, em 1887 o Imperador reconhece a necessidade de executar uma Reforma do ensino, e somente em 1889, destaca a necessidade da criação de escolas técnicas e recomenda a criação de duas universidades, uma no Sul, outra no Norte, retomando o velho

⁷⁴ Hermes, *op. cit.*, p. 472.

⁷⁵ *Id.*, p. 472-473.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 473.

projeto de 1823.⁷⁷

Outros autores consideram que D. Pedro II não se cansava de reclamar o cuidado com a instrução pública, embora apenas como “constante alusão” e às vezes em tom de súplica. Na Fala de 1889, a última e já às vésperas da sua deposição, teria pedido à Assembléia Geral a criação de um Ministério destinado aos negócios da instrução pública.⁷⁸

Na Bahia, tal como na capital do Império, a partir de 1870 diversos atos, leis e regulamentos pretenderam reformar e organizar o sistema de ensino, apesar da timidez do discurso imperial. Esse movimento reformista foi iniciado pelo futuro Barão e Visconde de São Lourenço, Francisco Gonçalves Martins, através do Regulamento de 27 de setembro de 1873, autorizado pela Lei n.º 335, de 13 de junho do mesmo ano. Líder conservador, Gonçalves Martins já fora presidente da provincial voltando a assumir o cargo em 1870. Sua biografia está ligada a um dos fatos mais importantes da história da escravidão no Brasil, a “Revolta dos Malês”, rebelião escrava que ocorreu em Salvador em 1835.

Francisco Gonçalves Martins foi peça chave naquele acontecimento pois era o chefe de polícia da Província e comandou a repressão que sufocou o levante. Filho de senhor de engenho, nasceu em Santo Amaro e estudou em Coimbra até 1828, voltando ao Brasil depois de uma estadia na França e na Inglaterra. Dessa experiência européia parece ter assimilado idéias que o levaram a atuar junto aos liberais baianos, liderando manifestações populares contra os portugueses na sua cidade natal, em 1831. O historiador João Reis, estudioso da revolta dos malês, sugere que essa atuação lhe rendeu o cargo de juiz de paz da freguesia da Sé, em Salvador, no mesmo ano. A partir daí sua carreira política foi meteórica, sendo sucessivamente juiz de direito, eleito para a Câmara Municipal, chefe de polícia, suplente de deputado da Assembléia Geral, e deputado da Assembléia Provincial, para a qual foi eleito ainda em 1835. Dessa vez não graças aos arroubos liberais que, conforme João Reis, mais tarde renegaria como próprios da inexperiência juvenil, mas ajudado pela reputação adquirida na atuação contra os malês, própria de um “líder maior do conservadorismo baiano”.⁷⁹

Embora o Regulamento de 1873 reformasse tanto o ensino primário como o secundário, chama atenção a ênfase dada por Gonçalves Martins ao secundário, ressaltando sua função de formar “o cidadão ativo, industrioso, burguês, enfim, que se distinguirá no

⁷⁷ Moacyr, *op. cit.*, p. 662-666.

⁷⁸ Hermes, *op. cit.*, p. 475.

⁷⁹ João José Reis. *Rebelião escrava no Brasil: a história da revolta dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 248.

comércio, nas artes e na agricultura”. Martins já era então um grande senhor de engenho no Recôncavo, considerado “progressista”, quando em 1859 participou da fundação do Imperial Instituto Bahiano de Agricultura, ao qual provavelmente se referia quando propôs a formação de profissionais para essa área.⁸⁰ Nesse caso, percebe-se certa coerência entre as idéias e a prática, da autoridade e do grande produtor agrícola, vinculadas aos seus interesses políticos e econômicos, pelo menos quanto ao ensino secundário. De certa forma, o arrefecimento do seu “liberalismo” não significara o abandono total desse credo, nos aspectos e limites que convinha.

Evidentemente, face às circunstâncias relacionadas ao trabalho escravo a partir do fim do tráfico, a posição de Gonçalves Martins não era isolada. Nas discussões das reformas na Assembléia Provincial, também se nota a presença de novas idéias com relação ao ensino a ser dado e a quem se destinava, além de se cobrar maior objetividade na sua aplicação, garantindo-se o aprendizado de trabalhos manuais, e um maior número de escolas para o sexo feminino. Teria sido para atender a esse sentido utilitário dado à educação que foi criado o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, em 1872, cujo objetivo era preparar profissionalmente os filhos dos “artistas”.⁸¹

Naquele perfil de educando Gonçalves Martins certamente não pretendia encaixar o “cidadão” livre que não pertencesse ou estivesse ligado às classes mais abastadas, política e economicamente influentes, pois o secundário não era um nível de ensino amplamente disponível às classes desfavorecidas, às quais se destinava, em princípio, apenas o ensino primário. Assim como o superior, o ensino secundário, preparatório para o ingresso nas faculdades, era reservado às elites que assumiriam o comando político e econômico da nação. Essa concepção tendeu a mudar na medida em que aumentava a demanda por mão-de-obra melhor qualificada para as novas tecnologias que então surgiam, assim como para a ampliação do setor de serviços e da burocracia estatal, que também começava a acontecer. No entanto, apesar do presidente da província João Maurício Wanderley ter admitido ainda em 1852 a necessidade de “escolas industriais”, somente a partir das décadas de 70 e 80 essa tendência se firmaria.

Quando em 1879 os Decretos do Ministro Leôncio de Carvalho reformaram o ensino primário e secundário na Corte, o ensino na Bahia seguia a Resolução nº. 1561 de 28 de junho

⁸⁰ Maria Antonieta de Campos Tourinho. *O Imperial Instituto Baiano de Agricultura*. Dissertação de Mestrado. UFBA, Salvador, 1982.

⁸¹ Luís Dias Henrique Tavares. *Dois Reformas da educação na Bahia: 1895-1925*. Salvador: MEC/INEP; Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968 p. 20.

de 1875, que determinou a execução da Reforma prevista no Regulamento de 27 de setembro de 1873. Nos anos seguintes, a repercussão da Reforma Leôncio de Carvalho se fazia sentir na Bahia através do Regulamento Bulcão, como ficou conhecido o Regulamento de 5 de janeiro de 1881, baixado pelo então presidente da Província, Dr. Antonio Araújo de Aragão Bulcão.⁸²

Segundo Luís Henrique Dias Tavares as reformas no sistema de ensino baiano na década de 1870 visaram adequá-lo ao desenvolvimento agrário-mercantil da Província naquele período. Nesse sentido, a Reforma implantada pelo Regulamento Bulcão de 1881 refletiria a ampliação desse quadro e, portanto, das suas exigências, na medida que a introdução de novas tecnologias nos sistemas de produção e de serviços demandava uma mão de obra mais qualificada exigindo, conseqüentemente, um ensino mais prático para prepará-la para as novidades do mercado.⁸³

No entanto, é possível afirmar que o que estava mesmo em jogo eram as mudanças no sistema de apropriação da mão-de-obra e nas relações de trabalho, decorrentes da já prevista extinção do trabalho escravo no Brasil. No caso da Bahia, isso parecia mais grave, tanto pelas peculiaridades da sua conjuntura econômica como pela indefinição de uma política de imigração que, a exemplo do sudeste, visasse dar conta da “substituição” do braço escravo, principalmente na lavoura. Porém, se havia uma preocupação das elites políticas e econômicas com essa questão, elas não incluíam, ainda, a preparação da mão-de-obra liberta da escravidão a ponto dessa inquietação parecer evidente no Regulamento Bulcão.

O Dr. Antonio de Araújo de Aragão Bulcão, embora confirmado no cargo em janeiro de 1879, já vinha assumindo a presidência da Província da Bahia desde novembro de 1878, em substituição ao Barão Homem de Mello, de quem era o vice-presidente. Tinha, portanto, bastante conhecimento da situação da instrução pública na Província para planejar e decretar sua Reforma. Ao se dirigir à Assembléia Legislativa, em maio de 1880, Aragão Bulcão disse reconhecer que o estado da instrução na Bahia era relativamente bom, mas precisava ser melhorado, principalmente se comparado a outros países. Conforme relatou, a Província tinha 516 escolas primárias e nelas estavam matriculados cerca de vinte mil alunos. Além das escolas da rede pública, existiam numerosos colégios, aulas e estabelecimentos particulares de ensino bastante freqüentados. No entanto, permaneciam as deficiências na formação dos

⁸² Antonietta d'Águiar Nunes. *Política educacional no início da República na Bahia: duas versões do projeto liberal*. Tese (Doutorado em Educação). UFBA, Salvador, 2003. p. 184.

⁸³ Tavares, *op. cit.*, p. 20.

professores, na fiscalização e nos resultados do ensino na Província, o que justificava a reorganização do sistema escolar.⁸⁴ A Reforma reestruturou a Diretoria Geral da Instrução Pública e procurou ampliar e tornar efetiva a fiscalização do sistema de ensino provincial. Buscou também reorganizar a administração de pessoal do órgão, definindo normas de nomeação, indicação, posse e remoção, de professores e outros cargos.⁸⁵

O Regulamento Bulcão concentrou grande poder nas mãos do Diretor Geral da Instrução Pública. Esse era sempre ligado à educação e originário da Bahia, enquanto os Presidentes podiam ser naturais de outras Províncias, nomeados pelo governo Imperial, e com períodos de governo geralmente curtos. O Diretor Geral podia inclusive se manter no cargo enquanto mudava o Presidente a Província. Era dele também que partia a maioria das propostas relativas à Instrução Pública. Portanto, representava uma importante força política local. Exemplo disso é o caso do Diretor da Instrução quando foi proclamada a República, o Dr. Sátiro de Oliveira Dias, como veremos adiante.⁸⁶

Com relação à instrução primária, o Regulamento de 5 de janeiro de 1881 já iniciava tratando da sua reforma, definindo a modalidade de ensino e do currículo a serem adotados, como segue:

TÍTULO I – Do ensino público primário

CAPÍTULO I – Do ensino.

Art. 1 – O ensino primário constará das seguintes matérias: Leitura, Escrita, Elementos de gramática portuguesa; Aritmética: operações elementares com aplicações práticas, frações decimais e ordinais, sistema métrico decimal, proporções e suas aplicações; Desenho Linear; Noções de geografia e história, especialmente da geografia e história pátrias; Elementos de ciências naturais; Religião e Civilidade.

§ 1. Além destas matérias constará o ensino:

1. De prendas domésticas, nas escolas do sexo feminino.
2. De lições de cousas, nas escolas de que tratam os §§ 3 e 4 do art. 15, logo que para isso estejam devidamente habilitadas.

§ 2. São excluídos das matérias mencionadas os elementos de ciências naturais das escolas de que tratam os ns. 1, 2, 3 do § 1 do art. 15.⁸⁷

⁸⁴ Anaes da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia. Fala com que o presidente da Província Dr. Antonio de Araújo de Aragão Bulcão abriu no dia 1º de maio de 1880 a 1ª sessão da 23ª legislatura da Assembléa Provincial da Bahia. Bahia: Typographia do Diário da Bahia, 1880.

⁸⁵ Anaes da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia. Bahia: Typographia do “Diário da Bahia”, 1881. p. 30-45.

⁸⁶ Nunes, *op. cit.*, p. 175-177.

⁸⁷ Anaes da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia. Bahia: Typographia do Diário da Bahia, 1880. p.30-45.

No Art. 2º o Regulamento determinava que o método do ensino seria o misto. Se por um lado essa orientação indicava o insucesso da utilização do ensino mútuo pelas dificuldades já anteriormente comentadas, e a impossibilidade da sua aplicação plena nas condições existentes do sistema de ensino público, por outro revelava a carência de professores e de escolas suficientes para dar conta das demandas por educação na província.

Não há referência explícita à educação popular, como preocupação ou prioridade do governo. Apenas os artigos quarto e quinto sinalizam nesse sentido, indiretamente e em parte, quando garantem que “o material escolar será fornecido por conta da província” e que “o governo distribuirá, gratuita e anualmente, aos meninos pobres traslados e livros devidamente aprovados”. Essa vaga tendência à liberalização e “democratização” do ensino continua no Capítulo II, que trata da matrícula escolar e das penas disciplinares, mas aí mesmo sofre um corte brusco que bem caracteriza a face conservadora das elites baianas, nelas incluído o seu autor, o liberal Aragão Bulcão. Dessa forma, no Capítulo II, que tem apenas quatro artigos, enquanto três reafirmam o princípio constitucional da gratuidade, flexibilizam a integração escolar dos dois sexos e excluem os castigos físicos das listas de penalidades aos alunos, um deles, o art. 10, mantém um dos princípios conservadores da legislação anterior do ensino na Bahia: a proibição da matrícula escolar aos escravos. Nestes artigos o Regulamento Bulcão determinava que:

Art. 9. A matrícula escolar será gratuita.

Art. 10. 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, estar vacinado e não sofrer moléstia contagiosa. [ênfase nossa]

Art. 11. Os meninos de cinco a sete anos poderão ser matriculados nas escolas do sexo feminino e freqüentá-las até a idade de oito anos.

Art. 12. Os alunos estão sujeitos unicamente às seguintes penas:

1. Repreensão;
2. Tarefa de trabalho na aula, fora das horas letivas;
3. Privação dos lugares de distinção e em geral tudo que produza um vexame moral;
4. Comunicação circunstanciada das faltas cometidas e das penas que tiverem sofrido aos pais, tutores ou protetores;
5. Exclusão.⁸⁸

Observe-se que, comparado às reformas do ministro Leôncio de Carvalho, o

⁸⁸ Anaes da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia. Bahia: Typographia do Diário da Bahia, 1880. p.35-40.

Regulamento Bulcão estava distante de lhe seguir as inovações e o caráter liberalizante no que diz respeito à educação dos libertos e dos escravos. Enquanto o governo central sinalizava no sentido da liberalização do ensino primário, estendendo sua obrigatoriedade aos libertos e possibilitando-o, mesmo em tese, aos escravos, o governo provincial da Bahia atinha-se à Resolução 1561, de 1875, que regulamentava a Lei nº. 1335, de 30 de junho de 1873. A Resolução 1561 reiterava no seu artigo 86, § 4º, a prescrição de 1862, ao determinar que “os escravos não seriam admitidos à matrícula, pois não poderiam freqüentar as escolas primárias públicas”. Ou seja, procurava-se impedir que os escravos ao menos aprendessem a “ler, escrever e contar”.

Além disso, o Regulamento Bulcão não só reeditou essa proibição aos escravos como também não criou nem definiu para os libertos meios de acesso à instrução, com fez Leôncio de Carvalho ao instituir para cada escola primária diurna da Corte uma escola noturna para libertos maiores de 14 anos, do sexo masculino. Os cursos noturnos na Bahia ficaram somente como uma possibilidade a ser concretizada num futuro indefinido, pois o Regulamento Bulcão apenas declarava vagamente no seu art. 20: “Poderá o governo, **quando julgar conveniente**, criar no termo da capital e em outros quaisquer, escolas noturnas.” [destaque nosso].⁸⁹

Outra categoria sequer citada no Regulamento Bulcão foi a dos ingênuos. Aliás, também não há referência a ela na Reforma Leôncio de Carvalho. No primeiro caso, talvez por coerência com o próprio caráter conservador do ato, no que se refere à sua forma de tratar – ou melhor, de não tratar – dos escravos e libertos com relação à educação. No segundo, o que se pode considerar surpreendente é a posição do ministro Leôncio de Carvalho em não incluir nos seus decretos previsão de medidas para a educação desse novo contingente de crianças nascidas livres, que a Lei de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, instituíra. Principalmente se for considerado que era exatamente nesse período que os primeiros “ingênuos” estavam alcançando a idade de freqüentarem a escola primária e os debates e disputas em torno deles aumentavam.

A Lei de 28 de setembro declarara livres os filhos e filhas de mulher escrava, e os denominara “ingênuos”. Esses não eram considerados “libertos” porque já nasciam “livres”. No entanto, embora “livres”, deveriam permanecer sob a guarda e a autoridade dos senhores de suas mães. Estes senhores por sua vez poderiam utilizar-se dos serviços dos “ingênuos” até

⁸⁹ Anaes da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia. Bahia: Typographia do Diário da Bahia, 1880. p. 35-40.

os 21 anos, ou desistir deles e entregá-los ao Estado a partir dos oito anos completos, mediante indenização de 600\$000. Nesse caso, o governo os destinaria as instituições devidamente credenciadas para criá-los ou a particulares.⁹⁰

É importante ressaltar que a dubiedade desse estado de liberdade dos ingênuos é evidente e se confirma na medida em que afetava a interpretação da lei quanto ao seu acesso à instrução. Embora a Lei do Ventre Livre determinasse que tanto os senhores que detinham a guarda dos ingênuos, quanto as associações às quais o governo os confiasse estariam obrigados a “criá-los e tratá-los”, a imprecisão quanto às implicações dos termos “criar” e “tratar” suscitaria dúvidas com relação à obrigação de educar os ingênuos menores em idade escolar. Marcus V. Fonseca considera que a própria lei estabeleceu esta cisão entre a criação e a educação dos ingênuos quando determinou a quem caberia educá-los. Isso poderia ser interpretado como defesa dos interesses dos senhores, que assim estariam desobrigados dos encargos com a sua instrução e livres para explorá-los. Tanto que a Lei não atribuiu como obrigação dos senhores que deteriam a posse dos ingênuos a sua educação, mas a sua criação. Neste sentido a norma legal determinava que:

O governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas ou tirados do poder destes [...] a disposição deste artigo é aplicável às casas de expostos, e às pessoas a quem os Juizes de Órfãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.⁹¹

Daí a interpretação dos senhores, corrente na época, de que não lhes cabia cuidar da educação dos ingênuos, ou seja, lhes garantir a instrução básica para aprenderem a ler e escrever. Essa seria uma obrigação das instituições e das pessoas às quais o governo encaminhasse tais menores quando os resgatasse da tutela dos senhores.

No entanto, Fonseca alerta que para a sociedade brasileira da época educar e criar não significava coisas tão diferentes, principalmente quando se tratava de escravos, sendo praticamente sinônimos. Todos os ingênuos, tanto os entregues ao Estado quanto os que ficaram com os senhores, seriam educados, embora sob modelos diferentes de educação, um

⁹⁰ Brasil. Lei 2 040 de 28/09/1871. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1871. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1872.

⁹¹ *Id.*

na esfera pública e a outro na esfera privada. Naquela, educar implicava “não só cercar os menores de cuidados, mas infundir-lhes princípios morais e instruí-los em relação às primeiras letras”; nesta, significava apenas cuidar para que crescessem sendo explorados, até atingirem a idade adulta.⁹²

Na verdade, é possível perceber que sob a discussão do que era e a quem competia criar ou educar os ingênuos o que suscitava a dúvida e o debate era a distinção entre educar e instruir. Não interessava aos senhores assumirem a responsabilidade pela educação dos ingênuos, no sentido de instrução, uma vez que isso implicava em escolarização. Mandar esses menores à escola precisamente na idade em que começavam a se tornar produtivos representava um prejuízo com o qual seguramente não estavam dispostos a arcar. Criá-los até os oito anos e entregá-los ao Estado, mesmo mediante a indenização de 600\$000, também não, uma vez que esses ingênuos podiam representar um lucrativo investimento a longo prazo, trabalhado para eles até os 21 anos em uma conjuntura de insegurança com relação à disponibilidade de mão-de-obra escrava. Por outro lado, não parece que o governo estivesse disposto ou em condições de assumir o ônus nem das indenizações nem da criação e educação de milhares desses “ventre-livres”.

No que diz respeito à dubiedade no tratamento das questões relativas aos ingênuos, a legislação apresentava brechas que permitiam interpretações favoráveis aos senhores, às vezes corroboradas pelo próprio governo. Em abril de 1880, respondendo a uma consulta sobre a obrigação dos senhores darem instrução primária aos filhos menores de mulher escrava, “livres pela lei”, o Ministério da Agricultura emitiu um aviso com a seguinte interpretação do decreto de 13 de novembro de 1872, que regulamentava a Lei do Ventre Livre:

Sua majestade o Imperador, a quem foi presente o dito ofício, conformando-se por sua Resolução de 10 do corrente, exarada em consulta da seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, há por bem mandar declarar a V. Ex. que o citado art. 67 do regulamento de 13 de novembro de 1872 não se refere aos senhores das mães dos ingênuos, mas sim às pessoas a quem os juízes de órfãos encarregarem da educação de tais menores, nos casos prescritos pela lei.⁹³

⁹² Marcus Vinícius Fonseca. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 55.

⁹³ Manoel Buarque de Macedo. Relatório apresentado à Assembléia Geral pelo Ministro e Secretário dos negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (Anexos). Rio de Janeiro. Typographia Nacional, 1880. *apud* Marcus Vinícius Fonseca, *op. cit.*, p. 54.

Para Fonseca, tal parecer deixa clara a separação que a lei estabeleceu entre criação e educação: enquanto permanecessem nas mãos dos senhores, as crianças nascidas livres de mulheres escravas deveriam ser apenas criadas; somente saindo do seu poder teriam direito à instrução elementar, responsabilidade das associações ou dos particulares autorizados pelo juiz de órfãos para acolhê-los.⁹⁴

Porém uma outra interpretação sobre a mesma questão é sugerida pela lei, uma vez que o decreto n.º 135 determinava no artigo 92, § 3.º, que “[...] o juiz de órfãos preferirá os senhores das mães para os encarregar da educação dos menores[...]” Além do mais, desde que a instrução primária fosse obrigatória para todas as crianças livres, se os “ingênuos” eram dessa condição, os senhores que detivessem a sua guarda conseqüentemente estariam obrigados a cuidar da sua educação. Percebe-se que a diversidade das interpretações da lei em torno do que era a instrução dos ingênuos revela a resistência dos senhores em abrir mão dos vínculos de dominação e das formas de exploração baseadas nas relações escravistas, além de indicar as limitações do relativo estado de liberdade desses menores sob sua tutela, condição que lhes interessava manter.

Em contrapartida, assim como os senhores procuravam tirar proveito das brechas legais, muitos escravos e libertos encontraram meios de lidar com a Lei do Ventre Livre e sua regulamentação complementar, interpretando-as a seu favor e dos seus filhos, netos, irmãos e parentes, e recorrendo aos meios jurídicos disponíveis para usufruírem dos direitos que estas lhes facultava, na busca pela liberdade. Prova disso foram as muitas ações dessas pessoas requerendo a tutoria de ingênuos alegando descuido com sua criação, maus tratos e **negligência com sua educação** por parte dos senhores que os tinham sob o seu poder.⁹⁵

Embora tratadas com cautela pelo Judiciário, e muitas vezes tendo que enfrentar os obstáculos interpostas por autoridades locais pertencentes ou ligadas por interesses comuns aos senhores interpeladas, essas ações tornaram-se cada vez mais possíveis dentro da política de emancipacionismo gradual vigente, e foram ampliadas na medida em que o movimento abolicionista se intensificava. Reconhecidamente foi esse aspecto intervencionista da Lei de 28 de setembro nas relações senhor - escravo que mais incomodou aos escravocratas, certamente tanto quanto a questão dos ingênuos em si, na medida que alterava completamente a ordem das coisas no mundo da escravidão permitindo aos cativos terem direitos positivos, e

⁹⁴ Fonseca, op. cit. p. 54.

⁹⁵ Maria Cristina Luz Pinheiro. *Das cambalhotas ao trabalho: a criança escrava em Salvador, 1850-1888*. Dissertação (Mestrado em História). UFBA, Salvador, 2003. Ver mais informações a respeito da criança escrava e dos ingênuos nesse trabalho de Cristina Luz.

não apenas costumeiros e acioná-los na forma da lei.

Outra questão que ficou em aberto a partir da Lei de 28 de setembro foi a do acesso dos ingênuos à escola pública, direito que essa lei e seus regulamentos não esclareciam, e os interesses dos senhores dificultavam. Curiosamente, permanecia a dúvida quanto a esse direito dos ingênuos à instrução, mesmo entre as autoridades provinciais. Tanto que, em 1878, o próprio Diretor Geral da Instrução Pública na Bahia solicitou ao presidente da Província parecer sobre a matrícula desses menores no ensino público. O presidente decidiu permitir que eles fossem aceitos, alegando não haver lei que regulamentasse essa questão e justificando sua decisão pela coerência com os princípios do progresso e da civilização.⁹⁶

A análise dessa ocorrência, aparentemente uma simples tramitação burocrática de decisões de governo, revela aspectos importantes das posições assumidas pelas autoridades, pelos diversos grupos sociais e pelos indivíduos nos debates em torno dessa nova categoria de menores, os “filhos livres de mulher escrava”, e das demandas que sua condição peculiar ensejava. A dúvida do Diretor Geral da Instrução certamente foi motivada não apenas por sua posição pessoal sobre o assunto, mas também por pressões de alguns grupos que defendiam a necessidade e conveniência de se estender a instrução aos ingênuos. Nesse caso, é possível que tanto os setores considerados liberais como os ditos conservadores estivessem de acordo, embora por razões e com intenções diferentes, como veremos depois. Quanto ao presidente, ao assumir o discurso liberal sobre a educação como meio de acesso às “luzes” da civilização e do progresso, ao mesmo tempo que julgava suprir com sua autoridade de governante uma lacuna da lei que, na realidade, não existia, certamente visava assim justificar sua decisão atendendo a uns sem desagradar aos outros.

Considerando-se que a legislação anterior vigente garantia o direito à instrução gratuita nas escolas públicas a todos os menores livres, com exceção dos não vacinados e dos portadores de doenças contagiosas, e que só aos escravos era vedado o acesso à matrícula nessas escolas, não cabia a alegação de omissão por parte da lei, nem a dúvida quanto ao direito dos ingênuos ao seu benefício. Ora, uma vez que a Lei de 28 de setembro os declarara livres embora nascidos de ventre escravo, não havia nenhum impedimento legal ao seu acesso à escola pública.

Em 1883, quando já vigorava o Regulamento Bulcão, essa foi a interpretação dada à questão pela direção da Instrução Pública, que se sentiu à vontade para justificar decisão

⁹⁶ Primitivo Moacyr. *A instrução e as províncias*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1939. v. 2, p. 172.

semelhante à do governo anterior sem, no entanto, lhe imprimir o caráter de concessão sugerido por ele. Consultada por um professor do interior da província, a nova diretoria apenas recorreu ao direito positivo implícito na lei para decidir que, sendo considerados “de condição livre” os filhos de mulher escrava nascidos no Império a partir da promulgação da Lei n.º 2 040, essas crianças tinham, como as demais, o direito à matrícula escolar e não deveriam, portanto, ser impedidas de obtê-la. Como se vê, uma decisão bem mais coerente com a determinação legal do que a de 1878, embora certamente respondendo a demandas e contextos diferentes.⁹⁷ O que é possível perceber nas dúvidas e nos argumentos das autoridades com relação ao assunto é que, àquela altura, ainda se questionava a condição de liberdade dos ingênuos, bem como a que tipo de “educação” eles tinham direito.

Evidentemente, não é por acaso que as demandas relativas ao direito dos “ingênuos” à instrução sejam detectadas a partir de alguns anos após a promulgação da Lei, notadamente entre 1878 e 1879. Elas coincidem com o período no qual os primeiros filhos do ventre livre alcançavam a idade escolar e também quando sobre eles se voltaram outros interesses, que acabavam relacionados à sua educação. Esses interesses diziam respeito à condição dos filhos de escravas enquanto última fonte de mão-de-obra servil, depois de estancado o tráfico africano, na década de 1850.

Embora fosse visível a impossibilidade de transformar em nova África as matrizes cativas e em tumbeiros seus ventres, era sobre essa fonte que se voltavam as expectativas dos senhores de escravos para a reposição, ainda que mínima, dos seus plantéis. Visto a partir desse cenário, o projeto de libertação do ventre escravo representava um verdadeiro “fim de tráfico”, o corte definitivo no fluxo realimentador da escravidão, cujo desaparecimento era uma questão de tempo e circunstâncias. Percebendo que as circunstâncias lhes eram cada vez mais desfavoráveis, uma vez que as pressões internas – até dos próprios escravos – pela extinção da escravidão aumentavam, os que defendiam o cativo buscaram no tempo um aliado. Assim como haviam conseguido um adiamento de duas décadas para o fim do tráfico africano, burlando a lei, os escravistas tentaram conseguir, na legalidade, adiar por mais duas décadas o corte definitivo no suprimento de uma mão-de-obra que, embora livre, pretendiam explorar como se fosse escrava até os 21 anos. Nesse sentido, a aprovação do projeto foi um hábil e inteligente exercício político de conciliação de interesses controversos entre abolicionistas e escravistas, bem como entre governo e proprietários.

⁹⁷ Antonietta d'Águiar Nunes. *As reformas educacionais na província da Bahia durante o Império brasileiro*. Revista Gestão em Ação, Salvador, FACED/UFBA, v. 7, n. 1, p. 73-98, jan. - jun. 1999.

Promulgada a Lei do Ventre Livre, parte dos esforços do governo com relação aos ingênuos concentrou-se na tentativa de obter o controle sobre seu número através da matrícula dos mesmos, conforme exigia a lei. Os muitos decretos, resoluções, correspondências e outros atos do governo mostram a dificuldade para obrigar os senhores, interessados em burlar esse controle, a cumprirem tal determinação. Em 1878 vários decretos do governo imperial, baixados pelo então Ministro Cansação Sinimbú, trataram desse assunto. Um deles, reconhecendo as distâncias e a dificuldade de comunicação nos municípios do interior, ampliava de três para seis meses o prazo dado para a matrícula.⁹⁸ A dificuldade por parte do governo Imperial em obter essa matrícula obrigou-o a adiar o prazo dado aos senhores para fazê-la. Várias justificativas eram apresentadas para o atraso, porém uma das suspeitas que tal resistência levanta é a de tentativa de fraude, pois alterar em um ou dois anos a data do nascimento de um ingênuo poderia resultar em um ganho equivalente na ampliação do prazo para a exploração dos seus serviços. Já a preocupação do governo com o número dessas crianças provavelmente estava ligada à sua responsabilidade sobre elas a partir dos oito anos, ou seja, quando os senhores poderiam entregá-las ao Estado, como previsto na lei.

Tudo indica que, enquanto os senhores procuravam se eximir da responsabilidade pela educação dos ingênuos mantidos em seu poder, o Estado, mesmo talvez sem o desejar – ou, mais do que isso, sem ter condições – procurou se preparar para a eventualidade de ter que assumi-la. Segundo Marcus V. Fonseca, até 1879, o governo do Império desenvolveu um esforço no sentido de organizar uma estrutura educacional que pudesse dar conta das crianças nascidas livres de mãe escrava que lhes fossem entregues a partir daquela data. Como “não possuía uma estrutura capaz de recebê-las e muito menos estava disposto a criá-la sob sua inteira direção e responsabilidade”, partiu para a “realização de parcerias com particulares”, o que se revelava como mais conveniente e a própria lei já previa. As propostas de constituição de associações voltadas para o acolhimento e a educação dos ingênuos começaram a ser apresentadas, segundo Fonseca, imediatamente após a aprovação da lei, e teriam sido bem acolhidas pelo Ministério da Agricultura, que cuidava dos negócios ligados à escravidão. O projeto do governo Imperial não era criar ele mesmo instituições destinadas especificamente à educação dessas crianças, e sim fomentar e estimular progressivamente a sua criação na medida que fossem se tornando realmente necessárias.⁹⁹

Na documentação consultada referente ao período de 1872 a 1879, Fonseca encontrou

⁹⁸ Coleção de Leis do Império do Brasil de 1878. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879.

⁹⁹ Fonseca, *op. cit.*, p. 66-67.

diversas instituições envolvidas nesse projeto educacional do governo em várias províncias. Apesar de nem todas serem explicitamente declaradas como voltadas para a educação dos ingênuos, esse autor considera que os fins aos quais se destinavam – o acolhimento e a educação de órfãos e menores desamparados – além dos auxílios financeiros que passaram a receber do governo a partir de 1872, indicavam que certamente estavam entre as associações envolvidas naquele projeto. Estas instituições foram localizadas no Pará, Piauí, Rio de Janeiro, e em Pernambuco, Goiás e Minas Gerais.

No Pará, as duas instituições consideradas nos planos do governo não chegaram a receber ingênuos, apenas foram avaliadas quanto a essa possibilidade. Vale salientar que uma delas era o Instituto dos Educandos Artífices, o que indica o tipo de educação que se pretendia dar àqueles menores. No Rio de Janeiro, é citado o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, fundado em 1869, e oficialmente voltado para a educação de órfãos. Em Pernambuco, foi fundada a Colônia Orfanológica Izabel, provavelmente ligada à igreja e ao governo da Província, e comprovadamente dedicada não só ao acolhimento de órfãos como também à educação dos filhos livres de mães escravas. Por fim, chama a atenção pela forma como foi constituída, a associação criada no Piauí: o Ministério da Agricultura assinou contrato com o agrônomo Francisco Parente para a fundação de um estabelecimento agrícola destinado à educação de ingênuos e libertos, cedendo para essa parceria quatro fazendas pertencentes à nação.¹⁰⁰

Segundo Vinícius Fonseca, a pequena quantidade de ingênuos entregue ao Estado após 1879 mudou a política de incentivo e apoio do governo em relação às instituições voltadas para acolhê-los e educá-los. Nesse período, classificado “de refluxo” pelo autor, este só encontrou referências a quatro instituições que apresentavam indícios de participarem daquela política do governo: as Colônias Orfanológicas Blasiana, Cristina e N. S. Do Carmo de Itabira, respectivamente em Goiás, Ceará e Minas Gerais, e o Asylo Agrícola Isabel, no Rio de Janeiro. Fonseca confirma que não encontrou nos relatórios do Ministério da Agricultura referências sobre instituições voltadas para a educação de libertos e ingênuos na Bahia, estranhando que isso acontecesse em uma província que tinha um número significativo de escravos, assim como em São Paulo. Mas ressalva que a ausência de instituições subsidiadas pelo governo Imperial não significa que não existissem instituições voltadas para a educação de ingênuos, libertos e até escravos nessas províncias, reconhecendo que ainda se faz necessário “um levantamento amplo dessas práticas educativas em relação aos negros no

¹⁰⁰ Fonseca, *op. cit.*, p. 68-71.

final do século XIX”.¹⁰¹

Na Bahia, no final da década de 1870 e início da seguinte, havia um discurso generalizado quanto à preocupação com a educação das “classes populares” e das “crianças desamparadas”. Porém não se percebe a mesma ênfase em relação à educação dos filhos livres de mães escravas. Quanto ao interesse do governo provincial em destinar instituições para esse fim, encontramos apenas uma referência ao assunto feita pelo presidente Araujo Bulcão, em seu relatório anual à Assembléia Provincial, sugerindo que ingênuos fossem encaminhados à Escola Agrícola.

É possível que o governo provincial baiano, respaldado na lei, esperasse que a responsabilidade e a iniciativa pela criação ou destinação de instituições para acolhimento e educação dos ingênuos fosse exclusivamente do governo Imperial. O mais provável, no entanto, é que o pequeno número dessas crianças entregue ao Estado a partir de 1879, quando completavam os oito anos, não tenha exigido ações efetivas nem causado preocupações de ordem política ou administrativa ao governo local. Isso se comprova através dos dados apresentados no Relatório do Ministro da Agricultura, em 1885, segundo os quais das 403.827 crianças nascidas livres de mães escravas matriculadas até aquela data nas dezenove províncias do Império, e no Município Neutro, apenas 113 haviam sido entregues ao Estado. Segundo o mesmo relatório a Bahia tinha então 45.871 ingênuos. No entanto, não localizamos casos de senhores baianos que tivessem acionado o Estado para entregarem ingênuos e receberem a devida indenização. Se houve teria sido em tão pequeno número que não exigiu medidas especiais para seu acolhimento. Mesmo assim, deveria haver registro. Mantida a mesma proporção das ocorrências em todo o país, apenas 12 ou 13 casos semelhantes teriam ocorrido na Bahia, naquele período, mas não houve nenhum, confirma a mesma fonte.¹⁰²

Assim como em todo Império, o que aconteceu na Bahia foi os senhores optarem pela manutenção dos ingênuos sob sua posse, prevendo explorá-los a longo prazo como mão-de-obra de baixíssimo custo, portanto bem mais lucrativa do que a indenização a que tinham direito por deles cuidarem durante os anos de presumida improdutividade. Acrescente-se a essa vantagem o interesse em ter disponíveis por quase duas décadas trabalhadores que a lei declarava livres, mas que não podiam dispor da sua liberdade, em uma conjuntura na qual cada vez mais dificuldades surgiam com relação ao braço escravo. Tanto lhes convinha essa

¹⁰¹ Id., p. 99-101.

¹⁰² João Ferreira de Moura. Relatório do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura Comércio e Obras Públicas (Relatório). Rio de Janeiro:Imprensa Nacional, 1885. *apud* Fonseca, *op. cit.*, p. 96.

condição que os mesmos escravistas contrários à aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, se tornaram seus ardorosos defensores na década de 1880, quando o movimento abolicionista fazia críticas às suas limitações.

Uma outra forma dos senhores não terem prejuízos com a aplicação da Lei teria sido a prática de abandonarem os filhos recém-nascidos das suas escravas na Roda dos Expostos para alugá-las como amas-de-leite. Assim poderiam ganhar por ano uma renda maior do que a oferecida pelo governo em troca da entrega do ingênuo. Essa hipótese, levantada por Maria Lúcia Mott, se baseia no aumento do número de crianças pardas e negras entregues à Santa Casa do Rio de Janeiro após 1871.¹⁰³

Embora questionada por Fonseca, tal hipótese leva a refletir sobre os diversos artifícios usados pelos senhores para favorecer seus interesses e evitar prejuízos com a nova ordem estabelecida pelo Estado em relação à escravidão, burlando ou não a lei. Com relação ao abandono de ingênuos, talvez essa prática ocorresse mais no meio urbano e se limitasse a alguns casos, a exemplo de recém-nascidos que exigissem cuidados especiais e tivesse pouca expectativa de sobrevivência. No entanto, também não acreditamos que o abandono fosse a regra, uma vez que seria bem maior o interesse dos senhores pela utilização, desde muito cedo, dos serviços desses menores. Antes da Lei de 21 de setembro de 1871 a mão-de-obra escrava infantil era largamente explorada, predominantemente no serviço doméstico no caso das meninas, e em maior número no da lavoura, no caso dos meninos. Isso não significa que houvesse restrição quanto à presença de ambos tanto em um como no outro tipo de ocupação.

Eram muitas as possibilidades do emprego da mão-de-obra infantil escrava, o que tornava significativa a sua importância na organização produtiva escravista como força de trabalho auxiliar. Sua utilização começava em torno do quarto ano de vida e se acentuava a partir dos sete, principalmente quando empregada nos serviços domésticos. Embora existam registros de crianças trabalhando com dois e três anos, esses dados são controversos.¹⁰⁴

Portanto, a Lei do Ventre Livre beneficiava os senhores quando lhes outorgava o direito de continuarem explorando essa mão-de-obra efetivamente produtiva por mais de dois terços dos 21 anos que poderiam ficar sob seu domínio em regime de semi-escravidão. Certamente essa deve ter sido para os senhores uma alternativa mais atraente do que a indenização prevista no caso de entregarem os ingênuos ao Estado, após terem sido obrigados

¹⁰³ Maria Lúcia Mott *et al.* "A escravidão e a criança negra". *in* Negros Brasileiros, Ciência Hoje. Brasília: CNPq, Ministério da Ciência e Tecnologia, vol.8, n°. 48, suplemento, *apud* Fonseca, *op. cit.*, p. 105.

¹⁰⁴ Ver Cristina Luz Pinheiro. *Das cambalhotas...*, *op. cit.*

a “cria-los” e “trata-los” até os oito anos, cedendo-os justamente quando começavam a se tornar produtivos. Trabalho e instrução se cruzam nesse momento. Ora, se não estavam obrigados por lei, por que haveria da parte dos senhores o interesse em prover instrução aos seus ingênuos mandando-os para a escola quando poderiam render mais no trabalho? Admitida a existência de uma preocupação com sua instrução, o que a motivaria? Qual o modelo pretendido? Quem a pleiteava?

Essas questões são abordadas por Alessandra Frota Martinez no seu trabalho sobre a instrução popular na Corte entre 1870 e 1889. Martinez parte da análise das diretrizes gerais da Reforma de Leôncio de Carvalho e dos seus discursos para identificar idéias correntes entre as elites dirigentes brasileiras a respeito da classificação da infância e do projeto de educação necessário à manutenção das hierarquias e da ordem social vigente, em uma sociedade que se sentia abalada na sua estrutura e ameaçada por uma mudança iminente e em pleno andamento – o fim da escravidão. Cabia ao Estado a condução do projeto educacional voltado para a permanência das hierarquias sociais, cujos objetivos deveriam ser alcançados pela formação e pelo adestramento adequado da chamada “infância desamparada”, através da educação e da instrução popular. Nesse caso, propõe Martinez, era fundamental que se entendesse “**educar**, no sentido de difundir valores morais e comportamentos e **instruir** por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas”.¹⁰⁵

Evidentemente, a necessidade de manutenção das hierarquias sociais implicava na sua reprodução dentro do projeto educacional que se pretendia implementar através das reformas do ensino. Daí a ênfase, mesmo que mais no discurso e bem pouco na prática, sobre a necessidade de se promover a educação popular, limitando-a à instrução primária destinada às crianças pobres, classificadas como “infância desamparada”. É dentro desse amplo e complexo universo infantil que Martinez vai buscar as diversas formas de classificar a infância então em voga e subliminarmente presentes nos textos legais. Confrontando o texto da Reforma com um discurso pronunciado por Leôncio de Carvalho, nas Conferências Pedagógicas de 1883, Martinez ressalta:

Nas entrelinhas de seu discurso, delineavam-se distinções e classificações, que apontavam para uma diferenciação das “infâncias”. Os “desvalidos” ou as “crianças pobres”, “órfãos” ou “abandonados pelos parentes”, os “criminosos” e os “ingênuos da lei de 1871” constituíam a classe dos “desamparados”, necessitados da

¹⁰⁵ Martinez, *op. cit.*, p. 83.

intervenção do Estado. [...]

Além dos “órfãos” e “abandonados”, o projeto de Leôncio de Carvalho englobava uma camada de crianças consideradas “perigosas” por terem sido enquadradas em delitos penais. Para os “menores criminosos” seria então mais conveniente a educação mais severa disciplinarmente e separada das outras crianças.¹⁰⁶

É importante notar no discurso de Leôncio de Carvalho citado por Martinez a inclusão dos “ingênuos da lei de 1871” na classificação genérica de “infância desvalida”, no meio a “órfãos”, “abandonados” e “criminosos”, quando pressupostamente tinham responsáveis com recursos para “criá-los e educá-los”, quer fossem os senhores de suas mães escravizadas, quer fosse o Estado, quando deles os resgatava. Isso demonstra a idéia que se tinha desses menores, livres mas reduzidos à condição de quase escravidão, da qual guardariam as marcas muito além do ventre que os gerara, tal qual os libertos, sempre perseguidos pelos estigmas do anterior cativo, estigmas que não lhes permitiam ser considerados verdadeiramente livres nem completamente cidadãos.

Por outro lado, essa “inclusão” os colocava na categoria dos “homens livres”, mas pobres, pertencentes às “classes desfavorecidas”, marginalizadas socialmente e até consideradas desqualificadas para se tornarem realmente produtivas, dentro da futura nova organização do trabalho, centrada na mão-de-obra livre. Veremos que será esse discurso generalista e desqualificador que irá nortear a maior parte das propostas e ações, da sociedade e do Estado, no tratamento das questões relacionadas à educação e ao trabalho dos integrantes das categorias acima referidas. Os ideais de liberdade e de igualdade perante a lei, que a Abolição e a República irão propugnar, confundem-se, desde então, nos disfarces daqueles rótulos, para se desfigurarem na realidade da prática política, econômica e social.

A propósito desta sinonímia forçada entre ingênuos e órfãos e das suas implicações nos projetos e práticas educacionais, também encontramos referências importantes em Reinaldo Parisi Neto, quando estuda a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, instituição filantrópica fundada por religiosos para recolhimento de meninas “desvalidas”. Essa instituição começou a funcionar na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, a partir de 1869 e foi caracterizada como “asilo-escola” pelo seu fundador, o padre João Francisco de Siqueira Andrade, mas seu perfil com relação ao público alvo mudou em função da Lei do Ventre Livre, constata Parisi Neto, que comenta:

¹⁰⁶ Martinez, *op. cit.*, p. 83-84.

No *Programa para criação de um estabelecimento pio – para o sexo feminino*, consta [...] no capítulo IV, “Da recepção ou admissão” (Siqueira, 1868, p. 3), artigo 1º, [...] as condições de admissão das órfãs ou filhas oriundas de famílias pobres, de idade entre 7 e 12 anos, cujos pais ou tutores quisessem confiá-las ao estabelecimento com o fim de obterem formação educacional doméstica **para servirem, mais tarde, de criadas**. [destaque nosso]. [...]

Em 7 de junho de 1876, foram introduzidas por Siqueira alterações no Estatuto da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Presumivelmente, a modificação se deu em razão de que, a partir daquela data, poderiam ser admitidas meninas egressas de famílias escravas, libertas pela Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, levando-se em conta que o Estatuto previa a idade mínima de cinco anos para admissão. [...]

Em virtude da Lei de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, entram em cena as *ingênuas*, [...]. Seriam enviadas para lá, conforme determinação do governo e de comum acordo com a direção da instituição, mediante uma contribuição pecuniária destinada à manutenção das meninas.¹⁰⁷

Este exemplo revela-se típico das possíveis soluções encontradas, na última década da escravidão e na que se segue à Abolição, para o encaminhamento das questões ligadas à criação e à educação dos ingênuos e – arriscamos acrescentar – dos libertos. Estes seriam indivíduos vistos como parte de um conjunto de grupos heterogêneos, mas que tinham em comum a necessidade de serem preparados para uma condição de submissão aos interesses das “classes superiores” que, em última instância, representavam o Estado e o poder, e se auto-nomeavam guias no processo de construção da nacionalidade. Em suas mãos estava o controle dos critérios para definição dos graus de cidadania e a educação era um destes critérios. Porém, para a infância “pobre e desvalida”, ou seja, os filhos dos escravos, dos libertos e das “classes populares”, este acesso controlado à cidadania, passava necessariamente pela educação para o trabalho e muitas vezes pelo próprio trabalho, elementos de formação de uma mão-de-obra ordeira, produtiva e conformada à subalternidade social.

A partir da lei de 28 de setembro, aumentaram as preocupações em torno das futuras

¹⁰⁷ Reinaldo Parisi Neto. *Práticas educativas envolvendo desvalidas e ingênuas: a institucionalização da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, no Brasil Império (1864-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2003. p. 18.

dificuldades com relação à mão-de-obra, tanto para a lavoura como para os serviços de modo geral. Nesse contexto, recomendações como as de Gonçalves Dias, duas décadas antes, tiveram que ser atualizadas: agora, não bastava apenas a educação moral e a contenção religiosa da dita “infância pobre e desvalida”: tornava-se imprescindível também a instrução, ou seja, a educação escolar, complementada pelo aprendizado de serviços domésticos, de atividades mecânicas e de técnicas agrícolas. Para alcançar tais objetivos, as instituições filantrópicas de cunho religioso como a Escola Doméstica de Nossa do Amparo procuraram se adaptar às novas exigências.

O outro segmento da “infância desvalida” que aparecia nos discursos e projetos de Leôncio de Carvalho e preocupava sobremaneira as autoridades e a “boa sociedade” era o das “crianças perigosas”, menores “malandros e vadios”, pequenos “delinquentes”, que preocupavam mais ainda as autoridades e a “boa sociedade”. A inclusão dos ingênuos nesses grupos não é surpreendente, principalmente no meio urbano. Já na área rural, um maior controle sobre os menores, facilitado graças às próprias características das condições de vida e das relações sociais e de trabalho no ambiente agrícola, certamente dificultava a existência desses grupos “transgressores”. Além disso, havia o permanente interesse dos senhores pela exploração precoce da mão-de-obra infantil, e o aprendizado para o trabalho se dava desde muito cedo, inibindo a “vadiagem”. Mesmo assim os fazendeiros, interessados na força de trabalho representada pela “infância abandonada” discutiram, nos Congressos Agrícolas que realizaram a partir de 1878, a necessidade de submeterem ao ensino primário e agrícola nas fazendas as crianças e jovens classificados naqueles grupos “perigosos”, inclusive os ingênuos.

Quanto às crianças desvalidas que viviam nos centros urbanos, principalmente nos maiores e mais populosos, como as capitais das províncias, aquelas que vagavam pelas ruas se tornaram numerosas e passaram a representar um problema que preocupava cada vez mais as autoridades, ao longo do século XIX. Na Bahia, esse problema foi abordado por Walter Fraga Filho no seu trabalho intitulado *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*, importante referência entre os estudos que tratam desses grupos considerados socialmente marginais e das políticas públicas para mantê-los sob controle. Sobre as formas das autoridades baianas tentarem dar conta do problema causado por esta “infância desvalida” dispersa pelas ruas, considerando-o “insolúvel por todo o século XIX”, Walter Fraga aponta as limitações das instituições oficiais para absorvê-lo, e afirma o seguinte:

As autoridades continuaram a se queixar do grande número de “menores vadios, maltrapilhos e quase incorrigíveis que infestam as ruas da cidade”. Nas décadas de 1880 e 1890, no auge da discussão sobre repressão à vadiagem, as elites baianas voltariam a insistir na reclusão dos menores desvalidos. Especialmente quando a total extinção do trabalho escravo se mostrou inevitável, a infância se apresentou como a fase da vida estratégica na formação de homens e mulheres laboriosos e morigerados.¹⁰⁸

É importante notar o contexto no qual a presença dos menores desvalidos parece chamar mais a atenção das autoridades, aumentando suas queixas e as propostas de soluções, geralmente através de medidas repressivas principalmente a reclusão. Para os propositores de soluções saneadoras, o objetivo era livrar a cidade dos inconvenientes da circulação desses menores e ao mesmo tempo prepará-los para um futuro produtivo, de trabalho honesto e ordeiro, resgatando-os de um mais que provável futuro criminoso. A conveniência de conciliar reclusão com educação para o trabalho, principalmente para o trabalho na agricultura, representou um campo fértil para as sugestões tanto das autoridades, inclusive policiais, como dos principais interessados na implementação das soluções propostas, os fazendeiros. Fraga ressaltou a correlação desses interesses:

Como era de se esperar numa Bahia agrícola-exportadora, o caminho do campo foi apresentado como solução ideal. Desde final da década de 1870, a Escola Agrícola da Bahia [Imperial Instituto Baiano de Agricultura] matinha asilo para menores órfãos e desvalidos presos pela polícia nas ruas de Salvador. Eram admitidos entre doze e quinze anos. Segundo Antonieta Tourinho, entre 1878 e 1896 pelo menos 115 menores passaram pelo estabelecimento. Reprimir os pequenos vadios, interná-los em colônias agrícolas e torná-los trabalhadores submissos e disciplinados para a grande lavoura, seria a fonte de reflexão dos engenheiros-agrônomo formados pela Escola Agrícola [...].

No entanto, essa alternativa apresentava restrições e outras soluções foram tentadas:

¹⁰⁸ Walter Fraga Filho. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo, SP/Salvador, BA: Editora Hucitec/EDUFBA, 1996. p. 132.

O recolhimento da Escola Agrícola era, entretanto, um esforço acanhado diante da tarefa. Em 1880, o governo provincial, acolhendo sugestão do chefe de polícia José Antônio da Rocha Viana, ensaiou a instalação de colônia agrícola para recolher meninos vadios. O estabelecimento chegou a ser montado na fazenda de Domingos Carlos da Silva (no Recôncavo), e no ano de 1881 já contava com doze menores empregados na lavoura. [...] A instituição lhes dava alimentação, vestuário próprio para o trabalho e tratava-os nas enfermidades. Entretanto, em novembro de 1881, por razões que desconhecemos, o curador-geral dos órfãos desautorizaria tal estabelecimento.¹⁰⁹

As razões do insucesso desse tipo de instituição parecem continuar desconhecidas. Sobre tais razões não localizamos informações, mas é possível que tenham sido da mesma ordem das relatadas por Maria Aparecida Papali, referentes às propostas feitas por fazendeiros nos Congressos Agrícolas realizados a partir de 1878, para a criação de colônias agrícolas em fazendas.

Segundo Papali, esta solução para a educação dos ingênuos teria gerado certa polêmica na sociedade, refletida nas críticas de algumas autoridades, a exemplo do Chefe de Polícia de Santos, São Paulo, Joaquim de Toledo Pisa, em 1879. Toledo Pisa declarou em Relatório referente ao ano de 1878 que via um grande mau para a formação daqueles órfãos desvalidos e menores abandonados submetê-los ao convívio com os escravos das fazendas, expondo-os a “uma educação viciada e condenada até para os próprios menores de que trata a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871”.¹¹⁰ É interessante observar que esse argumento era o mesmo utilizado pelos abolicionistas quando questionavam a tutela dos senhores sobre os ingênuos, por submetê-los ao convívio com a atmosfera degradante da senzala e permitir que fossem educados na escravidão. Por isso surpreende que tenha partido de um chefe de polícia, autoridade presumidamente representante de uma ordem escravocrata.

Qualquer que fosse o caráter da instituição que pretendesse se dedicar também à educação dos ingênuos vimos que o governo Imperial preferiu subsidiar instituições que já existissem ou fossem criadas com esse fim, e mesmo assim poucas existiram em todo o país. Além disso, a preocupação e os investimentos do governo nesse campo diminuiram

¹⁰⁹ Fraga Filho, *op. cit.*, p.133-134.

¹¹⁰ Maria Aparecida Papali. *Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté* (1871-1895). Tese (Doutorado em História). PUC, São Paulo, 2001. p.175.

acentuadamente a partir do início da década de 1880, quando se constatou que o número de crianças nascidas livres de mãe escrava entregue ao Estado era muito pequeno para justificar dispêndios com um programa especial voltado para sua educação.

Na Bahia, não foi diferente a posição do governo provincial. A Lei n.º 1780 de 27 de junho de 1877, referente à cobrança de taxas sobre serviços de escravos ou transações que os envolvessem, estabeleceu no seu regulamento que estavam isentos do pagamento das referidas taxas os legados destinados às “associações regulares para a emancipação de escravos e educação de menores ingênuos, assim como para a remissão dos seus serviços”. Porém não localizamos documentação que indicasse as instituições explicitamente voltadas para a educação de ingênuos, nem as verbas a elas destinadas com essa finalidade, provenientes daquela taxas ou de outros fundos provinciais. Houve, como já foi citada, a alternativa do Imperial Instituto Agrícola, que atendeu à recomendação do presidente Bulcão e acolheu alguns deles, além dos menores órfãos e desvalidos citados por Walter Fraga. Porém o número de ingênuos atendidos pelo Imperial Instituto era muito pequeno, como pode ser visto no relatório do diretor da Instrução Pública, Eduardo Pires Ramos, ao presidente da Província, relativo ao ano de 1888:

O curso elementar, destinado a preparar operários agrícolas, continua a funcionar com a possível regularidade, recebendo para tal fim meninos órfãos e desvalidos e alguns ingênuos que procuram a escola.

Luta, porém, a Diretoria com dificuldades para obter meninos que preencham os claros que se dão todos os anos com a retirada dos que concluem o seu tirocínio e evasões imprevistas.

Entre 1880 e 1888 saíram da escola 25 operários.¹¹¹

O relatório do diretor da Instrução Pública mostra que na verdade, até a Abolição, não houve uma participação efetiva do governo da Bahia na educação dos ingênuos. Seus números sugerem que uma intervenção direta não foi julgada necessária, diante da pouca demanda. Vimos que até a própria recomendação do presidente Aragão Bulcão em 1880, para que o Instituto Agrícola abrisse suas portas a esses menores, preocupação compreensível diante da possibilidade de um iminente cenário de entrega dos ingênuos pelos senhores ao

¹¹¹ Relatório do Presidente da Província. Fala com que o Sr. Des. Aurelio Ferreira Espinheira, vice-presidente da Província, abriu a sessão da 27ª legislatura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de abril de 1889. Bahia: Typographia da “Gazeta da Bahia”, 1889.

Estado, pôde ser atendida com bastante folga, diante dos poucos candidatos apresentados. Tanto havia folga para o recebimento de ingênuos que o diretor do estabelecimento lutava para tentar preencher as vagas disponíveis. Por outro lado, a pequena quantidade de ingênuos matriculados no período analisado, numa média de três por ano, e o fato de que **procuravam** a escola levam à confirmação das duas hipóteses: provavelmente não houve na Bahia entrega de ingênuos ao Estado nem a maioria dos senhores que detinham sua tutela se preocupou com a educação formal dos mesmos. Principalmente em instituições que os afastasse do trabalho que já tivessem condição de executar.

Liberado da obrigação de cuidar e educar dos ingênuos, já que não eram entregues ao Estado, o governo da Bahia por sua vez não se preocupou efetivamente em garantir que os senhores provessem a educação dos seus tutelados. Exemplo disso é o próprio Regulamento Bulcão, de janeiro de 1881, que sequer abordou a questão da obrigatoriedade do ensino, princípio então adotado na Reforma Leôncio de Carvalho. Isso evidentemente era vantajoso para os senhores de escravos baianos, que assim não estariam legalmente obrigados a afastar seus ingênuos do trabalho durante parte do dia para cuidar de educá-los. Mesmo assim, houve quem visse méritos na Reforma de 1881, afirmando que sob seus “influxos” um dos “principais fatos ocorridos” foi “a resolução de maneira favorável aos ingênuos nas escolas públicas”, embora sem dados para comprová-los.¹¹²

È certo que o Decreto do Ensino livre influenciou, mesmo em parte, o Regulamento Bulcão, mas nada indica que no sentido de estimular e facilitar a instrução de libertos e ingênuos. Ele foi basicamente a legislação que regulou a instrução pública na província da Bahia durante a década de 1880, até ser extinta a escravidão. Quanto ao período que se seguiu à Abolição até a proclamação da República, nenhuma lei ou decreto foi aprovado com o fim de promover a instrução dos ex-escravos recém-libertos.

Na década de 1880, enquanto se intensificavam as discussões sobre o estado e o destino dos ingênuos e sobre as questões relacionadas à educação, também crescia o movimento abolicionista. Apesar das características e da intensidade própria a cada região, também na Bahia o abolicionismo e a perspectiva do fim da escravidão criaram não só expectativas negativas em relação à desorganização do trabalho, como também geraram o medo da insubordinação e revolta dos ex-escravos. Por conta disso, percebe-se nos discursos

¹¹² Alberto de Assis. “O ensino primário na Bahia”. Diário Oficial do Estado da Bahia: edição do Centenário. Bahia: 1923. p. 301-305. Alberto de Assis era professor e Delegado Escolar do 1º distrito. Suas informações, apesar de limitadas, são valiosas porque tinha contato com professores, políticos e autoridades das décadas de 1880 e 1890, ainda vivas quando escreveu o artigo citado.

das autoridades provinciais uma duplicidade de posições sobre a forma de inserir os libertos e, futuramente, os “remidos”, além dos “ingênuos”, na sociedade. Para que isso pudesse acontecer alguns defendiam ou privilegiavam a instrução como meio de prepará-los para a liberdade, enquanto outros previam a necessidade de submetê-los à ordem por meio da repressão.¹¹³

A discussão sobre a necessidade de serem adotados meios repressivos para garantir a adequação dos ex-escravos à sua nova condição de liberdade sem por em risco a ordem econômica e social vigente ocorria em paralelo às medidas voltadas para a instrução. Enquanto discutia a reforma do ensino apresentada pelo presidente da Província, Antonio de Araújo de Aragão Bulcão, a Assembléia Legislativa Provincial apreciava as propostas de aumento do contingente da força policial, considerado insuficiente para manter a ordem e a tranqüilidade públicas. Note-se que essa era uma reivindicação presente em todos os relatórios dos chefes da segurança pública na década de 1880, e que prosseguiu após o início do regime republicano.

Embora a educação permanecesse presente nos discursos como meio de formar cidadãos capazes de contribuir para o progresso da Nação, e de manter a ordem e a tranqüilidade necessárias para seu desenvolvimento sem conflitos, a disciplina para garantir esta ordem ideal passou a ser cada vez mais buscada através da ação repressiva do aparelho jurídico e do aparato policial, haja vista que o período no qual ocorreram a Abolição e a proclamação da República foi politicamente conturbado, economicamente depressivo e socialmente instável. O povo, presente na comemoração da primeira, não parece ter tido tanta participação nos eventos da segunda. Mas seu recrutamento para o dia seguinte, dentro de novos arranjos e velhas estruturas, não se fez esperar.

O 13 de Maio acontecera na véspera e os ecos das comemorações, que na capital da província da Bahia prolongaram-se por mais de uma semana, chegavam das ruas quando a Assembléia Provincial reuniu-se solenemente para receber a notícia oficial do magno ato da Regente. Confirmada a “redenção absoluta dos escravizados” como se expressou na ocasião o 1º secretário, Sr. Antônio Bahia, restava aos deputados provinciais – conservadores ou liberais, abolicionistas ou não – a aparente unanimidade jubilosa da adesão à festa e ao cumprimento incontestado da Lei. Porém, as nuvens negras que tingiram de temores o crepúsculo dos últimos anos da escravidão não pareciam ter se dissipado totalmente, no

¹¹³ Anaes da Assembléia Legislativa Provincial da Bahia – 1880. Typographica do “Diário da Bahia”, 1881..

alvorecer da liberdade. Unidos, mas não transmutados, os pensamentos divergentes tiveram ocasião de se manifestar para garantir o alerta sensato aos que se embriagavam com festivas esperanças.

Denominando-se porta voz da “minoría conservadora” o deputado Inácio Tosta expôs aos seus pares e ao público que lotava as galerias o seu temor com o que poderia vir após a Abolição, passado o entusiasmo da festa:

Mas não está tudo resolvido. É indispensável que a nova Lei seja acompanhada de medidas complementares que assegurem o futuro agrícola do país.[...]

Faz-se preciso que a liberdade seja nas mãos do remido a picareta do trabalhador honrado e não o punhal do sicário.

O que havemos de pedir, ou dar aos remidos; aos que viviam envoltos na mais impenetrável ignorância? Luz, luz e muita luz para que possam usar do direito que a lei concedeu-lhes e compreender o sacrifício dos seus deveres.[...] A pátria é livre! Mas salvemos a lavoura e o comércio, fontes principais da riqueza pública, do perigo que a ameaça.

Ampare-se a lavoura, instrua-se e eduque-se o remido para que este, longe de ser um elemento deletério e subversivo da ordem social, se torne elemento de progresso e civilização.

Só assim o Governo fará a felicidade dos senhores de ontem e dos libertos de hoje cristãmente irmanados pela Áurea Lei de 13 de maio de 1888.¹¹⁴

O discurso do deputado Tosta reproduzia a visão corrente do escravo, embrutecido, mergulhado nas trevas da ignorância e da escravidão. Condição que a Abolição, por si só, não superava. Era preciso tutelar o recém-liberto na sua incapacidade de fazer escolhas certas autonomamente e conduzi-lo no difícil aprendizado da liberdade, necessário à compreensão e aceitação dos seus deveres mesmo com o sacrifício da sua vontade. Daí ser imprescindível “instruí-lo e educá-lo”.¹¹⁵

Deduz-se das afirmações desse deputado que instruir o ex-escravo significava

¹¹⁴ Anaes da Assembléa Legislativa – 1888, v. II. Salvador: Typografica do “Diário da Bahia”, 1889. p. 70.

¹¹⁵ Inácio Tosta, além de parlamentar de destaque na Assembléa provincial, também representou a Bahia durante vinte anos na Assembléa Geral. Morreu em Londres, como delegado do Tesouro Nacional, em agosto de 1919. A seu respeito, na ocasião, a imprensa publicou: “Dotado de caráter límpido e costumes austeros, servido por uma sólida instrução enciclopédica, ele tem se dedicado de preferência às questões agrícolas”. Certamente com algum exagero, o jornal *O Imparcial* afirmava que a morte do Dr. Inácio Tosta significava “uma calamidade para a Bahia”. *O Imparcial*, Salvador, 5 de agosto de 1919.

direcioná-lo para o trabalho, única forma legítima de inserção na nova ordem social. Quanto ao seu receio, então bastante generalizado, de que os escravos passassem a rejeitar o trabalho, levando a lavoura e o comércio à completa desorganização, revela-se propositalmente exagerado e sugere outras intenções. Evidentemente o que estava em jogo era a conveniência de se manter o liberto sob controle, para explorá-lo nos trabalhos “de escravo”, ou seja, no trabalho duro, pesado, considerado aviltante. Isto exigia educá-lo para que pudesse compreender que não havendo mais escravidão todo trabalho seria honroso e só através dele estaria consolidada a liberdade.

O estímulo ao trabalho implicava na condenação do ócio. Era preciso dissociá-lo da condição de liberdade. “Largar a picareta” – o mesmo que abandonar o eito, arriar o fardo, deixar o engenho, livrar-se da cozinha do senhor – deveria significar para os libertos se auto-condenarem a cair na desonra da vadiagem e da marginalidade e, portanto, abrirem mão da própria liberdade. Seria o mesmo que se transformarem em potenciais delinquentes, fonte de instabilidade, insegurança e prejuízos.

A Lei, irrevogável no seu laconismo cortante, parecia seccionar a História em antes e após a Abolição pairando, ameaçadora, sobre qualquer tentativa de burla ou transgressão. Solução para alguns, problema para todos, diriam os previdentes. Como afirmava o deputado Tosta, nem tudo estava resolvido. Portanto, a concisão da Lei exigia esclarecimentos, detalhamentos e complementações que permitissem acomodá-la à realidade objetiva, abrandando o seu potencial revolucionário, capaz de transformar em trevas seu áureo resplendor de liberdade. A retórica do parlamentar, cuja segurança no imprevisto resultava de longos anos de prática política, era sem dúvida apropriada para a ocasião festiva. O tom apocalíptico das ameaças seguidas da possibilidade de medidas para evitá-las parece ter impressionado e convencido – se já não estavam – os circunstantes. Tanto que os Anais só registram aplausos dos presentes, em salvas de “apoiados!” e “muito bem!”.

Naquela sessão festiva da Assembléia Provincial observa-se o estabelecimento de um consenso sobre a presumida assunção de liberdade para todos, contanto que condicionada às regras determinadas pelos que detinham a autoridade do conhecimento e da experiência “natural” dessa liberdade. Estes sim seriam capazes de transmiti-los àqueles aos quais estava sendo “concedida”, preparando-os para exercê-la nos limites da ordem social vigente. Dessa maneira poderiam ser transformados nos agentes do progresso e da civilização então almejados por toda a Nação.

Não há registros de discordâncias ou protestos ao discurso do Sr. Tosta, embora nas galerias e corredores lotados provavelmente não estivessem muitos dos citados “remidos” ou mesmo alguns abolicionistas que estivessem dispostos a quebrar o clima de conagração festivo. Talvez até porque o deputado, convenientemente, não tenha especificado que medidas complementares seriam estas, o que revelaria muito em breve, como veremos. Em um futuro próximo lhe seria cobrada a posição liberal sugerida no seu apelo para que as “luzes” da educação e instrução varressem das suas mentes as trevas da ignorância.

Após o deputado Tosta discursou o deputado Agripino. É significativa a proposta feita na ocasião por esse parlamentar. Agripino simplesmente conclamou a todos que assumissem:

[...] o compromisso de honra de não falarem nem escreverem a palavra escravo [e de trabalharem] em benefício de uma outra causa tão simpática [...] quanto a redenção dos cativos – a redenção dos ignorantes, para que, cômicos dos seus direitos e deveres, possam eles os cidadãos de hoje colaborar conosco na grande obra do progresso desta bela província, fadada por Deus para altos destinos. (Aplausos prolongados, salvas de palmas dentro e fora do recinto).¹¹⁶

Desses discursos se deduz que, resolvido o problema da escravidão, outro se apresentava: o que fazer com a liberdade? Era necessário um pacto. Ausentes os novos cidadãos, os “13 de maio”, que deveriam constituir a outra parte interessada, os que se julgaram seus legítimos “representantes” firmaram entre eles mesmos o pacto do “apagamento” da memória da escravidão, ou seja, silêncio sobre o passado, tutela e controle sobre o futuro.

Destaca-se nas falas dos deputados a afirmação categórica da instrução e da educação como meio de garantir a manutenção da ordem, sem a qual não haveria progresso. Não bastava estarem os remidos a salvo da escravidão: fazia-se necessário resgatá-los da ignorância, condição tida como inerente ao escravo. Isso implicava em uma transição, um tempo de aprendizado, logo, uma prorrogação do domínio do senhor. Considerava-se que aquelas pessoas, subitamente livres, permaneciam incapazes de se auto-governarem, o que justificava a autoridade sobre elas. Contudo, embora pela educação e pelo trabalho lhes fosse prometido usufruírem a igualdade de direitos e deveres que a Lei lhes assegurava, essa

¹¹⁶ Anaes da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia – 1888. Salvador: Typographia do “Diário da Bahia”, 1889. p. 70-71.

igualdade era claramente relativizada, definindo as formas de pertencimento do ex-escravo à sociedade. Por isso, outras medidas foram tomadas para contornar conflitos inevitáveis.

Quando pleiteou, no dia seguinte à Abolição, “medidas complementares à nova Lei”, o deputado Tosta enfatizara a instrução e a educação como meio de garantir a paz social e a prosperidade da província. Se essa era uma das medidas complementares que defendia, abandonou-a rapidamente, tão logo cessaram os aplausos das primeiras horas, para revelar o que realmente desejava: a coerção efetiva e não a persuasão pela educação.

Na sessão de 15 de julho de 1888, os deputados discutiram dois projetos: um criava o Instituto Técnico Comercial; o outro ampliava a Força Pública. O deputado Isaias Guedes defendia a criação do Instituto como indispensável à formação profissional da classe comercial, ressaltando sua contribuição para a economia da província, e protestava, “divergindo daqueles que entendem que o ensino ministrado ao povo não é uma coisa prática, [...] lembrando que é mister na atualidade pensar antes de tudo no ensino profissional tão abandonado e desprezado na província.” Em seguida advertia: “Este projeto talvez tenha a mesma sorte das aulas noturnas: talvez seja impugnado pelos nobres deputados, por ser inoportuno [...]”.¹¹⁷

A referência à oposição ao projeto para a instalação de aulas noturnas, destinadas aos alunos maiores de 14 anos, entre os quais certamente estavam incluídos ex-escravos e ex-ingênuos, era dirigida indiretamente ao deputado Tosta, que há tão pouco tempo e naquela mesma tribuna defendera a instrução e a educação dos remidos como fator de civilização e progresso. Tanto que o Sr. Tosta vestiu a carapuça e imediatamente justificou-se, afirmando ter se oposto à votação do projeto das escolas noturnas por entender que a preferência deveria ser dada à discussão dos orçamentos municipais. Ao mesmo tempo, retomando a defesa dos interesses da lavoura e expondo a situação da mão-de-obra existente, afirmava que “[...] incontestavelmente **temos na Província número de braços correspondentes às necessidades da lavoura, mas não meios coercitivos, práticos (apoiados e apartes)**. De visa posso afirmar que [...] há muita vadiagem, muito indivíduo sem profissão”.¹¹⁸ [destaque nosso]

Diante dessa declaração, pode-se discordar das idéias e propostas do Sr. Tosta, mas

¹¹⁷ Anaes da Assembléia Legislativa Provincial da Bahia – 1888. Salvador: Typographia do “Diário de Notícias”, 1889. p. 99-102

¹¹⁸ Anaes da Assembléia Legislativa Provincial da Bahia – 1888. Salvador: Typographia do “Diário de Notícias”, 1889.

não se deve desprezar sua capacidade de diagnóstico para os males da lavoura e prescrição de um dos remédios para curá-los. Até porque ele desmonta a falácia dos grandes agricultores sobre a falta de mão-de-obra. O que não havia era disposição do trabalhador livre para submeter-se ao trabalho nas condições oferecidas, ou seja, de quase escravidão, condições às quais por sua vez não desejava retornar o ex-escravo.

Enquanto o deputado Isaías Guedes defendia a instrução como motor do progresso, o deputado Tosta agia em outra direção. Atento aos interesses da lavoura e preocupado com a “vadiagem” que, dizia, grassava pela Bahia, ele defendia o projeto de ampliação da Força Pública, proposto à apreciação da Assembléia, o qual certamente atendia às suas expectativas quanto à possibilidade de aplicação das medidas coercitivas que pleiteava contra os “remidos” insubordinados. Aderindo à oposição a esse projeto, outro parlamentar, o deputado Pinto assim se pronunciou:

Alegou-se aqui, como razão para o aumento da força policial o receio que a alguns inspira a grande massa de homens livres, que em virtude da Lei de 13 de maio entraram para a população. [...] são passados mais de dois meses, e temos visto que **os novos cidadãos** ainda **não provocaram uma só desordem** nesta província (apoiados). Pelo contrário, **parece que vão procurando trabalho**, constituindo as suas famílias, tornando-se cidadãos **dignos do favor** que receberam. [destaques nossos]¹¹⁹

É pouco provável que houvesse apenas otimismo ou desinformação nas declarações do deputado Pinto. Por outro lado, mesmo levando em conta eventuais interesses desse deputado em minimizar os conflitos que realmente ocorreram, por certo esses não foram em número, extensão e gravidade que justificassem as medidas coercitivas complementares à Lei do 13 de maio, defendidas pelo deputado Tosta e os grupos que representava. Na verdade, grande parte destes conflitos ocorreu devido às ameaças, agressões e coerções de ex-senhores insatisfeitos com a perda dos seus reivindicados direitos de propriedade e privilégios sobre os seus escravos e ingênuos. Livres, esses resistiram a se submeterem à vontade dos senhores, recusando-se a permanecerem nas fazendas e engenhos sob condições de trabalho semelhantes àquelas da escravidão.

¹¹⁹ Anaes da Assembléia Legislativa Provincial da Bahia – 1888.

A posição assumidamente de “minoría conservadora” do deputado Tosta curiosamente divergia da do governo provincial, uma vez que o então presidente, o conselheiro Manoel Machado Portela, era também do partido conservador. Embora menos otimista que o deputado Pinto, Machado Portela também considerava que não se justificavam medidas coercitivas excepcionais para o controle dos ex-escravos, mesmo lamentando o “abandono de algumas fazendas” pelos libertos e o “profundo abalo” sofrido pela cultura da cana de açúcar, conforme veremos adiante.

Embora a ameaça representada pelos libertos no 13 de Maio e temida pelas autoridades baianas, possa ser interpretada como uma ampliação para além da abolição do “medo branco” que povoou o imaginário dos escravocratas nos anos que antecederam o fim da escravidão, torna-se evidente que a preocupação maior era garantir meios de controle dos ex-escravos e mostrar que a nova ordem não acabara completamente com a autoridade sobre eles dos seus ex-senhores, que continuavam detendo o poder político. O prolongamento desse discurso do “medo” e da contrapartida da repressão que previa um pós-abolição ameaçador e caótico não se justificava se for levado em conta o número relativamente pequeno de escravos que (re)conquistaram a liberdade no 13 de Maio. Entendemos que esse “medo” só faria sentido se incluísse toda a população de africanos e sua descendência, fossem livres, libertos ou ingênuos. Isso significa o estabelecimento, ou confirmação, após a Abolição, de uma divisão de classes acentuada pelas marcas de origem, porém calcada em uma linha cambiante de cor que freqüentemente disfarçava tanto formas explícitas de racismo como implícitas de discriminação. Portanto, o perigo não estaria apenas nos escravos, mas em todos os negros – ou quase negros.

Não demorou muito a chegada da República, antecida pelas tentativas de reordenamento da produção e das relações sociais. O intervalo foi curto e as medidas necessárias para a acomodação dos abalos provocados pela Abolição tiveram continuidade no novo regime. A perspectiva civilizatória republicana privilegiava a educação enquanto arma para a remoção dos entraves ao progresso, que deveria se realizar sem traumas, sem rupturas. Mais reformas do ensino viriam a ser implementadas, na tentativa de adequar o velho sistema aos novos tempos. Afinal o novo regime pregava que a instrução deveria ser difundida, a educação reformada. Mas isso exigia tempo e vontade, dos que se pretendiam educadores e dos que deveriam ser educados. Os problemas, como os relacionados à exploração do trabalhador, antes escravo, cobravam soluções mais urgentes, medidas mais efetivas. Essas medidas foram buscadas, preferencialmente, no velho repertório das práticas repressoras, que

sempre encontram um meio de se adequarem aos diferentes regimes.

Proclamada a República em 15 de novembro de 1889, o primeiro presidente da ex-Província, agora Estado da Bahia, Manoel Vitorino Pereira, nomeado pelo governo provisório, baixou em 31 de dezembro um Ato reformando a instrução pública. A este, seguiram-se outros Atos, dos quais destacamos o que regulamentava a obrigatoriedade do ensino primário para crianças entre 6 e 13 anos de idade e o alistamento escolar, e o que determinava um recenseamento escolar, decretados respectivamente em 10 e 15 de janeiro de 1890.

Manoel Vitorino manteve na direção geral da Instrução Pública o Dr. Sátiro de Oliveira Dias. Pertencendo ambos ao partido liberal, porém a alas distintas, Vitorino sofreria a oposição de Sátiro Dias ao seu projeto, um dos motivos da crise política que levaria à demissão do Presidente, que passou o cargo ao Marechal Hermes da Fonseca. Permanecendo na direção da Instrução Pública, Sátiro Dias sugeriu, e o Marechal Hermes acatou, que fossem revogados os atos do antecessor relativos à educação. Justificava sua recomendação reconhecendo os méritos da reforma de Vitorino, mas apontando-lhe as falhas que, no seu entendimento, impediam ou dificultavam a sua execução:

Estranha parece porventura a muitos a suspensão da reforma de 31 de dezembro, principalmente vendo-a substituída pelo Regulamento de 5 de janeiro de 1881.

[...] à parte os profundos e admiráveis pareceres do conselheiro Rui Barbosa, não tenho notícia de que se haja publicado no Brasil nenhuma lei de ensino primário e secundário tão ampla, tão científica, tão completa como aquele decreto.

[...] Mas em virtude de suas disposições radicais, pela sua complexidade, pela transformação absoluta que exigia, ficou essa reforma pairando no ar como pesadelo sobre as classes docentes do Estado, sem que o seu próprio autor a pudesse executar, paralisando ou [deixando] sem rumo certo os diversos institutos e escolas particulares.

A Bahia não dispunha de pronto dos recursos necessários [...] para a fundação do ensino obrigatório em todo o seu território [...].

Eis porque pecou a reforma Vitorino. Se houvesse sido decretada menos precipitadamente, [...] é bem provável que outra fosse a sua sorte, apesar de que, escoimada de certos defeitos, ficará fulgurando em nosso código de leis de ensino como um círculo máximo, dentro do qual hão de girar todas as tentativas feitas no sentido de melhorar a instrução entre nós.

Mas era inexecutável essa reforma. A opinião, aplaudindo-a, se sobressaltara com

ela, e o denunciara por todos os modos.¹²⁰

Em agosto de 1890 a nova reforma de Sátiro Dias para a instrução pública foi decretada. Mantinha vários pontos da de Vitorino, mas retomava as orientações básicas do Regulamento Bulcão. Aliás, como fizera parte do governo Bulcão, presume-se que Sátiro Dias tenha participado da elaboração daquele regulamento. Esse retorno à filosofia do Regulamento Bulcão é interpretada como uma conciliação “dos novos princípios políticos com a educação mais conservadora aceita pela realidade baiana”.¹²¹ Embora as justificativas de Sátiro Dias contra a reforma de Vitorino acentuem as dificuldades estruturais para sua execução, percebe-se que as restrições vão bem além e podem ser interpretadas dentro do quadro de preocupações da sociedade baiana, notadamente das suas elites, com o modelo de educação proposto para o povo. Nele estava incluído o contingente de ex-escravos e libertos como objeto de cuidado maior. Embora agora todos devessem ser considerados igualmente homens livres, negros e mestiços continuavam portando, na visão conservadora dessa sociedade, os estigmas da sua condição anterior. Interpretando o sentido dessas mudanças, Antonieta d’Aguiar afirma:

Ficam mais questões do que conclusões da análise deste Regulamento de 1890, tão parecido em muitos pontos com o de 1881, mas ao mesmo tempo incorporando vários pontos da reforma Vitorino, o que fez o regulamento de 18 de agosto tomar um caráter híbrido, tornando algumas das suas afirmações um tanto inverossímeis. [...]

Era toda uma mentalidade liberal, as tradicional em seu fundo, que se trazia do Império e procurava dar continuidade aqui, em pleno regime republicano, não nos seus aspectos mais progressistas e inovadores, [...]

Este Regulamento não significou nenhuma mudança real em termos de concepção da educação em relação ao Regulamento de 5 de janeiro de 1881, apenas alguns ajustes e melhoramentos, mas sempre dentro da mesma visão liberal tradicional.l.¹²²

Portanto, uma vez que a política educacional para a Bahia no primeiro governo republicano, expressa na Reforma de Vitorino, que refletia o liberalismo da anterior e

¹²⁰ Sátiro de Oliveira Dias. *Exposição sobre a instrução pública do estado da Bahia*. Bahia: Typographia do Diário da Bahia, 1890. p. 3.

¹²¹ Nunes, *Política educacional...*, *op. cit.*, p. 223.

¹²² *Id.*, *ibid.*

imperial Reforma de Leôncio de Carvalho, não foi bem aceita, revela-se o caráter conservador da sociedade baiana e de grupos que disputavam espaços de poder, pela sua resistência a mudanças bruscas e efetivas no seu *status quo*. Menos do que um retrocesso, a inspiração no Regulamento Bulcão indica um movimento de acomodação que possibilitava permanências, disfarçadas pelos discursos, mas reveladas nas práticas. Não por acaso encontraram-se no centro do poder local, naquele momento, figuras de destaque egressas do governo no império, o Marechal Hermes, do partido conservador, e o médico Sátiro Dias, do partido liberal, porém ligado à sua ala agrária, com pontos de vistas e interesses semelhantes aos dos conservadores.

Mas não somente as reformas do ensino, enquanto tentativas de ampliar e melhorar a instrução popular e visando formar trabalhadores produtivos e ordeiros, aconteceram neste início da República na Bahia. A vertente da política coercitiva e repressora vigente no Império, herdada do sistema escravista, permaneceu latente e aflorou em diversas ocasiões no regime republicano, sob vários formatos. Um deles foi o Projeto do Código Rural, apresentado ao Legislativo estadual em 1893.

O objetivo do Código Rural era garantir a existência e disponibilidade de uma mão-de-obra dedicada, disciplinada, e disponível para ser explorada. Esse Código estabelecia uma forma de controle sobre a população apta para o trabalho através de um documento de identificação, uma “papeleta”, de porte obrigatório para os maiores de 18 anos. Nela, além dos dados pessoais do portador, homem ou mulher, deveria constar a informação mais importante para esse sistema de controle: se estava empregado ou não. No meio rural, quem fosse encontrado sem portar a tal “papeleta” poderia ser detido. O trabalhador tinha que estar o tempo todo empregado para não correr o risco de ser multado ou preso, e até preso com trabalho forçado. A papeleta também era obrigatória para o trabalhador urbano. Mobilizados pelo Centro Operário, os trabalhadores baianos pressionaram a Assembléia Legislativa e o projeto não chegou a ser votado.¹²³

Confirma-se então que nem o fim da escravidão nem o começo da República provocaram realmente mudanças significativas no cenário educacional baiano. Uma vez que permaneceram a estrutura social e econômica e os mesmos representantes das classes dominantes no poder, as reformas não significaram um efetivo interesse em ampliar o alcance da educação primária às classes populares, nem de transformar os livres e libertos nelas

¹²³ Aldrin Castellucci. *A experiência da escravidão e a constituição de uma identidade operária na Bahia da Primeira República*. Comunicação ao XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo: ANPUH, 2007. (Ainda não publicado).

incluídos em cidadãos autônomos e conscientes. Ao mesmo tempo, medidas coercitivas de controle e exploração dessas classes populares foram defendidas e muitas vezes adotadas.

Deste modo, a existência de um ideal republicano que elegeesse a educação como fundamental para a consecução dos seus objetivos liberais e universalistas não se confirmava na existência de um projeto educacional, coerente com seus princípios, que incluísse os libertos. Contraditoriamente, a ausência de um projeto corresponde em si a um “projeto” e confirma o propósito de recorrer à instrução como meio de controle social, notadamente sobre a parcela da população que, então, era considerada como a mais carente desse recurso, aqueles que de uma maneira ou de outra emergiram da escravidão – os ex-escravos, ex-libertos e ex-ingênuos. Por seu lado, esse “povo” aprendeu a transitar nos espaços deste jogo político, inclusive desenvolvendo estratégias para ampliar tais espaços e muitas vezes reverter o jogo a seu favor.

CAPÍTULO III

SONHOS DE LIBERDADE, VONTADES DE APRENDER

“O desejo que os libertos têm de adquirir instrução é muito grande”.

*Harriet B. Stwoe **

Vimos que no Brasil, na segunda metade do século XIX, o Estado assumiu a condução das mudanças no campo educacional através de sucessivas reformas do ensino, tendo em vista fazer da educação um instrumento de adaptação da estrutura social vigente às mudanças nas relações de trabalho, às concepções de progresso e aos ideais de modernização nacional. Tudo isso requeria que fosse dada instrução à maior parte da população até então excluída do sistema de ensino, as chamadas “classes populares”, ou seja, aos homens livres pobres, inclusive os libertos, os ingênuos e, a partir do 13 de Maio, os ex-escravos “remidos” pela Lei, para que se tornassem úteis à nação.

Embora o discurso das elites preconizasse essa universalização do ensino, ainda que hierarquicamente distribuído, na prática o Estado pouco avançou na proposição e aplicação de medidas efetivas voltadas para a educação dos indivíduos egressos da escravidão. Na Bahia, como nas outras províncias, isso permitiu que instituições de caráter religioso ou filantrópico, associações profissionais e outros grupos atuassem nesse campo, independentemente da ação do Estado.

Apesar desse quadro um tanto desolador, não se pode dizer que os libertos, os ingênuos, os remidos, e até os escravos, permaneceram desinteressados e ausentes do debate em torno da educação, ou que não reivindicaram acesso à mesma. Ao contrário, souberam criar condições ou utilizar-se de meios ao seu alcance para conseguirem obter algum tipo de instrução para si ou para seus filhos. Exemplos disso foram as ações de tutela movidas pelas mães ou por parentes dos “ingênuos” para lhes garantir esse direito.

Mesmo enquanto a lei proibia a matrícula de crianças escravas nas escolas primárias públicas, é certo que elas puderam receber alguma instrução elementar, ou seja, leitura, escrita

* Citada por Luís Anselmo da Fonseca em *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Segundo Anselmo da Fonseca, a escritora norte-americana Harriet Beecher Stwoe, recolheu essa afirmação do Relatório da Repartição dos Libertos sobre a educação dos negros norte-americanos no período pós-abolição, entre 1866 e 1870. (Harriet B. Stwoe é a autora do romance “A cabana do Pai Tomás”, sobre a escravidão nos Estados Unidos). Para Luís Anselmo, nada provava que esse não fosse também o desejo dos negros brasileiros. Luís Anselmo da Fonseca. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: Editora Massangana, 1988. p. 662

e operações aritméticas elementares, quer em casa dos seus senhores quer nas pequenas “escolas particulares” onde um professor ou professora ensinava esses rudimentos. Havia ainda as instituições filantrópicas que chegaram a acolher crianças escravas e lhes esse tipo de instrução. É dessas alternativas aos limites da lei e da ação do Estado, bem como das reivindicações dos libertos por instrução, que trataremos nesse capítulo.

Uma das instituições filantrópicas que cuidou da instrução de crianças escravas foi a Casa da Providência, fundada em Salvador a 23 de julho de 1854, mantida pela Associação das Senhoras da Caridade, confraria criada por iniciativa de Dom Romualdo Antônio de Seixas, Marquês de Santa Cruz, Arcebispo da Bahia e Primaz do Brasil e de D. Luísa Margarida Borges de Barros, então Viscondessa de Barral. A instituição era dirigida pelos padres Lazaristas e Irmãs de Caridade trazidas da França, no ano anterior, pela Viscondessa, sendo seu primeiro diretor o padre Amado José Lamant.¹²⁴

A ata da fundação da Confraria, em 9 de julho de 1854, declara que seu fim era “o exercício da Caridade”. Propunha-se cuidar dos enfermos e da pobreza desvalida, mas já na segunda reunião, em 23 do mesmo mês, a diretoria deliberou estender a sua obra, criando um estabelecimento que “seria ao mesmo tempo abrigo e casa de educação para órfãs desprotegidas, externato para as meninas pobres que procurassem a sua escola, e dispensário”, a Casa da Providência.¹²⁵ No final de 1854 a Associação já contava com “cerca de 170 filiadas, colhidas entre as Senhoras da mais distinta e alta sociedade da Bahia”, sob a direção de D. Escolástica Basiléia de Seixas, irmã do Arcebispo Primaz.

De fato, vários sobrenomes ligados a ilustres famílias baianas de senhores de engenho, grandes comerciantes e diversas autoridades, alinhavam-se entre viscondessas e baronesas da terra, precedidas por S. M. a Imperatriz D. Thereza Christina, agraciada com o título de Protetora da instituição. Tamanha concentração de cabedais e influência permitiu que o “primeiro pecúlio” angariado pelas associadas para a fundação da Casa da Providência somasse cerca de 14:000\$000 (quatorze contos de réis). Entre os donativos destacava-se o da Imperatriz que, além de “um precioso quadro, prenda das próprias mãos”, doou 1:000\$000, metade do valor do auxílio dado pelo governo da Província. Assim pôde a Associação instalar-se em um prédio vizinho à igreja da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos

¹²⁴ Associação das Senhoras da Caridade. “Discurso proferido pelo Exmo. Sr. Conselheiro José C. Junqueira Ayres de Almeida na sessão magna da Associação comemorativa do Centenário da Independência, a 22 de setembro de 1922, e notas completivas relativas à fundação e histórico da Associação. Bahia, 1924.” Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1999. (Reimpressão).

¹²⁵ Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p. 43.

Pretos, na Ladeira do Pelourinho onde, a 14 de outubro de 1855, foi inaugurada a Casa da Providência. Na ocasião, nela encontravam-se recolhidas apenas 8 órfãs. Logo a Associação resolveu criar um externato para a “educação de meninas pobres das vizinhanças e adjacências de seu estabelecimento”, contando com o apoio da Irmandade do Rosário que lhe cedeu espaço nas dependências da igreja para suas instalações.

Apenas uma década depois, a Casa da Providência se transferiu para suas instalações definitivas, um amplo prédio de três pavimentos situado no alto da Ladeira do Alvo, pertencente ao Cônego Francisco Pereira Souza e adquirido pela quantia de 40:000\$000. Desta feita, a subscrição de donativos para a aquisição do imóvel, além das freguesias da capital, que doaram 8:371\$790, envolveu também as freguesias do interior, que contribuíram com 11:583\$320. As doações “particulares”, ou seja, pessoais, totalizaram 3:952\$000. Mais 3.275 francos somaram-se a esses milhares de contos réis, resultado de uma subscrição posterior, feita entre amigos e nobres franceses pela então Condessa de Barral e Pedra Branca. Àquela altura a Condessa não mais se encontrava na Bahia, pois retornara à França, onde viria a falecer, em 14 de janeiro de 1891.¹²⁶

O montante de recursos envolvidos na operação citada e a “engenharia” financeira competentemente articulada para viabilizá-la, que não vem ao caso aqui detalhar, são referidas apenas para indicar o quanto era custoso implementar um projeto de educação de certo porte e porque o Estado muitas vezes se dizia receptivo às iniciativas privadas que se apresentavam com esse objetivo. Naquele período em que se consolidou a Providência (1862-1872), esteve à frente da sua administração a Baronesa do Rio das Contas, D. Maria Amália Muniz Vianna.

¹²⁶ D. Luísa Margarida Borges de Barros (1816-1891), viscondessa (depois condessa) de Barral e Pedra Branca, nasceu na Bahia e foi educada na França. Era filha do visconde de Pedra Branca, diplomata e político baiano, rico senhor de engenho, e casou-se com um nobre francês, filho do conde de Barral, daí o seu duplo título. Em 1848 teve que deixar a França com o marido e vir para o Brasil em consequência da Revolução que depôs o monarca francês Luís Felipe e instaurou a chamada Segunda República, naquele ano. A viscondessa era amiga e dama de companhia de D. Francisca, irmã de D. Pedro II, que era casada com o príncipe de Joinville, filho do rei Luís Filipe. D. Francisca recomendou-a ao imperador, que procurava uma tutora para as princesas Isabel e Leopoldina. D. Pedro aceitou a indicação e em 1856 contratou D. Luísa Margarida que passou a morar no Paço de São Cristóvão. Iniciava-se entre os dois uma amizade que duraria toda a vida e “cuja grande intimidade se converteu em matéria de desconfiança geral na corte”, conforme Lilia Schwarcz. Os relatos sobre a condessa de Barral afirmam que era culta e talentosa, dotada de viva inteligência, poliglota, de conversa agradável, “uma brasileira com os hábitos da nobreza francesa”. Tutora das princesas e dama de companhia da Imperatriz, quando não estava junto à família imperial mantinha uma intensa correspondência com D. Pedro II através da qual também não deixou “de se imiscuir na política local”. Lilia Schwarcz, *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. p. 380-83. A idéia da criação da Associação das Senhoras de Caridade e da Casa da Providência e a iniciativa de instalá-las teria sido de D. Romualdo de Seixas, mas a Condessa de Barral é considerada sua principal fundadora e benfeitora. Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p. 37-48.

Parece ter sido no período subsequente (1873-1890), sob a presidência da Baronesa de Jacuípe, D. Maria do Patrocínio de Almeida Junqueira, que a Associação viveu o seu apogeu. A instituição se firmara não só como obra de caridade, mas também como casa de educação. Sobre esse período o Conselheiro José Junqueira Ayres, no seu discurso comemorativo, afirma:

Também por essa época – 1880 – atingia vossa instituição todo seu desenvolvimento e máximo brilho. Firmara-se o seu prestígio. [...]

O pequenino aviário do Pelourinho havia crescido. O vosso externato regorgitava com a frequência de 179 meninas pobres, com as quais repartíeis a preciosa esmola da instrução; o pensionato, que havíeis resolvido criar junto ao vosso orfanato, como meio de lhe crescer a receita, tornara-se o estabelecimento de preferência procurado pelas famílias patricias da Bahia para educação de suas filhas, - era um meio indireto de amparar a instituição benemerita, - população infantil de vossa Casa, entre protegidas e educandas, internas e externas, excedia assim de trezentas e cinquenta inocentes meninas, [...].¹²⁷

A administração da Baronesa de Jacuípe cuidou de melhoramentos e da reforma dos imóveis, com o apoio do governo da Província. Adquiriu um terreno por 22:500\$000 réis para ampliação do estabelecimento e ainda providenciou a reforma completa e o aumento do pavilhão destinado às salas de aula. Previdente, iniciou a formação do patrimônio da instituição, contando para isso com uma subvenção anual no orçamento provincial e a concessão especial de loterias, patrimônio que durante sua gestão atingiu um montante de 73:058\$478 réis. Pôde assim erigir, nas palavras de Junqueira Ayres, “junto ao monumento com a legenda para a vida – a Casa da Providência – o outro com a legenda para a imortalidade”, o templo, “[...] bela e espaçosa Capela” construída graças a donativos particulares e subscrições e para a qual a Baronesa ofereceu “toda a madeira de cedro que mandou vir de sua propriedade agrícola, no recôncavo, além de grande parte da pedra empregada em sua construção”.¹²⁸

É interessante notar que esse apogeu da instituição coincide em grande parte com o período no qual se processa o fim da escravidão e da monarquia, quando a educação passou a ser vista cada vez mais como instrumento indispensável de adequação dos indivíduos às

¹²⁷ Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p. 14.

¹²⁸ *Id.*, p. 16

transformações sociais decorrentes das novas relações no mundo do trabalho. Relacionando o movimento abolicionista, “que ressurgira indômito” na década de 1880, com a coincidência de datas entre as festividades da inauguração da capela, em 25 de março de 1886, e o aniversário do fim da escravidão no Ceará, Junqueira Ayres lembra no seu discurso que “o movimento encontrava prosélitas” entre as senhoras da Providência, que espontaneamente libertavam seus escravos, e que a própria Casa desde os anos iniciais da sua fundação cuidava da sua educação:

Exemplos como este não rareavam em vosso meio. Na vossa própria Casa [a da Providência], **recebiam instrução escravas e filhas de escravos**. Fostes até das primeiras que vos lembrastes de que o escravo também tinha o direito a essa assistência de seus patrões, criando em vosso estabelecimento **uma aula e curso especial para escravas**. [destaques nossos]

Datam de 1855 as vossas primeiras providências a respeito. [...]

Em sessão de 8 de dezembro de 1855, já inaugurada a “Casa da Providência”, resolveram as Senhoras da Caridade, por indicação de diversas associadas, que a Associação estendesse também a sua proteção a escravas menores, admitindo-as no estabelecimento, em um curso especial, mediante a contribuição anual de 80\$000, resolução, mais tarde, ampliada mandando que as ditas escravas menores “fossem educadas e vestidas por conta da Casa”.¹²⁹

A proximidade dessa iniciativa das senhoras da Caridade com a data da visita e o relatório de Gonçalves Dias sobre o ensino nas províncias do Norte, em 1852, sugere que, na Bahia, repercutiram as suas recomendações para a educação dos escravos. Ou teria sido, ao contrário, uma predisposição das senhoras baianas notada pelo relator e adotada entre as suas propostas de melhoramento da educação nacional? Ou, talvez, uma sugestão da Condessa de Barral às suas consorciadas da Providência, conhecendo ela o possível acolhimento das recomendações daquele relatório pelo Imperador, e mesmo pela Imperatriz, benemérita da instituição? Não há dados conhecidos que comprovem estas hipóteses, mas o certo é que, ao menos quanto aos motivos que tornavam necessária a educação das escravinhas e o tipo de instrução que lhes devia ser ministrada, há concordância entre as propostas de Gonçalves Dias e as idéias e práticas pedagógicas da Casa da Providência. É o que mostram os relatórios do seu diretor, o padre Lamant, entre 1856 e 1860:

¹²⁹ Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p. 16.

Lembrando-vos [...] que – nada vos deve ser estranho do que diz respeito à humanidade – lançastes os olhos sobre essa classe, a mais desprezada e por isso a mais digna da compaixão, sobre quem pesa, com mais dureza do que os ferros da escravidão, o grilhão da ignorância e da mais degradante corrupção, [...]

Resolvestes pois argumentar [aumentar] o número das Irmãs para trabalharem no empenho de regenerar as escravas jovens, oferecendo-lhes gratuitamente o duplicado ensino do trabalho e da religião.¹³⁰

Como se pode observar, ao dever religioso inspirado na compaixão e na caridade cristã sobrepunha-se o dever social de proporcionar uma educação regeneradora e formadora àquela classe degradada, resgatando-a da ignorância. Mas essa preocupação não se limitava a tornar mais leve o fardo da escravidão, como sugere o reverendo Lamant, retirando-lhe o peso da ignorância. Mais importante era evitar que o caráter degenerado que a escravidão “naturalmente” impunha aos cativos tivesse sobre a população livre “uma ação desmoralizadora”, da mesma forma que alertara Gonçalves Dias ao prescrever a educação como remédio e antídoto para essa enfermidade social. Tal temor de contaminação viciosa pela convivência entre senhores e escravos continua presente nos relatórios do reverendo Lamant:

Este é sem dúvida o maior benefício prestado a estas pobres criaturas que vos bendirão na eternidade; mas, ao mesmo tempo, neste mundo receberéis a doce recompensa, pois degradadas e amas de vossos filhos lhes comunicariam o instinto, a lição, o exemplo da corrupção e do vício; morigeradas e virtuosas, conservarão no seio de vossas famílias o salutar perfume da inocência, inoculando com o exemplo as lições de obediência, o temor de Deus, a prática de todas as virtudes.¹³¹

As palavras do diretor certamente refletiam o pensamento das senhoras da Caridade, comum a grande parte da sociedade escravista de então, e que aparece, por exemplo, nas alforrias concedidas pelos senhores, sempre contendo a expectativa de gratidão por parte dos beneficiados. Para as escravas acolhidas na Casa da Providência, a gratidão deveria ser eterna,

¹³⁰ Padre Amado José Lamant, *apud* Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p.72-73.

¹³¹ *Id.*, *ibid.*, p. 72.

não se extinguir com a morte. Santificadas pela educação, que lhes agregaria as virtudes da inocência e da obediência – traduzidas no respeito e no temor ao senhor – necessárias ao bem viver terreno, e todas as outras indispensáveis na eternidade, inspiradas no “temor de Deus”, permaneceriam fiéis às suas senhoras, recompensando-as ainda em vida por tão generosa benesse.

Através do discurso do padre Lamant percebe-se que, sutilmente, se procurava inculcar nas escravas, através da educação, a conformação ao estado de dependência inerente à escravidão, garantindo a permanência desse sentimento mesmo após uma eventual conquista da liberdade. Por outro lado, ampliando-se o alcance do sentido de “eternidade”, é possível relacioná-lo à expectativa de que esses sentimentos de gratidão e dependência fossem transmitidos à descendência das cativas. Esta certamente foi uma estratégia largamente utilizada, principalmente pelas senhoras, para manterem em torno de si suas escravas, principalmente as domésticas, bem como sua prole, quando alforriadas e mesmo após a Abolição.

A escrava ideal que a Casa da Providência se dispunha a preparar deveria ser “morigerada”, ou seja, ter boa educação, ser comedida, moderada. Aliás, morigerado será um padrão de comportamento esperado não só de escravos e libertos, como também de toda a “classe desprovida”, e uma expressão comum a todos os discursos sobre a educação adequada ao preparo da mão-de-obra livre, antes e após a Abolição, sempre remetendo ao sentido de conformidade e subalternidade. Porém, entre as escravas, esse comportamento deveria ser precedido de outro mais importante: o comportamento virtuoso, proporcionado pela educação moral e religiosa, que lhes garantiria a “inocência”, no seio da família senhorial, por meio do autocontrole dos “instintos” e do “vício”. Será esse benefício moral que o reverendo Lamant irá continuar ressaltando nos seus relatórios ao insistir na importância de manter esta função educadora da Casa:

Nem se deve deixar no olvido a aula de trabalho e educação para as escravas. [...] Ainda que o quisesse, não poderia, Senhoras, calar o gosto que enche o meu coração, quando estou ponderando o benefício prestado, seja às mesmas escravas entregues aos vossos cuidados, seja aos senhores que vo-las entregaram. Não é porque em vossas mãos têm elas de tornar-se aptas para todos os misteres de uma casa, mas é porque conhecendo mais perfeitamente a sua dignidade de Cristãs, [...] terão mais respeito a si mesmas, e **conservando com maior desvelo o que as faz**

honradas, por isso mesmo se farão mais úteis nas casas a que pertencerem.
[destaque nosso]¹³²

A prudência sacerdotal no uso das expressões não oculta a clareza dos seus significados: a importância e a necessidade de controlar as manifestações da sexualidade no ambiente familiar impedindo os excessos estimulados e facilitados pela proximidade ou promiscuidade entre escravas “depravadas” e “inocentes sinhôzinhos” ou experientes “ioiôs”. Cabia lembrar às senhoras da Caridade o seu papel de guardiãs da moralidade e integridade do lar, em seu próprio benefício e das suas famílias. Afinal, a elas principalmente interessava o cuidado com seus filhos machos na “precoce voluptuosidade, a fome de mulher” que, segundo Gilberto Freire, fazia de “qualquer brasileiro de treze ou quatorze anos um don-juan”, precocidade supostamente estimulada pelos dengos, agrados e agarros com as negras desde a primeira infância, e que para o “liberal patriarcalismo de então resultava na exaltação do menino “raparigueiro”, “femeeiro”, “que não tardasse em emprenhar negras, aumentando o rebanho e o capital paternos”.¹³³ Sendo mães cuidadosas e cristãs deviam, portanto, preservá-los da “contaminação” moral, e até mesmo física, no caso das doenças venéreas tão comuns naquela época.

Esse cuidado daquelas mães-família do final do oitocentos obviamente deveria se estender aos seus maridos, conforme a visão senhorial sempre tentados pela lubricidade típica de alguma negrinha, jovem e fogosa, à sua mão. No entanto, daquelas diligentes senhoras da mais alta estirpe baiana, virtuosas, cultas, urbanas e civilizadas, já não se esperava o comportamento de outras do passado recente, “analfabetas, algumas; outras fumando como caiporas; cuspiendo no chão; e ainda outras mandando arrancar dentes de escravas por qualquer desconfiança de xumbregação do marido com negras”.¹³⁴ Como não podiam garantir a resistência dos seus consortes às tentações da carne e, portanto, a sua fidelidade, deviam cuidar de obtê-la, indiretamente, por meio das suas fiéis e dedicadas escravas, educando-as para se tornarem castas e virtuosas. Essas, agradecidas por terem recebido das suas generosas senhoras as armas morais com as quais defenderiam “com maior desvelo o que as faz honradas”, saberiam resistir às investidas de senhores que eventualmente insistissem naquelas práticas lascivas socialmente toleradas, ainda que moralmente desabonadoras. O aprendizado desse sentido de honra e dignidade devia começar cedo e nada

¹³² Lamant, *apud* Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p.72.

¹³³ Gilberto Freyre. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2001, *passim*.

¹³⁴ *Ibd.*, p. 399.

melhor do que a convivência com o exemplo das próprias sinhazinhas, partilhando a mesma educação moral e religiosa, embora respeitando os limites impostos pelas distâncias sociais.

A ampliação e organização do espaço físico da Casa da Providência na sua fase de crescimento e prestígio, sob a direção da Baronesa de Jacuípe (1873-1890), indicam os ideais pedagógicos e de organização dos espaços sociais através da educação adotados pela instituição, como pretendiam as elites baianas, enfim tão bem representadas nessa associação de senhoras caridosas. Nesse período, o pensionato foi reformado e reorganizado para servir como estabelecimento de ensino e internato para meninas da capital e do interior, visando aumentar a receita da instituição. A própria Baronesa deu seu aval à qualidade do estabelecimento, fazendo nele internar suas netas e sobrinhas, exemplo que logo foi seguido por outras senhoras da sociedade. Sobre essa fase de ampliação da Casa e a convivência de tão diferente clientela, que incluía órfãs desamparadas e meninas da mais fina sociedade, Junqueira Ayres comenta:

Colhidos nas referências e informes dos relatórios e atas das sessões desse período, são melhoramentos com que procurou atender [seus] objetivos:

[...] - o aumento do número das órfãs amparadas, elevando-o para sessenta e posteriormente a setenta, propondo para elas o mesmo tratamento das pensionistas, **a só discriminação dos dormitórios, sala de refeições e vestuário**, que obedeceria os modelos da instituição, e trabalhos da casa a que seriam chamadas, como fazendo parte e complemento de sua educação. [destaques nossos] ¹³⁵

Diante do exposto, fica difícil acreditar na existência de um tratamento igualitário das duas classes de educandas. Resta entendê-lo literalmente como “proposta”, da qual fala o comentarista. Identificados os espaços de discriminação, escapam os que, supõe-se, permitiriam o mesmo tratamento, ou seja, a sala de aula e o pátio do recreio. Infelizmente não se localizou documentação que informasse o currículo adotado pela instituição e se o mesmo era comum a todas as categorias de educandas. Mas um grande número de volumes de livros em francês – gramáticas, compêndios, obras literárias – foi encontrado, indicando o modelo de educação adotado. Não localizamos evidências de que fosse aplicado igualmente às órfãs e às filhas de escravos acolhidas pela Casa.

¹³⁵ Associação das Senhoras da Caridade., *op. cit.*, p. 62.

Porém, mesmo admitindo-se a uniformidade curricular para o aprendizado intelectual, moral e espiritual, a marca da discriminação estava visível em todos os espaços de convivência, até no “democrático” pátio do recreio, por exemplo, através do diferente vestuário. Mais ainda no aprendizado prático: enquanto as meninas pensionistas se dedicavam às prendas domésticas recomendadas para a sua educação de futuras senhoras, as “amparadas” eram exercitadas na prática dos “trabalhos de casa a que seriam chamadas”, complementando assim a sua educação para o futuro que as esperava, de serviçais obedientes, eficientes e disciplinadas. Portanto, era outro o seu aprendizado social. Apesar disso, a convivência diária forçada possivelmente criava na maioria das educandas a idéia de proximidade e forjava sentimentos de cumplicidade, fidelidade e gratidão, minimizando ou neutralizando os conflitos, o que se pretendia fosse mantido além dos muros.

A respeito do conteúdo curricular desse tipo de instituição, pode ser tomado como referência o praticado por outras com origem e propósitos semelhantes, surgidas no mesmo período, a exemplo da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, em Petrópolis, Rio de Janeiro, da qual falamos no segundo capítulo. Tratando do currículo e dos objetivos do ensino nessa escola, Reinaldo Parisi afirma:

Evidenciou-se no decorrer da pesquisa que as atividades socioeducativas deste estabelecimento de ensino estavam estritamente fundamentadas e voltadas à formação cristã (moral, religiosa, profissional) das *desvalidas* e órfãs, sob a égide da Igreja Católica. Esse ensino constituía-se em atividades curriculares e extracurriculares voltadas à formação socioprofissional das educandas, visando à integração das mesmas à sociedade, de acordo com os princípios e fundamentos sociopolíticos da época imperial. Percebe-se que o caráter caritativo filantrópico desta instituição era, além de benemérito, fundamentalmente estratificado.¹³⁶

Segundo Parisi, o ensino da Escola de Nossa Senhora do Amparo consistia do curso primário e do secundário, sendo este para as alunas mais aptas e inteligentes, e fazia parte do seu currículo o ensino de práticas de serviços e prendas domésticas. Vale informar que essa instituição não recebia pensionistas, mas somente órfãs, desvalidas e “ingênuas”.¹³⁷

Mais uma vez a ausência de informações detalhadas dificultou algumas conclusões a

¹³⁶ Parisi Neto. *op. cit.*, p. 83.

¹³⁷ *Ibd.*, p. 12.

respeito das meninas desvalidas recolhidas à Casa da Providência. Não foi possível saber o número de escravas entre elas nem o tipo de educação que recebiam. Também não há referência, nos documentos encontrados, sobre o acolhimento de “ingênuas”, embora certamente isto tenha acontecido, pois como foi anteriormente citado, na Casa “recebiam instrução **escravas** e **filhas de escravo**” [destaque nosso]. Presume-se que era do interesse das senhoras da Associação cuidar, na sua própria instituição, da educação e instrução das filhas nascidas livres de suas escravas, para mantê-las aos seus cuidados até a maioridade. Ao mesmo tempo, preparavam mão-de-obra altamente qualificada para o serviço doméstico, tendo em vista a transformação do trabalho escravo em trabalho livre.

Parisi também chegou à mesma conclusão ao estudar a Escola de Nossa Senhora do Amparo. Através dos registros de matrícula das educandas pôde acompanhar seu encaminhamento quando deixaram a instituição. Para ele, a formação das meninas “era destinada a prepará-las para atender à demanda de mão-de-obra qualificada da aristocracia da época, [...] temerosa da possível escassez de bons profissionais, em decorrência das leis abolicionistas que grassavam então”.¹³⁸

Porém, enquanto ampliava o atendimento às órfãs, a Casa da Providência parece ter encontrado alguma resistência ao acolhimento de escravas, como demonstram os relatórios do seu Diretor:

Até agora permaneceu a obra [de educação das escravas] muito limitada, [...].

O certo é que vossa empresa concorda com o espírito do Evangelho e torna-se merecedora dos aplausos dos corações cristãos; nem pode a filantropia negar-lhe seus encômios, a não querer contradizer a si mesma. A quem então poderia ela desagradar? As famílias que tantas vezes lamentam a necessidade de entregar o que têm de mais precioso a escravas descuidadas, incultas, até viciosas folgarão muito podendo, desde agora prover aos interesses sagrados de seus filhinhos pela boa criação das escravas.¹³⁹

Essa resistência revelava, tal como a legislação sobre o negro e as reformas do ensino na Bahia, o “conservadorismo” de parte da sociedade baiana com relação à educação de escravos, segundo o dirigente da Providência uma dificuldade natural, pois “nem as coisas as

¹³⁸ Parisi Neto. *op. cit.*, p. 18.

¹³⁹ Associação das Senhoras da Caridade. *op. cit.*, p. 72.

melhores são as que se adaptam com pressa”, afiançando às Senhoras da Caridade a “fecundidade no porvir” da sua instituição quando, “sem alardes” seriam colhidos os seus frutos. No entanto, os ventos das mudanças que se seguiram e abalaram a nação – o fim da escravidão e da monarquia – também atingiram aquele futuro alvissareiro. Sobre esses acontecimentos e sua repercussão na vida da Associação, Junqueira Ayres, com saudoso monarquismo, tece os seguintes comentários:

A campanha abolicionista agitara fundo a opinião do país, e de um estado de maior exaltação se não passa de pronto ao da calma e inação. [...]

Se a paixão dos espíritos, à vibração do sentimento nacional, o momento, houvessem criado um outro objetivo, acenando a nação com um novo ideal, uma nova conquista no terreno das suas liberdade políticas, [...], é possível que o movimento de 15 de novembro não tivesse passado de uma deposição de ministério. Com a queda do regime perdíeis uma das mãos que sempre com liberalidade pusera em vossa sacola. Havíeis procurado o patrocínio do trono, colocando sob o manto da Imperatriz a vossa instituição ao nascer, e a Família Imperial alistada entre as vossas associadas, alistou-se igualmente entre as vossas benfeitoras.¹⁴⁰

Mas a Associação das Senhoras da Caridade não sofreu de imediato um grande abalo com a proclamação da república. Isto porque, segundo Ayres, “havia criado raízes fundas nesse terreno em que a seiva da bondade e da ternura jamais se esgota – o coração da mulher baiana”, e a Bahia republicana “recebeu no melhor de seus cuidados a obra da Bahia do Império.” Adaptando-se aos novos tempos e à nova forma de governo a Associação ampliou as suas atividades para que correspondessem às exigências criadas pelos “avanços do progresso” no país. Tanto assim que na primeira década republicana reformou os seus estatutos, desligou-se da Província Brasileira das Irmãs de Caridade e dos Padres Lazaristas e passou a ser dirigida por um sacerdote secular, nomeado pelo Arcebispo Primaz da Bahia, ao tempo que expandia a sua obra social. Nas décadas seguintes ampliou suas atividades assistenciais, fundando a Dispensa dos Pobres, a Farmácia São Vicente e a Rouparia de Nossa Senhora da Penha, para distribuição de alimentos, remédios e roupas aos pobres e enfermos.

Também as suas atividades de ensino foram reestruturadas. Agora que já não havia escravas e ingênuas, a Casa da Providência continuou sendo internato para órfãs e externato

¹⁴⁰ *Id., ibd.*

para meninas pobres, ou seja, para a “infância desvalida”, denominação que servia para determinar todos esses grupos. Ao internato e externato foi anexado “um pensionato para educação de meninas cujos pais queiram confiar ao estabelecimento sua educação e ensino”. Também foi criada uma escola complementar, destinada às pensionistas e órfãs, organizada nos moldes dos institutos oficiais e aos mesmos equiparada.

Seguindo as novas tendências do discurso pedagógico, que defendia um ensino menos literário e mais voltado para a formação profissional, modificou os seus programas e métodos de ensino, bem como substituiu antigos compêndios e livros didáticos e mudou o próprio regime do estabelecimento, no intuito de proporcionar “uma educação mais prática e utilitária”. Nesse sentido, sua mais importante realização foi a fundação, em 1913, da Obra de Proteção às Moças Solteiras e a posterior instalação do Instituto Joana Angélica, abrigo e pousada onde moças pobres aprendiam costura, bordado e outras atividades artesanais. Sobre essa escola de ensino profissional o Diretor, Monsenhor Flaviano Pimentel informava:

É intuito da Associação não fazer dali um asilo de inválidas, mantidas pela caridade pública, mas uma habitação de moças, vivendo com certo conforto e pagando cada qual um mínimo, [...] instituto onde as moças que ali trabalham e todas as que dele precisem, com a condição única de terem bom procedimento, venham encontrar abrigo para o descanso da noite e segurança para sua honra, tantas vezes ameaçadas em tantos lugares, onde a exigüidade dos seus recursos as obriga a recolher. 141

Observa-se que a ação filantrópica não se limitava à concepção assistencialista da caridade que mantêm a dependência pela esmola, mas estava interessada na inserção social através do trabalho, possibilitando alguma autonomia, ainda que em uma condição subalterna e de acordo com a ordem social vigente. Isto é o que sugere a exigência de “bom procedimento”, que certamente não se refere apenas ao aspecto moral, apesar da preocupação com a “honra”, esta também um fator de instabilidade e conflito. A atuação sobre o comportamento e a intervenção nos costumes e nos hábitos das “camadas menos favorecidas” visava manter sobre elas um maior controle social.

Sobre o início da fase republicana da Associação sabe-se qual era o ensino ministrado na Casa da Providência: instrução primária; aulas práticas de línguas e curso adiantado de

¹⁴¹ Monsenhor Flaviano Osório Pimentel, *apud* Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p. 91-92.

geografia, corografia e história do Brasil, e matemáticas; aulas de trabalhos e prendas domésticas, música e pintura; curso especial de ocupações e cuidados domésticos. Nesses cursos adiantados eram admitidas as órfãs que concluíam o curso primário e revelavam aptidões para os mesmos. Apesar do impacto que a queda da monarquia possa ter provocado, manteve-se ativa e procurou ampliar o alcance da sua ação formadora, educando para o trabalho nos moldes do novo regime e do seu ideário. Daí os ajustes curriculares e a criação do Instituto Joana Angélica, equivalente a um curso profissionalizante para as moças solteiras desvalidas. Em 1924, ao completar 70 anos, a Associação tinha educado no internato da Casa da Providência 1.200 órfãs e no externato gratuito 5.454 meninas. Quanto ao Instituto, em dez anos tinha “amparado pelo trabalho remunerado 242 moças”.¹⁴²

Na “memória” que tece da Associação o Conselheiro José Junqueira Ayres não informa o número de escravas e ingênuas educadas pela instituição, que não devem ter sido poucas, certamente incluídas entre as órfãs e as meninas pobres citadas. Naquele momento a Bahia estava prestes a passar por uma nova reforma da instrução, a chamada Reforma Anísio Teixeira, como parte de uma ideologia progressista e modernizadora, na qual os aspectos assistencialistas, caritativos ou filantrópicos eram secundários, e progressivamente aumentava o domínio da educação laica e científica sobre o ensino religioso. A Associação das Senhoras da Caridade e sua Casa da Providência, a partir de então, enfrentaram dificuldades e procuraram se ajustar às mudanças que limitavam sua ação educativa, adaptando-a aos novos tempos a fim de mantê-la, porém sem desvinculá-la das ações voltadas para a caridade e para a formação moral da “infância desvalida”.

Quanto à “fecundidade” da Casa, que o padre Leman garantira para o futuro, provavelmente não se limitou apenas à produção de escravas e ingênuas submissas transformadas depois da Abolição em serviçais domésticas eternamente gratas às suas sinhás e sinhazinhas, não só pelo aprendizado ou aperfeiçoamento do ofício como por terem recebido, através da educação, a proteção da couraça moral, escudo e armas com as quais estariam resguardadas as suas honras. Porque, além de rezar, bordar, cozer, limpar e passar essas mulheres aprenderam a ler, escrever e contar. Portanto, o que as impediria de pensar que a instrução fosse do seu interesse e dos seus filhos no exercício da sua liberdade? Não estariam elas entre aquelas que futuramente pleiteariam a tutela dos próprios filhos-ingênuos para lhes dar a educação negada pelos ex-senhores que ainda detinham a sua posse? Não seriam elas aquelas mães, avós ou madrinhas que insistiram em mandar seus filhos, netos ou

¹⁴² Associação das Senhoras da Caridade, *op. cit.*, p.19.

afilhados à escola, apesar da necessidade de usá-los no trabalho e tendo que disputá-los com a tentação da “malandragem” nas ruas? Não porque acreditassem no mito da educação como fórmula mágica capaz de lhes abrir portas para a riqueza ou a ascensão social. Tampouco que somente a escola desse conta de preparar para o trabalho e para a vida. Apesar disso, pragmáticas, talvez tenham percebido que, se não escancarava portas a miríficos tesouros, a educação ao menos poderia abrir pequenas brechas nos grossos muros da discriminação e do preconceito contra sua descendência.

A Lei do Ventre Livre deu margem à disputa entre ex-senhores e mães ou parentes pela tutela das crianças nascidas livres de mães escravas, os ingênuos. Essas disputas aumentaram na medida em que as crianças atingiam a idade em que tinham condição de executar algum trabalho. Isso demonstra o interesse dos senhores pela exploração do trabalho dessa mão-de-obra. Embora esse também pudesse ser em parte o interesse de mães e parentes que requeriam a transferência da tutela, certamente o que mais pesava eram a busca da reconstituição ou manutenção das relações familiares e de afetividade, além da consciência de estar resgatando as suas crianças, legalmente livres, de uma condição que na prática era de semi-cativeiro.¹⁴³

Ao requererem o direito que a lei lhes facultava, as mães ou os parentes dos ingênuos legitimavam sua pretensão, alegando terem condições não só de criá-los como também de educá-los. Ao demonstrarem seu interesse e comprometimento com a educação das suas crianças, denunciavam a negligência dos senhores que detinham a sua posse e não cuidavam de lhes garantir a educação. Esse era um dos argumentos utilizados para conseguirem da justiça decisões que lhes fossem favoráveis, como demonstram os processos referentes a estas disputas, ainda na vigência da Lei de 28 de setembro, analisados por Cristina Luz Pinheiro.¹⁴⁴

A autonomia era parte da luta constante dos ex-escravos pela conquista da liberdade jurídica para si e para seus filhos. Insistiam os ex-senhores em considerá-los incapazes, justificando assim a permanência de formas de dominação e exploração nos moldes escravistas. Deste modo, a disputa pelo direito ao domínio sobre os ingênuos se estendeu após o 13 de Maio, com os ex-senhores recorrendo à suposta incapacidade daqueles adultos e

¹⁴³ A esse respeito ver: Cristina Luz Pinheiro, *Das cambalhotas ao trabalho: crianças escravas em Salvador, 1850 -1888*. Dissertação (Mestrado em História), UFBA, Salvador, 2003; Maria Aparecida Ribeiro Chaves Papali. *Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895)*. Tese (Doutor em História). PUC, São Paulo, 2001.

¹⁴⁴ *Ibid.*, *passim*.

crianças para justificá-lo. É o que veremos nos casos relatados a seguir, que impressionam pela agilidade com que esses ex-senhores buscaram garantir através da justiça a exploração dos ingênuos sob o disfarce da tutoria.

Ainda pipocavam os últimos foguetes e não se dissipara o som dos cânticos e batuques da festa quando, em 11 de julho de 1888, Manoel Ferreira da Cruz requereu a tutoria dos menores José e Joana, filhos naturais de Rosa, escrava de seu finado avô, Nazário. José tinha cinco anos e dois meses e Joana um ano e cinco meses. Na sua petição Manoel Ferreira garantia se obrigar a “vesti-los e sustentá-los e dar-lhes a educação necessária logo que a idade deles a permitirem.” Já no dia seguinte, o Curador Geral de Órfãos despachava sumariamente a favor do peticionário: “Convenho que seja dado os menores de que trata o suplicante, dando a eles a educação de que tanto precisam e que em poder da própria mãe não poderão obter porém V. S^a. manterá como melhor entender. [...]”¹⁴⁵

Impressiona a rapidez dos trâmites da ação e a pronta decisão do juiz, favorável aos interesses do requerente. Várias hipóteses podem ser levantadas quanto a esses interesses: Sendo as crianças tão pequenas, não seria imediato o seu aproveitamento como mão-de-obra efetivamente produtiva. Mas será que mantendo as crianças sob seu poder não estaria o ex-senhor garantindo a permanência de Rosa a seu serviço? E a do pai dos filhos da ex-escrava, sobre o qual não se fala quando se afirma apenas que são seus “filhos naturais”? É provável que muitos escravos e escravas preferissem, após a Abolição, permanecer trabalhado para seus ex-senhores. Rosa parecia ser uma escrava que vivia há tempos com a família, haja vista ter pertencido ao avô de Manoel Ferreira. Certamente uma cria da casa, com laços de afetividade recíproca com filhos e netos do patriarca Nazário. Neste caso, por que a urgência em manter legalizada sob o disfarce da tutela a condição de “posse” dos pequenos ingênuos?

Sobressai nos autos do processo o argumento utilizado pelo tutor para manter sob seu poder a família dos “13 de maio”: incapacidade de a mãe assegurar aos filhos os recursos necessários para “sustentá-los” e lhes dar a “educação necessária”. Observe-se que o mais importante nesse argumento, levando-se em conta o destaque que o Curador de Órfãos dá à questão para fundamentar seu parecer, era a alegada impossibilidade materna de lhes prover a **educação**. A documentação encontrada sobre o processo não tem continuidade que mostre se Rosa recorreu ou não da decisão judicial. Talvez simplesmente não tenha tido meios de fazê-

¹⁴⁵ APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, Classificação 22/0764/19. Agradeço a indicação dessa série documental a Cristina Luz Pinheiro.

lo e o processo tenha ali sido encerrado.

O mesmo não aconteceu com as ex-escravas, Maria e Benedita. Essas levaram adiante a disputa com seu ex-senhor pelos seus filhos. Para isso provavelmente contaram com o apoio necessário de quem conhecia os meandros da lei e do aparato do Judiciário, mas tiveram autonomia suficiente para não cederem às pressões que as circunstâncias determinavam. Com a mesma urgência e agilidade do seu congênere acima citado, o ex-senhor dessas escravas, em sete de julho de 1888, apresentou a seguinte petição ao Juiz de Órfãos:

Diz José Alexandre Pinto que tendo em sua casa os menores de nome João, Eleutério e Julião, de idade de 8 anos o primeiro, 7 anos o segundo e de 6 anos o terceiro, filhos de suas ex-escravas de nome Maria e Benedita, e desejando que os mesmos permaneçam em sua companhia principalmente para ampará-los, vem requerer a V. S^a. Digne-se de, ouvido o Dr. Curador de Órfãos, mandar passar o respectivo termo de tutoria, obrigando-se o suplicante a alimentar os tutelados e **dar-lhes a necessária educação.** [destaque nosso]¹⁴⁶

O ex-senhor que se dizia preocupado com a educação dos seus pretensos tutelados, comprometendo-se a garanti-la, teve sua petição assinada “a rogo”, ou seja, certamente era analfabeto. Seu pleito, no entanto, foi imediatamente atendido. Na mesma data, o suplente do Juiz de Órfãos, lavrou o auto que concedia a tutoria ao requerente. Para tanto a autoridade não precisou de nenhuma investigação prévia que constatasse a veracidade das declarações de José Alexandre Pinto, certamente considerado um “homem de bem”, portanto merecedor de toda a credibilidade. Bastou-lhe a presença de duas testemunhas e o castiço juramento de Alexandre Pinto sobre “os Santos Evangelhos”, garantindo que se obrigava a tratar os “meninos” com “todo o cuidado, até sua maioridade, defendendo os seus direitos e promovendo tudo o que for em benefício dos mesmos seus tutelados e dando-lhes **uma boa educação**”. [destaque nosso]

O Curador de Órfãos, também imediatamente, confirmou a decisão favorável do Juiz e emitiu sua sentença com base no que lhe facultava a legislação vigente:

¹⁴⁶ APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, classificação 22/0764/19.

Estando sujeitos à tutela todos os filhos ilegítimos, por isso que as Leis expressamente negam às mães o pátrio poder (Aviso n.º 312 de 20 de outubro de 1859) hipótese que se verifica no caso, [...] concordo no que requer o suplicante, que deverá assinar o devido termo de sujeição às obrigações do cargo, fazendo, ao mesmo tempo, a necessária inscrição de hipoteca legal.¹⁴⁷

Logo o Curador teve que rever sua sentença. Surpreendentemente, com a mesma rapidez do seu ex-senhor, Maria e Benedita impetraram um recurso contra a decisão judicial. Em 28 de julho, apresentaram uma petição que reverteria completamente a situação. E não se limitaram a jurar de pés juntos ou sobre os Santos Evangelhos – apresentaram provas contundentes, anexando à sua petição documentos e certidões oficiais. Também tiveram sua assinatura “a rogo”, só que feita por seu advogado. O documento é longo, mas vale a pena reproduzi-lo pelas nuances que apresenta revelando faces dos diferentes discursos envolvidos na questão. Apesar da releitura própria da linguagem forense e do filtro representado pelo seu procurador, é importante ser levada em conta a palavra dessas negras “remidas”:

Dizem Maria e Benedita, ex-escravas de José Alexandre Pinto, [...] a 1ª mãe dos menores João e Eleutério, e a 2ª mãe do menor Julião, em virtude da Lei de 13 de Maio do corrente ano, ficando livres as suplicantes e o mesmo João, nascido antes da Lei de 20 de setembro de 1871, e como tal matriculado na velha matrícula com idade já de um ano, e na nova com a idade de 16 anos, e o mesmo Eleutério, ingênuo matriculado na matrícula especial [ilegível] em 20 de maio de 1875, com 2 meses de idade, logo o 1º tem hoje 17 anos e o 2º tem 14 anos como prova a certidão sob n.º 1º. [...] O segundo menino Julião, filho da 2ª suplicante, que tem de 11 para 12 anos, não foi dado a matrícula dos ingênuos, como prova a certidão n.º 2, logo este nem ao mesmo prendia a cláusula de prestação de serviço até 21 anos, estipulado na antiga Lei de n.º 2040 citada, conforme estava sujeito o menor Eleutério; porém, como a Lei de 13 de Maio, nem só libertou os escravos, como acabou com a obrigação da prestação de serviço até 21 anos por parte dos ingênuos, as suplicantes e seus filhos não lhes convindo ficar na casa do seu ex-senhor, visto que o tratamento que ele lhes dava não convidava a isto, retiraram-se da casa do mesmo Pinto.¹⁴⁸

Feito este arrazoado introdutório, Maria e Benedita passam para o ataque direto ao

¹⁴⁷ APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, classificação 22/0764/19.

¹⁴⁸ APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, classificação 22/0764/19.

ponto que deixará seu ex-senhor irremediavelmente vulnerável perante a Lei. Surge então uma trama de expedientes ilegais, comuns naqueles tempos entre senhores que pretendiam a todo custo resistir às mudanças que se processavam nas suas relações com seus escravos e ex-escravos, relações que passaram a depender cada vez mais da existência de um direito positivo que a esses favorecia, bem como a sofrer a intervenção do Estado. Prossegue a denúncia contra Alexandre Pinto e a revelação, segundo suas ex-escravas, dos seus verdadeiros interesses:

Ora, este vendo que perdia além dos serviços das suplicantes, os dos 3 meninos, único fito que tinha, recorreu ao expediente de vir iludir a V. S^a. e ao D. D. Curador Geral dos Órfãos afirmando-se para tutor dos ditos 3 meninos, e para isto faltou à verdade, dando o liberto João como ingênuo com idade de 8 anos, o ingênuo Eleutério com 7 e o ingênuo Julião com 6, conforme se vê na sua petição nos autos respectivos dizendo estarem eles em seu “poder”, quando desde que souberam as suplicantes da execução da Lei de 13 de Maio que se retiraram. [...] ¹⁴⁹

A denúncia é grave, pois não apenas se tentava ludibriar as ex-escravas, mas ficava provado que também e em diversos aspectos fora transgredida a Lei e “iludida” a autoridade que a representava. Embora seja questionável que realmente a autoridade tenha se deixado iludir, pelo menos na primeira instância, quando é um suplente do Juiz de Órfãos quem convenientemente encaminha e agiliza o processo, ou que não houve nenhum cuidado em averiguar o que era declarado com relação à idade das “crianças” permitindo a sua falsificação, esse ato doloso do acusado é bastante explorado pelas constituintes através do seu advogado. Por fim, desarticulando a justificativa do ex-senhor quanto à legitimidade de manter sob seu poder os ex-ingênuos, baseada na incapacidade de suas mães lhes darem sustento e educação, Maria e Benedita deixam transparecer o sentido de autonomia que os ex-escravos e seus descendentes pretenderam imprimir ao próprio estado de liberdade após a Abolição. Em vista disso, assim o seu advogado concluiu a petição:

Assim, pois, vê-se que o seu ex-senhor só teve em vista chamar à sua casa a lhe servirem como seus escravos aqueles que a Lei tinha libertado e a continuar a auferir

¹⁴⁹ APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, classificação 22/0764/19.

os seus serviços sem que lhes dê retribuição alguma, visto que os ditos meninos, já púberes, não precisam da tutela, [...] e sim de trabalharem para viver e ajudarem suas mães, já cançadas [sic] de um cativo bárbaro a que estiveram sujeitas. Portanto, tendo o supracitado obtido a tutela dos menores púberes João, Eleutério e Julião, sem razão de ser, e nem necessidade alguma em favor dos mesmos, e sim em proveito do tutor [...] sejam estas [certidões] unidas aos autos e subam à conclusão do Exmo. Juiz de Direito para determinar a remoção do tutor como suspeito e ilegalmente feito.¹⁵⁰

Diante do exposto, só restou ao Curador de Órfãos rever sua decisão. Desta vez, não tão agilmente como na anterior, pois sua sentença só veio a ser lavrada um mês depois, em 26 de agosto, nos seguintes termos:

Sendo, como são, justas causas para remoção de tutoria todas aquelas que tornam suspeitas [referência ilegível à lei] e sendo motivo visível de suspeição e má fé empregada pelo tutor para obter a tutela, o que se depreende da petição de fl. 2 confrontada com as certidões de fls. 8 e 9, penso que, ainda pelo mais que vem exposto na petição de fls. 6 e 7, devem ser esses autos conduzidos ao Sr. Dr. Juiz de Direito para julgar como for de justiça, por ser de sua competência.¹⁵¹

Nota-se nesse processo, com relação à educação de ingênuos e libertos, que várias foram as maneiras como a questão foi encarada. Os senhores que pensavam e agiam como o envolvido nesta ação de tutoria, só recorriam à educação quando essa lhes servia para justificar outros interesses próprios. Pelo visto, Alexandre Pinto nunca cuidou da educação de João, Eleutério e Julião. Afirmando que tinham entre 6 e 8 anos, os colocava na faixa dos 5 aos 13 anos na qual as crianças ainda estariam na idade obrigatória de receberem instrução, e utilizava esses dados falsos como uma das justificativas para a sua pretensão. Na verdade, como os “meninos” de fato já tinham atingido ou estavam ultrapassando essa faixa de idade, não havia por que se preocupar em cumprir a orientação da lei quanto à sua instrução. Uma vez que logo se tornariam adultos, também Maria e Benedita estariam isentas da obrigação de mandá-los à escola, caso não tivessem condições, pois já sendo “púberes” tinham autonomia para buscarem a educação pelos seus próprios meios. Logo, sendo totalmente livres, não

¹⁵⁰ APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, classificação 22/0764/19.

¹⁵¹ APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, classificação 22/0764/19.

havia por que retê-los com seu ex-senhor.

É certo que a aparente preocupação com educação dos libertos no 13 de Maio, aí incluídos os ingênuos, não se limitou a alguns ex-senhores interessados em continuar explorando o seu trabalho. Como já visto no capítulo anterior, este também foi um tema incluído pelas autoridades baianas nos discursos com que festejaram a “Lei Áurea” na Assembléia Legislativa provincial. No entanto, encerrada a festa, os parlamentares não cuidaram efetivamente de implementar medidas que proporcionassem aos “remidos” a educação e a instrução que prescreviam com tanta ênfase. A partir de então, o que se constata nos seus discursos é o retorno da discussão dos problemas do ensino na província ao lugar comum das reclamações genéricas contra suas deficiências e à cobrança por mais reformas. Os deputados dedicavam-se principalmente a requerer abertura de “cadeiras”, ou seja, escolas, nos distritos que representavam movidos mais pelos seus interesses políticos eleitoreiros do que pela preocupação em ampliar e melhorar a qualidade da instrução pública.

O entusiasmo festivo com que se comemorou a Abolição no legislativo baiano teve uma contrapartida mais contida, embora otimista, por parte do governo provincial. O então presidente, Dr. Manoel Machado Portella, mantendo um tom sereno e confiante, como se quisesse evitar alarmismos infundados, assim se referiu ao 13 de maio e às medidas que tomou para manter a tranqüilidade pública:

Ao chegar a esta Capital no dia 13 de Maio, por comunicações telegráficas, a notícia de haver sido nesse dia sancionada a Lei que declarou extinta a escravidão no Brasil, tive a honra de dirigir a S. A. a Princeza Imperial Regente telegrama manifestando o geral aplauso com que a população desta Cidade recebeu a boa nova, [...]

Esta Capital durante muitos dias conservou-se em festas e em expressivas aclamações a S. A. Imperial Regente, à Assembléia Geral Legislativa, ao Gabinete 10 de Março, e a todos quantos haviam concorrido para o grande acontecimento. Foram gerais as manifestações da imprensa, da população e das corporações em toda a Província.

Em parte alguma manifestou-se oposição a sua execução, dando assim os ex-proprietários a mais brilhante prova de nobreza e elevação de sentimentos, e de respeito e acatamento à vontade nacional.

Em nenhuma localidade foi preciso a intervenção direta da autoridade para que os ex-escravos entrassem no pleno gozo da liberdade.

Dos raros fatos denunciados pela imprensa colhi de pronto informações, verificando

com satisfação que a denuncia assentava em informação inexata ou exagerada.¹⁵²

Portella estava sendo modesto quanto à festa e omissos quanto aos fatos. Não foram assim tão generosamente amplas as provas de nobreza e de sentimentos elevados demonstradas por grande parte dos ex-senhores. Nem tão de pronto foi respeitado o direito dos libertos ao pleno gozo da sua liberdade. Prova disso, entre outras, foram as tentativas por parte dos ex-senhores de manterem os ingênuos sob a sua tutela e a seu serviço, como já comentado. E o presidente da província estava ciente delas, como comprova a seguinte notícia:

S. Ex. O Sr. Conselheiro presidente da província recebeu no dia 18 de corrente do juiz de direito de Alcobaça o seguinte telegrama:

“O Exm. Sr. Conselheiro presidente da Bahia – Antes ordem execução lei abolindo elemento servil, deixemos consentir aliciamento libertos abandonarem casa ex-senhores andando com demonstração? (Assinado) Joaquim de Mello Rocha.”

Ao qual S. Ex. Respondeu em 20 com o seguinte:

*“Ao juiz de direito de Alcobaça. - Libertos em pleno direito como outros livres. - (Assinado) Macahdo Portella.”.*¹⁵³

Confirmando tais fatos no próprio relatório e admitindo que “surgiram algumas dúvidas, que imediatamente resolvi sob consulta dos respectivos juizes, acerca de tutores a dar aos menores”, Portella ao mesmo tempo se contradiz com relação a eles. Muitas vezes, se não houve a intervenção direta da autoridade para garantir o cumprimento da lei, foi mais pela omissão ou conivência do que pela ausência de motivos que a justificassem. No caso do juiz de Alcobaça, certamente sensibilizado pelas queixas dos ex-senhores, talvez ele próprio um deles, sua preocupação não parece ter sido tanto com a possível ilegalidade do “aliciamento” quanto com o absurdo abuso de qualquer “pleno gozo” da liberdade que ex-escravos e ex-ingênuos ousasse provar andando por aí com “demonstrações”. Talvez Machado Portella pretendesse, mais que evitar pânico e exaltação de ânimos, garantir para si uma imagem positiva como político e administrador, quando deixasse a presidência, pois este declarado clima de acatamento à lei e de festiva ausência de conflitos se houve na capital não se repetiu

¹⁵² APEB. Relatórios dos Presidentes da Província. Bahia, Typographia da “Gazeta da Bahia”, 1889.

¹⁵³ Jornal de Notícias, Salvador, Bahia, 26 de maio de 1888.

unanimemente no interior da província.¹⁵⁴

Manoel Machado Portella havia sido nomeado para a presidência da província da Bahia em fevereiro de 1888, tomando posse em 27 de março. Portanto, foi completamente envolvido pelo tenso clima político da mudança de gabinete e do desfecho da campanha abolicionista, o fim da escravidão. Sua nomeação teria sido iniciativa do Barão de Cotegipe, escravocrata e grande líder conservador baiano, então presidente do Conselho de Ministros do Império, como uma “demonstração de amizade e simpatia”, para compensá-lo do “rude golpe que havia sofrido” com a perda da eleição à Assembléia Geral para o abolicionista Joaquim Nabuco. Mal completara um ano, demitiu-se da presidência, passando o cargo ao vice, desembargador Aurélio Espinheira, em 1º de abril de 1889. Nesse curto período teria preparado “as bases para grandes reformas, como a da instrução publica”. Nas homenagens de despedida, o baiano Araújo Pinho descreveu-o como “zeloso do bem público” e da “moralidade administrativa”, razão de ter obtido a “confiança geral” e “o respeito dos adversários”.¹⁵⁵

Quanto às comemorações pela Abolição, os festejos discretamente comentados por Portella de fato, na capital da Bahia, prosseguiram por mais de uma semana. Mas, além do tom oficiosamente apoteótico, ganharam ritmo popular e se espalharam por todos os cantos da cidade, independente dos aspectos formais ou oficiais que autoridades ou instituições lhes tentassem imprimir. Naqueles momentos festivos todos pareciam ter sido sempre ardorosos abolicionistas. Àqueles comprovadamente autênticos e atuantes desde os primeiros anos do movimento, juntaram-se os de última hora. Ofuscados pelo brilho interesseiro destes, à cata de dividendos políticos ou, quem sabe, mais ainda do reconhecimento e gratidão dos próprios libertos, alguns daqueles pioneiros, na sua modéstia, quase passaram despercebidos. Tal foi o

¹⁵⁴ A esse respeito ver Iacy Maia Mata. *Os Treze de Maio: polícia e libertos na Bahia pós-abolição (1888-1889)*. Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA, 2002; Jailton Lima Brito. *A Abolição na Bahia: 1870-1888*. Salvador: CEB, 2003; Walter Fraga Filho. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

¹⁵⁵ Manoel Machado Portella (1833-1907) era pernambucano. Nasceu em Recife, onde estudou ciências jurídicas e sociais, doutorando-se em 1856. Logo se tornou professor da Faculdade de Direito e ingressou na política. Pertencia ao partido conservador e foi eleito deputado provincial em diversas legislaturas. Em 1868, tendo seu partido subido ao poder, Machado Portella foi nomeado vice-presidente da sua província natal e no ano seguinte, presidente. Em 1878 foi eleito deputado à Assembléia Geral por Pernambuco, reelegendo-se por mais duas legislaturas. Amigo do Barão de Cotegipe, quando este assumiu a chefia do ministério conservador de 20 de agosto de 1855 foi nomeado para presidir a província de Minas Gerais, onde fundou o Liceu de Artes e Ofícios. Em 1887 foi derrotado por Joaquim Nabuco, razão presumida de sua vinda para a Bahia. Machado Portella era tido como “possuidor de elevada cultura jurídica, extrema bondade” e senso de justiça. Ao pedir demissão da presidência da Bahia a causa alegada foi “acudir a outros deveres que o chamavam”. No entanto, é difícil não relacioná-la à morte do seu amigo, o Barão de Cotegipe, em 13 de fevereiro de 1889. Arnold Wildberger. *Os presidentes da província da Bahia (1824-1889)*. Salvador: Tipografia Beneditina Ltda. 1949.

caso, segundo o jornal O Diário da Bahia, do Dr. Frederico Marinho, “um apóstolo da abolição”, porém “esquecido no meio das aclamações entusiásticas e fervorosas com que são aplaudidos os esforços dos abolicionistas”. Foi preciso que a festa se espraiasse pela península de Itapagipe, local afastado do centro da cidade onde residia o esquecido Dr. Marinho, para que o povo lhe prestasse a devida homenagem.

Neste caso, a comemoração acontecera na sexta-feira, véspera dessa edição do Diário e cinco dias após o 13 de Maio. Organizada por um professor, Austriciano Coelho, fora uma “romaria” à igreja do Bomfim, também localizada naquela península, onde a fé religiosa de brancos e negros da Bahia há tempos reverenciava a representação do deus-orixá, o Senhor do Bomfim – Cristo, do culto católico, Oxalá, do africano – anunciado pelo noticioso como “o Deus das liberdades”, a quem “o povo em afluência enorme foi, em romaria, agradecer a promulgação da lei que declara extinta a escravidão”, em missa campal ali celebrada.

Não por acaso era uma sexta-feira, dia dedicado a Oxalá. O sentido religioso transformara o desfile em romaria, mas não lhe retirara o aspecto profano. A multiplicidade de representações nela contidas lhe imprimia um forte apelo popular e o necessário caráter “democrático” que a ocasião impunha, tornando “espontânea” a “concorrência de povo” que a festa propiciava. Porém, apesar de popular a festa da liberdade precisava fluir com alguma ordem, tanto que “abria a marcha uma banda militar”. Não foi possível encontrar o discurso do reverendo Nepomuceno, vigário que fez o sermão, e saber se nele havia um eventual conteúdo admoestador aos libertos. Mas a festa em si certamente possuía o seu caráter pedagógico.¹⁵⁶

Passeatas e “procissões cívicas” como as da “mocidade acadêmica, da classe comercial” e dos funcionários públicos, passeios marítimos, *Te deum* no mosteiro de São Bento, continuavam acontecendo e eram divulgadas nas primeiras páginas dos jornais, enquanto sobre a Assembléia provincial o que se via no noticiário era o retorno à discussão das trivialidades rotineiras. Mal passara a festa, o brilhantismo dos discursos e as declarações do legislativo com relação à educação dos ex-escravos pareciam ter produzido apenas aplausos, ou até mesmo propostas de medidas bem pouco democráticas. Já o presidente da província, Manoel Machado Portella, decidira tomar providências mais objetivas a respeito dessa questão, pois, na edição do Diário da Bahia de dia 18 de maio, entre as notícias festivas uma discreta nota intitulada *Sociedade Treze de Maio* informava:

¹⁵⁶ Diário da Bahia, Salvador, 19/05/1888. p. 1.

A convite do Sr. Conselheiro Machado Portella reuniram-se anteontem à uma hora da tarde, no palácio da presidência representantes da imprensa, das diversas classes e instituições com o fim de organizarem uma sociedade destinada a proporcionar **educação e trabalho aos ingênuos e libertos**. [destaques nossos].

Foram escolhidos 21 cidadãos para compor a diretoria desta Sociedade que se denominará Trese de Maio.¹⁵⁷

No dia seguinte o mesmo jornal publicou uma matéria com mais detalhes sobre a *Sociedade*:

Como já noticiamos realizou-se na quarta-feira última, no palácio da presidência a inauguração da Sociedade 13 de Maio, para a qual S. Ex. O Sr. Conselheiro Machado Portella havia dirigido convite aos representantes de diversas classes sociais.

Expondo a necessidade de criar-se uma associação que promova nesta província a educação e os meios de trabalho para os ingênuos e libertos, S. Ex. recorda que em Pernambuco coube-lhe a honrosa incumbência de dar execução à áurea lei de 28 de setembro de 1871, [...]

Tendo de dar agora nesta província execução à gloriosa lei da extinção total da escravidão, entende que cumpre-lhe envidar todos os esforços para que ela produza somente resultados benéficos, e que uma associação instituída com tão patrióticos fins é um dos mais poderosos meios para alcançar-se este *desideratum*; pelo que submete à consideração dos cavaleiros presentes a conveniência de fundar-se uma sociedade sob a denominação Trese de Maio, com uma direção central nesta capital e direções filiais em todas as comarcas da província, tendo por fins: **promover a instrução dos libertos e ingênuos**, defender os seus direitos e procurar-lhes colocação. [destaques nossos]

A associação será composta de nacionais e estrangeiros, homens e senhoras, podendo também fazer parte dela os que forem libertos ou ingênuos.¹⁵⁸

Apesar de indicar a garantia de instrução e trabalho para os libertos como a principal providência a ser tomada, a preocupação do presidente da província em manter a ordem

¹⁵⁷ Diário da Bahia, Salvador, 18/05/1888. p. 1.

¹⁵⁸ Diário de Notícias, Salvador, 19/05/1888. p. 1.

pública e social acompanhava os temores expostos na Assembléia por alguns deputados, principalmente os do partido conservador. Ao mesmo tempo, Machado Portella tentava minimizar a necessidade de “intervenção da autoridade”, ou seja, a repressão policial, pois considerava que os recém-libertos até então se portavam como “dignos cidadãos” e o clima era de tranqüilidade. Mantendo um tom sereno e otimista, assim se referiu à repercussão imediata do 13 de Maio:

Por seu lado os recém-libertos pela Lei não praticaram atos que determinassem a necessidade de intervenção da autoridade, mostrando-se dest'arte dignos da condição de cidadãos, a que foram chamados.

Se, porém, não perturbaram a boa ordem social, e em geral procuraram exercer sua atividade em outras localidades que não aquelas em que tinham estado sob o regime da escravidão, é certo que, não só em muitos ainda não se firmou a convicção de que é pelo trabalho que podem e devem cooperar para a grandeza da pátria e garantir o próprio bem estar, mas também que, pelo motivo exposto, deu-se em algumas fazendas, por eles abandonadas, perturbação no trabalho.¹⁵⁹

Embora procurasse minimizar os problemas advindos da Abolição, relativizando-os diante dos temores dos que a ela se opunham e previam a total desorganização do trabalho, principalmente na lavoura, além de ações violentas por parte dos libertos, Machado Portella não deixava de reconhecê-los como potencialmente graves. Porém insistia em que a solução estava na educação dos libertos, preparando-os para sua nova condição e para o trabalho livre. Tanto que, no relatório anual à Assembléia, discorreu longamente sobre a *Sociedade Treze de Maio*, e a importância e conveniência de criá-la, justificando sob essa ótica sua iniciativa como governante:

Parecendo-me de máxima conveniência recorrer à ação particular para promover a instrução dos libertos, defendê-los quando preciso, e dar-lhes colocação e trabalho, evitando-se os perigos que da vagabundagem pudessem resultar para a ordem pública, convidei crescido número de cidadãos para uma reunião em Palácio; e efetuada ela no dia 16 de Maio, expuz o fim a que me propunha, indicando como meio a organização de uma sociedade sob as bases que me pareceram mais

¹⁵⁹ APEB. Relatório do Presidente da Província, conselheiro Manoel Machado Portella à Assembléia Legislativa Provincial. Relatórios da Presidência da Província. Bahia, Typographica Baiana, 1889.

convenientes, e mostrando as vantagens que para os libertos e a Província adviriam dela.

Aceita unanimemente e com aplausos a idéia, ficou logo fundada a sociedade com a denominação Treze de Maio, sendo eleita por aclamação a respectiva Diretoria sob a presidência honorária do Exm. Sr. Arcebispo e efetiva de V. Ex., que tem sabido dirigi-la como era de esperar de suas luzes e patriotismo, e sob a valiosa proteção, competentemente impetrada e graciosamente concedida, de S. A. a Princesa Imperial.¹⁶⁰

O próprio Machado Portela apresentara as bases dos estatutos e propusera os nomes dos que deveriam constituir a direção central da associação, o que foi integralmente aceito, informava o Diário de Notícias. Todos os presentes à reunião foram considerados sócios fundadores, bem como todos aqueles que, no prazo de quatro dias, assinassem a ata da mesma ou comunicassem sua adesão a qualquer um dos membros da direção central. Para essa direção indicou nomes conhecidos e respeitados da política, da sociedade e da intelectualidade baiana, alguns deles notáveis abolicionistas, entre os quais o Dr. Anselmo da Fonseca, os jornalistas Pamphilo da Santa Cruz e Lelis Piedade e o cônego Emílio Lopes Freire Lobo.¹⁶¹

Percebe-se que Machado Portela procurou garantir o prestígio e a solidez da associação dotando-a de representantes das diferentes classes e níveis de influência e de poder político, econômico e religioso local. Foram eleitos presidente de honra, D. Luiz Antonio dos Santos, arcebispo da Bahia, e presidente, o desembargador Aurélio Espinheira, vice-presidente da província. Também faziam parte da direção: Alexandre Herculano, vice-presidente da Assembléia Provincial; Augusto Alvares Guimarães, presidente da Câmara Municipal; Francisco de Assis Sousa e José da Costa Pinto, diretores da Associação Comercial; Severino Vieira, advogado; os artistas Rufino José Mutamba e Pedro Alcantara, além de negociantes, industriais, médicos, e escritores.

O convite do conselheiro Machado Portela a esses destacados representantes dos diversos segmentos da sociedade baiana denota habilidade política ao envolvê-los no seu projeto, aproximando discursos convergentes quanto ao que fazer com os libertos, apesar de que nem sempre essa convergência representasse identidade de posições ou de interesses, durante o movimento abolicionista ou no pós-abolição. Nesse sentido, citamos como exemplo

¹⁶⁰ APEB, Relatório do Presidente da Província Manoel Machado Portella – 1888..

¹⁶¹ Diário de Notícias, Salvador, 19/05/1888. p. 1.

o médico Luiz Anselmo da Fonseca, o arcebispo D. Luiz Antonio dos Santos e o cônego Emílio Lopes Lobo.

Luiz Anselmo foi um dos principais abolicionistas baianos. Em seu trabalho mais conhecido, *A escravidão, o clero e o abolicionismo*, fez uma dura crítica à Igreja por considerá-la omissa e conivente com a escravidão. Por isso condenava o clero em geral, como escravocrata, e o episcopado, como responsável por essa “falta”. Anselmo da Fonseca considerava a escravidão causa do empobrecimento e da incapacidade não apenas do escravo, mas do povo, na medida em que o privava de adquirir instrução. Por isso insistia na necessidade de que fosse proporcionada essa instrução aos “compatriotas de raça africana” e que a cobrança por tal providência se tornasse uma extensão do abolicionismo, pois “libertar os cativos da escravidão civil” não deveria ser “o único *desideratum* dos abolicionistas brasileiros”.¹⁶² No entanto, consciente de que essa era uma tarefa que exigia não somente a atuação do Estado, mas o envolvimento de toda a sociedade, afirmava:

Cumpre reconhecer que seria impossível ao governo do Brasil por si só resolver este difícil problema, ainda que ele possa e deva fazer muito neste sentido.

É indispensável que em seu auxílio se apresente a iniciativa particular.

É imprescindível que em todo o país se abram escolas particulares, diurnas e noturnas para os ingênuos e libertos, e que ao menos, nas principais cidades, se fundem para eles sociedades de auxílio mútuo e escolas de artes mecânicas.¹⁶³

Para este esforço Luiz Anselmo convocava também a Igreja, sem nem por isso poupá-la das críticas, mas certamente reconhecendo a sua importância no contexto político e social de então, apesar das dificuldades que enfrentava. Segundo o abolicionista, esta deveria ser a ação do clero a favor dos libertos:

Na nova campanha que se deve empreender, quanto antes, para a completa

¹⁶² Há controvérsia sobre o local e data de nascimento (provavelmente 1848) de Luiz Anselmo, embora se saiba que era pardo, filho natural e que conseguiu ingressar na Faculdade de Medicina da Bahia em 1870, provavelmente com 22 anos, idade considerada tardia para o início dos estudos superiores naquela época. Talvez isso tudo tenha influenciado o seu posicionamento político bem como o interesse pela educação, uma vez que o magistério, ao qual se dedicou por toda a vida, foi considerado sua maior vocação, tendo sido professor da Faculdade de Medicina da Bahia e do Instituto Oficial do Ensino Secundário, futuro Ginásio Baiano. Renato Berbet de Castro. *Luís Anselmo da Fonseca: notícia biográfica*. In Luís Anselmo da Fonseca. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana. p. IX.

¹⁶³ Luís Anselmo da Fonseca. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. *Op. cit.*, 1988. p. 653.

reabilitação dos que foram ou ainda são escravos, e para salvação dos ingênuos, nada seria mais vantajoso, mais nobre, nem mais edificante do que a cooperação do clero.

[...]

Mais proveitoso fora que os vigários regessem escolas para os ingênuos do que fizessem discursos nas assembléias políticas.

[...]

Se o clero seguir este caminho, se tomar sobre seus ombros uma parte do honroso gravame da educação dos ingênuos e dos libertos, ao menos conseguirá atenuar suas culpas e até reparar suas faltas relativamente à causa dos escravos, [...].

Percebe-se, portanto, o quanto as idéias e propostas de Luiz Anselmo podem ter influenciado a iniciativa do presidente Machado Portella ao fundar a *Sociedade Treze de Maio*. Compreende-se, também, sua estratégia política conciliadora, envolvendo o crítico e seu alvo, o clero, no mesmo projeto. Nesse caso, respeitando a hierarquia eclesiástica, assegurava tanto a participação, ainda que simbólica, do arcebispo D. Luiz Antonio, como a atuação efetiva do cônego Emílio Lobo, que podem ser considerados representantes, respectivamente, das alas clericais dos “indiferentes” e dos “abolicionistas” com relação à escravidão.

Quanto a D. Luiz Antonio, para Luiz Anselmo, apesar de ter chegado a Salvador quando já começara o movimento abolicionista, nunca manifestara “pensamento favorável ou contrário à causa dos escravos” e só decidira se pronunciar a favor dos cativos na Carta Pastoral que publicara pelas comemorações do jubileu de Leão XIII, pontífice romano naquele período. Irônico, apontava a prudência das posições tardias do arcebispo, admitindo que ele até já se manifestara contrário à escravidão, no Ceará, “depois de acabada”.¹⁶⁴

Em 17 de maio o Diário da Bahia publicou nova pastoral do arcebispo da Bahia, datada do dia 13, na qual, segundo o jornal, o prelado invocava “os sentimentos do clero e do povo em favor dos libertos, no intuito de prepará-los para a vida de cidadãos, [...] dando-lhes

¹⁶⁴ D. Luiz Antonio dos Santos era bispo da diocese do Ceará quando foi nomeado, em 1879, para a arquidiocese de Salvador. Recusou o cargo, alegando razões de consciência, saúde e idade, mas não foi atendido. Segundo Cândido da Costa e Silva, “não o entusiasmava a primazia e a singularidade de arcebispo metropolitano” e mais ainda a “imagem desfavorável que tinha da Igreja baiana”. Tanto que somente chegou à Bahia em 1882, um ano após ter tomado posse por procuração. Considerando-se o período de mais de um ano (1884-1885) no qual se ausentou, por motivo de saúde, para Fortaleza, D. Luiz Antonio viveu na sua arquidiocese apenas pouco mais da metade do mandato, ao qual renunciou em 1890, falecendo alguns meses depois. Cândido da Costa e Silva. Os segadores e a messe: o clero oitocentista na Bahia. Salvador: SCT, EDUFBA, 2000. p. 243-46.

trabalho e instrução”, uma vez que a instrução e o trabalho eram “o complemento natural da liberdade”. De fato, o arcebispo parecia preocupado com o destino dos ex-escravos e ingênuos após a Abolição e sugeria “a substituição rápida da bandeira do abolicionismo pela do amparo dos libertos”. Em sua opinião o recém-liberto “fraco, baldo de instrução, atordoado pela transição” não tinha discernimento para enfrentar a sua nova condição. Temeroso dos “descaminhos” da liberdade propunha “dar aos clubes e às associações abolicionistas o novo caráter de associações de amparo dos libertos e dos ingênuos” o que devia ser feito já e “com o clero de mãos dadas com as associações de caridade” contribuindo para esse fim.

Associações de amparo, orientação para o trabalho e principalmente instrução: eis do que necessitavam os libertos do 13 de Maio e os ingênuos, reiteravam quase todos os discursos. Os de Anselmo da Fonseca e de D. Luiz Antonio coincidiam ao menos nas fórmulas propostas para suprir tais necessidades, embora a prudência do arcebispo não pareça tê-lo levado muito além das predisposições e admoestações declaradas nas duas Cartas.

No que diz respeito à ala abolicionista do clero, Luiz Anselmo reconhecia sua existência como exceção, pois considerava que havia apenas cinco deles, entre os clérigos vivos às vésperas da Abolição. Um era o cônego Emílio Lopes Freire Lobo. Luiz Anselmo não lhe destacou suficientemente os méritos como abolicionista e chega a ser injusto quando o considerou apenas mais um dos sacerdotes que só “de alguns anos para cá” defendiam “a causa da liberdade”.¹⁶⁵

Declarado abolicionista, o cônego Emílio Lobo fazia “a defesa aberta da causa nos seus sermões”. Grande orador sacro, pronunciou a oração no *Te- Deum* mandado celebrar pela Câmara de Salvador, em 19 de maio de 1888, no mosteiro de São Bento, em ação de graças pela extinção da escravatura. Também no sermão comemorativo do 2 de Julho desse ano, na igreja de São Francisco, voltou a se referir à escravidão e aos libertos, proclamando que o desafio era tornar efetivamente cidadão ao ex-escravo, proporcionando-lhe instrução e

¹⁶⁵ Entre o clero que acusava de escravista, outra das exceções citada por Luiz Anselmo foi o cônego Romualdo Maria de Seixas Barroso (1846-1886) que não só advogava “a liberdade dos escravos” como se preocupava e cuidava da educação e proteção da infância desvalida, dos ingênuos e dos libertos, tanto que fundou e participou de associações com esse fim. Dom Romualdo ordenou-se e doutorou-se na Europa onde fez publicar um opúsculo dirigido aos brasileiros, no qual declara erguer a voz “em nome do cristianismo” para defender o fim da escravidão e destinando o produto da sua venda (500 réis cada) à alforria dos escravos. Quando vigário da freguesia dos Mares abriu uma escola noturna gratuita, onde ensinava a escravos e libertos. Padre Dr. Romualdo Maria de Seixas Barroso. Apontamentos históricos sobre a abolição da escravatura no Brazil. Lisboa: Imprensa de Joaquim Germano de Souza Neves, 1870; Anselmo da Fonseca, *op. cit.*, p. 384-385; Cândido da Costa e Silva, *op. cit.*, p.240.

trabalho, libertando-o do “cativeiro da ignorância”. Para essa “cruzada santa” convocava o público em geral, não os ex-senhores.¹⁶⁶

A essas figuras emblemáticas do clero baiano, o presidente Machado Portella soube juntar com a mesma perspicácia personagens importantes do mundo laico, desde ex-senhores de escravos a abolicionistas radicais como Pamphilo da Santa Cruz. Da mesma forma, sua perspectiva de continuidade do apoio oficial à *Sociedade Trese de Maio* é visível quando garante a participação dos representantes dos poderes legislativo e executivo, a exemplo do desembargador Aurélio Espinheira, que o substituiu na presidência da província.

Desse grupo seletivo, uma comissão composta pelo cônego Emílio Lobo, José Olympio de Azevedo, Severino Vieira e Luiz Anselmo da Fonseca foi designada para formular os estatutos da Sociedade, que declaravam:

Art. 1º. Fica constituída na província da Bahia a Sociedade Bahiana Trese de Maio, com sua séde na capital e filiais nas comarcas, tendo a seguinte divisa – *Trabalho, Instrução e Ordem*.

Art. 2º. A Sociedade tem por fim:

1º. Dar instrução primária e educação moral, religiosa e profissional aos libertos e seus descendentes, de qualquer idade e sexo, auxiliando-os para tal fim com os recursos de que puder dispor.

2º. Fornecer-lhes colocação útil entendendo-se com as pessoas que precisarem dos serviços deles, e deixado entre uns e outros plena liberdade, par regularem a retribuição do serviço e fazendo intervir, no caso de menor idade, a autoridade competente;

3º. Ouvir as queixas e reclamações que se derem de parte a parte e evitar, por meio de razoáveis composições, que recorram a demandas judiciárias;

4º. Auxiliar, quanto necessário, a defesa de seus direitos pelo modo que mais conveniente for.¹⁶⁷

¹⁶⁶ O cônego Emílio Lopes Freire Lobo (1842-1906) era natural de Santo Amaro, filho de um veterano da campanha da Independência. Foi seminarista na Bahia, mas ordenou-se presbítero em Roma, aos 26 anos. Lá também se tornou Doutor em Teologia. Em 1870, foi nomeado Cônego Prebendado na Sé Metropolitana de Salvador. Foi Diretor Geral da Instrução Pública (1878, quando era presidente da província o Sr. Antonio Araújo de Aragão Bulcão), titular da Inspeção Geral de Instrução (1880), e Diretor do Instituto Oficial de Ensino Secundário (1896/97). Segundo testemunho oral teve uma filha, Emília Lobo, professora do magistério público primário. Cândido da Costa e Silva, *op. cit.*, p. 345-46.

¹⁶⁷ Estatutos da Sociedade Baiana 13 de Maio. Bahia, Typográfica do Diário de Notícias, 1888.

Tornava-se evidente que a Sociedade pretendia ir bem além de apenas promover a instrução dos libertos do 13 de Maio. Sua proposta ampliava-se ao campo das relações de trabalho, proporcionando aos egressos da escravidão apoio e orientação na sua nova experiência no mercado de mão-de-obra livre, buscando garantir-lhes o emprego, inclusive nos projetos de colonização nacional, e instruindo-os devidamente quanto aos seus direitos. Colocava-se também como mediadora entre ex-escravos e os ex-senhores que quisessem tê-los a seu serviço sob contrato, embora estimulando uma acomodação às novas regras sem enfrentamentos e conflitos. Para tanto, além de desestimular as demandas judiciais, se obrigava a evitar que os contratos, uma vez celebrados, fossem descumpridos pelos libertos, eventualmente atraídos por melhores propostas que os induzissem a abandonar seus novos patrões.

Essa proposta de tripla atuação da Sociedade era determinada nos parágrafos quarto e oitavo do seu estatuto, que estabeleciam a criação de três comissões formadas a partir dos vinte e cinco membros da diretoria: uma de instrução, uma de trabalho e uma de defesa. Poderia ser comparada às sociedades mutualistas de então e aos primeiros sindicatos de trabalhadores, consideradas as diferenças peculiares aos seus fins e formas de atuação e organização, e o seu caráter paternalista desde a forma de constituição.

A comissão de instrução tinha como objetivo providenciar a instalação e o funcionamento nas paróquias de cursos noturnos e diurnos para os libertos e seus descendentes, onde recebessem instrução primária e profissional; promover conferências para instruí-los sobre seus direitos e deveres como cidadãos, inculcando-lhes “o amor ao trabalho, à ordem e ao bem”. Para garantia do aprendizado e da prática desses princípios, as aulas e conferências seriam fiscalizadas para que se impedisse a veiculação de “doutrinas subversivas e contrárias à moral e aos bons costumes”.

O artigo segundo dos estatutos reiterava essa face fiscalizadora e repressora. Alinhando-se aos que temiam o perigo que representava a ociosidade e a mobilidade dos seus protegidos se comprometia a “participar às autoridades competentes quais os que não querem ter colocação e vivem vagabundos, afim de que elas usem dos meios legais”. Tal ação era responsabilidade da comissão de trabalho que deveria “se entender com as autoridades policiais e judiciais relativamente àqueles que se obstinarem a não aceitar qualquer trabalho sério e decente”.

Já à comissão de defesa cabia representar os libertos e seus descendentes na defesa dos

seus direitos e interesses perante “a administração e o judiciário”, inclusive através da imprensa, bem como assessorá-los em qualquer negócio ou contrato, principalmente os de prestação de serviço. Como se vê, cuidar desses elementos, que não sabiam bem o que fazer da liberdade, e prepará-los para viver esse estado de forma ordeira, “morigerada” e produtiva era, portanto, a principal função pedagógica da *Trese de Maio*.

Quanto aos recursos para formação do patrimônio e da manutenção da Sociedade os estatutos definiam que eles proviriam da contribuição anual de 6\$000 de cada sócio, de subscrições, da renda de loterias e de espetáculos, e de subvenções e auxílios dos poderes públicos.¹⁶⁸

A Sociedade pretendia que sua ação se estendesse por toda a província, criando para isso filiais em cada comarca, embora assumisse um caráter provisório: deveria, quando julgasse “preenchida sua missão” e entendesse “conveniente dissolver-se”, colocar seu patrimônio “à disposição do governo da província com o fim especial de aplicá-lo em benefício da instrução pública.”

Um aspecto importante da iniciativa de Machado Portela foi sua opção por encaminhar a questão da instrução dos ex-escravos e ingênuos através da ação de particulares e não do Estado. Talvez fugisse da lentidão das decisões legislativas, talvez buscasse auferir dividendos políticos, ou até mesmo fosse movido por convicções próprias alimentadas por idéias liberais, apesar de pertencer ao partido conservador. O certo é que apenas três dias após a Abolição convocou um grupo de destacados cidadãos baianos dos diversos segmentos sociais e econômicos para pos em prática seu projeto, possivelmente confiante que a essa ação inusitada fosse gerar os melhores resultados a curto prazo. Pelo menos num primeiro momento foi o que aconteceu, embora em uma dimensão talvez mais modesta do que esperava, como demonstra a continuação do seu relatório:

¹⁶⁸ O presidente da província, logo em junho de 1888, determinou que, de acordo com a lei provincial n.º 2146 de maio de 1881, fossem dados em benefício da Sociedade “13 de Maio” as rendas dos espetáculos do Theatro Público. APEB, Seção colonial/provincial; série Administração: Atos do presidente da província, de 15 de junho de 1888. De 1889 a 1895, a Sociedade passou a receber do Estado uma subvenção anual de dois contos de réis. A partir de 1895, essa verba foi elevada para 5:000\$000 (cinco contos de réis) graças à intervenção do seu vice-presidente e então deputado, o farmacêutico e jornalista Lélis Piedade. Em 1897, já sob a denominação de “Educadora 13 de Maio”, a Sociedade passou também a receber da administração municipal uma subvenção de 500\$000. O Dr. Anselmo da Fonseca, que continuava a presidi-la, reconhecia que tais recursos eram insuficientes para os encargos da sociedade, a qual necessitava dos esforços dos seus diretores e do favor público para bem cumprir os seus objetivos. *Jornal de Notícias*, Salvador, 22 de junho de 1896 e 10 de julho de 1897.

A patriótica Sociedade tem funcionado regularmente, e se ainda não deu todo o desenvolvimento à ação que lhe foi traçada pela sua lei orgânica, não tem feito pouco, bastando para prová-lo mencionar a escola noturna que abriu e mantém nesta Capital.

No dia 28 de setembro foi inaugurada com toda a solenidade a primeira aula noturna para instrução dos libertos, no prédio n. 84 da Rua de S. Francisco, antiga do Pão-de-Ló, cabendo-me a honra de presidir à importante sessão que para tal fim ali celebrou a *Sociedade Treze de Maio*. [...]

A referida escola, que foi regida até Dezembro último pelo professor Francisco da Camara Bittencourt, e de Janeiro do corrente ano até o presente pelo Professor José Félix Café, tem tido de matrícula 197 alunos, variando de 100 a 130 a frequência diária, tendo alguns alunos muito adiantamento e outros aproveitamento regular.

A ela está anexa uma aula de Desenho gratuitamente regida pelo Professor Januario Tito do Nascimento, a qual é freqüentada por 13 alunos, que mostram aproveitamento. [...]¹⁶⁹

Apesar da iniciativa para a promoção da instrução dos libertos e ex-ingênuos ter partido de representantes das elites baianas, podemos afirmar que não apenas atendeu aos interesses destas, mas também respondeu a uma demanda provocada por aqueles. Inegavelmente, o número de matriculados confirma que escravos e seus descendentes, agora livres, percebiam a importância de ter alguma instrução – ao menos a primária – e tinham vontade de obtê-la. Isso sugere que, apesar da interdição da escola pública aos cativos e das dificuldades interpostas aos libertos e ingênuos para freqüentá-la, muitos buscaram meios de aprender não só algum ofício, mas ao menos a ler e escrever.

Dados mais detalhados sobre a escola noturna da *Treze de Maio*, entre setembro e dezembro de 1888, demonstram o amplo leque de ocupações e a variada faixa etária dos que a freqüentavam. Segundo as profissões os alunos eram: “carapinas, 29; pedreiros, 25; alfaiates, 16; marceneiros, 16; criados, 12; cozinheiros, 8; calafates, 3; ganhadores, 2; ferreiros, 2; torneiros, 2; padeiro, encadernador, entalhador, 1; diversas outras profissões, 9”.¹⁷⁰

Quanto à idade, os alunos se distribuíam conforme a tabela a seguir, que também mostra os que obtiveram nota de “muito aproveitamento”:

¹⁶⁹ APEB, Relatório do Presidente da Província Manoel Machado Portella - 1888.

¹⁷⁰ Jornal de Notícias, Salvador, Bahia, 02/03/1889.

TABELA 1

Alunos da escola noturna da Sociedade Trese de Maio

Idade	11 -19	20 – 29	30 -39	40-49	50 -59
Alunos matriculados	71	46	13	3	2
Alunos com muito aproveitamento	11	11	4	1	1

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados apresentados pelo Jornal de Notícias de 02/03/1889.

O informante desses dados chama a atenção para a relação direta entre a idade dos alunos e o aproveitamento, concluindo que “o progresso da escola esteve na razão direta das idades”. Apesar do total de alunos com muito aproveitamento ter sido de apenas 28 (20%), esse número não era muito diferente do percentual apresentado pelas escolas primárias públicas de então. O mesmo se pode dizer quanto ao nível de frequência. Ainda com relação ao aproveitamento, foi mantido proporcionalmente o percentual de 20 a 25%, entre carapinas (7), pedreiros (6), marceneiros (3) e cozinheiros (2), o que sugere que, na época, eram atividades que requeriam e valorizavam mais a instrução.¹⁷¹

A maioria absoluta dos alunos era de brasileiros (131). Havia apenas 2 africanos, que talvez fossem os de maior idade. Apenas 7 eram casados. Além dos libertos, tudo indica que a escola recebia homens livres, pois havia um aluno português e um “oriental”. Não há indicação do número de “ingênuos”, possivelmente a maioria dos que tinham idade entre 11 e 19 anos.¹⁷²

Não foi possível confirmar se a *Sociedade Trese de Maio* instalou filiais em outras cidades baianas, como pretendia. No entanto, outras iniciativas para a criação de escolas para libertos e ingênuos aconteceram independentemente da do presidente Machado Portella. A mais notável foi do professor Cincinato Franca, que criou uma dessas escolas, na cidade de Cachoeira, antes mesmo da fundação da Sociedade.

Cincinato Franca era professor nessa cidade, à época uma das mais populosas da Bahia, de grande importância política e econômica no Recôncavo. Lutou a favor da Abolição e segundo o líder abolicionista baiano Eduardo Carigé, foi um dos que mais se destacaram, juntamente com outro grande líder abolicionista baiano, Cesário Mendes, no *Club Carigé*,

¹⁷¹ Surpreende que não estejam entre estes os alfaiates, atividade tradicionalmente reconhecida como de “letrados”.

¹⁷² Jornal de Notícias, Salvador, Bahia 02/03/1889. p.2.

grêmio abolicionista fundado naquela cidade.¹⁷³ Criticando a falta de interesse do Estado pela educação e seus benefícios, o *Jornal de Notícias* assim se refere à iniciativa do professor Cincinnato:

O principal dever do governo patriótico e adiantado é curar, sem delongas, sem interrupções, do ensino dos seus cidadãos.

Inconteste verdade, sancionada pelos mais proveitosos e benéficos resultados, e que os governos brasileiros, afeitos até agora a acanhados moldes políticos têm desprezado atrasadamente, desumanamente.

À gloriosa lei 13 de maio, atirando ao meio social centenas de homens que a vil instituição negra, vampiro social, privara da luz da instrução, o nosso governo não fez suceder a criação ampla, múltipla, de escolas e de mestres, que são estes os melhores repressivos da vadiagem e do vício.

Saltam-nos da pena tais considerações produzidas por visita que fizemos à escola noturna que o sr. Professor Cincinnato Franca sustenta por espontaneidade, na populosa cidade da Cachoeira.

[...]

A escola foi fundada generosamente pelo sr. Franca em 1º de abril do ano passado e tem produzido os mais lisongeiros efeitos.

Visualmente avaliamos o aproveitamento nessa escola. Vimos escritas limpas, corretas, letra finamente talhada, devidas a discípulos de pouco tempo; arguições sobre gramática, sobre aritmética, perfeitamente satisfeitas; boa leitura, clara e corrente.¹⁷⁴

Em janeiro de 1889, estavam matriculados na escola do professor Cincinnato 60 alunos “de diversas idades, diferentes condições.” Esses alunos, tal qual os da escola da *Sociedade Treze de Maio*, tinham atividades bastante diversificadas, dando uma idéia do universo profissional de grande parte dos ex-escravos de Cachoeira, bem como das características econômicas e regionais dessa cidade. Estavam distribuídos conforme é mostrado na Tabela 2, que a seguir, na qual foram incluídos e podem ser comparados os dados das duas escolas:

¹⁷³ Eduardo Carigé. “O Sr. Eduardo Carigé aos seus concidadãos”. *Diário da Bahia*. Salvador, 06/01/1889. p. 2.

¹⁷⁴ *Jornal de Notícias*. Salvador, 19/04/1889, p.2.

TABELA 2

Alunos das escolas do prof. Cincinnato Franca e da Sociedade Trese de Maio conforme ocupação

Número de alunos por ocupação	Escola Cincinnato	Escola 13 de Maio
Alfaiate	2	16
Calafate	-	3
Caranina	8	29
Carniceiro	1	-
Charuteiro	1	-
Coneiro e criado	5	12
Cozinheiro	-	8
Encadernado	-	1
Entalhador	-	1
Escolhedor de fumo	3	-
Ferreiro	2	2
Funileiro	2	-
Ganhador	14	2
Marceneiro	5	16
Padeiro	-	1
Pedreiro	10	25
Refinador	2	-
Sanateiro	2	1
Torneiro	-	2
Outras	121	9
Total	60	128

Fonte: Dados publicados no Jornal de Notícias de 19/04/1889.

Completando suas observações sobre a escola do professor Cincinnato, o articulista do Jornal de Notícias conclui:

A matrícula de alunos seria muito maior, o duplo talvez, si a casa em que presentemente funciona a benemérita escola comporta-se-o.

Em resumo: são belissimos, altamente convincentes, os resultados que está apresentando a escola noturna da Cachoeira, graças aos esforços do sr. Professor Cincinnato Franca e de seu adjunto o sr. Candido José Abbade.

E parece-nos que o digno sr. Conselheiro Machado Portella não poderia encontrar melhor ensejo de afirmar os intuitos humanitários da *sociedade 13 de Maio* que

procurando desenvolver e auxiliar a referida escola.¹⁷⁵

Outras escolas para os libertos foram criadas no interior da província e na capital logo após a Abolição. O presidente Machado Portella faz referência a elas no seu relatório anual: "Diversos Professores públicos e particulares têm aberto, na Capital e fora dela, escolas noturnas para os libertos, e o mesmo procedimento louvável teve o *Imperial Lyceu de Artes e Ofícios*".¹⁷⁶

Um dos professores da capital a aderir a esse movimento estimulado pelo presidente da província foi Antônio José de Moraes, da primeira cadeira da freguesia de Santo Antônio Além do Carmo. Em ofício ao Diretor Geral da Instrução Pública, datado de 19 de junho de 1888, ele informava:

Logo que [...] o Exm.º Sr. Conselheiro Presidente da Província [aceitou] o **meu oferecimento para gratuitamente lecionar, a noite, a ingênuos e libertos**, [...] tratei de estabelecer uma aula noturna, o que efetuei em 11 de corrente. Até esta data o número de alunos atinge a vinte e quatro, [...] revelando todos máximo gosto pelo ensino, podendo eu asseverar a V. Excia. Que esse número crescerá dia a dia, dando em resultado diminuir a quantidade de analfabetos e impedir certa porção de gastar inutilmente o tempo em seu prejuízo e no da sociedade. [destaque nosso]¹⁷⁷

Na Vila de Taperoá, localidade próxima à cidade de Valença, ambas nas imediações da região do Recôncavo, outro professor primário, Antônio Luiz Pinto, também abriu uma aula noturna para os libertos logo após o 13 de Maio.¹⁷⁸ Em 20 de julho enviou ofício ao Diretor da Instrução Pública comunicando sua iniciativa, porém já sem o mesmo otimismo do seu colega de Além do Carmo. Nele dizia:

A parte ativa que tomei nos festejos, que aqui se fizeram, por ocasião da notícia da sanção da Lei da Abolição, fez-me oferecer aos libertandos desta Vila meus serviços como professor primário.

¹⁷⁵ Jornal de Notícias, Salvador, 19/04/1889. p.2.

¹⁷⁶ APEB, Relatório do Presidente da Província Manoel Machado Portella, op. cit.

¹⁷⁷ APEB, Seção Colonial/Provincial, Série Instrução Pública, maço 6 581.

¹⁷⁸ Valença, cidade relativamente próxima a Salvador, se destacava na época como centro industrial produtor de tecidos e equipamentos navais.

[...] abri o curso noturno e uma freqüência ainda que diminuta se fez efetiva; [...] agora, porém, que apesar da pequena freqüência (6) continuo a lecionar com desperdício do tempo que melhor seria aproveitado se maior fosse a concorrência, seu ao conhecimento de V. Excia. Para que não passe despercebido esse tentamen, que é mais um movimen[to] impulsionador do progresso instrutivo que esta Vila assinala.¹⁷⁹

É possível que a queixa do professor pela pequena freqüência fosse devida mais à sua frustração por não ver recompensado seus esforços em oferecer tamanha dádiva - a instrução - a quem até então não tinha acesso a ela, do que pela comparação com uma improvável grande freqüência nas outras escolas públicas. Portanto, a ausência do liberto na escola não indicava necessariamente que o seu interesse pela instrução era menor do que o do “homem livre”.

O interesse e a busca de instrução pelos libertos era também parte da sua luta pelo “goso pleno” da liberdade que os resquícios do pensamento escravista insistiam em obstaculizar. Lutavam pelos seus novos direitos não só recorrendo a alternativas como essas proporcionadas pelo voluntarismo desses cidadãos simpatizantes da sua causa, ou mesmo as apresentadas por setores das elites mais interessados em mantê-los sob controle. Souberam também cobrar a ação do Estado, que assumia a responsabilidade pela instrução pública como direito universal do povo, mas se mantinha omissa em disponibilizá-lo para todos.

Essa reivindicação dos libertos apareceu inusitadamente em um documento que, estrategicamente, circulou na imprensa ainda nos dias de comemoração do primeiro aniversário da Abolição. Era uma carta ao “grande cidadão Ruy Barbosa”, datada de 19 de abril de 1889, e assinada por sete cidadãos que se nomeavam “a comissão de libertos”. O primeiro deles identificava-se como “preto”. Neste documento declaravam:

Comissionados pelos nossos companheiros libertos de várias fazendas próximas à estação do Paty, município de Vassouras, para obtermos do governo imperial educação e instrução para os nossos filhos, dirigimo-nos a V. Ex. pedindo o auxílio da invejável ilustração e do grande talento de V. Ex., verdadeiro defensor do povo e que, dentre os jornalistas, foi o único que assumiu posição definida e dígna, em face dos acontecimentos, que vieram enlutar nossos corações patriotas.

A lei de 28 de setembro de 1871 foi burlada e nunca posta em execução quanto à

¹⁷⁹ APEB, Seção Colonial/Provincial, Série Instrução Pública, maço 6 581.

parte que tratava da educação dos ingênuos.

Nossos filhos jazem imersos em profundas trevas. É preciso esclarecê-los e guiá-los por meio da instrução. A escravidão foi sempre o sustentáculo do trono neste vasto e querido país, agora que a lei de 13 de maio de 1888 aboliu-a, querem os ministros da rainha fazer dos libertos nossos inconscientes companheiros base para o levantamento do alicerce do terceiro reinado.

Os libertos do Paty do Alferes, por nós representados, [...] até agora sugados pelo governo do império querem educação e instrução que a lei de 28 de setembro de 1871 lhes concedeu.

Como se nota, os libertos reivindicavam o direito inalienável de acesso às luzes da educação e da instrução, inclusive como meio de adquirirem consciência plena para assumirem suas posições políticas. Consciência que procuravam demonstrar assumindo a Abolição como uma conquista das suas lutas e do povo, e não como uma concessão dos poderosos. Denunciavam a desobediência à Lei do Ventre Livre e os conseqüentes prejuízos para seus filhos, os ingênuos e sugeriam medidas objetivas para repará-los:

O governo continua a cobrar o imposto de 50% adicionais, justo é que esse imposto decretado para o fundo de emancipação dos escravos reverta para a educação dos filhos dos libertos. É para pedir o auxílio da inspirada pena de V. Ex. que tanto influiu para nossa emancipação, que nos dirigimos a V. Ex.

Compreendemos perfeitamente que a libertação partiu do povo que forçou a corôa e o parlamento a decretá-la e que em Cubatão foi assinada a nossa liberdade e por isso não levantaremos nossas armas contra nossos irmãos, embora aconselhados pelos áulicos do paço, outrora nossos maiores algozes.

Alertavam para os perigos atuais e futuros representados por uma geração sem instrução e indicavam que depositavam na República suas esperanças de que a liberdade tão duramente conquistada se fizesse acompanhar da necessária e reiteradamente negada igualdade:

Para fugir do grande perigo em que corremos por falta de instrução, viemos pedí-la para nossos filhos e por que eles não ergam mão assassina, para abater aqueles que querem a república, que é a liberdade, igualdade e fraternidade.

A comissão de libertos.

Quintiliano Avellar (preto), Ambrosio Teixeira, João Gomes Baptista, Francisco de Salles Avellar, José dos Santos Pereira, Ricardo Leopoldino Almeida, Sérgio Barbosa dos Santos. Estação do Paty, 19 de abril de 1889.¹⁸⁰

Percebe-se por fim que os libertos, confiantes nos ideais republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade, pedem para seus filhos a instrução, caminho para a igualdade e para a formação das consciências, capaz de impedi-los de, “iludidos”, levantarem mão fratricida contra seus “irmãos” republicanos. Pode-se afirmar que essa é uma sutil referência aos distúrbios que haviam acontecido na capital do império, em 30 de dezembro de 1888, envolvendo republicanos e monarquistas.

O conflito se deu quando um bando de mais de 300 indivíduos tentou invadir a *Sociedade Franzeza de Gymnastica*, próximo ao largo do Rócio, onde o republicano Silva Jardim iria pronunciar uma conferência, e só foi controlado pela intervenção da força pública, que tardou a chegar ao local, e resultou em mais de 50 feridos à bala, por pauladas, pedradas e navalhadas.¹⁸¹ A reportagem do jornal carioca *O Paiz*, reproduzida pelo Diário de Notícias, não faz nenhuma referência à cor nem a quais agremiações pertenciam os membros do grupo promotor do ataque, que demonstravam estar previamente organizados para a ação. No entanto, é possível deduzir que houve a participação de libertos simpatizantes da monarquia e de membros da Guarda Negra, uma espécie de milícia organizada pelos monarquistas, os “áulicos do paço” de que fala a carta, para defender a família imperial, ou seja, a monarquia. Em 15 de junho de 1889, distúrbio semelhante aconteceu na Bahia, quando Silva Jardim visitou Salvador em campanha republicana.

A carta dos libertos de Paty foi publicada no Diário da Bahia em maio de 1889, com a indicação de que também circulara na imprensa pernambucana. Embora possa ser considerado um libelo anti-monarquista, habilmente utilizado pelos partidários do movimento republicano, isso não diminui sua importância para a análise das questões que envolveram a educação dos libertos e a sua participação nestes debates. Nesse sentido, o seu endereçamento a Ruy Barbosa não poderia ser mais emblemático. Tanto por ser Ruy o abolicionista de sempre e o republicano de então como por ter sido o grande estudioso e propositor da maior reforma, que não se fez, da educação nacional. Além disso, os missivistas provavelmente levaram em conta a opinião de Ruy, que considerava os libertos politicamente incapazes por

¹⁸⁰ Carta publicada no Diário da Bahia, edição de 24/05/1889, p. 1.

¹⁸¹ Diário da Bahia, Salvador, 05/01/1889. p. 1.

terem saído do cativeiro “em estado de infância mental”, posição coerente com os discursos abolicionistas, daí a facilidade – e o perigo – de serem cooptados e transformados em “um exército de corações iludidos” a serviço dos interesses da Coroa se não recebessem a indispensável instrução.¹⁸²

Não se encontrou a resposta do insigne jurisconsulto e eminente político ao pleito dos “Libertos de Paty do Alferes”. Nem em carta, nem em ações. Apesar da sua grande obra sobre a educação e o ensino no país, os famosos “Pareceres”, o que fez o Ruy abolicionista, na Bahia, pela educação e instrução dos escravos, dos libertos e dos ingênuos? E o Ruy republicano, pelos descendentes destes, transformados em “povo” e dissimulados entre as “classes populares”? Removido um dos obstáculos, representado pela escravidão, do caminho para a consolidação do Brasil como nação moderna e democrática, dera esse abolicionista por concluída a sua missão com relação aos ex-escravos? Essas são questões cujas respostas ainda estão por vir.¹⁸³

As expectativas republicanas dos missivistas, em grande parte não foram além da ilusão. O regime também propugnava pela educação e instrução, e defendia a necessidade das suas “luzes”. Mas no seu projeto não estava incluído o sonho de igualdade e fraternidade dos libertos de Paty. Quanto à liberdade, teria que se acomodar entre a ordem e o progresso do lema republicano adotado para o augusto símbolo da pátria.

Proclamada a República, a educação, assim como a liberdade, deveria se adequar ao paradigma positivista do progresso sob o influxo da ordem. Liberdade na ordem, educação para o progresso, tornaram-se os parâmetros para a formação do novo cidadão republicano. Para tanto era necessária a universalização do ensino, o que exigia a sua obrigatoriedade, pelo menos no nível primário, e implicava em garanti-lo pela gratuidade. Essa foi a orientação dada pelas reformas dos primeiros governos republicanos na Bahia, consolidadas no regulamento de Sátiro Dias, que passou a vigorar a partir de janeiro de 1891, como visto no capítulo anterior.

¹⁸² Ruy Barbosa, Obras Completas, tomos I e II, apud Wlamyra Albuquerque, *A exaltação das diferenças: racialização cultural e cidadania negra (1880-1890)*. Tese de doutorado em História Social. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2004, p. 154. Wlamira Albuquerque também comenta a carta dos libertos de Paty do Alferes no contexto dos conflitos entre o movimento republicano e a Guarda Negra, com maiores informações sobre essa “milícia”, no seu artigo “Conserve-se a palavra senhor!”, versão do terceiro capítulo da citada tese de doutorado. Estudos Afro-asiáticos, nº. 21.

¹⁸³ Tratando de outras missivas da correspondência de Ruy Barbosa, a historiadora Wlamyra Albuquerque sugere que as preocupações de Ruy no início do período republicano se voltaram para outras questões políticas e fazendárias e por esta razão “os males da escravidão não moviam mais a sua pena com a mesma freqüência da época da campanha abolicionista”. Cf. Albuquerque, *op. cit.*, p. 158.

Segundo Maria Conceição B. da Costa e Silva, esse regulamento “teve uma duração mais longa do que se esperava”, pois suas leis complementares demoraram de ser elaboradas, e ele vigorou até 1895, quando foi promulgada a Lei 117. Enquanto isso, as discussões na Câmara e no Senado estaduais revelavam “os impasses, as contradições e dificuldades em fazer-se passar do texto das leis para a prática do cotidiano, as boas intenções e os propósitos dos que pretendiam uma aplicação pronta dos ideais da República em matéria educacional.” Em resumo, pouco fez o governo estadual pela instrução pública e as críticas continuaram. Um dos problemas foi a municipalização do ensino elementar, o que resultou na supressão de muitas escolas por falta de recursos do município para mantê-las.¹⁸⁴ A meu ver isso, na prática, anulava o princípio da obrigatoriedade do ensino, definida na lei em termos de disponibilidade de escolas em um determinado raio de distância da moradia do aluno, o que implicava em anular também o princípio da universalidade.

Por outro lado, esse sentido de universalização inseria no mesmo rol das “classes desfavorecidas” carentes de instrução os recentes libertos e ex-ingênuos. Nos debates parlamentares e nas discussões de autoridades, de educadores e da imprensa o cuidado com a “infância desvalida” cedeu espaço ao temor dos “menores vadios”. Esses, além de educação moral e instrução para o trabalho, necessitavam de muita disciplina, o que implicava fosse acentuado o caráter repressor da educação.

Junto a esse viés repressivo, outras questões surgiram no debate republicano sobre a educação. Uma delas foi a necessidade, que já era apontada desde o Império, de que a instrução primária e secundária, principalmente a voltada para os “desfavorecidos”, deixasse de ser literária e se tornasse de fato “profissional”, em consonância com as necessidades do progresso e da modernidade que o novo século impunha. Outra, a laicização e, conseqüentemente, a liberdade do ensino. Pode ser acrescentada a essas questões uma outra ainda: a ampliação da participação da iniciativa particular no sistema de ensino, que de alguma maneira procuravam suprir a deficiência do Estado para atender às demandas existentes.

Por sua vez, o problema do ensino profissional, antes voltado apenas para as artes e ofícios mecânicos, passou a ser discutido a partir das novas exigências do progresso científico e tecnológico e da dinâmica do mercado de trabalho. A lentidão das ações do governo fez com que as associações de operários, antes mais dedicadas ao mutualismo e à beneficência,

¹⁸⁴ Maria da Conceição Barbosa da Costa e Silva. *O ensino primário na Bahia: 1889-1930*. Tese de Doutorado. UFBA. Faculdade de Educação. Salvador, 1998. p. 24 a 27.

passassem a criar ou ampliar suas escolas, tanto para as primeiras letras como para o aprendizado e aperfeiçoamento profissional, embora a manutenção de escolas e cursos profissionais próprios não fosse uma novidade nas associações mutuárias de trabalhadores, como afirma Lysie Oliveira, e em algumas já remontasse à metade do século XIX.¹⁸⁵ Tudo isso levou ao envolvimento dessas instituições com a educação, a exemplo do Centro Operário da Bahia.

O Centro Operário da Bahia foi fundado em 6 de maio de 1894, quando também instalou uma escola primária, além dos seus cursos profissionalizantes.¹⁸⁶ No ano de 1900, comemorou o sexto aniversário da sua fundação, com uma missa na igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e “a benção da imagem do Crucificado na sala da escola”, quando os alunos foram aconselhados a amar a Deus, aos pais e mestres, ao próximo e, “finalmente à Pátria”. Na ocasião, a imprensa reconhecia a importância do Centro Operário pelo seu “zelo pela instrução literária e técnica da classe operária”, felicitando-o e desejando que progredisse “dentro da lei e da ordem” a serviço da sua prosperidade e dos interesses da pátria. Vê-se que religião e civismo se juntavam nas mentes dos filhos dos operários, provavelmente em sua maioria negros, como era o fundador do Centro, Domingos da Silva, e como por sinal sugere o local da missa comemorativa. Apesar do laicismo republicano, a religião continuava presente na sala de aula, reforçando a importância do seu papel na educação que o Centro proporcionava tendo em vista os resultados desejados.¹⁸⁷

Mesmo quando não criaram escolas primárias, como a do Centro Operário, outras formas de educar e instruir foram desenvolvidas pelas associações de trabalhadores. Além da instalação de oficinas para formação profissional dos associados e seus filhos, muitas delas criaram bibliotecas com acervos de dimensões razoáveis, ou editaram revistas para circulação entre seus associados e o público em geral. Exemplo disso foi a Associação Typographica Bahiana que editou, a partir de 1902, uma revista que, além de informar sobre suas atividades, tratava de literatura e publicava artigos técnicos dirigidos à instrução dos seus associados. Fundou também uma biblioteca para “instrução e recreio de seus associados”, recorrendo a doações daqueles que realmente se interessavam “pelo progresso intelectual da nossa terra” e aceitando “qualquer obra” que lhe remetessem. “Levantar as indústrias, educando o artista, é

¹⁸⁵ Lysie dos Reis Oliveira. *A liberdade que vem do ofício. Práticas sociais e cultura dos artífices na Bahia do século XIX*. Tese (Doutorado em História). Salvador, UFBA, 2006.

¹⁸⁶ *Idem*, p.

¹⁸⁷ *Jornal de Notícias*, Salvador, 10 de maio de 1900.

trabalhar pelo futuro da Pátria”, afirmava editorial da revista sobre o papel da Associação.¹⁸⁸

As associações que não tinham como proporcionar meios de educar os associados e seus filhos por falta de recursos, aumentaram seus protestos e suas reivindicações ao governo, pressionando-o através dos relatórios das suas diretorias, dos discursos pronunciados nas suas datas comemorativas e de artigos e notas publicadas na imprensa, no sentido de fazê-lo.¹⁸⁹

A laicização do ensino não impediu aos estabelecimentos religiosos que mantinham escolas de continuarem atuando. Passados os primeiros momentos traumáticos do golpe republicano, com o fim do padroado e a separação do Estado, que levaram ao refluxo das suas instituições, aos poucos a Igreja procurou reaver seus espaços políticos e sociais. Conforme Cândido da Costa e Silva, nos “derradeiros dias no trânsito político do Império à República” a Igreja Católica vivia na Bahia sob “o signo de vésper”, na incerteza crepuscular daqueles anos de crise, prenúncio talvez de um alvorecer menos brilhante do que em dias passados.¹⁹⁰ No entanto, logo ela tratou de desenvolver estratégias de acomodação à nova ordem vigente.

Por seu lado, a República iria perceber que não poderia abrir mão da força da Igreja como promotora da educação e da ordem. Exemplo disso é a presença, no final do oitocentos, do cônego Emílio Lopes Freire Lobo, um dos seus mais eminentes representantes, à frente da Inspeção Geral da Instrução. A reação da Igreja para garantir o seu papel de educadora e a anuência do governo republicano da Bahia nesse sentido também se constata pela fundação em Salvador, na virada do século, de duas importantes escolas dirigidas por ordens religiosas: o Lyceu Salesiano e o Colégio Marista. O posterior crescimento dessas escolas e o surgimento de outras confirmam essa posição da Igreja.

O Lyceu Salesiano do Salvador inaugurou em 11 de março de 1900 o edifício onde passou a funcionar. Ali já eram educados 40 alunos, dos quais 26 “órfãos inteiramente desamparados”. Funcionavam quatro oficinas, a de sapateiros, a de alfaiates, a de carpinteiros e a de encadernação. Também eram dadas as aulas de primeiras letras e latim. Mas ainda eram poucos os atendidos, por isso a Direção, em 18 de maio lançou o seguinte apelo aos baianos:

¹⁸⁸ Revista Typographica Bahiana, n. 6, dezembro de 1902.

¹⁸⁹ Devo as indicações sobre o Centro Operário e a Associação Tipográfica Baiana e sua importância para a instrução dos trabalhadores, em sua maioria negros, a Aldrin Castellucci. Para maior conhecimento das associações de trabalhadores e do movimento operário baiano no início do novecentos, ver Aldrin A. S. Castellucci, *Industriais e operários baianos numa conjuntura de crise (1914-1921)*. Salvador: Fieb, 2004.

¹⁹⁰ Cândido da Costa e Silva. *Os segadores e a messe: o clero oitocentista na Bahia*. Salvador: SCT, EDUFBA, 2000. p. 217-54.

Centenas de pobresinhos rogam para ser recebidos e com grande pesar deixa a direção de admiti-los, porque o espaço falta absolutamente para um número maior. Construções novas de oficinas, dormitórios e outras dependências são de necessidade inadiável. Está levantada uma planta para que, reformado, possa o edifício conter mais de 200 alunos, e o custo das obras foi orçado em 128:864\$000. Deixarão os generosos baianos que fiquem à porta do “Lyceu Salesiano” tantos e tantos desamparados, [...]?

Decerto que não.¹⁹¹

A instituição pretendia representar não apenas “mais um foco de instrução” na Bahia, mas principalmente ser “um verdadeiro lyceu” que produzisse para a sociedade, mais que artífices, homens “de bem”. Por isso afirmava que sua atuação era tanto caritativa quanto patriótica e era com esse espírito que esperava fosse acolhido entre os baianos o pedido de auxílio à sua empreitada:

Traçado o esboço, delineada a obra, necessário é levá-la ao fim [...] Auxiliá-la não é somente ministrar pão a órfãos mas contribuir para o engrandecimento da pátria, dando-lhe cidadãos operosos e hábeis, capazes de cultivar as artes com êxito capazes, por conseguinte, de honrar o seu paiz.¹⁹²

O Colégio Maristas foi fundado pelos irmãos dessa congregação que chegaram à Bahia em julho de 1904, e “vinham efetivar um voto, emitido pelo Congresso Católico”, realizado em Salvador em 1900, “no sentido de ser fundado um colégio católico” nesta capital. Acolhidos pelo Arcebispo, D. Jerônimo Tomé da Silva, instalaram sua primeira escola nas dependências da igreja de São Pedro dos Clérigos, no Terreiro de Jesus, no começo de 1905. Em 1906 os irmãos transferiram sua escola para a sede definitiva, no Canela, local próximo ao Campo Grande, onde instalaram o Colégio Nossa Senhora da Vitória.¹⁹³ Mas seu projeto educacional não visava, como se propunham os Salesianos, a instrução de “pobrezinhos” desvalidos. A atuação dos Irmãos Maristas estava, desde o início, voltada para as classes média e alta.

¹⁹¹ Jornal de Notícias, Salvador, Bahia, 19/05/1900. p. 2.

¹⁹² Jornal de Notícias, Salvador, Bahia, 19/05/1900. p. 2.

¹⁹³ Irmão Achylles Scapin. *Os Maristas na Bahia*. Recife: Bagaço, 2003. p. 12-15.

Demonstrando sua importância como força política e social atuante, a Igreja realizou em Salvador, em 1900, o Primeiro Congresso Católico Brasileiro, que teve um “brilhante início” com a procissão comemorativa do Centenário do Descobrimento. A grande participação do povo no evento, indicativa do papel relevante da Igreja na sua condução, não só espiritual, foi amplamente comentada pela imprensa baiana.¹⁹⁴

A abertura oficial das sessões do congresso, em 31 de maio, foi feita pelo arcebispo D. Jerhonymo Thomé que leu para um “seleto auditório” instalado na Catedral da Sé um discurso no qual se referiu “aos ‘inimigos da Igreja’ que baniram da constituição da Pátria, das escolas, da família e até dos cemitérios o amor da religião, que forma a moral, a ordem, a paz, o respeito, tudo enfim que faz a glória das nações”, segundo comentário do Jornal de.¹⁹⁵

Na sessão pública do dia 7 de junho os conferencistas, entre eles o deputado Ignacio Tosta e um jovem acadêmico de medicina, abordaram o problema da instrução, principalmente da “falta de instrução religiosa na infância e na escola”.

À sessão de encerramento, no dia 10, não compareceu o governador Severino Vieira, mas se fez representar pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, o Dr. Francisco Prisco de Souza Paraíso, o que indica a importância dada pelo governo baiano ao pensamento e ao papel da Igreja nas questões relativas à educação, abordados no Congresso.

No final do conclave os congressistas religiosos dirigiram petição ao Congresso Nacional na qual reivindicavam:

Queremos a concórdia dos dois poderes, o eclesiástico e o civil, sendo cada um soberano no seu gênero, autônomo e independente na própria esfera, segundo a natureza de cada um e o fim que lhes próprio, sem invasão, sem exorbitância nem confusão de relações, [...]

Queremos banido do ensino oficial o ateísmo, e que se não proíba em nossas escolas proferir-se o nome Santo de Deus, que todas as nações cultas veneram e invocam em seus momentos mais solenes;

Neste sentido pedimos que se reforme a atual Constituição da República, cessando assim o ateísmo dela, que tantos males nos tem causado, [...].¹⁹⁶

Também foi apresentada à mesa da sessão de encerramento a seguinte moção,

¹⁹⁴ Jornal de Notícias. Salvador, 28 de maio de 1900.

¹⁹⁵ Jornal de Notícias. Salvador, 2 de junho de 1900.

¹⁹⁶ Jornal de Notícias. Salvador, 11 de junho de 1900.

assinada pelo deputado Ignácio Tosta, presidente da 4ª sessão e escolhido representante da Bahia na comissão permanente para a Obra dos Congressos Católicos brasileiros:

O congresso recomenda que as famílias católicas se dirijam aos poderes competentes, no sentido de ser permitido aos sacerdotes e catecistas voluntários, ensinarem o catecismo cristão nos edifícios escolares, em horas não destinadas ao ensino cívico, ficando dispensados os alunos cujos pais pertencerem a outra religião e solicitarem dispensa.¹⁹⁷

Outra decisão do Congresso Católico foi a criação de uma Associação Promotora da Instrução e Educação Populares em Salvador. Em 14 de julho foi realizada no mosteiro de São Bento uma sessão preparatória, na qual foram discutidos e aprovados os estatutos e eleita a diretoria da Associação. Estava presente o Dr. Ignácio Tosta, relator dos estatutos e presidente da mesa dessa assembléia geral, devido à ausência do arcebispo da Bahia, seu titular. No dia seguinte, no mesmo local, com a presença de “grande número de cathólicos de todas as classes sociais e de ambos os sexos”, foi dada como inaugurada a Associação. Discursou o Dr. Tosta que “fez considerações sobre a necessidade imprescindível de convencerem-se todos de que só a instrução e educação nos princípios da verdadeira religião podem evitar as cenas de degradação moral e social, diariamente apresentadas ao conhecimento do público”.¹⁹⁸

Não conhecemos quais foram os resultados das atividades da Associação no âmbito da instrução e da educação popular. Mas sabemos que participou da instalação, na Bahia, dos primeiros irmãos da Congregação dos Maristas, fundadores da escola que seria o embrião do futuro Colégio Marista, não exatamente voltado para a educação e instrução “popular”, ao qual já nos referimos.¹⁹⁹

Como se vê, a ofensiva da Igreja Católica para retomar seu espaço político e social se concentrava em grande parte no campo da educação, uma vez que era “tão necessária ao homem como o alimento”, como afirmou Carlos Alberto de Menezes em palestra feita no

¹⁹⁷ Idem.

¹⁹⁸ UCSAL, Laboratório Reitor Eugênio Veiga. Livro de Atas da Associação Promotora da Instrução e Educação Popular. Salvador, 1900.

¹⁹⁹ Idem, Salvador, 1904.

referido Congresso.²⁰⁰ Mas, tanto quanto a educação, ao homem não poderia faltar a religião, sem a qual “não pode haver formação moral completa”, afirmava Menezes no seu discurso, acrescentando:

[...] só a religião é capaz de formar o povo, de purificar-lhe o coração e os costumes, de extirpar nele os vícios [...].

Todo homem precisa desse freio íntimo, [...]; para o homem ignorante e grosseiro do povo, ou há esse ou não há nenhum.

Fala-se na instrução: como negar suas enormes vantagens, sua necessidade absoluta?

Mas separem da instrução a religião, e o homem não será mais do que uma máquina mais aperfeiçoada de fazer o mal. E essa instrução mesma só pode ser muito limitada entre as classes baixas.²⁰¹

Percebe-se no discurso de Menezes que ele trabalhava no sentido de desenvolver entre os operários uma espécie de *consciência de classe*, porém fundamentada nos princípios da moral e da ética cristãs, necessários à “renovação da pátria” e capaz de produzir trabalhadores ordeiros, dóceis e operosos, nos quais o “espírito cristão repele as reivindicações violentas”, levando ao acordo, quando estivessem “em jogo interesses recíprocos” entre empregados, ou entre empregados e patrões.²⁰²

O Jornal de Notícias, que deu ampla cobertura ao Congresso, não se refere a Carlos Alberto Menezes e ao seu discurso, para que pudéssemos avaliar o grau de receptividade das suas idéias entre os baianos das diversas “classes”. Porém sabe-se que Menezes fez contatos com o deputado Inácio Tosta e o consultou a respeito do encaminhamento ao Congresso Nacional de proposta para a criação de uma legislação favorável à constituição de cooperativas e sindicatos profissionais, o que acabaria acontecendo.²⁰³

²⁰⁰ Carlos Alberto de Menezes (1855-1904) era um engenheiro fluminense, líder do movimento cooperativo e sindical cristão, “orador persuasivo e empolgante”, ligado a Sociedade de São Vicente de Paulo. Os membros dessa Sociedade eram popularmente chamados de vicentinos e se organizavam em grupos, as *Conferências*. Tinham por objetivo o exercício da caridade, a defesa do catolicismo, o aperfeiçoamento religioso cristão. O movimento vicentino chegou ao Brasil em 1872, e à Bahia em 1876. Os vicentinos ofereciam uma opção ao cristão que exercia uma profissão para atuar num ambiente social sem ser ligado às irmandades religiosas. Padre Ferdinand Azevedo, SJ. Introdução, in Carlos Alberto de Menezes. *Ação social católica no Brasil: corporativismo e sindicalismo*. São Paulo: Edições Loyola, 1986. p. 11-27, passim.

²⁰¹ Carlos Alberto de Menezes. Discurso no primeiro Congresso Católico, celebrado em Salvador (Bahia – 1900). in Menezes, *op. cit.*, p. 41.

²⁰² Menezes, *op. cit.*, passim.

²⁰³ Azevedo, *op. cit.*, p. 22. Esse contato entre Alberto Menezes e Inácio Tosta deu origem ao Decreto 1637, que regulava a criação de sindicatos e cooperativas no Brasil e estabelecia normas para seu reconhecimento

Religião, trabalho, política e educação eram temas candentes naqueles dias de maio e junho, em plena virada de século na Bahia. A cidade de Salvador vivia sob intensa movimentação não só em torno do Congresso Católico como de outros acontecimentos importantes relacionados à política e à instrução popular. A política se agitava em torno da posse do Dr. Severino Vieira, que substituíra o conselheiro Luís Viana no governo do Estado. O ato aconteceu no dia 28 de maio, mas já na véspera, após ser recepcionado na sua chegada a Salvador, proveniente do Rio de Janeiro, o governador eleito participou com seu antecessor da inauguração de uma escola que bem representava a outra face da ideologia e da política republicana para a instrução popular. Tratava-se da Escola Correccional Agrícola, fundada pelo chefe da segurança pública, o Dr. Asclepiades Jambeiro. Sobre o acontecimento e a instituição, o Jornal de Notícias informava:

Conforme noticiamos, realizou-se ontem a inauguração desta escola humanitária tentativa do sr. dr. Asclepiades Jambeiro, chefe da segurança pública.

[...] constitui ele [o fato] o início de uma generosa idéia, pela qual nos batemos há quinze anos, conseguindo vê-la finalmente vitoriosa em 1898, com a sanção da lei n. 268, de 22 de agosto.

[presentes] os srs. Drs. Luiz Vianna e Severino Vieira, este governador eleito e hoje empossado, [...]

Um aluno da 1ª escola municipal da Penha, regida pelo professor Cincinnato Franca, pronunciou um discurso, sendo muito aplaudido, merecendo o sr. Cincinato Franca os elogios dos que conhecem-no como um dos nossos bons preceptores. Seguiu-se o champagne, fazendo o sr. dr. Asclepiades Jambeiro um brinde aos educadores, representados no sr. Professor Cincinato Franca, a quem ofereceu uma taça. [...]

Entre as muitas pessoas presentes viam-se algumas senhoras. Os alunos da escola do professor Cincinato cantaram, entre aplausos, os hinos *do Trabalho* e o nacional. Os menores recolhidos à escola trajavam roupa de brim mesclado e boné.²⁰⁴

A Escola Correccional Agrícola atendia, portanto, mesmo que limitadamente, a uma demanda social que antecedia a Abolição, o que significava poder incluir entre seus

legal o primeiro deste gênero. Ao apresentar o seu projeto à Câmara, Tosta comparou a profissão à família acentuando que sendo ambas fundamentais à sociedade, tornava-se imprescindível a vigilância e o controle do Estado sobre as mesmas. A respeito desse assunto ver Evaristo de Moraes Filho. *O problema do sindicato único no Brasil*. São Paulo: Alfaômega, 1978. Agradeço à professora Maria Cecília Velasco e Cruz por essa informação.

²⁰⁴ Jornal de Notícias. Salvador, 28/05/1900.

recolhidos os ingênuos de antes e os descendentes dos ex-escravos de após. Pode-se afirmar que essa instituição representava aquele caráter repressor, já referido, da educação voltada para o segmento da “infância desvalida” representado pelos “menores vadios” que enchiam as ruas da capital e tantos transtornos provocavam para a segurança pública. Ali teriam a instrução para o trabalho e a disciplina necessária para que, “regenerados”, pudessem se tornar os “trabalhadores morigerados e operosos”, tão necessários à tranquilidade da nação e ao progresso da pátria. Sobre seus objetivos diziam os estatutos:

Art. 1º. A colônia agrícola educadora tem por fim educar e instruir menores de 7 a 17 anos de idade, abandonados ou transviados, com o pensamento humanitário de torná-los úteis a si e à pátria.

Art. 2º. Os menores receberão desde já os rudimentos do ensino primário, isto é, ler, escrever e contar, desenho, música, trabalhos manuais, ginástica e exercícios militares.²⁰⁵

Apesar da preocupação em prover os “rudimentos” do ensino primário e do desenho, aliás pré-requisitos que passaram a ser admitidos como necessários para produzir melhores artífices, o principal objetivo era a educação voltada para o trabalho, ou seja, a instrução para os chamados ofícios e artes mecânicas, o que fica evidente pelas oficinas de aprendizagem que a escola mantinha: marceneiro, recorte, alfaiate, sapateiro e cozinheiro. Vê-se que se repete um padrão, assemelhando-se a outros estabelecimentos educacionais voltados basicamente para o mesmo tipo de clientela – meninos pobres, quer fossem “órfãos” ou “desvalidos”, quer fossem “vadios” – a exemplo do contemporâneo Lyceu Salesiano.

Nota-se, também, que as profissões ensinadas nenhum progresso representavam com relação às ocupações daqueles alunos da escola noturna da *Sociedade Treze de Maio* em 1888, no que diz respeito a novas especializações. O que significa que, ou não houve mudanças no panorama econômico baiano que exigissem novas categorias profissionais, ou que aquele tipo de aluno estava predestinado a um determinado “lugar” profissional e, por extensão, social. Ou ambas alternativas, o que é mais provável.

A queixa pela demora na aprovação da lei que criava a escola dá idéia do grau de interesse com que eram tratados os problemas educacionais quando exigiam a saída do

²⁰⁵ Jornal de Notícias. Salvador, 28/05/1900.

discurso para a prática. Mesmo assim, foi relativamente rápida a implantação da escola, talvez por estar à frente do projeto o próprio chefe da segurança pública, diretamente afetado pelos problemas da vadiagem e marginalidade dos menores. Para essa presteza, certamente também influenciou o ganho que resultou para a imagem pública de um governo que encerrava sua administração entregando à cidade tão requisitada obra.

Segundo o Dr. Asclepiades a escola correcional nada custaria aos cofres públicos, pois seria financiada pelas multas cobradas sobre o jogo, que campeava solto pela cidade, conforme os jornais da época denunciavam. Essa era uma idéia realmente interessante – a contravenção financiando a recuperação de pequenos “contraventores.” Evidentemente, era também uma expectativa por demais otimista, e foi logo relativizada pelo articulista do Jornal, preocupado não só com a manutenção pecuniária do estabelecimento correcional, como com os limites da sua proposta pedagógica e principalmente com sua proximidade do centro urbano da capital. Tanto que alertava:

Acreditamos que, em breve, não só com o auxílio dos cofres públicos, mas também com a munificência particular, a escola **seja retirada do meio populoso** em que se acha para um edifício que se preste ao caso, possuindo também vasto terreno murado para o cultivo da terra, elemento indispensável a uma **colônia correcional**.
[destaques nossos] ²⁰⁶

É que a Escola Correcional, apesar de também agrícola, estava situada no porto do Bomfim, no distrito da Penha, área suburbana, mas já populosa, como afirma o nosso informante. Seus comentários sugerem que as instalações da escola não ofereciam segurança suficiente para impedir as prováveis fugas dos menores, apesar dos estatutos determinarem que os funcionários administrativos estivessem obrigados a ali pernoitarem. Quanto aos alunos que acolheria eram apenas 30, uma vez que o dormitório, situado no pavimento superior do prédio principal, continha somente esse número de “leitos de ferro bem trabalhados”. Era um número pequeno, se for levada em conta a quantidade de meninos “vadios” que se dizia haver então em Salvador.

Cabe ressaltar a presença do professor Cincinato Franca ao ato da inauguração, acompanhando os seus alunos da escola da Penha, indicando que sua atuação como educador

²⁰⁶ Jornal de Notícias. Salvador, 28/05/1900.

preocupado com a instrução popular não se limitou à escola gratuita para libertos e ingênuos que criara em Cachoeira, na época da Abolição, e que ele se tornara uma figura conhecida e respeitada, ligada à educação na Bahia.²⁰⁷ Suas idéias transparecem no discurso que um dos seus alunos pronunciou naquela solenidade:

Exms. Senhores. - Deixai que a humilde criança venha aqui repetir a palavra que o mestre lhe confiou...

Exmo. sr. dr. Governador, exm. sr. dr. Chefe da segurança pública – feliz foi a vossa lembrança à inauguração desta obra de caridade, moralidade e patriotismo de vossa iniciativa! [...]

Fundai escolas que o cárcere desaparecerá; daí o livro e o mestre ao pequeno cidadão, nossos irmãos atirados à noite tenebrosa do jogo e de todos os vícios, que teremos amanhã o cidadão patriota, o pai desvelado, o eleitor independente e afinal o brasileiro.[...]

E abristes esta casa para educar o homem ao trabalho inteligente, à vontade firme. O trabalho, essa alavanca poderosa da honra, esse fecundo poder contra a miséria e o vício, contra a rotina e o preconceito, [...].²⁰⁸

Cincinato Franca não se limitará aos discursos inaugurais. Além da sua atividade pedagógica e de se envolver na atividade política, escreverá posteriormente uma série de artigos sobre a educação na Bahia.²⁰⁹ Embora publicados mais de uma década depois, devem ser comentados, pois refletem uma situação que em muitos aspectos não era momentânea, mas vinha desde os anos do Império e prosseguia na República. Por isso lançamos esse olhar sobre o Novecentos em busca da permanência dessa figura ainda tão ligada ao tema e ao período do nosso estudo.

Entre outros problemas que enfrentava o ensino, Cincinato denunciava as péssimas condições dos prédios onde funcionavam as escolas públicas na Bahia e fazia uma veemente acusação ao descaso do governo republicano pela educação ao “arrebatar” para instalar suas

²⁰⁷ Segundo Maria da Conceição Costa e Silva, o professor Cincinato Ricardo Pereira Franca, além de abolicionista era um republicano histórico. Viera de Cachoeira para Salvador em 1891, promovido por mérito pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Sátiro Dias, e gozava de muita estima e conceito junto à população da Penha, distrito da capital onde residia e ensinava. Maria da Conceição B. da Costa e Silva., op. cit., p. 93, 109.

²⁰⁸ “Discurso do jovem Elpídio Raymundo da Nova, aluno da 1ª Escola Municipal da Penha, dirigida pelo professor Cincinato Franca, por ocasião da inauguração da Escola Correccional.” Salvador, Jornal de Notícias, 28/05/1900. p. 1.

²⁰⁹ Agradeço a indicação dessa série de artigos à professora Cecília Velasco e Cruz.

diferentes repartições os prédios “edificados para escolas, no regime monárquico” enquanto “a escola pública era jogada aos *cubículos* ou *espeluncas* anti-higiênicas” muitas vezes com “*vizinhança duvidosa*”.

Em um dos seus artigos defendeu a importância da educação para o exercício da cidadania plena, necessidade intrínseca ao regime republicano:

Só conhecemos um meio de salvar a República das garras aventureiras que a exploram, mentindo ao Direito e à Liberdade do povo – é a fundação da escola, o evolucionamento da instrução popular, [...] fundemos o ensino moderno, contra esse anacronismo, tipo da decadência daquela política sem ideal ou de uma sociedade atrasada que deprime a infância ou a sacrifica ao mais criminoso abandono.²¹⁰

Atento à importância de garantir instrução e educação para o operário, então não mais o escravo nem o liberto que tanto defendera, Cincinato proclamava:

Precisamos de mestres para educar o operário republicano, [...]. A escola primária de letras tem por efeito reunir os Brasileiros em torno do mesmo ideal, a de artes fomentará a produção, a riqueza, fonte do progresso sustentáculo da independência industrial e coletiva.

Seja a escola a divisa política republicana; porém escolas primárias de letras e escolas primárias de artes e ofícios, onde o desprezado operário venha receber o cultivo, para que ele possa entrar no combate luminoso do progresso humano, afim de que o artista moderno se torne um elemento poderoso e consciente à conquista da grandeza nacional.

Escola ao povo, senhores do poder público.

Instrução ao operário republicano, senhores do governo!²¹¹

O professor Cincinato Franca, em 1912, era também deputado estadual. Quase três décadas após ter fundado em Cachoeira aquela escola que acolhera tantos ex-escravos e ingênuos, continuava reivindicando educação para seus descendentes, ele mesmo muito provavelmente um deles. Diante de um Estado negligente e de uma Assembléia Legislativa

²¹⁰ Cincinato Franca, “A instrução pública. em Salvador”, *Jornal de Notícias*, 05/05/1912, p. 1.

²¹¹ *Ibd.*

conivente, que tão bem representava uma sociedade muitas vezes convenientemente omissa com a educação das ditas “classes populares”, onde então aqueles eram inseridos indistintamente, apresentou à Câmara um projeto para criação de escolas noturnas, logo divulgado pela imprensa:

O deputado professor Cincinato Franca apresentou ontem, em sessão da câmara, o seguinte projeto:

Art. 1º Fica criada uma escola primária noturna do sexo masculino para adultos em todas as cidades e vilas do Estado.

§ 1º Fica criada, em cada distrito desta capital, uma escola primária noturna do sexo masculino para adultos.

Art. 2º As escolas de que trata o parágrafo e o artigo antecedentes serão localizadas de modo que sirvam nos centros fabris e agrícolas; e nas cidades e vilas terão a primazia na instalação aquelas para cujo funcionamento as municipalidades ofereçam prédios apropriados, com as prescrições da higiene pedagógica.²¹²

A combatividade do professor Cincinato Franca em prol dos interesses do povo inevitavelmente enfrentaria resistências, tanto no campo pedagógico quanto político. Em 1914 providenciou a publicação de uma conferência que deveria ter pronunciado na Conferência Pedagógica daquele ano, em Salvador, mas se recusara a fazê-lo porque a coordenação do evento decidira que não seria apresentada em uma sessão pública. Nesse documento criticava veementemente o estado em que permanecia a instrução pública, expondo um pensamento coerente com suas ações e que certamente incomodava às elites de então.²¹³

Em 1896 Cincinato Franca era membro da diretoria da *Sociedade Treze de Maio*, da qual voltaremos a falar agora.

²¹² Jornal de Notícias, Salvador, 29/05/1912. p. 2.

²¹³ Cincinato Franca. *Conferência Pedagógica*. Bahia: Livraria Econômica, 1914. p. 6-8. Encontramos o professor Cincinato Franca envolvido também em disputas políticas, que resultaram, supomos, na determinação de sua transferência da escola da Penha para outra, no então distante bairro do Rio Vermelho. A mobilização dos moradores apoiando Cincinato certamente influenciou na decisão, em fevereiro de 1900, de mantê-lo na sua escola do distrito da Penha obrigou o governo a retroceder. Em 1916 Cincinato Franca continuava na Penha, então como diretor do grupo escolar. Em 1918 participou da greve dos professores, defendendo os direitos da categoria. Sobre esses episódios, ver Flávio Gonçalves dos Santos, *Os discursos afro-brasileiros face às ideologias raciais na Bahia (1889-1937)*. Dissertação (Mestrado em História). Salvador, UFBA, 2001, e Maria da Conceição Costa e Silva, op. cit., p. 93 e 109. Em 1923 Cincinato Franca ainda vivia e era “apontado como um dos exemplos das lutas do professorado baiano” por melhores condições de ensino na Bahia. Alberto de Assis. *A instrução primária na Bahia*. Diário Oficial do Estado da Bahia: Edição do Centenário. Bahia, 1923.

Primeira instituição pós-abolição criada especialmente para a educação dos seus libertos, a *Sociedade Treze de Maio* sobreviveu ao Império e procurou se adequar aos novos tempos republicanos. Em 14 de julho de 1896 aprovou novos estatutos. Passou a denominar-se *Sociedade Educadora Treze de Maio* e suprimiu do seu lema o dístico *Ordem*, mantendo somente *Instrução e Trabalho*. (Teria sido casual a escolha da data da “refundação”? Por que não um 13 de maio ou outro 28 de setembro?). Redefinindo o seu campo de atuação a Sociedade delimitava-o com clareza, afirmando que a partir de então se destinava a “fornecer devidamente e a promover a educação moral, cívica e técnica dos indivíduos de qualquer sexo e idade ou nacionalidade que disso hajam mister; bem como a instrução geral, que os habilite ao exercício de uma profissão útil.”²¹⁴

Em tempos laicos, a educação “religiosa” deveria dar lugar à educação “cívica”, o que indicava a orientação laica da Sociedade para o ensino que pretendia oferecer. Essa orientação se revelava também na escolha dos homenageados com os cargos honorários da presidência ou vice-presidência, da qual se excluiu o Arcebispo da Bahia. Mantinha-se o objetivo profissionalizante do ensino, mas acentuava-se o seu caráter utilitário.

Na Bahia republicana do fim do século, a Sociedade já não pretendia ser um intermediador entre o liberto e o mercado de trabalho, ou orientá-lo nas demandas pelos seus direitos perante o patrão, nem mantê-lo sob a “ordem” denunciando-o quando preferisse viver como “vagabundo”. O novo perfil educador da Sociedade fez com que as comissões internas que cuidavam dessas questões, as comissões de “trabalho” e de “defesa”, fossem transformadas respectivamente em “comissão de redação”, para cuidar da *Revista* a ser editada pela Sociedade, e em “comissão de justiça e defesa”, para controle interno, permanecendo e ampliando-se a de instrução.

Quanto ao propósito inicial de ver sua ação estendida ao interior da província, fica evidente que não se concretizou, pois não se refere a nenhuma reorganização das filiais e escolas que previa para outras cidades no seu primeiro estatuto. Mesmo na capital tudo indica que só a primeira escola, a *13 de Maio*, fora criada, pois apenas a ela se referem os novos estatutos quando determinam que ela receberia o nome do fundador, o conselheiro Machado Portella. Em 1896, o segundo estatuto restringia a ação da nova Sociedade Educadora apenas à capital.

O tipo e a prioridade da educação a ser dada pela Sociedade e o público ao qual

²¹⁴ Estatutos da Sociedade Educadora Treze de Maio. Bahia, Typ. e Encadernação do “Diário da Bahia”, 1896.

pretendia atender são indicados nos artigos seguintes:

Art. 3º. Para a consecução de tais fins [instrução e trabalho], empregará os seguintes meios:

2. Fundar, na medida de seus recursos, **escolas elementares** nos distritos de paz em que se divide o município, para menores e adultos de ambos os sexos;
3. Estabelecer oficinas, nas quais se ensinem as **artes mecânicas e ofícios** aos indivíduos do **sexo masculino** e salas de aprendizado de **trabalhos domésticos** para o **sexo feminino**; [destaques nossos]

Art. 33. Não serão admitidos às oficinas os indivíduos que não saibam ler, escrever e contar, ou que não frequentem aula primária que lhes permita o desempenho da escola e o da oficina, sem prejuízo em nenhuma das duas.

Uma forma singular de “apagamento” da memória se observa no texto dos novos estatutos da Treze de Maio: os “libertos e seus descendentes” que estão no texto do primeiro, desaparecem. Transformam-se simplesmente, em “indivíduos”. É como se duas gerações pudessem ter desaparecido em menos de duas décadas sem deixar rastros. No mundo virtual das leis que igualavam a todos e dos regulamentos que procuravam imitá-las extinguiu-se classificações que a realidade insistia em manter, pois ainda viviam os “forros”, os “remidos”, os “13 de maio”, os “libertos”, que se não eram mais assim identificados, inevitavelmente já *havam sido*. Além disso, se era verdade que um dia estariam extintos todos os “libertos” o mesmo não se poderia dizer dos seus descendentes. Por outro lado, a obediência também “virtual” às leis, poderia convir aos que pretendiam evitar ou disfarçar conflitos. O certo é que, do 13 de Maio restaram nos estatutos da Sociedade os ecos, nas homenagens dos retratos e dos nomes:

Art. 45. A cada uma das escolas e oficinas criadas pela sociedade a Diretoria dará o nome de um cidadão brasileiro que se haja distinguido no serviço da pátria, particularmente na campanha abolicionista e na causa da educação popular.

§ 1º A atual escola, em homenagem ao fundador da Sociedade, terá a denominação de *Machado Portella*.²¹⁵

²¹⁵ Estatutos da Sociedade Educadora Treze de Maio. Bahia, Typ. e Encadernação do “Diário da Bahia”, 1896.

Quando os novos estatutos da *Treze de Maio* foram aprovados, seu presidente era Luís Anselmo da Fonseca, um dos três membros da direção que referendara os primeiros. Pragmático, certamente percebera que devia não só se acomodar aos novos tempos. Era preciso olhar para o futuro. Como fizera às vésperas da Abolição, da qual fora destemido defensor, na sua célebre crítica ao clero conivente ou omissivo com a escravidão, ao reivindicar a instrução para o negro:

Trabalhar pela reabilitação da raça negra no Brasil, é trabalhar pela reabilitação de metade de nossa população. [...]

Na nova campanha que se deve empreender, quanto antes, para a completa reabilitação dos que foram [...] escravos [...] e ingênuos, nada seria mais vantajoso, mais nobre, nem mais edificante do que a cooperação do clero. [...]

Esforcemo-nos todos pelo bem da pátria, que é o bem comum.

O que neste momento ela reclama para sua prosperidade, [...] o que ora ela ansiosamente deseja e impacientemente espera para sua glória é

2. liberdade para os cativos

3. nobreza para o trabalho

4. instrução para o povo.²¹⁶

A coerência entre o discurso e a prática, que raras vezes se encontrava nas esferas do poder, nos atos do governo, nas decisões dos juizes, nas reformas do ensino, nos debates das assembleias, e em muitos dos grandes homens públicos de então, outros, como Anselmo, souberam exercê-la com integridade. No caso da “instrução para o povo” – leia-se “povo negro”, maioria na Bahia – esse exercício se revela na luta para consegui-la, independentemente dos resultados imediatos ou dos meios para obtê-los. Do mesmo modo, esse “povo”, cedendo ou fingindo ceder às injunções adversas, habilmente soube buscar o que lhes convinha, recorrendo às armas de que dispunham para romper as barreiras das permanências sempre reeditadas. Assim como tem sido desde sempre, para o “povo” baiano de todas as cores.

²¹⁶ Luís Anselmo da Fonseca. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: Editora Massangana, 1988. p. 665-670.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tarde de 14 de maio de 1888. Nesse dia, a pátria brasileira amanhecera livre! Já não havia mais escravos, libertos ou ingênuos, e “o sol da liberdade em raios fúlgidos”, que brilhara fugazmente às margens do Ipiranga mas se tornara mais brilhante e brasileiro nos céus baianos do 2 de Julho, parecia ter raiado para todos, intenso, definitivo. Não mais lhe turvava a nuvem vergonhosa da escravidão. Iluminados, porém resguardados à sombra da Assembléia, os deputados provinciais nela reunidos em sessão solene ecoavam através de inflamados discursos as comemorações do povo que lotava as galerias e explodia de entusiasmo nas ruas da velha cidade do Salvador. No entanto, era imperativo que alguma voz sensata abrandasse o regozijo e, previdente, lembrasse que todo aquele sol de liberdade sobre a cabeça dos “remidos” não bastava. Era preciso iluminar-lhes as mentes com outra luz, a luz da educação e da instrução, para redimi-los de uma escravidão ainda maior, na qual “viviam envoltos” até a véspera: a escravidão da “mais impenetrável ignorância”.

Mesmo aos mais céticos surpreenderia a aparente mudança que o discurso sugeria à prática. Durante os longos anos que durara a escravidão grande parte dessa Assembléia fora omissa, quando não se opusera totalmente, em proporcionar as luzes do saber àqueles para os quais agora as prescrevia. Já os crédulos, que no entusiasmo do momento não negavam o aplauso à bela oratória dos discursos parlamentares, não demorariam a perceber o quanto estes eram vazios.

Para a sociedade baiana, acostumada a mais de três séculos de escravidão, não foi fácil abandonar os hábitos e privilégios que essa ordem lhe propiciara. Por conseguinte, era do seu interesse continuar mantendo os libertos em condições semelhantes às que haviam vivido sob o cativoiro – condições de exploração, dependência, subserviência e opressão. Para isso foram utilizados o desrespeito à lei, o abuso da autoridade, a violência e a repressão policial. Tanto que, passada a semana de festas, as discussões na Assembléia giraram predominantemente em torno do aumento do efetivo de praças da força pública e não do número de professores ou da criação imediata de mais escolas, suficientes para acolher os libertos e seus filhos. Mesmo assim estamos certos de que formas mais sutis de controle social também foram vislumbradas e a educação foi uma delas.

A importância da educação e da sua extensão às camadas populares cresceu a partir

das revoluções liberais que explodiram pelo mundo nos séculos XVIII e XIX, sob a influência das idéias iluministas que as inspiravam e às quais o Brasil não ficou imune. Efetivamente, os princípios liberais, que eram parte importante da ideologia existente nos fim do período imperial, defendiam a educação escolar como indispensável ao progresso moral e material dos indivíduos e, por conseguinte, da nação. No entanto, sabemos que no século XIX a educação no Brasil era um privilégio de poucos. Convivendo ainda com um regime escravista, a maior parte da população livre não freqüentava a escola. Quanto aos escravos, seu acesso à escola pública era negado por lei.

No Brasil, o longo período de quase meio século no qual ocorreram as muitas reformas da instrução foi, reconhecidamente, de significativas mudanças políticas, econômicas. Tais reformas eram parte dessas mudanças. No fim da escravidão e do regime monárquico, o país reagia às pressões internas e externas por transformações nas formas de relação dos indivíduos entre si e entre seus grupos de interesse, e destes com o Estado. Pressões externas originárias do liberalismo e do capitalismo a partir da sua matriz européia e norte-americana refletidas internamente nessas transformações, que eram assimiladas internamente com os necessários ajustes e conseqüentes distorções. Pressões internas ativadas pelos grupos sociais que detinham maior parcela de poder, as “elites”, e que adotavam tais sistemas de idéias e procuravam implementar as suas práticas na medida que as mesmas atendiam aos seus interesses.

É possível afirmar que as manifestações sísmicas das mudanças representadas pela Abolição e pela “proclamação” da República, não tiveram dimensões catastróficas, como muitos temiam no caso da primeira e apesar do inesperado da segunda. Na verdade, abalos de intensidades diversas as anunciaram e foram sucessivamente absorvidos. Dessa forma, o desfecho daqueles atos não se esgotou nos gestos declaratórios que proclamaram a nova ordem social e política, pois foi prorrogado, visando uma suave absorção dos choques que provocariam entre as camadas sociais e os diversos interesses que inevitavelmente se atritavam. Daí resulta o sentido de “acomodação” e de “permanência” que se pode observar nesse processo de mudanças. Porém, defendemos que, para os egressos da escravidão, acomodações e permanências não excluía o conflito, mas poderiam significar estratégias de resistência e busca de autonomia no alargamento de brechas que permitissem sua inserção na sociedade pós-abolição.

Com relação à educação, ela era defendida como absolutamente necessária por aqueles

grupos dominantes, de pensamento liberal, e que viam no regime republicano a saída para a construção da nação brasileira moderna. Percebiam que não estendê-la a toda a sociedade inviabilizaria qualquer projeto de modernidade. No entanto, os projetos republicanos de ampliação e reforma do sistema de ensino, como no Império, mantiveram o escalonamento da formação escolar das camadas médias e inferiores dentro de limites que aqueles grupos, instalados no poder, julgavam aceitáveis. Pretendia-se oferecer ensino para toda a sociedade, mas não o mesmo tipo de ensino. Ou seja, continuou predominando uma educação escolar elitista e socialmente seletiva, por mais que se reclamasse um sistema de ensino ampliado e democrático, mesmo que prioritariamente voltado para os níveis primário e profissional. Por isso soavam dissonantes aos ouvidos de certa parcela das elites vozes como as de Luís Anselmo da Fonseca e do professor Cincinato Franca, que transitaram da Abolição à República, reivindicando uma instrução popular que preparasse não apenas o cidadão, mas o cidadão autônomo, capaz de conduzir seu próprio projeto de ascensão aos níveis mais altos da escolaridade e da sociedade. Instrução e educação que acabaram sendo engendradas muitas vezes em outras “escolas” fora da rede formal ou sem o patrocínio do Estado.

O que este trabalho pretendeu demonstrar foi que, embora reconhecendo o seu papel de condutor e implementador das políticas de educação voltadas para as “camadas populares”, o Estado pouco fez além de se repetir em sucessivas e insuficientes reformas. Com relação ao escravo, negou-lhe completamente o acesso à instrução pública; para os ingênuos foi extremamente tímido, quando não omissivo, em garanti-la ou obrigar que fosse dada pelos senhores a quem facultara a guarda e responsabilidade de educá-los. Quanto aos libertos pela Lei , os “13 de maio”, preferiu aderir, conivente e convenientemente, aos interesses das classes dominantes e diluí-los nominalmente na massa dos “desvalidos”, dos “menos favorecidos”, considerada amorfa e moldável aos seus propósitos e interesses, apesar do discurso que clamava pela necessidade de formar “cidadãos” moralmente irrepreensíveis e trabalhadores “industriosos e morigerados” capazes de impulsionar o país rumo ao progresso e à modernidade. Para isso continuou produzindo o discurso que apontava a instrução, principalmente a elementar e a profissional, como caminho para atingir tais objetivos, tornando-a obrigatória, universal e livre, sem na prática disponibilizá-la para atender a uma crescente demanda.

Mantida como instrumento de definição prévia do lugar social, a instrução elementar poucas vezes pôde ser superada por aquele contingente de excluídos. No entanto, escravos, libertos e ingênuos do Império que chegaram livres à República continuaram desenvolvendo

estratégias que lhes garantissem alguma instrução, pois também estavam conscientes da importância dela para a sua própria inserção no mercado de trabalho, e até para alguma ascensão social, mesmo limitada. O que precisa ser levado em conta é que nem sempre seus projetos de vida coincidiam com a passagem pela escolarização nos moldes que o Estado e as classes dominantes insistiam em lhes impor. Mesmo acreditando que a educação pudesse lhes dar os meios com os quais pudessem lutar pela independência e autonomia, nem todos se deixaram levar pela ilusão liberal da garantia de um ponto de partida comum demarcado pela instrução primária, mormente quando percebiam que já estavam previamente definidos os pontos de chegada. Exercitar a recusa, poder fazer escolhas, desistir, também era parte do aprendizado da liberdade.

Os indícios colhidos por esta pesquisa indicam que os escravos, libertos e ingênuos da Bahia buscaram, direta e indiretamente, a instrução que julgavam lhes convir nos limites da disponibilidade com que era oferecida. Alguns foram além, apesar da negligência do governo e da resistência das elites, e também a pleitearam para os seus. Do mesmo modo, tais indícios sugerem que o pacto de silêncio sobre o passado de escravidão proposto nos discursos comemorativos da abolição, via de regra foi imposto pelas classes dominantes, a exemplo da forma de comemorar os aniversários do 13 de Maio, que na década seguinte à Abolição se tornaram cada vez menos festivos. Classes dominantes que desejaram apagar a memória do escravismo sem abdicar das suas práticas, muitas vezes substituindo a estratégia da instrução pela da repressão.

Por outro lado, tudo isso faz supor que nem sempre esse “apagamento” foi acatado unilateralmente, a exemplo da rejeição às marcas da condição ou origem escrava, paulatinamente substituídas pelas de raça e de cor. Portanto, resta ainda indagar: transposta a tênue linha entre o cativo e a liberdade que a pena de ouro da princesa esboçara na forma da Lei, do que queriam lembrar e o que desejavam esquecer os milhares de “forros”, “ventre-livres”, “remidos” e seus milhões de descendentes? O que se pretendeu lhes ensinar? O que se recusavam a aprender? Seria viável o “aprendizado” da liberdade sem o “desaprendizado” da escravidão?

A intenção desse trabalho não é estabelecer conclusões definitivas. Nossa expectativa é que ele contribua para o preenchimento de uma lacuna sobre a história do período compreendido entre o movimento abolicionista e o pós-abolição, na Bahia, principalmente no que diz respeito à instrução das chamadas “classes populares”, aí inclusos ex-escravos e sua

vasta descendência, lacuna que só recentemente vem sendo preenchida. Período da história da Bahia ainda relativamente pouco estudado, a mudança do século no final do XIX oferece uma vasta possibilidade de investigação aos que queiram penetrar no lusco-fusco das muitas “transições” que a acompanham – políticas, econômicas, sociais, culturais – e resgatar os acontecimentos e personagens dos disfarces da penumbra, impedindo seu “apagamento” ao expô-los à luz das indagações da História.

Percorrendo esse caminho, percebemos que no ocaso do Oitocentos auroras de liberdade confundiram-se às luzes crepusculares do fim do século. Pretendeu-se que todos os gatos se tornassem pardos. Mas o alvorecer do Novecentos iria tingir de múltiplos tons as cores da Bahia. Quanto à cor da liberdade e dos seus caminhos, de que tons os tingiriam as “luzes do saber”?

O aprendizado quase sempre pede uma longa estrada. Assim também o aprendizado da liberdade, que ninguém ensina, mas que se apreende na luta e buscando na luz do conhecimento os tons que queremos para nossas próprias cores.

FONTES

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.

BARBOSA, Rui. *A reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Vol. X, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

Anaes da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia, 1879. Bahia: Typographia do Diário da Bahia, 1880.

Anaes da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia, 1880. Bahia: Typographia do “Diário da Bahia”, 1881.

Anaes da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia, 1888. Typographia do “Diário da Bahia”, 1889.

Anaes da Assembléa Legislativa da Bahia, 1888 - v. II. Typographia do “Diário da Bahia”, 1889.

APEB. Relatório do Presidente da Província, conselheiro Manoel Machado Portela à Assembléa Legislativa Provincial. Relatórios da Presidência da Província. Bahia, Typographica Baiana, 1889.

APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, Classificação 22/0764/19.

APEB, Seção Judiciário, Série Tutorias, Classificação 78/2785/05.

APEB, Seção colonial/provincial, Série Instrução Pública.

APEB, Seção colonial/provincial, Série Judiciário (Escravos-Assuntos).

APEB, Republicano. Fundo: Secretaria do Interior e Justiça, Diretoria Geral da Inst. Pública.

APEB, Seção colonial/provincial; série Administração: Atos do presidente da província, 1888.

Associação das Senhoras da Caridade. “Discurso proferido pelo Exmo. Sr. Cons. José C. Junqueira Ayres de Almeida, a 22 de setembro de 1922, e notas completivas relativas à fundação e histórico da Associação.” Bahia, 1924. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 199. (Reimpressão).

Associação Typographica Bahiana. Relatório do Presidente do Conselho Diretorio. Exercício de 1905 a 1906. Bahia, Tipografia e Encadernação do Liceu de Artes e Ofícios, 1906.

AZEVEDO, Padre Ferdinand. “Introdução”, in Carlos Alberto de Menezes. *Ação social católica no Brasil: corporativismo e sindicalismo*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

BARROSO, Padre Dr. Romualdo Maria de Seixas. *Apontamentos históricos sobre a abolição da escravatura no Brazil*. Lisboa: Imprensa de Joaquim Germano de Souza Neves, 1870.

CASTRO, Renato Berbet de. “Luis Anselmo da Fonseca: notícia biográfica”, in Luis Anselmo da Fonseca. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana.

Coleção de Leis do Império do Brazil de 1854 - Tomo XV, Parte 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1855.

Coleção de Leis do Império do Brazil de 1871. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1872.

Coleção de Leis do Império do Brazil de 1878. Tomo XLI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879.

Coleção de Leis do Império do Brasil de 1879. Parte I, Tomo XXVI. Rio de Janeiro. Typographia Nacional, 1880.

Coleção de Leis do Império do Brasil de 1888. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1889.

Congresso, Câmara dos Deputados. *Livro do centenário da Câmara dos deputados*. 2ª edição fac-similar. Brasília, 2003.

Diário Oficial do Estado da Bahia: edição do Centenário. Bahia: 1923.

DIAS, Sátiro de Oliveira. *Exposição sobre a instrução pública do estado da Bahia*. Bahia: Typographia do Diário da Bahia, 1890.

Estatutos da Sociedade Baiana 13 de Maio. Bahia, Typográfica do Diario de Notícias, 1888.

Estatutos da Sociedade Baiana 13 de Maio. Bahia, Typográfica do Diario de Notícias, 1896.

FONSECA, Luis Anselmo da. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana.

Fundação Cultural do Estado da Bahia. *Legislação da Província da Bahia sobre o negro: 1835-1888*. Salvador, 1996.

MENEZES, Carlos Alberto de. *Ação social católica no Brasil: corporativismo e sindicalismo*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

NOGUEIRA, Otaciano. “Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834 – Ato adicional”, in Senado Federal. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília, 2001.

Relatório do Presidente da Província. Bahia: Typographia da “Gazeta da Bahia”, 1889.

Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: CEE, 2000.

UCSAL, Laboratório Reitor Eugênio Veiga. Livro de Atas da Associação Promotora da Instrução e Educação Popular. Salvador, 1900 -1904.

VIANNA, Francisco Vicente. *Memória sobre o Estado da Bahia*. Bahia: Typographia e Encadernação do “Diário da Bahia”, 1893.

VIANNA, Marisa. “...vou para a Bahia”. Salvador: Bigraf, 2004.

WILDEBERGER, Arnold. *Os presidentes da província da Bahia (1824-1889)*. Salvador: Tipografia Beneditina Ltda. 1949.

Jornais e Revistas:

Diário da Bahia, Salvador, 18/05/1888; 19/05/1888; 19/05/1888; 05/01/1889; 06/01/1889.

Diário da Bahia, Salvador, abril – maio/1889; maio/1898.

Diário do Povo, Salvador, outubro, 1889.

O Treze de Maio, Salvador, 1889.

Jornal de Notícias, Salvador, 16/05/1888; 26/05/1888.

Jornal de Notícias, Salvador, 12/02/1889; 02/03/1889; 19/04/1889.

Jornal de Notícias, Salvador, 22/06/1896.

Jornal de Notícias, Salvador, 10/06/1897.

Jornal de Notícias, Salvador, julho, 1898.

Jornal de Notícias, Salvador, maio – junho/1900.

Jornal de Notícias, Salvador, abril – maio/1912.

O Imparcial, Salvador, 05/08/1919.

Revista Typographica Bahiana, n.5, novembro de 1902.

Revista Typographica Bahiana, n. 6, dezembro de 1902.

OBRAS DE REFERÊNCIA

DICIONÁRIO UNIVERSAL DE EDUCAÇÃO E ENSINO (1886). Tradução de Camilo Castelo Branco. Porto: Casa Editora Luga & Geneloux.

LELO UNIVERSAL. Novo Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro. (s/d). Organização de João Graves e Coelho Neto. Porto: Lello & Irmãos Editores.

LEGISLAÇÃO DA PROVÍNCIA DA BAHIA SOBRE O NEGRO: 1835-1888. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1996.

BRASIL. Constituição (1824). Constituições brasileiras: 1824. Brasília: Senado Federal, 2001.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Wlamyra. *A exaltação das diferenças: racialização cultura e cidadania negra (1880-1890)*. Tese (Doutorado em História Social). UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AZEVEDO, Thales. *As elites de cor numa cidade brasileira*. Salvador: EDUFBA, 1996.

ALANIZ, Anna Gicelle G. *Ingênuos e libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição (1871-1895)*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.

AZEVEDO, Célia M. Marinho. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BACELAR, Jéferson. *A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador*. São Paulo: Pallas, 2001.

BARROS, Surya Aaronovich P. de. “Negrinhos que por ahí andão”: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. FEUSP (Artigo, sem outras referências).

BERGUER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1980.

BOMFIM, Manuel. *A América Latina*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BRITO, Jailton Lima. *A Abolição na Bahia: 1870-1888*. Salvador: CEB, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CASTELLUCCI, Aldrin A. S. *Industriais e operários baianos numa conjuntura de crise (1914-1921)*. Salvador: Fieb, 2004.

_____. *A experiência da escravidão e a constituição de uma identidade operária na Bahia da Primeira República*. Comunicação ao XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo: ANPUH, 2007. (Não publicado).

CASTRO, Hebe M. *Das Cores do Silencia: os significados da liberdade no sudeste escravista*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CASTRO, Renato Berbet de. “Luis Anselmo da Fonseca: notícia biográfica”. In Luis Anselmo da Fonseca. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____ *Machado de Assis Historiador*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____ *A enxada e o guarda-chuva: a luta pela libertação dos escravos e a formação da classe trabalhadora no Brasil*. Trabalho escrito para ser apresentado no XXI Simpósio da ANPUH, Niterói, julho de 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. “A Constituinte de 1823 e a educação”. In FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas Constituições brasileiras: 1823-1988*. Campinas; São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COOPER, F.; HOLT, T. C.; SCOTT, R. J. *Além da escravidão; investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Tradução de Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Fundação UNESP, 1999.

CUNHA, Perses M. Canellas da. “Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola”. In OLIVEIRA, Iolanda de. (org.) *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Cadernos PENESB. Niterói: Intertexto, 1999.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2000.

FAUSTO, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira – O Brasil republicano. Sociedade e instituições (1889-1930)*. II vol. Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 1990.

_____ *Controle social e criminalidade em São Paulo*. Campinas: UNICAMP, 1982.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FONER, Eric. *Nada além da liberdade: a emancipação e seu legado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FONSECA, Luís Anselmo da. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: Editora Massangana, 1988.

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

FONSECA, Celso Suckow. *Historia do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos, moleques e vadios na Bahis do século XIX*. São Paulo, SP/Salvador, BA: Editora Hucitec/EDUFBA, 1996.

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

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOES, José R. e FLORENTINO, Manolo. “Crianças escravas, crianças dos escravos”. In DEL PRIORE, Mary. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1988.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HARDMAN, Francisco F. (org.). *Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KOSTER, Henry. *Como melhorar a escravidão*. Tradução de Nelson Patriota. Natal, RN: Editora da UFRN, 2003.

LEAL, Maria das Graças de A. *Manuel Querino: entre letras e lutas (Bahia: 1851-1923)*. Tese (Doutorado em História). São Paulo, PUC, 2004.

_____. *A arte de ter um ofício: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia (1872-1996)*. Salvador: Fundação Odebrechet; Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 1996.

LINS, Ana Maria Moura. “O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX”, in Maria Helena Câmara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho (orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDUPF, 1999.

MACHADO, Maria H. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. EDUSP/UFRJ, 1994.

_____. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº. 16, mar/ago. 88.

MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870 a 1889*. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

MATA, Iacy Maia. *Os Treze de Maio: polícia e libertos na Bahia pós-abolição (1888-1889)*. Dissertação (Mestrado em História). Salvador, UFBA, 2002.

MATTA, Alfredo Eurico R. *Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado*. Dissertação (Mestrado em História). Salvador, UFBA, 1996.

MATTOS, Ilmar R. de. *O tempo saquarema: a formação do Estado imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 19__ ?

_____ *Família e sociedade na Bahia do século XIX*. São Paulo: Corrupiu; Brasília: CNPq, 1988.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: 1823-1855*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

_____ *A instrução e as províncias*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2.

MORAIS FILHO, Evaristo de. *O problema do sindicato único no Brasil*. São Paulo: Alfaômega, 1978.

MOURA, Clovis. *O negro, de bom escravo a mau cidadão*. Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

MOURA, Denise A. Soares. *Saindo das sombras: homens livres no declínio do escravismo*. Campinas: CMM/UNICAMP, 1998.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

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

NUNES, Antonietta d'Águiar. *Política educacional no início da República na Bahia: duas versões do projeto liberal*. Tese (Doutorado em Educação). UFBA, Salvador, 2003.

_____ *As reformas educacionais na província da Bahia durante o Império brasileiro*. Revista Gestão em Ação. Salvador, Ba: PPGE, FAGED, UFBA. v.7 n. 1, jan. – jun. 1999.

OLIVEIRA, Lysie dos Reis. *A liberdade que vem do ofício. Práticas sociais e cultura dos artífices na Bahia do século XIX*. Tese (Doutorado em História). Salvador, UFBA, 2006.

PAPALI, Maria Aparecida. *Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895)*. Tese (Doutorado em História). PUC, São Paulo, 2001.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. *Das cambalhotas ao trabalho: a criança escrava em Salvador, 1850-1888*. Dissertação (Mestrado em História). UFBA, Salvador, 2003.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história da revolta dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

SAMPAIO, Consuelo Novais. *Partidos políticos da Bahia na Primeira República: uma política de acomodação*. Salvador: Editora UFBA, 1998.

SANTOS, Flávio Gonçalves dos. *Os discursos afro-brasileiros face às ideologias raciais na Bahia (1889-1937)*. Tese (Mestrado em História). UFBA, Salvador, 2001.

SANTOS, Mário Augusto da Silva. *Sobrevivência e Tensões Sociais (Salvador, 1890-1930)*. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1982.

SCAPIN, Irmão Achylles. *Os Maristas na Bahia*. Recife: Bagaço, 2003

SILVA, Cândido da Costa e. *Os segadores e a messe: o clero oitocentista na Bahia*. Salvador: SCT, EDUFBA, 2000.

SILVA, Maria da Conceição Barbosa da Costa e. *O ensino primário na Bahia: 1889-1930*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador, UFBA, 1998.

SUCUPIRA, Newton. “O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação”, in Omar Fávero. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

TAVARES, Luís Dias Henrique. *Dois Reformas da educação na Bahia: 1895-1925*. Salvador: MEC/INEP; Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O Imperial Instituto Baiano de Agricultura*. Dissertação de Mestrado. UFBA, Salvador, 1982.

VALDEMARIM, Vera Teresa. *O liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

IMAGENS 01

COLÉGIO DA PROVIDÊNCIA



1. Colégio da Providência, da Associação das Senhoras da Caridade.
Fotos provavelmente do início da década de 1920.
Fonte: Diário Oficial da Bahia, Edição Comemorativa, 1923.



2 e 3. Colégio da Providência. Fachada principal do prédio adquirido do Cônego Francisco Pereira Souza em 1865, e vista do Pátio Interno. Visão Atual.
Fotos tiradas pelo autor. (2007)

IMAGENS 02

COLÉGIO DA PROVIDÊNCIA INSTALAÇÕES



4. Fachada lateral do prédio principal, vista atual.
Fotografia tirada pelo autor. (2007)



5 e 6. Banheiros coletivos. Observe-se a beleza dos azulejos portugueses, preservados, e as dimensões e isolamento dos boxes, adequados a altura das meninas e a uma relativa privacidade.
Fotos tiradas pelo autor. (2007)

IMAGENS 03

COLÉGIO DA PROVIDÊNCIA CAPELA (INAUGURADA EM 1886)



IMAGENS 04

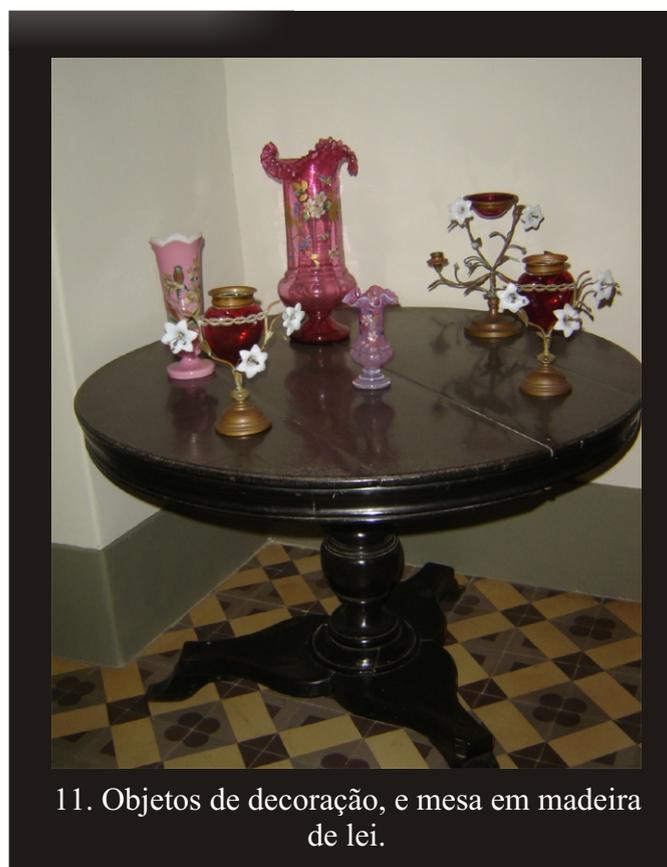
COLÉGIO DA PROVIDÊNCIA CAPELA (INAUGURADA EM 1886)



9. via-sacra



10. Púlpito em madeira de lei.
(provavelmente jacarandá).

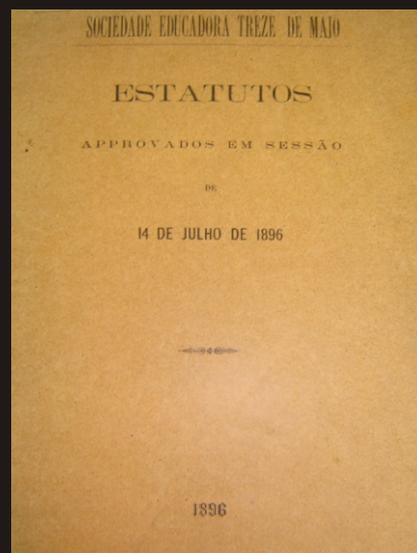


11. Objetos de decoração, e mesa em madeira
de lei.

IMAGENS 05



12. Dr. Manoel do Nascimento Machado Portella (1833-1903)
Fonte: Arnold Windberger. Os Presidentes da província da Bahia. Cidade do Salvador Typografia Beneditina, 1949.



13 e 14. Estatutos da Sociedade 13 de Maio.
Fotografia tirada pelo autor (2007).

IMAGENS 06



15. Professor Cincinato Franca
Fonte: Edição da Livraria Econômica, Bahia,
1914.



16. O Professor Cincinato Franca e seus alunos da Escola da Penha.
Fonte: Marisa Vianna. "... vou para a Bahia." Salvador Bigraf, 2004.

IMAGENS 07



17. Ginásio da Bahia

Fonte: Marisa Vianna. "... vou para a Bahia." Salvador: Bigraf, 2004.



Fonte: Marisa Vianna. "... vou para a Bahia." Salvador: Bigraf, 2004.

IMAGENS 08

COLÉGIO SALESIANO



20. Fachada; 21. Oficina de Alfaiataria
Marisa Vianna. "... Vou para a Bahia", Salvador, 2004.