UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

NOEMI SANTOS DA SILVA

DIREITO DE APRENDER: A EDUCAÇÃO NAS LUTAS NEGRAS POR EMANCIPAÇÃO (PARANÁ, 1853-1910)

CAMPINAS

2023

NOEMI SANTOS DA SILVA

DIREITO DE APRENDER: A EDUCAÇÃO NAS LUTAS NEGRAS POR EMANCIPAÇÃO (PARANÁ, 1853-1910)

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em História, na área de História Social.

Orientador: Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA NOEMI SANTOS DA SILVA E ORIENTADA PELO PROF. DR. ALDAIR CARLOS RODRIGUES.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

Si38d

Silva, Noemi Santos da, 1988-
Direito de aprender : a educação nas lutas negras por emancipação (Paraná, 1853-1910) / Noemi Santos da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Aldair Carlos Rodrigues.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto deFilosofia e Ciências Humanas.

1. Educação. 2. Cidadania. 3. Negros. 4. Escravidão. 5. Direito à educação.
I. Rodrigues, Aldair Carlos, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas.Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Right to learn : education in black struggles for emancipation
Palavras-chave em inglês:
Education;
Citizenship;
Blacks;
Slavery;
Right to education
Área de concentração: História Social
Titulação: Doutora em História
Banca examinadora:
Aldair Carlos Rodrigues
Flávio dos Santos Gomes
Ana Flávia Magalhães Pinto
Maria Cristina Cortez Wissenbach
Lucilene Reginaldo
Data de defesa: 08-05-2023
Programa de Pós-Graduação: História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0001-8088-1044
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/4925244165184788

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, composta pelos professores(as) doutores(as) a seguir descritos, em sessão pública realizada em 08 de maio de 2023, considerou a candidata Noemi Santos da Silva aprovada.

Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues
Profa. Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto
Profa. Dra. Maria Cristina Cortez Wissenbach
Prof. Dr. Flávio dos Santos Gomes
Profa. Dra. Lucilene Reginaldo

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Para Pamela Beltramin Fabris

(in memorian)

Agradecimentos

Esta tese encerra anos de pesquisa em uma temática fascinante que me tornou historiadora apaixonada pelo ofício. Para dar seguimento e encerrar este processo de pesquisa e escrita foram cruciais as colaborações de inúmeras instituições e pessoas. Ao orientador prof. Aldair C. Rodrigues sou grata pela excelência com que conduziu esta função, de forma humana, sensível, presente, paciente e atenta. Todo o amadurecimento proporcionado pelas desafiantes etapas deste doutorado, do cumprimento dos créditos à escrita da tese, contou com a participação acolhedora e companheira do prof. Aldair. Uma inspiração que certamente irei levar ao longo de minha carreira e uma amizade que permanecerá para a vida. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo suporte financeiro para a realização do doutorado (Processo nº 2017/11628-1). Destaco que as opiniões, hipóteses, conclusões ou recomendações expressas neste material são de minha responsabilidade e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

À Universidade Estadual de Campinas que disponibilizou toda infraestrutura e acervos interessantes à pesquisa. Aos/às professores/as e demais pesquisadores/as do Cecult, que durante os seminários de linha debateram o projeto do qual derivou este trabalho. Em especial, professora Silvia H. Lara, que dedicou atenção especial à revisão do trabalho em suas etapas iniciais, e professora Lucilene Reginaldo pelas aulas ministradas. À extensa rede de solidariedade formada pela turma de pós-graduação ingressante em 2017 na linha de História Social, base de sustentação fraternal durante o período de moradia em Barão Geraldo. O grupo da "Diáspora", participante da disciplina "Dimensões da Diáspora Africana", conduzida pelo prof. Aldair: Jéssyka Samya Ladislau Pereira, Felipe Alvarenga, Jonatas R. Ribeiro, Julián Laguno e Franciele Oliveira foi essencial para trocas, aprendizados e acolhimento afetivo em todas as fases do doutorado. Quero registrar aqui minha admiração por cada um(a), assim como minha gratidão por todas as nossas vivências juntos(as). Também da linha, agradeço a companhia e contribuições da Livia Tiede, Taina Santos, Fabi Junqueira, Carla Baute, Jonas Brito e Lucas Porto.

Como tese escrita durante o período pandêmico, o grupo virtual "Apoio para escrever", composto por Jonatas, Jéssyka, Felipe, Julián, Thiago Possiede da Silva e Pamela Beltramin Fabris foi uma rede de acolhimento e fortalecimento durante o desenvolvimento da tese. Com ele, encontramos uma maneira de romper com a solidão e

limitações que o isolamento impôs e nos ajudamos mutuamente. Cada componente fez leituras atenciosas no material que ora segue, dando sugestões e críticas preciosas. A iniciativa do grupo coube a Pamela Fabris, a quem dedico esta tese, pelas infindáveis contribuições que dedicou à esta pesquisa. Sua precoce partida marcou profundamente, mas seus traços seguirão sendo eternizados nas linhas de cada um que teve a honra de partilhar de sua presença.

Também agradeço imensamente à prof. Joseli M. Mendonça, minha orientadora do mestrado, hoje companheira de pesquisa e amiga, pelas leituras, críticas e sugestões que me fizeram amadurecer na problemática da tese. Outros(as) colegas do Paraná, Thiago A. P. Hoshino, Hilton Costa, Ricardo Caires Silva, Felipe V. Boas, Daniele Weigert tiveram participação na estruturação da seção Paraná do GT Emancipações & Pós-Abolição, criado para impulsionar as pesquisas na temática, fomentando parcerias elementares para projetos correntes e também futuros para o campo no âmbito local. À Rede de Historiadorxs, Negrxs e ao GT Nacional, em especial às colegas professoras Ana Flávia M. Pinto, Melina Perussatto, Fernanda Oliveira, pelas partilhas em eventos, bem como pelos trabalhos que foram referência e inspiração neste doutorado.

Aos professores Flavio Gomes, Maria C. Wissenbach pela leitura atenciosa e enormes contribuições durante o exame de qualificação. Aos pesquisadores/as, funcionários/as e estagiários/as das instituições de acervo onde foram levantados os documentos desta pesquisa. Do Arquivo Público do Paraná agradeço a Maureen Javorski e Marina B. Carneiro, esta, de forma muito solícita me auxiliou no período de pandemia digitalizando materiais faltantes. Fernanda Lages, Juliana H. Amorim e Thiago E. Possiede ajudaram na digitalização e montagem do banco de dados da pesquisa. Aos sócios/as do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá pela disponibilização de fontes deste acervo e a Ibramar P. Socreppa, do Tribunal de Justiça pela mediação no acesso aos processos históricos. À Fundação Cultural de Curitiba e Centro de Documentação da Casa da Memória, em especial Maria Luisa Baracho, pela disponibilidade com que me atendeu nas pesquisas de acervo realizadas na instituição.

Além da pandemia, esta tese foi atravessada pelo furacão da maternidade. Agradeço de coração a todos/as que foram minha rede de apoio e ajudaram nos desafios tão particulares desta fase. Jhonatan, meu companheiro de vida e de ofício, obrigada por estar sempre presente, pelas leituras atenciosas, pela compreensão, pelos diálogos enriquecedores, pelo amor e companhia de todos esses anos. Meus pais, Esdras e Cida, por todo investimento material e afetivo que dispuseram à minha carreira, o apoio

acolhedor. Meu irmão Eber e minha família extensa, por onde conheci as primeiras histórias de educação popular que me inspiraram neste trabalho. Meus sogros, Otávio e Rose, por todo carinho. Uma lista extensa de pessoas, cujo afeto, companhia e a participação nos cuidados do meu filho serão sempre lembradas pelo apoio indispensável no acolhimento durante o processo do tornar-se mãe, o qual se deu concomitante ao nascimento da tese. Caetano, meu filho, sou grata pelo amor incondicional, pelo brilho que trouxe aos meus dias.

Tive a sorte de percorrer este caminho de amadurecimento pessoal e profissional ao lado de pessoas incríveis. Por isso, a tese é resultado de um esforço coletivo e porque não, de sonhos compartilhados!

"Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas estratégias brancas de colonização racista"

Bell Hooks

"lutaremos sempre contra qualquer proposta de educar meninos e meninas negras simplesmente como servos e subalternos ou simplesmente para uso de outras pessoas. Eles têm direito de saber, pensar, aspirar"

William E. B. Du Bois

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana"

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho discute o processo de construção do direito à educação através de experiências escolares envolvendo a população negra, da escravidão ao pós-abolição. Desde a implantação do sistema público de ensino no país, estes sujeitos se empenharam para o acesso às escolas, contornando as restrições impostas pelas legislações, contextos de racialização e projetos de governo excludentes voltados à preservação das hierarquias características da escravidão. Por meio do envio de seus filhos, através da frequência em escolas noturnas, libertos, escravizados e ingênuos participaram da escolarização em meio a outros grupos populares carregando diversos sentidos nessa ação e ajudando a construir a educação enquanto importante pilar das lutas negras travadas durante a emancipação. O interesse pela instrução também foi expresso pela participação desses sujeitos em reivindicações formais ao poder público, solicitando a abertura de escolas ou contestando a supressão das mesmas e, além disso, pela formação de agremiações mutualistas nas quais a oferta de escolarização se fazia presente. Essas questões são tratadas pela lente de experiências passadas no Paraná, desde a emancipação administrativa da província, até as primeiras décadas após o fim da escravidão. Acompanhamos os bastidores do processo de implantação da instrução pública, mostrando as disparidades entre os ideais que moveram autoridades e elites à defesa da educação enquanto política pública, e plano prático repleto de limitações para efetivação dessas políticas. Procuramos demonstrar que o mesmo cenário que produziu adversidades para o acesso ao ensino coexistiu com lutas protagonizadas pelos setores populares, envolvendo escravizados, libertos e negros livres, as quais foram reformuladas conforme os contextos que se seguiram entre a escravidão e o pós-abolição.

Palavras-chave: educação – instrução – escolarização – população negra – escravizados – libertos - ingênuos – abolição da escravidão – pós-abolição

ABSTRACT

This work intends to discuss the right to education through school experiences involving the black people, from slavery to post-abolition. Since the implementation of the public education system in the country, these subjects have made efforts to have access to schools, circumventing the restrictions imposed by legislation, the context of racialization and exclusionary government projects aimed at preserving the hierarchies characteristic of slavery. By sending their children to attend night schools, freed people, enslaved people and *ingênuos*, among other popular groups, participated in schooling, carrying different meanings in this action and helping to build education as an important pillar of the black struggles during emancipation. The interest in instruction was also expressed by the participation of these subjects in formal claims to the government, requesting the opening of schools or contesting their suppression and, moreover, by the formation of mutualist associations in which the offer of schooling was present. These issues are viewed through the lens of past experiences in Paraná, since the administrative emancipation of the province, until the first decades after the end of slavery. We follow the backstage of the public education implementation process, showing the disparities between the ideals that moved authorities and elites in defending education as a public policy, and the practical plans full of limitations of the implementation of these policies. We seek to demonstrate that the same scenario that produced adversities in terms of access to education coexisted with struggles led by the popular sectors, involving enslaved, freed and free blacks, which were reformulated according to the contexts that followed between slavery and post-abolition.

Keywords: education – instruction – schooling – black people – enslaved – freed people – *ingênuos* – abolition of slavery – post-abolition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Carvalho em 1891.....249

Figura 2: Gaveta do Diabo, por Narcísio Figueras.....258

Figura 3: Sebastião Paraná em Janeiro de 1888.....276

Figura 4: Colégio do professor João Estevão dos Santos.....279

Figura 5: Maria Nicolas e alunas 280

Figura 6: Foto de formatura dos alunos da Escola de Aprendizes Alfaiates.....287

Figura 7: Alunos e professores da escola de aprendizes artífices do Paraná, no edifício onde funcionou a instituição à praça Carlos Gomes.....290

Figura 8: Benedito Marques dos Santos.....292

Figura 9: Assinatura de Edmundo Vianna em abaixo-assinado por escola em 1890.....301

Figura 10: Assinatura de João Baptista Gomes de Sá em ofício de solicitação de docente para a escola noturna da SPO, 1884.....301

Figura 11: Leocádio Julio d”Assunção.....308

LISTA DE QUADROS

Quadro1. Escolas do Paraná, 1853.....58

Quadro 2. Excerto da relação de alunos da escola de primeiras letras da segunda cadeira do sexo feminino de Paranaguá..... 94

Quadro 3. Quadro ilustrativo da distribuição de alunos brancos, pardos, morenos e pretos.....97

Quadro 4. Quadro elucidativo dos ingênuos identificados em mapas de população escolar de Curitiba e Palmas (1883-1884).....145

Quadro 5. Dados sobre a escolarização dos ingênuos extraídos dos mapas escolares do Paraná.....(188 3-1885).....147

Quadro 6. Escolas noturnas criadas/subsidiadas pelas Câmaras Municipais (1882).....221

Quadro 7. Relação de escolas noturnas criadas pela iniciativa particular (professores). Décadas 1870-1880.....222

Quadro 8. Relação de escolas noturnas criadas por associações (1875-1888).....222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEAP – Departamento de Arquivo Público do Paraná.

FCC – Fundação Cultural de Curitiba.

IHGP – Instituto Histórico e Geográfico do Paraná.

SPO – Sociedade Protetora dos Operários.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO 1. Na senda do progresso: significados, projetos e montagem do cenário de instrução no século XIX..... 35

1.1. A instrução nos projetos políticos de formação do povo..... 35

1.2. "Lutando com todas as dificuldades para poder ensinar": o processo de implantação da instrução pública e seus desafios..... 50

1.3. A "marcha do ensino", entre passos e tropeços: profissão docente, orçamento e outros desafios do processo de escolarização 68

1.4 A "cor" e a "condição" no interior das escolas regulares. 81

CAPÍTULO 2. O cultivo da liberdade: instrução nos tempos de emancipação 99

2.1. A Sementeira do futuro: o aprendizado na era da emancipação. 99

2.2. "Os escravos instruem-se": escolas noturnas e instrução de escravizados no litoral do Paraná 113

2.3. Construtores, trabalhadores de ofício e os contextos da escolarização de escravizados em Curitiba..... 123

2.4 Do Planalto aos Campos Gerais: sobre instrução de escravizados em áreas rurais e os conteúdos de aprendizado 132

2.5. *Miseráveis filhos da liberdade*: sobre a escolarização dos ingênuos da Lei de 1871 137

2.6. O edificar da libertação: escolarização e letramento entre a escravidão e a liberdade...... 151

CAPÍTULO 3. Redes abolicionistas e instrução popular 163

3.1 Sujeitos militantes, mediadores do saber: abolicionismo e docência..... 165

3.2. *Festa da instrução e da liberdade*: associativismo, emancipação e instrução popular 180

3.3. Emancipar e instruir: a educação dos libertos na pauta abolicionista..... 195

CAPÍTULO 4. Educação: lutas, embates e a construção de um direito. 211

4.1 "Porque desejam aprender": reivindicações populares pelo direito ao ensino 212

4.2 *Animados pelos sentimentos nobres*: a luta pelo ensino nas associações. 225

4.3 *Classes artífices e proletárias*, escravizados e livres: os sujeitos das reivindicações. 232

4.4 "Somos um povo de analfabetos": a educação popular nos debates e projetos públicos..... 239

4.5. A solução é fechar escolas: a reforma de 1888 e a luta por um direito adquirido.. 251

CAPÍTULO 5. O trilhar do longo caminho: educação e cidadania no pós-abolição. 262

5.1. *Desejando receber alguma instrução*: quadros da educação popular no pós-abolição paranaense. 265

5.2. Em torno do trabalho: instrução, associativismo operário e ensino profissional... 283

5.3. *Grande batalha de luta pelas letras*: a experiência escolar da Sociedade Protetora dos Operários, de Curitiba 291

5.4. A Sociedade Treze de Maio, de Curitiba: Educação e práticas educacionais na construção dos *sagrados direitos da raça africana*. 299

CONSIDERAÇÕES FINAIS 314

FONTES, ARQUIVOS E ACERVOS 319

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 323

INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um tema recorrente na História do Brasil contemporâneo, e, ao longo dos anos foi permeado por múltiplas apropriações por parte dos agentes governamentais e outros setores da sociedade. Transformada em políticas públicas, a educação pode cumprir com finalidades distintas: ser aliada no combate às desigualdades estruturais ou acentuá-las. Na pauta dos movimentos sociais, a agenda educacional é acionada em sentido amplo, geralmente afirmativo, pelo potencial de promover transformações individuais e coletivas para superação dos pilares excludentes que marcam a realidade nacional. Entre os movimentos negros, a luta pelo direito à educação sempre assumiu primazia nas pautas reivindicatórias e, apesar das conquistas das últimas décadas, ainda é consensual considerar que o acesso ao ensino permanece um dos principais marcadores da desigualdade racial no país[1]. O fato de a educação ser pensada como via de acesso à justiça social revela o contexto no qual são travadas estas lutas: uma sociedade de abismos, que concede a um grupo a possibilidade de assegurar carreiras educacionais bem sucedidas, do ensino primário à pós-graduação, enquanto relega a outro a precoce imposição das necessidades de trabalho, entre outros desafios de ordem socioeconômica. Em torno do direito à educação, é possível identificar as disparidades de uma sociedade marcada pela escravidão, acostumada com definições pouco flexíveis de lugares sociais. Ao mesmo tempo, é possível vislumbrar as lutas históricas que emergiram em contraponto a essa ordem e buscaram construir resistência frente a um processo histórico de marginalização e retirada de direitos. O tema toca no plano sensível das definições de cidadania no país, construídas historicamente e refletidas até o presente.

Este estudo tem como propósito abordar o processo histórico de construção do direito à educação, com enfoque nas lutas sociais que objetivaram acesso ao ensino, desde o século XIX, e que tiveram o protagonismo das camadas populares e setores negros da sociedade. Procuramos demonstrar como os mesmos grupos inseriram a educação como uma de suas demandas, em trajetórias individuais e coletivas de liberdade e cidadania

[1] Para dados contemporâneos acerca dos padrões de desigualdade racial na educação brasileira, Cf. SILVA, Nelson V; HASENBALG, Carlos. Race and Educational Opportunity in Brazil. In: REICHMANN, R. (ed.) *Race in contemporary Brazil: from indifference to inequality*. University Park: Pensylvania State University Press, 1999, p. 65. Para uma abordagem mais recente, que abarca as diferenças no tipo de ensino que se acessa e na forma como isso reflete as desigualdades raciais, ver, por exemplo: FRANÇA, Michael [et al]. Racial Inequality in the Brazilian Labor Market and the Role of Education, November, SSRN, 2021.

durante o período de emancipação, no qual o fim escravidão impunha perspectivas limitantes de futuro e conjunturas de acesso a direitos cada vez mais recrudescidas. Escravizados, libertos, livres pobres, entre diversos sujeitos do universo do trabalho criaram formas de obter e cobrar escolarização, à revelia de circunstâncias legais excludentes e em contextos adversos. Os quais, somavam a precarização da liberdade e o processo de racialização a uma estrutura de acesso ao ensino montada para consolidar privilégios e segregações do mundo escravista. Procuramos demonstrar como a construção desse direito deu-se pelas mesmas mãos que edificaram o país como força de trabalho e ousaram suplantar barreiras sociais que cerceavam sua autonomia, reduzindo a abrangência de sua atuação política.

Para isso, tomamos como referência experiências passadas no Paraná a partir de meados do século XIX, período de consolidação da instrução pública como política de Estado, quando ao mesmo tempo o país vivia transformações no plano social com a fase final do regime escravista. A análise vai até o início do século XX, época de estruturação do regime republicano e do imediato pós-abolição. Acompanhamos o contraponto dos projetos nacionais que escolhiam a educação como elemento de civilização, progresso e moralização das massas - em sintonia com os ideais circulados no Ocidente ilustrado[2] - em face daqueles projetos gestados pelas camadas populares e grupos negros, que também elencavam a educação como via de cidadania e pertencimento[3]. Estes grupos criaram oportunidades de instrução, especialmente em escolas noturnas, interpretando a seu modo os benefícios do letramento e da educação escolar. Entendendo a instrução em sentidos complexos que extrapolavam melhorias no universo de trabalho, compondo uma linguagem política que ambicionava atuação cidadã em sentido pleno.

Isso porque em 1881 o Império brasileiro aprovava uma das mais polêmicas reformas do sistema eleitoral[4], que tornava as definições de cidadania cada vez mais

---

[2] Cf. CARULA, Karoline; ENGEL, Magali Gouveia; CORRÊA, Maria Letícia. (orgs). *Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013. MATTOS, Ilmar Rohloff de, *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*, São Paulo: Editora Hucitec, 2017.

[3] Conforme aprofundaremos, aqui, pensamos a noção de cidadania em seu sentido histórico e também analítico, em diálogo com a historiografia que, tendo por referência o processo de emancipação nas Américas, a compreendeu como produto de experiências e estratégias, projetos individuais e coletivos dos sujeitos libertos em seus respectivos trajetos de inserção social. Conferir entre outros: GOMES, Flávio dos S; CUNHA, Olívia M. G. (orgs). *Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 13. Sobre a ideia de pertencimento, dialogamos com a historiografia recente que trabalhou as experiências negras no pós-abolição. Cf. entre outros: ALBERTO, Paulina L. *Termos de inclusão: intelectuais negros brasileiros no século XX*. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

[4] Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881: "Lei Saraiva; Lei do Censo" in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, pt 1, p. 1. Art. 6º, §4º, §15º.

condicionadas aos assuntos educacionais. Com o estabelecimento da alfabetização como um dos critérios para o cadastramento de eleitores, mesmo com os gritantes índices de analfabetismo no Império e a precária cobertura do sistema de instrução pública, as mobilizações pelo acesso ao ensino foram reavivadas e ganharam contornos políticos mais nítidos. Essas reivindicações fundiam-se com a campanha abolicionista numa cultura política que agregava os ideais de instrução e liberdade, e que avançava rumo ao pós-abolição como demanda consolidada das classes populares. Formando, assim, uma tradição de mobilizações que, uma vez germinada no período escravista, atravessava o século XX voltando-se à universalização do acesso ao ensino e a devida efetivação deste direito.

Assim, nossa abordagem busca responder a questões do presente que versam sobre as profundas desigualdades no acesso ao ensino na longa duração da história nacional, assim como pretende oferecer elementos para problematizar a gênese do direito à educação, do ponto de vista dos agentes sociais que participaram de sua construção, mesmo carregando estigmas relegados pela cor e pela inserção em atividades de trabalho manual. Essa é uma discussão que toca as experiências negras de cidadania, já que a construção social e política dos dois princípios - tanto da educação, quanto da cidadania - sempre se deu de maneira articulada. Tanto a educação foi interpretada como via para a cidadania, quanto foi vista como um direito em si.

A escolha do recorte analítico se relaciona com a trajetória desta pesquisa. Em estudo anterior, voltado aos projetos e práticas de escolarização de escravizados, libertos e ingênuos (1854-1888)[5], a investigação na documentação paranaense evidenciou lacunas de investigação que mereciam análise aprofundada. Na ocasião, surpreendeu o número de indivíduos escravizados e libertos presentes nas escolas noturnas paranaenses, e/ou compondo abaixo-assinados de reivindicação pela criação ou manutenção de espaços escolares, suscitando as seguintes questões: Quem eram os sujeitos que compunham as escolas? Quais eram seus universos de trabalho? Como ficou montado o quadro da instrução popular no pós-abolição?

Tais indagações motivaram a construção do projeto do qual derivou esta tese, à época intitulado "Escolarização e Associativismo: percursos de luta por liberdade e cidadania no Paraná (1879-1917)". Até então, trabalhávamos com a hipótese de que, não

[5] SILVA, Noemi S. da. *O batismo na instrução: projetos e práticas de instrução formal de escravos, libertos e ingênuos no Paraná provincial*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PGHIS/UFPR. Curitiba, 2014.

só experiência com escolas, mas também a associação em agremiações mutualistas tinha significados especiais nas buscas de escravizados e negros livres pela liberdade e cidadania. Em outras palavras, escolas e associações poderiam ser compreendidas como espaços representativos dos anseios por melhoria de condição e acesso a direitos, na fase final da escravidão e no pós-abolição.

Com o seguimento das investigações, a documentação escolar evidenciou aspectos interessantes que mereciam aprofundamento: a frequência de escravizados e libertos em escolas noturnas no final do século esteve integrada a outras ações de grupos populares pelo acesso ao ensino, as quais se estenderam ao período pós-abolição. A ocorrência de abaixo-assinados e outras formas de reivindicação também foi um elemento comum aos dois períodos. E, nesse sentido, o material encontrado para os anos 1888 e 1889 foi determinante para mantermos o enfoque investigativo na questão educacional. Trata-se de uma série de abaixo-assinados e protestos de professores, pais de alunos e trabalhadores, contra o fechamento de escolas ocorrido nessa época, no Paraná. Tais manifestações dos grupos populares mostraram que o desejo pela educação formal se encontrava vivo nestes setores, em grande medida informado por tradições anteriores de reivindicação, protagonizadas por indivíduos que viviam em escravidão ou se desvencilhavam dela.

Também vimos a necessidade de aprimorar interpretações acerca dos usos que as elites e classes dirigentes faziam da escolarização popular, permitindo adentrar na tensa relação entre as estruturas do acesso ao ensino e a agência dos sujeitos. Ou seja, fazer reflexões sobre o papel do Estado na construção do direito à educação no país permitiu situar os cenários e as possibilidades das lutas populares. Escolha condizente com as opções teóricas da pesquisa, ao contemplar os quadros contextuais com a finalidade de compreender apropriações, assimilações e ressignificações que os "de baixo" produziram a respeito da educação[6]. A ideia de "aprendizado" da libertação, acionada por agentes públicos e elites proprietárias para sustentar suposto despreparo dos libertos para a liberdade, por exemplo, norteou as políticas de Estado para a educação destes sujeitos, restringindo-as ao ensino profissional exercido sob forte coação. Tais percepções

[6]Cf. THOMPSON, E. P. "Educação e experiência". *Os Românticos na era revolucionária* Trad Sergio M. Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Também conferir: BERTUCCI, Liane M.; FARIA FILHO, L. M.; TABORDA, M. A. *Edward P. Thompson: história e formação.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. Emília Viotti da Costa sugere que o estudo da história das dinâmicas de Estado e seus sujeitos é elementar para se dar sentido às análises dos subalternos. Cf. COSTA, Emilia V. *Brazilian Empire: myths and histories.* The University of Noth Carolina Press, 1988, p. xvii.

enunciadas por estas autoridades e elites locais e nacionais faziam relação com noções mais abrangentes, circuladas em âmbito transnacional e que em muito informam sobre o processo de racialização, ao atenderem temores das elites brancas criando barreiras no acesso de indivíduos negros ao ensino pleno.

Quando empregamos a noção de racialização, temos em mente o processo de configuração das dinâmicas de exclusão direcionadas à população negra, no qual foram consolidados lugares e espaços sociais por meio de marcadores de raça e cor, durante o período de escravidão e pós-abolição. Acompanhando a historiografia especializada no assunto, nosso estudo aponta para as particularidades nacionais deste processo, já que apesar de pouco evidentes no aparato legislativo, as divisões raciais se faziam presentes nas práticas sociais de maneiras diversas[7]. Nos debates educacionais e experiências escolares, em especial, vemos como, por meio da educação, os agentes públicos e elites procuravam conciliar as demandas por assimilação dos libertos, moralizando e disciplinando, de acordo com as dinâmicas de exclusão do cativeiro. Por isso, o olhar ao agenciamento dos libertos no interior desse contexto, permite vislumbrar as reações destes sujeitos, como lutaram, contornaram e disputaram um direito, desde o início projetado para lhes ser negado.

Por outro lado, as análises conjunturais acerca da estruturação do ensino e dos projetos de educação para os libertos permitem complexificar os ideais abolicionistas circulados no final do século, relacionando-os com as estratégias de dominação paternalista vigoradas ao final da escravidão. Confrontando-os com as visões de abolicionistas negros, que também registraram percepções de como deveria acontecer a inserção dos ex-escravos na sociedade. O que incide numa concepção complexa sobre o movimento pela libertação, entendendo-o como terreno de embates dos projetos de futuro defendidos por setores sociais distintos. E não apenas evento orquestrado pelas elites, caracterizado pelo vazio de projetos, como foi comum em autores da Escola Sociológica Paulista na década de 1960 até estudos da década de 1980, como no caso da obra de Célia Azevedo, entre outros autores, que consideraram apenas as visões das elites sobre este processo histórico[8]. Isso ajudou a consolidar uma visão, ainda muito latente, de que a

[7] Nesse tema, foi inspiradora a abordagem conduzida em: ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009. GATO, Matheus. *O massacre dos libertos: sobre raça e república no Brasil (1888-1889***)**, São Paulo: Perspectiva, 2020. Entre outros autores.

[8] AZEVEDO, Célia M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX*. 3ª Edição [1ª edição: 1987]. São Paulo: Annablume, 2004. No mesmo sentido, corroborou a abordagem de Ciro

ausência de projetos das elites abolicionistas para o futuro dos libertos foi responsável pelos quadros estruturais de exclusão enfrentados por estes sujeitos no pós-abolição. Conforme veremos no decorrer da tese, não se trata da inexistência de projetos, mas sim, da opção clara de alternativas de exclusão, nas quais a educação tinha o seu papel. O contexto observado no quadro pós-abolição diz respeito aos projetos nacionais vitoriosos, nos quais as definições de cidadania política, somadas a tais expectativas educacionais, atendiam aos anseios de cerceamento da cidadania dos ex-escravizados[9].

De outro modo, considerar a complexidade da base social do abolicionismo incide em compreender as resistências cativas à escravidão para além das fugas e formação de quilombos. A aliança de escravizados e libertos com outros setores populares e intermediários, assim como as múltiplas estratégias de ativismo formavam o caráter plural do movimento pela libertação, dando o pano de fundo das experiências de educação popular, conforme veremos[10]. Procuramos evidenciar, além disso, que estes segmentos sociais carregavam suas próprias expectativas e valores de liberdade, que incorporavam o acesso a direitos. Afinal, assinar cédulas eleitorais e abaixo-assinados com saberes adquiridos pela inserção escolar eram atos de significados políticos extremos e mostram o inverso da passividade do povo, frente aos processos políticos mais amplos em curso, como era o caso do fim da escravidão e implantação do regime republicano.

A historiografia tem avançado nos estudos acerca das mobilizações populares no final do século XIX e início do século XX, que colaboram com nosso argumento ao demonstrar que havia aspirações dos "de baixo", com relação à participação política e acesso a direitos[11]. Nesse repertório político, o associativismo mutualista tinha

---

Flamarion Cardoso. *Escravidão & Abolição no Brasil: novas perspectivas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, pp. 73-110;

[9] ABUQUERQUE, W. *O jogo da dissimulação*, op. cit, MATTOS, H. "Prefácio", in: HOLT, T. COOPER. F; SCOTT, R. *Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 25; CHALHOUB, S. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX)". In: *História Social*, n.º19, 2010.

[10] Colaboram com esta abordagem: CASTILHO, Celso Thomas. *Slave Emancipation and Transformations in Brasilian Political Citizenchip.* (Pitt Latin American Series.) Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press, 2016; PINTO, Ana Flávia Magalhães, *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*, Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2018.; SOUZA, Felipe Azevedo e. *Nas Ruas: abolicionismo, republicanismo e movimento operário em Recife*. Salvador: Edufba, 2021; ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1968-88)*. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Como precursor destes estudos, cabe mencionar o trabalho de Maria Helena Machado, publicado pela 1ª vez em 1994: MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da Abolição*. 2ªed. São Paulo: Editora da USP, 2010;

[11]Um marco nesse sentido foram as abordagens de: GRAHAM, Sandra L. O motim do vintém e a cultura política do Rio de Janeiro 1880. *Revista Brasileira de História*. V.10, nº20, São Paulo: Março-Agosto, 1999, pp. 211-232; MELLO, Maria Tereza Chaves. *A República Consentida: cultura democrática e científica do final do Império.* Rio de Janeiro: Editora FGV, Editora da Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2007; Entre outros.

significações expandidas que englobavam a possibilidade de acessar os direitos pleiteados, como também abarcar reivindicações dirigidas ao Estado. Evidenciando que as associações não se constituíam de forma absolutamente autônoma, mas que também expressavam expectativas das classes populares e grupos negros em relação ao poder público, na cobrança por direitos como era o caso do acesso à educação[12]. Além disso, os laços construídos nos espaços associativos evidenciavam redes de solidariedade vertical que melhoravam sua projeção ante a política institucional, facilitando o acesso aos benefícios pleiteados, entre os quais a instrução igualmente se enquadrava[13].

Já no que se refere ao associativismo negro em relação às lutas por educação, a tese também busca contribuir com novas interpretações, ao recuar ao período da escravidão para entender as tradições de reivindicação que informaram os movimentos negros nos tempos posteriores. As lutas negras pelo direito à educação não surgiram no século XX, como defenderam estudos mais clássicos voltados ao pós-abolição. Na obra de Florestan Fernandes e em algumas abordagens posteriores da historiografia sobre associativismo e imprensa negra, vemos que as articulações de grupos negros pelo direito à educação são lidas enquanto produto da liberdade[14]. Expandimos a cronologia destas lutas ao século XIX, quando identificamos que mesmo durante a escravidão, este foi um direito perseguido e valorizado, atrelado aos anseios de liberdade daqueles que enfrentavam o cativeiro.

Acreditamos que as discussões expressas na tese, à luz do referencial teórico mobilizado, contribuirão com o argumento central do trabalho, de que a construção do direito à educação foi protagonizada pelas camadas populares e grupos negros. Intuito, que almeja contribuir com questões caras à historiografia social, no âmbito dos estudos de escravidão e emancipação, mas também na História da Educação, campo com o qual mantemos estreito diálogo ao longo do trabalho. Nos últimos vinte anos, historiadores da

---

[12] Como exemplo das abordagens que reforçaram a autonomia dos espaços associativos, Cf. VISCARDI, Claudia M. R, "O ethos mutualista: valores, costumes e festividades". In CORD, M. M; BATALHA, C.(orgs). *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX).* Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

[13] Por sua vez, este é um aspecto que vem ganhando maior atenção na produção recente, como na abordagem de Marcelo Mac Cord: Direitos trabalhistas em construção: as lutas pela jornada de oito horas em Pernambuco, 1890-1891, *Tempo*, v. 22, n. 39, p. 175–195, 2016. E ainda: SOUZA, Felipe A; CASTELLUCCI, Aldrin A. S., À margem dos grandes esquemas: o associativismo político-eleitoral dos trabalhadores de Pernambuco e da Bahia na Primeira República, *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v. 35, n. 75, p. 6–25, 2022.

[14] FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes.* o legado da raça branca. São Paulo: Dominus: Ed. Univ. S. Paulo, 1965, DOMINGUES, Petrônio. Um templo de luz: a Frente Negra Brasileira e a questão da educação (1931-1937). In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set/dez, 2008, entre outros estudos mais recentes;

educação têm mapeado experiências negras com a instrução formal no país, quebrando paradigmas dos estudos tradicionais, que tomando por base as normativas voltadas à proibição de escravizados nas escolas públicas, defenderam a quase total ausência de destes indivíduos nas escolas brasileiras. Logo, o esforço das pesquisas atuais que versam a temática da História da Educação dos negros tem sido, fundamentalmente, valorizar experiências escolares possibilitadas pela agência dos sujeitos, mesmo diante de circunstâncias excludentes[15]. Pesquisas como as de Marcus V. Fonseca foram pioneiras e inspiradoras ao evidenciarem as possibilidades de trabalho com a temática.[16] No que se refere à educação das classes populares, o campo também conta com contribuições elementares ao nosso argumento. Os estudos de Alessandra M. Schueler, e os de Ana Luísa de J. Costa, em especial, evidenciaram como estes grupos se empenharam em lutas pelo ensino[17]. Uma diferença importante da análise aqui proposta é trazer ao debate questões que até o momento pouco transitaram nos estudos de História da Educação de maneira articulada às experiências de escolarização, como é o caso dos debates acerca da escravidão, da liberdade negra antes e depois da abolição e a construção social da cidadania do ponto de vista dos sujeitos das camadas populares.

No âmbito da História Social, onde tais questões transitam em maior intensidade, o olhar para as experiências educacionais permite adentrar de forma singular na abordagem sobre o processo de emancipação e a construção da cidadania. Especialmente nas últimas três décadas cresceram investigações preocupadas em reconstruir os caminhos da liberdade e cidadania da população negra, compreendendo estes valores como produto das lutas sociais travadas pelas pessoas que vivenciaram o processo histórico do cativeiro e da abolição. A historiografia conta com contribuições que atentam às histórias negras durante a escravidão, as resistências, sociabilidades, entre outros

---

[15] Uma importante síntese sobre o estado da arte da historiografia da educação dos negros, no campo da História da Educação, é realizada em: FONSECA, Marcus V. "A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação do Brasil". In. In: _____; BARROS, Surya P. (orgs). *A história da educação dos negros no Brasil.* Niterói: EdUFF, 2016. Na mesma coletânea, conferir artigo intitulado "Um balanço sobre a história da educação dos negros no Brasil", de autoria de Surya Pombo de Barros, pp. 51-72. Após a conclusão desta tese, tomamos conhecimento da obra: *O Jardim secreto: educação como desejo de liberdade na diáspora africana*, Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, de Alexandra Lima da Silva. A temática e argumentos suscitados pela autora rendem diálogos frutíferos para a análise aqui proposta, os quais certamente traremos em publicações futuras.

[16] FONSECA, Marcus V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSFF, 2002,

[17] SCHUELER, Alessandra F. M. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870 a 1889*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PMD/ UFF. Niterói, 1997; COSTA, Ana L. de Jesus. *O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro, entre a escolarização e a experiência*. Tese apresentada à FE da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

temas[18]. A tendência contrasta com abordagens que supervalorizaram o potencial das estruturas econômicas frente à ação dos sujeitos, sem abarcar as visões dos cativos e libertos sobre o processo de emancipação[19].

Além disso vem crescendo a valorização sobre o tema das experiências de liberdade e a busca por saber como indivíduos negros construíram estratégias de sobrevivência, ascensão e atuação política, em meio às conjunturas limitantes criadas ao final da escravidão. Isso se deve à consolidação do pós-abolição como campo de pesquisa específico, voltado ao propósito de ampliar as investigações sobre tais aspectos[20]. Nesse sentido, foram inspiradoras as abordagens voltadas a pensar a intelectualidade negra, sua atuação no abolicionismo e o uso da cultura letrada como forma de expressão. Em muitas trajetórias trabalhadas na historiografia, o acesso à educação formal dos indivíduos de cor que ocuparam espaços letrados ou que mobilizaram a imprensa negra, por exemplo, se deu de forma autônoma ou com a tutela dos sujeitos de prestígio[21]. Até o momento, foi dada pouca atenção às redes de mobilização pelo acesso ao ensino público, em que os sujeitos libertos ou submetidos à escravidão coletivamente cobrassem do Estado a instrução formal, entendendo-a como direito.

O caso dos libertos do Paty de Alferes, por vezes citado na produção atual como indício dessas reivindicações, fortaleceu nossas escolhas analíticas. Trata-se de um grupo de libertos provenientes de Vassouras – RJ, que em 1889 dirigiu ao ministro Rui Barbosa uma carta na qual cobravam maior compromisso do Estado com a instrução de seus filhos. O caso tem servido à historiografia como evidência da articulação política dos ex-escravos na disputa pelo acesso ao ensino. As abordagens em torno do evento, todavia,

---

[18] Conferir, entre outros: MATTOS, Hebe. "Racialização e cidadania no Império do Brasil" In: CARVALHO, José M. de e NEVES, Lucia B. P. das (orgs.). *Repensando o Brasil do Oitocentos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p.360. GOMES, F.; CUNHA, O. M. G. (orgs). *Quase cidadão, op. cit.* Como representativos da onda de renovação das abordagens sobre escravidão na historiografia social, cabe citar: SLENES, Robert W, *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava : Brasil sudeste, século XIX*, (2ª Ed). Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2011.[1ª Edição, 1999]; CHALHOUB, Sidney, *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2011.[1ª Edição, 1990]; MATTOS, Hebe M. *Das cores do silêncio os significados da liberdade no sudeste ; escravista - Brasil século XIX*. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, 2013.[1ª edição, 1998]. Entre outras obras.

[19] A Escola Sociológica Paulista era formada por nomes como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni. Seu viés interpretativo vinha do marxismo estruturalista. Por sua vez, a historiografia social da década de 1980 tomou por influencia as obras do inglês Edward P. Thompson e suas críticas ao estruturalismo francês. Para uma síntese desse debate, vale consultar: CHALHOUB, S. *Visões da liberdade*, op. cit.

[20] RIOS, Ana M.; MATTOS, Hebe M. "O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas". *Topoi*, v. 5, n.8, jan-jun, 2004.

[21] Como exemplo, Cf. AZEVEDO, Elciene. *Orfeu de carapinha: a trajetoria de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo*, Editora da UNICAMP: Campinas, 1999. PINTO, Ana Flávia Magalhães, *Escritos de liberdade, op. cit*.

enfrentaram as limitações documentais e regionais que permitissem situar aquela ação a outras redes de mobilização pautadas pelo desejo de instrução, em âmbito nacional e local[22].

A regionalização, por conseguinte, é outro desafio no aprofundamento dessas questões na historiografia recente. Em parte, ela é explicada pela descentralização administrativa que conduziu as políticas educacionais desde a década de 1830, quando foi atribuída às províncias a tarefa de legislar e coordenar o acesso à instrução. Isso estimulou a recorrência de trabalhos voltados à experiência negra com a educação em locais pré-determinados, com tímidos diálogos inter-regionais, ou que visassem atingir abordagens macro, voltadas à questão da formação nacional, cidadania negra, por exemplo. Diante disso, esforços de síntese como a coletânea *Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista*, publicada em 2017, cumprem com um importante objetivo para avanços teóricos no campo: identificar as conexões entre as pesquisas que versam as múltiplas possiblidades encontradas por escravizados, negros livres e libertos para ter acesso às letras ou participar da escolarização, englobando os possíveis significados atribuídos a tais ações[23].

Alguns trabalhos em particular marcaram o trânsito dos historiadores sociais no terreno da educação. Maria Cristina Wissenbach, já na década de 1990, apontou para a importância do letramento como ferramenta na expansão da autonomia de escravizados e forros[24]. Em texto recente, de 2018, a autora reafirmou o lugar da instrução como "meio de afirmação social e de acesso à cidadania pelos setores negros da sociedade"[25], mais uma vez, chamando a atenção à pluralidade de formas encontradas por livres, libertos ou escravizados para acessarem as letras ou a escolarização. Na síntese, os casos de

---

[22] O caso foi trabalhado primeiramente por ALBUQUERQUE, Wlamyra. *O jogo da dissimulação*; op. cit, pp. 185-186. Abordagens posteriores buscaram ampliar as interpretações sobre o episódio: RIBEIRO NETO, Alexandre, Um levante por meio da escrita: a carta da Comissão de Libertos de Paty de Alferes para Rui Barbosa, *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 49, 2020. Conferir ainda: RIBEIRO NETO "Acalanto: ensinando as primeiras letras aos filhos dos libertos em Vassouras (1871-1910). In: MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos E. M. de; GOMES, Flávio dos S. (orgs) *Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro:* 7 Letras: FAPERJ, 2017. pp.179-195.

[23] Cf. CORD, M. M; ARAÚJO, C. E.; GOMES, F. S. (orgs). *Rascunhos cativos*. Op. cit.

[24] Cf. WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. *Sonhos africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)*, São Paulo (SP): HUCITEC, 1998._____ Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravizados e forros. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.4. Jul-Dez, 2002.pp. 103-121.

[25] WISSENBACH, Maria Cristina C.. "Letramento e escolas". In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos; SILVA, Alberto da Costa e (orgs). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Cia das Letras, 2018., p. 297. Outro artigo inspirador nesse sentido, foi o de Sandra Graham: "Writing from the margins: brazilian slaves and writing culture". *Comparative studies in Society and History*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, v. 49. N. 3, 2007.

letramento ou de experiências escolares desses sujeitos são tratados como excepcionalidade, mas a autora apresenta direções possíveis para as questões mais amplas que contemplam a relação dessas práticas com o processo de emancipação. Outro trabalho primordial nesse sentido foi o de Marcelo Mac Cord, fruto de sua tese defendida em 2009. O autor investigou uma agremiação mutualista no Recife, fundada na primeira metade do século XIX por artífices negros, que criou uma escola noturna para os sócios. Em um marco cronológico limitado ao período oitocentista, a proposta de Mac Cord enfoca nas conexões entre associativismo e educação, lançando luz às brechas encontradas pelos sujeitos negros para a promoção de vias educacionais.

Ainda com relação às experiências associativas, porém com enfoque no século XX, a pesquisa de William Lucindo pensou as estratégias de grupos negros para o acesso à educação escolar no contexto paulista[26]. Teses recentes têm aprofundado a temática no âmbito do campo pós-abolição, como foi o caso do estudo de Melina K. Perussatto, que identificou as estratégias educacionais organizadas em torno da imprensa negra porto-alegrense[27]. Assim como as pesquisas de Jonatas R. Ribeiro, que contemplou trajetórias educacionais de sujeitos envolvidos com o associativismo negro no contexto mineiro[28]. Por fim, a participação de libertos e negros livres em escolas noturnas vem sendo explorada em pesquisas com enfoque na realidade baiana, como no trabalho de Jucimar Cerqueira. O rastreamento dessas experiências tem permitido ao autor relacionar as buscas por instrução às redes de militância abolicionista, ao movimento republicano e às estratégias de sobrevivência destes segmentos sociais [29].

De forma similar, esta pesquisa adentra em tais questões, pretendendo avançar nas lacunas empíricas e analíticas que denotem lugar de protagonismo dos sujeitos negros na construção popular do direito à educação no país. Pensar de forma integrada as experiências de instrução construídas entre a escravidão e o pós-abolição, dentro e fora dos espaços associativos pode oferecer perspectivas ampliadas naquilo que constituiu um

---

[26] LUCINDO, Wiliam R. Soares. *Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes. São Paulo (1918-1931*). Itajaí: Editora Casa aberta, 2008.

[27] PERUSSATTO, Melina Kleinert. *Arautos da liberdade: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal "O Exemplo" (c.1892-1911).* Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH/UFRGS. Porto Alegre, 2018.

[28] RIBEIRO, Jonatas Roque. *Escritos da liberdade: trajetórias, sociabilidade e instrução no pós-abolição (1888-1930).* Dissertação (Mestrado em História) defendida no IFCH/Unicamp. Campinas, 2015; *A classe de cor: uma história do associativismo negro em Minas Gerais (1879-1910)*. Tese (Doutorado em História Social). PPGH/IFCH/UNICAMP, 2022.

[29] SANTOS, Jucimar C. dos. *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889*). Dissertação (Mestrado em História Social) apresentada ao PPGHS/UFBA. Salvador, 2017. O autor vem desenvolvendo tese de doutorado sobre a temática.

dos pilares das experiências negras na emancipação. Isso se soma às particularidades de um recorte geográfico pouco contemplado nas investigações historiográficas recentes, como é o caso do Paraná [30]. Como observado por Hebe Mattos e Ana Maria Rios, é importante considerar os "contornos regionais específicos" que as histórias de abolição e pós-abolição assumiram[31], já que as conjunturas reconfiguradas nesse período de transformações nas relações de trabalho, estiveram ligadas às especificidades locais, que variavam conforme a intensidade da escravidão, os aspectos demográficos ou regimes econômicos distintos, entre outros fatores.

Acrescentamos ao debate algumas evidências de que este foi um processo permeado pela racialização, como já falamos, tema que tem ganhado maior destaque nas pesquisas recentes. Desde a abordagem de Jerry D'Avila, publicada em 2006, percebeu-se que a história do racismo estava estreitamente relacionada à questão educacional[32]. O autor, que trabalhou para o período republicano identificou nas reformas educacionais e sua aplicabilidade os traços da eugenia e o ideário de aperfeiçoamento da raça, mostrando como as estruturas do Estado brasileiro foram constituídas para consolidar segregações. Nosso estudo revisita tais assuntos, ampliando o recorte investigativo ao século XIX e o universo escravista, identificando como o mesmo quadro informou as políticas públicas educacionais então gestadas. Assim como D'Avila, verificamos que as nuances da racialização nos ambientes de ensino não se dava apenas pela ausência dos sujeitos negros, mas sim pelos tensionamentos ocasionados pela presença, bem como pelos nivelamentos da formação escolar. Ou seja, quanto maior o grau de formação educacional, mais recrudescido ele se apresentava e isso, desde as origens do sistema de instrução pública no Império[33].

Em suma, o estudo traz como implicações teóricas a superação do distanciamento entre campos de estudo tradicionalmente autônomos, propondo vias de diálogo entre a História da Educação e a História Social, e entre suas sub temáticas, no caso da História da Escravidão, do Pós-Abolição e História do Trabalho. Pensar estes campos de forma

---

[30] Há a exceção dos estudos de Pamela Beltramin Fabris, em parte reunidos na tese: *Mobilização negra em Curitiba: formação de redes de solidariedade e a luta por direitos (1888-1910)*. Tese (Doutorado em História) apresentada parcialmente à exame de qualificação no PPGHIS/UFPR. Curitiba, 2020. A tese se encontra em processo de publicação em livro pela Editorial Casa.

[31] RIOS, A. M; MATTOS, H. M. *op. cit*, p. 174.

[32] DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Ed. Unesp, 2006

[33] Colabora com este argumento a pesquisa recente de Lucilene Reginaldo para o período colonial que aborda ingresso de estudantes "pretos" no ensino superior de Coimbra. Cf. REGINALDO, Lucilene. "Não tem informação": mulatos, pardos e pretos na Universidade de Coimbra (1700-1771). In*: Estudos ibero-americanos*, Porto Alegre, v. 44, n. 3.

articulada demonstra a viabilidade de superação dos "muros historiográficos", que limitam a compreensão do passado e aprisionam a investigação histórica em categorias que não necessariamente correspondem às complexidades das vivências dos sujeitos, em suas interações sociais e institucionais[34].

Para conduzir a análise fizemos uso de algumas terminologias que formam o aparato conceitual mobilizado na tese. Entre elas, educação, instrução e escolarização assumem centralidade. Procuramos atribuir no trabalho, os sentidos históricos, socialmente construídos que buscaram sistematizar o fenômeno Ocidental, de matriz iluminista, que valorizou a expansão do conhecimento como meio de aperfeiçoamento humano e elevação dos indivíduos. Processo no qual, o Estado passou a assumir a responsabilidade de formação dos cidadãos, através da manutenção de escolas, visando se impor diante de outros espaços formativos, notadamente a família e a Igreja. O processo de escolarização, a partir do século XVIII, expressava as preocupações públicas com a "educação" e "instrução" do povo. E embora ambos os termos fossem configurados de forma separada em sua gênese, ao longo desse período foram gradativamente entendidos de forma inter-relacionada. Na realidade ibérica por exemplo, O *Dicionário da Língua Portuguesa*, escrito por Antonio Moraes Silva, em 1789, trazia as seguintes definições de "educação" e "instrução":

> A *educação* recai sobre a moral, e a *instrução* supõe outros princípios mais elevados, ideias mais extensas, regras methodicas para ilustrar a razão, adornar o entendimento, aperfeiçoar o coração, suavizar os costumes. A *criação* é o primeiro cuidado que o homem deve a seus pais, ou a quem faz as suas vezes, tanto no physico, para conservação da vida, saúde e robustez, como na moral, para a direção da sua conduta, e estudo de suas obrigações. A boa *criação*, e a boa *educação* dirigem-se essencialmente a um mesmo fim, que é a perfeição moral do homem, porém, pode-se dizer que a primeira o desbasta, e a segunda o pule[sic] por meio da *instrução*[35].

O autor luso-brasileiro se valeu das representações "desbastar" e "polir", para salientar o processo de aperfeiçoamento que, combinadas, a educação, instrução e criação teriam o potencial de promover nos indivíduos. Esse é o motivo pelo qual optamos, neste trabalho, fazer maior uso do conceito de educação, visando abarcar, não somente as conexões entre este termo e a ideia de instrução, mas principalmente dar conta do

---

[34] Um debate sobre o assunto foi elaborado em: NASCIMENTO, Álvaro P. "Trabalhadores negros e o 'paradigma da ausência': contribuições à história social do trabalho no Brasil". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.29, nº59, set-dez, 2016. A mesma crítica foi destacada por Silvia H. Lara em texto anterior: "Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil". In: *Projeto História*. São Paulo, (16), fev. 1998.

[35] SILVA, Antonio Moraes (1755-1824). Verbete "Educação". *Dicionário da Língua Portuguesa*. Vol 1. Rio de Janeiro: Empresa Literária Fluminense, 1890, p. 722. [1ª edição: 1789]

processo histórico da escolarização, que dava coesão aos projetos públicos de "educar, além de instruir"[36]. Isso se dava, entre outras maneiras, pela integração dos conteúdos morais e religiosos no programa de instrução elementar, conforme mostraremos ao longo do trabalho. Além disso, como incorporamos a experiência das associações em nossa análise, e a pluralidade de estratégias educacionais agenciadas neste universo, vemos que as mesmas abarcavam definições mais expandidas que o simples "instruir-se" pela escolarização. Atingiam a socialização, o contato com a cultura letrada e outros saberes elementares no processo de integração social das classes trabalhadoras e grupos negros. É por isso que "educação" assume sentido também operacional, ao permitir adentrar nos significados mais densos das buscas pelo ensino inseridas no contexto de emancipação[37].

O conceito de "educação" também permite contemplar os debates que versam a "educação popular", evidenciando seu histórico. No sentido nativo das fontes, a educação popular era acionada por políticos do século XIX como assunto público, passo necessário rumo a expansão do acesso ao ensino para as camadas antes não compreendidas como público escolar. Esse era o caso dos adultos que tiveram limitadas opções de escolarização na infância pela inserção em atividades de trabalho. A expressão foi ao mesmo tempo ganhando usos pelas próprias classes trabalhadoras em seus manifestos e reivindicações por escolas, dirigidas ao poder público, até chegar ao repertório político do movimento operário nascente no início do século XX. O sentido emancipatório da educação popular, anos depois incorporado na pauta de movimentos sociais, tinha portanto, referenciais históricos, os quais procuramos adentrar neste trabalho.

Algumas escolhas conceituais também perpassam a descrição dos sujeitos que formam o objeto da tese. De início, pretendíamos contemplar apenas trajetórias educacionais envolvendo escravizados e descendentes, entre libertos, ingênuos ou negros livres. Aqui, o uso do termo "negro" não necessariamente é um conceito de auto-afirmação enunciado nas fontes, sendo antes pensado em sentido analítico, acompanhando a historiografia. O intuito é abarcar a infinidade de designações de sentido racial que atravessaram o período estudado para fazer referência aos descendentes de africanos, tomando cuidado de, ao mesmo tempo, contextualizar seus sentidos históricos

[36] Para compreensão deste ideal e deste processo: MATTOS, Ilmar R. *Tempo Saquarema*. Op. cit, p. 277; SCHUELER, Alessandra F. M. *Educar e instruir, op. cit.*

[37] Nesse sentido, foi inspiradora a abordagem de Nilma Lino Gomes em. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta pela emancipação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

e políticos[38]. A intenção de acompanhar experiências escolares de escravizados e negros livres se deparou com a urgência de ampliar a lente de investigação para incorporar outros sujeitos do universo de trabalho, entre indígenas, africanos, brancos livres e pobres. Afinal, eles também se situavam na fronteira do acesso à cidadania e por vezes se encontravam junto dos escravizados e libertos nas aulas noturnas, e nas reivindicações feitas ao poder público, pelo direito ao ensino. O emprego da noção de "classes" ou "grupos populares" busca abarcar os agentes envolvidos com tais mobilizações, compreendendo a multiplicidade de categorias dos "de baixo" da pirâmide social[39].

Os objetivos e direcionamentos da tese exigiram olhar atento a uma documentação diversa. O corpo majoritário das fontes é formado por ofícios e correspondências da instrução pública, disponíveis no Arquivo Público do Paraná. São registros manuscritos produzidos por professores, inspetores e outras autoridades ligadas ao ensino público, que trazem relatos do andamento das escolas, abarcando informações como mapas de alunos, listagens de frequência e situações do cotidiano escolar, os quais permitiram levantamentos seriais interessantes à nossa problemática. Para o período posterior ao ano de 1889, dadas as modificações na catalogação de arquivo e mudanças com a estrutura do setor de ensino, estas informações foram mais rarefeitas, o que somado às interrupções provocadas pela pandemia 2020/2022, motivou redirecionamentos no trabalho. Tais desafios foram então contornados pela investigação nos periódicos disponíveis *online*, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, o que justifica as mudanças de narrativa observadas no quinto capítulo da tese. Também consultamos a documentação de duas agremiações operárias, objetos de nossa análise: a Sociedade Operária Beneficente 13 de Maio e a Sociedade Protetora dos Operários, ambas criadas em Curitiba por trabalhadores negros ex-escravos e que promoveram aulas noturnas aos sócios, no imediato pós-abolição.

Este corpo majoritário das fontes se soma a documentos complementares que auxiliam no aparato contextual do trabalho e aspectos mais pontuais acerca dos processos de escolarização analisados, como foi o caso dos processos judicias, escolhidos para incrementarem aspectos das trajetórias dos sujeitos estudados. Para construir abordagens sobre a estruturação do ensino público, incorporando as escolhas governamentais e

[38] Sobre este assunto, Cf. LIMA, Ivana Stolze, *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no império do Brasil, Rio de Janeiro:* Arquivo nacional, 2003.
[39] Nesse sentido, uma abordagem inspiradora foi a de Yuko Miki em: *Frontiers of citizenship: a black and indigenous history of postcolonial Brazil,* Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

debates públicos, consultamos fundamentalmente os Relatórios provinciais, assim como a legislação produzida para organização da instrução pública em âmbito nacional e no contexto paranaense. Também incorporamos as leis de emancipação, fazendo uma leitura que permitisse compreender as perspectivas dos legisladores a respeito do futuro dos libertos, ou ingênuos da Lei de 1871. Outras fontes, como os registros de abolicionistas renomados do Império, também foram trabalhadas, tendo em vista compreender projetos da militância abolicionista para a educação.

Para cumprir com as diretrizes propostas, a estrutura da tese é dividida em cinco capítulos que acompanham temática e cronologicamente o processo de construção do direito à educação, desde a gênese da implantação da instrução pública no Império até as primeiras décadas do período republicano. No primeiro capítulo trazemos o contexto de construção da instrução enquanto ideal de formação nacional e política de Estado, adentrando nos referenciais que inspiraram elites e governantes a estabelece-la como política pública, pelo projeto de escolarização. Ao mesmo tempo oferecemos um panorama das possibilidades postas para as classes populares e pessoas negras para escolarização infantil, evidenciando como estes grupos participaram das escolas primárias. Por vezes, confrontando os ideais de educação dominantes que prezavam pelo excesso da disciplinarização e coerção.

O segundo capítulo se dedica a pensar como estes grupos construíram experiências escolares, ainda que sob o jugo do cativeiro e inserção em atividades laborais. Exploramos os perfis sociais dos sujeitos presentes nas escolas noturnas conhecendo seus universos de trabalho, e contextos de escravidão e liberdade, bem como refletimos sobre os significados do acesso à instrução. Procuramos, em paralelo, desenvolver os projetos pensados por elites e classes dirigentes para os libertos da escravidão, tomando como referência os debates que versaram os planos para a instrução dos ingênuos – filhos de mulheres escravas nascidos após a Lei do Ventre Livre - visando alcançar as disparidades entre as expectativas e o plano prático da realização destes ideais. Este debate é ampliado no terceiro capítulo da tese quando adentramos o movimento abolicionista e as múltiplas formas com que o tema da instrução foi acionado por elites e classes populares em seus respectivos projetos de libertação. A pauta do ensino foi defendida por professores engajados, esteve nas associações literárias e emancipacionistas, chegando às ruas, aos parlamentos e ao universo intelectual. Como aspecto que ajudaria a completar a emancipação ou preservar a sujeição, a educação era um elemento de disputa no fervor da campanha abolicionista, sendo que esta se

caracterizava pela pluralidade, fosse pelos agentes envolvidos ou projetos políticos defendidos.

O quarto capítulo da tese enfoca o tema da educação popular evidenciando como a pauta da instrução passou a incorporar as lutas sociais no fim do século XIX e transição para o regime republicano. Estas mobilizações aconteciam em várias frentes: abaixo assinados, pedidos formais e informais dirigidos ao poder público, autogestão de escolas nas associações, entre outras estratégias. Em ações que mostravam como as classes populares se articularam para garantir escolas de adultos ou infantis, fazendo uso de uma linguagem política que previa a responsabilização do Estado e um entendimento da educação escolar como direito. Rastreando as folhas de protesto vemos sujeitos escravizados, libertos e até mesmo analfabetos compondo as reivindicações e fazendo-se ouvir por meio de documentos formais. Mesmo diante de tantos clamores e uma estrutura de escolarização caótica, as autoridades imperiais não hesitaram em redefinir os critérios de participação eleitoral, associando-o à alfabetização. E no quadro local, gestores paranaenses encampavam uma reforma voltada ao fechamento de centenas de escolas.

O capítulo final da tese visita as experiências de instrução popular do pós-abolição e primeiros anos do regime republicano. Investigamos como foram recriadas as oportunidades de escolarização das classes populares e da população negra, após a extinção definitiva do regime de escravidão. A primazia do ideal de liberdade do ensino nas políticas educacionais durante a Primeira República deixou o ensino público ainda mais restrito, num quadro que favoreceu a disseminação de escolas noturnas nas associações e entidades privadas. A educação permaneceu atrelada aos anseios de reafirmação da liberdade e cidadania do povo negro, dando coesão aos anseios de elevação e pertencimento nacional, então enunciados[40]. Na Curitiba pós-abolição tais aspectos estão presentes na estruturação do movimento operário e instalação das agremiações mutualistas. Abordamos em especial o histórico da Sociedade Protetora dos Operários e Sociedade Treze de Maio, as quais, tiveram entre seus articuladores indivíduos negros, ex-escravos, que um dia partilharam universos de trabalho e experiências escolares na década de 1880. Tornando possível falar sobre a sobrevivência

[40] Ainda como referencial das interpretações conduzidas ao longo da tese, no que se refere aos sentidos emancipatórios da educação em contextos individuais e coletivos de reafirmação da liberdade, tomamos por inspiração a noção de "elevação", presente em; William E. B.Du Bois. *As almas da gente negra*. Gomes, Heloísa T. (trad). Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999; _____. *Dusk of Dawn: an essay towards an autobiography of a race concept*. Oxford University Press, 2007. Para o contexto nacional cabe conferir: ALBERTO, Paulina L. *Termos de inclusão, op. cit*

de uma tradição de reivindicações pelo ensino, que no pós-abolição mantinha expectativas de direito direcionadas ao Estado e construía alternativas de sobrevivência e ascensão que passavam pela experiência escolar. Traço por sua vez personificado na trajetória de indivíduos negros/as que adquiriram instrução e circulação nos meios letrados, defendendo a instrução como passaporte de elevação e enfrentamento das desigualdades estruturantes da experiência negra em liberdade.

CAPÍTULO 1. Na senda do progresso: significados, projetos e montagem do cenário de instrução no século XIX

Nesse capítulo, reconstruímos os contextos nos quais as experiências escolares de grupos populares foram traçadas a partir de meados do século XIX. O ponto de partida se dá na reflexão sobre os referenciais e expectativas que moveram os projetos de instrução do povo pelas classes dirigentes e o tornaram importante pilar das políticas de Estado configuradas no contexto de formação nacional. Assim, a questão da cidadania, emergida nesse processo, bem como as desigualdades sociais nela implícitas, são trazidas para explicar a construção do direito à educação no país, do ponto de vista das escolhas governamentais, dos interesses e contradições que permeavam as ações de Estado. O período abarcado nessa análise remonta aos anos iniciais da província do Paraná, quando as políticas de instrução davam seus passos iniciais e já se encontravam envoltas de limitações de ordem estrutural. Partindo desse cenário, conseguimos conhecer as bases que fundamentaram os projetos para instrução dos libertos da escravidão, bem como parte das experiências, no caso, aquelas envolvendo o acesso de crianças negras no ensino regular.

1.1. A instrução nos projetos políticos de formação do povo

Era julho 1854, quando o conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos, baiano nascido em Valença, após ser nomeado o primeiro presidente da nascente província do Paraná, discursou inaugurando os trabalhos da Assembleia Legislativa. Começou engrandecendo as riquezas naturais e territoriais da província, abordou a questão da segurança pública, a organização judiciária, divisão eclesiástica, a escolha da capital, para então se dedicar ao assunto que considerava ser "de maior alcance e influencia para a prosperidade do país": a instrução pública[41].

Em sua avaliação, o andamento das aulas já existentes na região estava em estado deplorável. Era preciso vigor na formulação das futuras leis de instrução pública para garantir qualidade no ensino, boa remuneração aos professores e maior frequência dos

[41] PARANÁ. *Relatório do presidente da província do Paraná, o conselheiro Zacarias Góes de Vasconcellos na abertura da Assembleia Legislativa provincial em 15 de Julho de 1854*. Curitiba: Typografia paranaense de Candido Martins Lopes, 1854.

alunos, pois assim acontecia "nos países que presam a civilização do povo e veem nas escolas a origem dela"[42]. Prosseguindo, considerava:

> Ora, a instrução primária é, por assim dizer uma vacina moral que preserva o povo do pior de todos os flagelos conhecidos e por conhecer – a ignorância – das noções elementares, que nivela o homem ao bruto, e o torna matéria apta e azado instrumento [...] para todo mal, enfim. A instrução é mais, é uma espécie de batismo com que o homem regenerado da crassa ignorância em que nasce, efetua verdadeiramente sua entrada na associação civil e no gozo dos direitos.[43]

O discurso sintetizava a maior parte das expectativas correntes em sua época sobre os benefícios da instrução enquanto política de Estado. O combate à ignorância do povo se realizaria pela força regenerativa do conhecimento, preparando os indivíduos para gozarem de direitos civis e os retirando do estado de embrutecimento como numa espécie de "batismo". A instrução era base primordial na marcha do progresso e civilização, valores que por sua vez orientavam a retórica de governantes que, como Zacarias Vasconcellos assumiam a tarefa de guiar a administração das províncias Brasil afora[44].

Zacarias tomou posse após negociações envolvendo representantes políticos e elites regionais pela definitiva emancipação da 5ª Comarca, e consequente desagregação do território ao sul da província de São Paulo[45]. As disputas que precederam a emancipação envolveram diversos fatores, entre eles descontentamentos de tais grupos locais em seus respectivos interesses econômicos, além de embates entre conservadores e liberais. A própria escolha do primeiro presidente veio de uma decisão do Ministério da Conciliação, criado para articular demandas convergentes entre ambos os partidos. A nomeação de um governante do Partido Conservador buscava estabelecer contraponto à forte presença dos liberais em São Paulo e assim equilibrar tensões políticas que fragilizavam a já deficitária estabilidade do Império.

O estadista então representava o poder central no anseio de construção da ordem e manutenção da integridade imperial. A emancipação da província, por outro lado, colocava em xeque a necessidade de formação do povo paranaense em sintonia com valores exaltados na época para a formação nacional e a instrução era tida como aliada

---

[42] Optamos aqui pela grafia das fontes em português atualizado; *Idem*, p. 16.

[43] PARANÁ. *Relatório do presidente da província do Paraná, o conselheiro Zacarias Góes de Vasconcellos, op. cit.* pp. 16-17.

[44] Sobre a importância da civilização nos discursos oficiais do século XIX, Cf. SHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Conferir ainda: MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo saquarema, op. cit*, pp. 271-280;

[45] BORGES, Luiz Adriano G. S*enhor de homens, terras e animais: a trajetória política e econômica de João da Silva Machado (1800-1853)*. Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGHIS-UFPR. Curitiba, 2014, pp. 298-318.

nesse propósito. Desse modo, o assunto foi elencado nos relatórios de governo em anos sucessivos sempre como prioridade administrativa, formando uma tradição retórica em todo o período provincial. Em 1864, a fala do vice-presidente Sebastião Gonçalves da Silva ao abrir a 6ª Legislatura, afirmava a continuidade desse projeto político:

> Á instrução pública, vós bem o sabeis, prendem-se quase todos, se não todos os elementos que, na senda do progresso, elevam as nações, cultivando o espírito e educando o coração do povo. A maior e mais desvelada solicitude dos poderes do Estado merece esse poderoso ramo do serviço, que tende a aproximar o homem aos pés da Divindade, batizando-o com a resplandecente luz da moral, vivificando-o com o alargamento da esfera dos conhecimentos intelectuais, tornando-o finalmente proveitoso a si, a família e a toda sociedade". Todo sacrifício empregado nesse importante ramo do serviço público é generosamente indenizado pela ilustração indispensável aos povos livres. [46]

De maneira similar ao discurso que abriu a primeira reunião dos legisladores do Paraná, o administrador enunciava expectativas em torno da instrução, em grande medida informadas por ideais ilustrados, que viam seus benefícios no aperfeiçoamento humano. Quando atrelada aos compromissos de Estado, a instrução prometia promover a transformação social necessária para alcance do progresso, sendo ferramenta primordial no aperfeiçoamento dos indivíduos. A educação do "coração do povo" com a "luz da moral", também é interpretada como "batismo", assim como no discurso de Zacarias Vasconcellos, metáfora interessante para fundamentar o potencial do ensino no processo de transformação tido como necessário aos indivíduos para sua devida atuação na sociedade civil[47].

Esses ideais expressavam estreita conexão com projetos maiores de nação e cidadania cunhados no transcurso dos séculos XVIII e XIX. Nessa época, quando o Ocidente assistia à concretização dos processos de independência nas Américas, acreditava-se ser imperioso pensar em alternativas de formação moral dos cidadãos que garantissem a manutenção da ordem nas nações então emancipadas. A consolidação dos ideais liberais havia modificado as bases de hierarquia social do Antigo Regime, estabelecendo igualdade jurídica e a liberdade como princípios norteadores dos projetos nacionais, o que nas nações escravistas gerou inúmeras contradições conforme debateremos oportunamente. Essa reformulação ocorrida não somente no plano

---

[46] PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa da província do Paraná pelo 1º vice-presidente Sebastião Gonçalves da Silva na abertura da 1ª Sessão da 6ª Legislatura*. Curityba: Typografia de Candido Martins Lopes, 1864, p. 18.

[47] Uma abordagem de maior fôlego sobre a metáfora de "batismo" aplicada ao contexto de debates sobre os benefícios da instrução é encontrada em trabalho anterior de nossa autoria: SILVA, Noemi S. *O batismo na instrução*. *Op. cit*.

ideológico colocou a educação como ferramenta para efetivação de projetos políticos surgidos naquele contexto[48].

Foram muitas as transformações sociais que, nesse período, contribuíram para os debates ilustrados no plano intelectual ou ao mesmo tempo se configuraram enquanto resposta a eles. Os acontecimentos que culminaram com a consolidação do Estado moderno, a diversificação religiosa após o advento da reforma protestante, o avanço da urbanização, a crescente valorização da ciência e as inúmeras mudanças no comportamento humano como a valorização do indivíduo e a centralidade da razão foram determinantes para a consolidação de novas formas de pensar que estabeleciam a instrução como central. E essa circularidade de ideias ajudou a fixa-la entre as prerrogativas dos governos surgidos após as revoluções liberais.

Encontramos em Condorcet, que pensou sobre o assunto ainda no contexto revolucionário francês, uma das primeiras formulações a respeito do conhecimento como condição da liberdade política. Em sua obra a instrução é pensada como indispensável ao pleno exercício dos direitos dos cidadãos.[49] Ela auxiliaria no discernimento de governos autoritários, daria condições para a interpretação crítica das leis e capacitaria os sujeitos para ocupação das funções públicas. Toda essa formação cidadã, em seu ver, deveria ser colocada sob responsabilidade do Estado, que teria a escola e outros espaços formativos como elos de transmissão desses saberes a todas as camadas da sociedade, capacitando os povos para sua própria condução e assegurando a felicidade e a liberdade[50].

O pensamento de Condorcet e outros iluministas do século XVIII impulsionaram projetos de educação, nação e cidadania em todo Atlântico. Indivíduos como Zacarias de Goes e Vasconcellos, Sebastião Gonçalves da Silva e outros administradores do Império brasileiro viviam numa época em que esse repertório de referenciais se encontrava em plena consolidação. Assim, independente do posicionamento político, defender que a

---

[48] Aqui, cabe retomar a discussão sobre as distinções entre os conceitos de educação e instrução pontuadas na introdução da tese. No século XVIII, intelectuais como Condorcet definiram a educação como conceito mais abrangente de valores morais difundidos na esfera familiar e religiosa, sendo a instrução um conjunto de saberes propagados pelo Estado pela via escolar. Mesmo assim, nota-se que em alguns momentos de sua obra, a instrução assume ensinamentos morais, estes, em seu ver assumiriam caráter preparatório no usufruto dos direitos e deveres dos cidadãos. CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de (1743-1794). *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008, pp. 41-47; p. 92. Já no século XIX, o ideal de "instrução elementar" dava à competência do Estado "educar e instruir", ou seja, proporcionar os rudimentos de instrução básica (leitura, escrita e cálculo) com o acréscimo da educação moral e religiosa, tornando os dois conceitos cada vez mais correlacionados Cf. FARIA FILHO, Luciano Mendes. "A instrução elementar no século XIX". In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 135-149.

[49] CONDORCET, *Idem*, p. 18.

[50] *Idem*, p. 203.

instrução era um pilar de governo ajudava a conectar as ações locais aos projetos maiores de nação que circularam no plano internacional. Os chefes de governo do Paraná, indicados pelo Imperador, tinham isso em mente quando assumiam a tarefa de conduzir a administração provincial. Não à toa, a tônica em torno da instrução como um projeto de Estado e instrumento de formação política dos cidadãos permaneceu constante no decorrer da história do país, ficando ainda mais evidente com o avançar do século XIX, em função da efervescência de reformas políticas e sociais que modificaram a condição de cidadania no Império, como a reforma eleitoral e a gradual extinção do trabalho escravo. É o que podemos perceber no registro oficial produzido pelo presidente Manoel Pinto de Souza Dantas Filho, em 1880, no qual a instrução foi vista como necessária para a garantia da ordem democrática:

> Na ordem política, quando as teorias democráticas cada vez mais ganham terreno e o espírito de reformas adquire, para o elemento popular progressiva intervenção no governo do Estado, fácil é compreender-se a necessidade da instrução para que as sociedades não se precipitem na voragem da anarquia ou nas cadeias do despotismo, mas, ao contrário, vivam sob um regime de ordem e liberdade [51].

Desta vez, o investimento na educação foi compreendido como condição para a ampliação da participação política. O atrelamento entre conhecimento e liberdade, colocava a instrução como agente regulador da atuação política do povo, tendo em vista se evitar a anarquia ou os regimes autoritários. Era uma percepção que em muito lembrava as elaborações de Condorcet quase um século antes para construir a instrução pública na França pós-revolucionária, como citamos.

Essa sintonia observada também nos relatos de outros gestores ocorria na maior parte das províncias do Império[52], mesmo que apenas no plano retórico. Fundamentava-se a criação de escolas para os cidadãos paranaenses através do pensamento ilustrado, com o intuito de prepará-los para o voto, ou mesmo melhorá-los moralmente. Quando pensamos nos referenciais iluministas que inspiraram esses agentes a elaborarem suas propostas de governo e educação, encontramos um cenário complexo.

---

[51] PARANÁ, *Relatório com que o Exm. Sr. Dr. Manoel Pinto de Oliveira Dantas Filho passou ao Exm Sr. João José Pedrosa a administração da Província*. Curitiba: Typografia Perseverança, 1880, p. 35.

[52] Como exemplo, cabe conferir os discursos de dirigentes da província do Rio de Janeiro em: MATTOS, Ilmar. *O tempo saquarema. Op. cit*, pp. 269-291; Para a Bahia, os mesmos aspectos foram trabalhados por SANTOS, Jucimar C. *Escolas noturnas para trabalhadores op. cit*, pp. 27-29.

No contexto ibérico, por exemplo, os ideais ilustrados assumiram traços mais conservadores, ou, podemos ainda dizer, menos emancipatórios[53]. A ilustração portuguesa não se orientou por princípios reformadores da base político-social como na realidade francesa, bastando atentar para a manutenção do regime monárquico e seus rígidos pilares de sustentação social, como a escravidão em pleno vigor nas colônias. Isso permitiu que os idealizadores da educação pública desse contexto inclusive a concebessem como estratégica na promoção do controle social, traço típico das nações que adotaram o despotismo esclarecido como política de governo[54], o que trouxe implicações nas propostas de instrução elaboradas no contexto pombalino, no qual apesar de se propor rompimento com a dinâmica educacional até então orquestrada pela Igreja, não se abandonava as antigas raízes de sustentação político-sociais do Estado português. Nas palavras de Carlota Boto, essa era uma "modernidade possível para o mundo lusitano"[55].

Essa perspectiva deixou um legado nas propostas de instrução efetivadas após as reformas pombalinas até a formação do Estado nacional, levando em consideração que esse processo se deu repleto de continuidades. A instrução passou a ser uma prerrogativa do Estado por ser entendida como instrumento de realização dos projetos nacionais civilizatórios, inserindo-se, portanto, como uma aliada nas definições de nação e cidadania então emergentes, incorporando, por isso, as limitações das duas noções aplicadas ao contexto escravista brasileiro. Assim, as vinculações entre instrução e liberdade empregadas retoricamente nos discursos de administradores provinciais assumiam a roupagem do espírito do século, dos constantes esforços por modernização e civilização correntes em âmbito nacional. Pairava no imaginário das elites e dirigentes a crença na educação pública como condição da emancipação política.

Em fala dirigida a representantes de São Paulo junto às Cortes de Lisboa em 1821, José Bonifácio registrou em suas *Lembranças e Apontamentos* algumas ideias sobre a organização política e a emancipação brasileira, recomendando aos futuros legisladores que cuidassem da instrução e da moralidade do povo para se viabilizar o então futuro

---

[53] *Idem*, p. 282. Sobre o assunto, ainda cabe conferir: VILLALTA, Luiz Carlos. *Reformismo ilustrado, censura e prática de leitura: usos do livro na América portuguesa*. Tese (Doutorado em História Social) apresentada ao Departamento de História - FFLCH/ USP. São Paulo, 1999, p. 128.

[54] BOTO, C. *op. cit*, p. 284.

[55] *Idem.* Sobre as reformas pombalinas no campo educacional, Cf. SILVA, Diana de C. *O processo de escolarização no termo de Mariana (1772-1835).* Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao PPGE/UFMG. Belo Horizonte, 2004.

governo constitucional[56]. Com efeito, os debates travados na Assembleia Constituinte de 1823 trouxeram a demanda por um sistema nacional unificado de ensino, instituindo a existência de "escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais"[57].

Mesmo com o fechamento da Assembleia Constituinte em 1823 e anulação da Constituição então elaborada, a carta constitucional outorgada em 1824 trazia em seu âmago as concepções modernas de educação, ao estabelecê-la como direito dos cidadãos brasileiros:

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos[58]

Pelo inciso buscava-se estabelecer na prática as ideias do século e tornar o Brasil uma monarquia constitucional conectada com os princípios modernos das nações ilustradas. O incentivo às instituições educacionais era inserido no bojo do projeto político hegemônico de construção nacional, seguindo as aspirações liberais que preconizavam a educação como uma das garantias para a liberdade e igualdade[59]. Para Hobsbawm, o sistema público de educação primária foi "o maior agente de socialização consciente da classe governante". Era traço comum dos projetos de formação nacional da época a disseminação da ideia de cidadania como estratégia que agregava as massas heterogêneas ao transmitir a noção de identificação dos indivíduos com o Estado-nação. Princípios que coadunavam com os esforços gerais pela formação do povo já que caberia ao Estado a garantia da ordem no processo de participação dos cidadãos no jogo político[60].

Mesmo em escritos produzidos por articuladores de projetos nacionais não vitoriosos, como foi o caso dos movimentos revolucionários pré e pós-independência

---

[56] SILVA, José Bonifácio de Andrada. *Lembranças e apontamentos do governo provizorio da provincia de S. Paulo para os seus deputados, mandadas publicar por ordem de Sua Alteza Real, Principe Regente do Brasil; a instancias dos mesmos senhores deputados*. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1821. Disponível em < https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4175> Acesso, 21/09/2020

[57] PERES, Tirsa Regazzini. "Educação brasileira no Império". In: PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação.* 3 ed. São Paulo: PROGRAD – UNESP Santa Clara Editora, 2005.

[58] BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. In: *Coleção de Leis do Império*. Vol I, 1824, p. 7.

[59] GONDRA, José. G.; SCHUELER, Alessandra F. M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 29.

[60] HOBSBAWN, Eric. "Qual é o país dos trabalhadores". *Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária.* Trad. Waldea Barcelose Sandra Bedran. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 102. Apontamentos semelhantes se encontram em abordagem de Thomas Holt, em "A essência do contrato". In HOLT, T. COOPER. F; SCOTT, R. *Além da escravidão, op. cit,* pp. 95-104;

encontramos a demanda por instrução como componente das aspirações por uma nova nação. A Constituição da Confederação do Equador, por exemplo, produzida como resposta às limitações impostas pela Constituição de 1824 chegou a apontar em seu Artigo 22 a necessidade de propagação da instrução para todos os membros da sociedade[61]. Escritos de Frei Caneca anteriores ao movimento já ressaltavam essa questão como prioritária na estruturação de um governo livre.

Algumas iniciativas educacionais foram expressão direta desse impulso por construção do Império brasileiro: os primeiros cursos jurídicos criados após debates da Assembleia Constituinte são um exemplo. As faculdades de Direito foram locais formadores do organismo político imperial, entre deputados, senadores, presidentes de província "além dos cargos relativos à Justiça, como juízes, promotores e chefes de polícia", afirmam Gondra e Schueler[62]. Na visão de José Murilo de Carvalho, as instituições educacionais criadas desde o começo do século por iniciativa da política joanina representaram um lugar comum de formação da maior parte elite política imperial, as quais, ao lado de algumas universidades portuguesas, proporcionavam a homogeneidade ideológica desse segmento na tomada de decisões que garantissem coesão do regime monárquico[63].

As trajetórias educacionais dos gestores do Paraná fortalecem esse argumento. Zacarias de Góis e Vasconcellos, assim como Sebastião Gonçalves da Silva cursaram o ensino superior na Faculdade de Direito de Olinda[64], instituição criada em 1827[65] junto à Lei Geral do Ensino, considerada a primeira e única lei de organização do ensino público no Império.

Os debates pela implementação da Lei de 15 de outubro de 1827 surgiram da lacuna deixada pela Constituição do Império na estruturação do ensino básico em nível nacional. Embora a carta magna estabelecesse a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, não se determinava a criação de instituições de ensino pelo país. Este aspecto,

---

[61] GULLA, M. M. S.; PERIOTTO, M. R. "Frei Caneca, o Thiphys pernambucano e a educação". In: MIZUTA, C. M. M.; FARIA FILHO, L. M.; PERIOTO, M. R. (orgs). *Império em Debate: imprensa e educação no Brasil Oitocentista*. Maringá: EDUEM, 2010, pp. 59-60.
[62] GONDRA & SCHUELER, op, cit, p. 29.
[63] CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite política imperial – Teatro de Sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 75.
[64]SILVA, O. M. de Lima e. *Zacarias de Góes e Vasconcellos: atuação política entre os anos 1868-1877*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGH da UFJF. Juiz de Fora, 2019, p. 14; *Diário Novo*, 4/12/1847, p. 1.
[65] BRASIL, "Lei de 11 de Agosto de 1827". *Coleção de Leis do Império do Brasil* - 1827, Página 5 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)

por sua vez, foi contemplado na Lei de 1827, que buscou organizar a administração da instrução no nível básico, determinando a criação de "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império"[66]. Embora reveladoras das aspirações nacionais do período, as leis que criaram instituições como a Academia de Direito de Olinda, formadoras da burocracia imperial, e organizaram o ensino primário, não geraram efeitos significativos no acesso da população em geral à instrução em seus vários níveis. Pelo contrário, de acordo com Tirsa R. Peres, consagraram um sistema de ensino muito mais afeito à formação das elites, negligenciando demandas pelo ensino popular[67]. Os anos que seguiram à medida legal assistiram o fracasso de um sistema unificado de educação que partisse do governo central, somando motivos para a aprovação de medidas descentralizadoras nos anos seguintes.

Com o Ato Adicional de 1834[68], a competência legislativa do ensino básico foi transferida para as Assembleias Provinciais, assim como o custeio das iniciativas de instrução então criadas pelas leis locais, deixando a educação sujeita aos interesses políticos regionais, a alta rotatividade de governantes e escassos recursos das províncias[69]. Pela ação descentralizadora, a atuação direta do governo central em assuntos de instrução pública seria resumida ao Município da Corte. Foram criadas as primeiras leis provinciais reguladoras dos estudos primários e secundários pelo país na década de 1830 na Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e São Paulo[70].

Até aquele momento, não havia se definido especificamente qual seria o público alvo das iniciativas educacionais, restando interpretações da Constituição sobre o assunto, já que, como vimos, a instrução primária foi ali definida como aspecto reservado aos cidadãos brasileiros. Por esse motivo, a adequação de ideais liberais nas leis sobre a educação nunca se deu de forma harmônica, já que esses debates carregavam todas as ambiguidades da noção de cidadania produzida nesse período. A rígida desigualdade social causada pela prática escravista e demais heranças do Antigo Regime, somadas à diversidade sociocultural influenciaram na configuração de propostas educacionais que reforçassem hierarquias e divisões sociais, criando projetos específicos para as elites e

---

[66] BRASIL. "Lei de 15 de Outubro de 1827". *Coleção de Leis do Império do Brasil* - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)
[67] PERES, T. op. Cit, p. 7.
[68] Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, 1834, p. 15.
[69] PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 72.
[70] GONDRA & SCHUELER, *op. Cit*, pp. 35-38.

para classes populares e, além disso, excluindo escravizados das vias oficiais de escolarização.

Pela carta constitucional eram cidadãos brasileiros: "Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos[71], ou libertos"[72]. À luz das definições de cidadania implantadas em outras nações escravistas, o caso brasileiro aparentemente abria maiores chances de acesso a direitos a ex-escravizados e negros livres ao não elencar, ao menos explicitamente, critérios raciais para fundamentar restrições de cidadania a esses sujeitos, criando, além disso, possibilidades da cidadania política aos libertos[73], mesmo que de forma limitada, como aprofundaremos oportunamente. Se valendo do critério de nascimento e liberdade para delimitar o acesso a direitos, a Constituição terminava por excluir escravizados e estrangeiros (como libertos africanos ou africanos livres[74], por exemplo) de qualquer direito garantido aos cidadãos, sendo a instrução primária, um deles.

Partindo dessa premissa, as primeiras legislações provinciais sobre a instrução pública, em geral, trataram de definir a educação básica como um direito de todos os indivíduos livres nascidos no Brasil. Em alguns casos, como na província do Rio de Janeiro, tratou-se de reforçar a exclusão desse direito aos "pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos" no conjunto de leis de instrução produzido em 1837[75], mesmo que esta restrição fosse um aspecto subentendido na carta constitucional. Porém, na província do Rio Grande do Sul, uma normativa aprovada no mesmo ano tratou de restringir a escolarização aos "pretos", ainda que "livres ou libertos", mostrando os extremos da autonomia legislativa e expressando as faces do contexto de racialização na produção desses regulamentos mesmo que no terreno da inconstitucionalidade[76]. Foi apenas na Reforma do ensino aprovada para a Corte, em 1854, que as definições de público escolar tomaram forma e impactaram maior conjunto de legislações pelo país.

---

[71] Termo derivado do direito romano para definir "nascidos livres". Apresentaremos discussão mais aprofundada sobre esta categoria de indivíduos nos tópicos seguintes deste capítulo. Algumas discussões sobre o assunto se encontram em: SILVA, Noemi S. da. *O batismo na instrução, op. cit*, pp. 21-37.
[72] Art. 6, it 1. Constituição Política do Império do Brasil. In: *Coleção de Leis do Império*. Vol I, 1824, p. 7.
[73] MATTOS, Hebe. "Prefácio". In: COOPER; HOLT, T.; SCOTT, R. *Além da escravidão, op. cit*, p. 25.
[74] A respeito da categoria social dos "africanos livres", Cf. MAMIGONIAN, B. *Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil.* 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2017.
[75] Lei nº 1 de 21 de Janeiro de 1837. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005.
[76] FONSECA, Marcus V. "A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação do Brasil". In. In: _____; BARROS, Surya P. (orgs). *A história da educação dos negros,, op. cit*, pp. 27-28.

Com as reformas promulgadas pelo Ministério do Império e realizadas pelo ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, do Gabinete Paraná[77] - ficando por isso conhecidas como "Reformas Couto Ferraz"[78] - as demandas por unificação do ensino básico foram parcialmente atendidas, sem, contudo, alterarem-se as prerrogativas descentralizantes do Ato Adicional de 1834. O decreto estabelecia a criação de alguns órgãos de regulação do ensino público na Corte, entre outras medidas vistas pelo governo central como estratégicas por promover a formação do funcionalismo público e servir de espelho para a elaboração das futuras legislações de educação que seriam aprovadas nas províncias[79].

Além disso, coube a um dos decretos da Reforma a definição das condições de matrícula e frequência para as escolas públicas primárias:

> Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
> § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
> § 2º Os que não tiverem sido vacinados.
> § 3º Os escravos[80].

Dessa maneira, conduzia-se o regimento do direito à educação pública primária conforme as delimitações da Constituição sobre o acesso à cidadania. Ao se excluir escravizados desse direito reservado aos cidadãos reafirmavam-se os lugares sociais pensados para indivíduos livres e cativos na já tardia vigência da escravidão no Império brasileiro.

Como afirmamos, essas normativas produzidas para gerir o ensino básico na Corte serviram de modelo para a produção de textos legislativos nas províncias em todo o país durante as décadas de 1850 e 1860. Em consequência, chegaram à nascente província do Paraná, onde embora se contasse com um conjunto legislativo prévio, fruto da organização do ensino na província de São Paulo desde 1846[81], tratou-se de construir o aparato legal da instrução pública desde o ano de fundação da província do Paraná, em 1854 se aproveitando das leis paulistas pré-existentes e do modelo estabelecido nas

---

[77] Nome atribuído ao Gabinete Conservador, 7º Gabinete da História do Império do Brasil, que vigorou entre 1853 e 1856. Sobre o assunto, Cf. MATTOS, Ilmar R. *O tempo saquarema. Op. Cit.*
[78] Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. *Coleção de leis do Império.*. Vl I, Pt. 1, 1854, p. 45.
[79] Ver: MATTOS, I. *Op. Cit*, p. 271; Conferir ainda: PAIVA, V. *op. Cit*, p. 74.
[80] Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854.*op. cit.*
[81] GONDRA & SCHUELER, *op. Cit*, p. 38.

Reformas Couto Ferraz, principalmente para criar um parâmetro de público escolar alvo das políticas educacionais[82].

Coube a Zacarias de Góis e Vasconcellos a promulgação e sanção das primeiras leis e portarias destinadas à estruturação do ensino, que versavam sobre assuntos práticos da organização escolar como a abertura de escolas, provimento de professores e aprovação de orçamentos para o financiamento das iniciativas educacionais. Na elaboração do primeiro Regulamento próprio da província, já em 1857, foram reproduzidos os dispositivos das Reformas Couto Ferraz que não autorizavam a frequência de escravizados nas aulas públicas, assim como de outras categorias assim explicitadas na legislação:

> Art. 39. As matrículas são gratuitas e ficam excluídos delas:
> §. 1º. Os meninos que sofrerem de moléstias contagiosas e mentais.
> §. 2º. Os não vacinados.
> §. 3º. Os escravos.
> §. 4º. Os menores de 5 anos e maiores de 15.
> §. 5º. Os que houverem sido expulsos competentemente[83].

De forma muito similar ao que fora instituído para a Corte, e com base nas definições de cidadania correntes na época, mais uma vez previa-se a exclusão de escravizados e outras categorias de indivíduos que escapassem do modelo de alunado esperado pelos legisladores. Além das condições de liberdade, vacina, saúde física e mental, por sua vez já previstas no Decreto da Corte, as matrículas não eram autorizadas a crianças e jovens fora da faixa etária vista como adequada, assim como a indivíduos "expulsos competentemente"[84]. Porém, no decorrer do documento havia demonstrações de preocupação com a inclusão escolar de alunos pobres, como no artigo 32 do

---

[82] Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 e 1889 in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs) – *Coleção documentos da educação brasileira (dados eletrônicos).* Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

[83] Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular primário e secundário de 8 de Abril de 1857 in: MIGUEL, Maria Elizabeth B.; MARTIN, S. D. (orgs), *op. Cit*, pp. 56-57

[84] Com relação a este requisito, o Regulamento do Paraná não trazia especificações quanto aos critérios que moveriam expulsões de alunos. Por outro lado, o acréscimo dessa exigência foi encontrado também em outras províncias do Império, como em Santa Catarina, onde o "Regulamento" proibia a matricula daqueles que "por mau comportamento tiverem sido expulsos das aulas por determinação do Presidente da Província". Regulamento para a instrução primária de Santa Catarina. *apud*: SEBRÃO, G. *Presença/ ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888*). Dissertação ao PPGE – HHE/ Udesc. Florianópolis, 2010, p. 64. No Mato Grosso, também encontramos essa restrição, ao mesmo tempo sem a exclusão dos "doentes mentais". PALHARES SÁ, Nicanor; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império no Mato Grosso*. Campinas, SP: SBHE, 2000, p. 35. Esses traços evidenciam a autonomia com que as províncias elaboravam sua legislação sobre o ensino, sem que abandonassem a base legislativa da Corte como eixo norteador de suas legislações.

Regulamento, no qual se assegurava "papel, pena, tinta, livros e os compêndios necessários" a estes segmentos[85].

Esse assunto tomou conta da reflexão dos dirigentes, afinal, as classes populares estavam incluídas nas políticas educacionais gestadas nos governos então nascentes? Qual o tipo de educação idealizado para os grupos socialmente marginalizados? Para o médico Joaquim Ignacio Silveira da Mota, então inspetor da instrução pública do Paraná e autor do Regulamento, era bem evidente que a instrução dos pobres deveria diferir das classes abastadas[86]. Para ele, a instrução deveria proporcionar "conhecimentos úteis aos usos da vida", sendo o "amor das letras e ciências" saberes próprios à formação das "classes elevadas". Por isso, a organização do ensino deveria corresponder ao "pacto social" vigente, fazendo esmorecer qualquer expectativa de igualdade social, respeitando "a hierarquia da inteligência"[87]. Aos pobres e indigentes, que denominou de "segunda classe da população", ele acreditava ser a "instrução elementar" o conteúdo suficiente, somado ao aprendizado de ofícios[88].

Na longa duração de debates sobre o assunto, desde o século XVIII, a educação do povo foi inserida na heterogeneidade de propostas educacionais derivadas do movimento ilustrado. Ao mesmo tempo em que se esboçava a crença na educação como agente regenerador das massas, regulador de sua atuação política, como já comentamos, havia desacordos com relação ao tipo de educação e instrução adequado para ser transmitido aos mais pobres.

Obviamente que os debates sobre a questão não emergiram do acaso. No trânsito entre os séculos XVIII e XIX, fatores como o crescimento populacional urbano, o avanço da industrialização e formação de movimentos populares foram elementares para a intensificação das demandas pela instrução do povo em todo ocidente, formando pressões para que as classes dirigentes inserissem a questão em suas agendas[89]. Apesar da crença comum nos ideais de aperfeiçoamento humano pela razão, havia desacordos se os benefícios da instrução propagada pelo Estado deveriam atingir todos os setores sociais da mesma maneira. Encontramos em John Locke e Voltaire, por exemplo, propostas de

---

[85] Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução... *op. Cit*, p. 56.
[86] PARANÁ. Relatório do inspetor geral da instrução pública, 1857. In: *Documentos a que se refere o vice-presidente da província do Paraná na abertura da Assembleia Legislativa provincial em 7 de Janeiro de 1857*. Curityba: Typografia Paranaense C. M. Lopes, 1857, p. 1.
[87] *Idem*, p. 2.
[88] *Idem*, p. 34.
[89] VEIGA, Cynthia. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 87

educação para os mais pobres condizentes com o "espírito de sua posição"[90]. A estes segmentos, esses pensadores idealizaram escolas guiadas pela lógica do trabalho, onde o ensino de ofícios e as noções elementares de instrução eram vistas como suficientes. Para Cynthia Greive Veiga, as propostas educacionais forjadas nessa época, além de expressarem a pouca mobilidade social, eram representativas dos esforços por "regeneração" dos mais pobres, tidos como classes sociais viciosas. Por isso, a ideia de uma educação específica com enfoque no melhoramento moral e o encaminhamento ao trabalho eram vistos como mais apropriados às camadas populares[91].

A diversidade do movimento ilustrado pela Europa também produzia disparidades nessa questão. Como apontamos, o iluminismo português não abarcava aspectos emancipatórios e outras ideais "radicais" que rompessem com as tradições de forte atrelamento entre Igreja e Estado e demais estruturas dos regimes monárquicos, se apresentando por isso, como mais moderado[92]. Isso surtia efeitos nas propostas de educação para as camadas mais pobres. Muito mais que formar "cidadãos ativos", em governos que se orientavam pelo despotismo esclarecido, as propostas de instrução se atrelavam aos propósitos de controle social das massas.

Antonio Nunes Ribeiro Sanches e Luis Antonio Verney estiveram entre os intelectuais lusitanos do século XVIII que produziram reflexões sobre o assunto. No primeiro caso, previa-se uma organização do ensino condizente com a condição social, excluindo os menos favorecidos do acesso à instrução. Para Ribeiro Sanches, a instrução criava certo espírito de "altivez" nos indivíduos, sendo por isso, inadequada aos mais pobres[93]. Enquanto isso, Verney defendia uma perspectiva mais universalista, entendendo a educação como criadora de virtudes, posicionando-se indiretamente contra as estruturas do Antigo Regime que relegavam posições sociais pelo nascimento e colocando a educação como componente necessário para a elevação social dos indivíduos[94].

Em ambos os casos, contudo, foi comum a defesa da educação como política de Estado, estabelecendo-se o processo de secularização necessário para transformá-la em instrumento do projeto nacional vigente no Império Português e, posteriormente, no brasileiro. Por esse motivo, o direito à educação pública abarcou as perspectivas limitantes, condizentes com as estruturas que sustentavam a monarquia e não era

[90]JOHN LOCKE, *Cartas inglesas*, p. 47. *Apud* VEIGA, C. *Idem*, p. 91.
[91] VEIGA, Cynthia. *op. cit*, p. 92.
[92] BOTO, Carlota. *op. cit*. VILLALTA, Luiz C. *op. cit*
[93] *Idem*, p. 287.
[94] *Idem*, p. 291.

interessante oferecer, com o investimento do Estado, as mesmas oportunidades educacionais para segmentos abastados e empobrecidos. Em termos práticos, diante da imensidão analfabeta que caracterizava a população do Império, a educação foi "marca distintiva da elite política", como analisou Carvalho[95], ou seja, esteve entre os privilégios das classes superiores, sendo utilizada enquanto instrumento de poder.

Todavia, como procuramos demonstrar até aqui, a instrução popular teve seu lugar nas propostas de nação e formação do povo. Foi devido ao seu sentido civilizatório que a instrução foi concebida como necessária aos mais pobres nos discursos políticos durante o século XIX, tal como ficou explícito na Constituição do Império. O acesso à instrução ali estabelecido não implicava na difusão do ensino para todas as camadas sociais, levando em consideração a restrição da condição de cidadania e a modalidade de educação a ser transmitida. O modelo escolar proposto ficava então sujeito a uma "hierarquização de saberes", na qual a "plena educação" se destinava aos de condição social privilegiada. Isso tornava a qualidade do ensino público, correspondente aos grupos sociais a quem se destinava, amenizando-se assim, os inconvenientes do atraso e as pluralidades culturais através da escola, reforçando-se, ao mesmo tempo, o caráter desigual da sociedade através da transmissão de saberes[96].

Assim se deu a consagração do ensino secundário e superior para formação dos setores privilegiados e a implantação do ideal de "instrução elementar" para os segmentos empobrecidos. Afinal, o abismo social entre esses setores, na leitura dos gestores da educação no Império, impossibilitava a execução de um modelo educacional universal para todas as camadas sociais. O processo de concretização do ideal de instrução elementar, buscou colocar em prática uma ideia de escola básica, que além de expandir o acesso à alfabetização, também cuidasse do ensino de valores vistos como necessários à inserção social dos mais pobres[97], reduzidos nos princípios "ler, escrever, contar e crer"[98].

Essas habilidades e valores eram assim expressas no currículo da instrução básica aprovado para entrar em vigência na província do Paraná a partir de 1857:

> Art 3º, §1: leitura, caligrafia, gramática da língua nacional, religião – princípios de ordem moral cristã e doutrina, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistema de pesos e medidas do Império[99]

---

[95] CARVALHO, José. M. *op. Cit*, p. 79.
[96] FARIA FILHO, L. M. "A instrução elementar no século XIX", op. Cit, p. 135.
[97] *Idem*, pp. 138-139.
[98] GONDRA & SCHUELER, p. 52.
[99] "Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária...". Op. Cit, p. 53.

Os conteúdos de doutrina religiosa davam o sentido de "correção moral" da instrução básica, reservando à escola funções que iam para além da instrução, próprios ao lema "Educar e instruir", presente no programa do governo central durante a segunda metade do século XIX [100]. Também revelavam a permanência de tradições que tornavam limitantes o processo de secularização do ensino, mesmo que este tenha se manifestado na responsabilização do Estado pela instrução dos cidadãos.

Em linhas gerais, a instrução se configurou enquanto ferramenta nos discursos políticos de formação nacional, por prometer transformações sociais vistas como necessárias à cidadania política do povo. Por esse motivo, foi inserida nos programas de governo como prerrogativa do Estado, ajudando a constituir o processo hegemônico de construção nacional que elencava os valores de civilização e progresso, a princípio, inexistentes no espírito corrompido da grande maioria populacional do Império brasileiro, segundo os idealizadores dessas políticas[101]. As prometidas transformações, contudo, não almejavam desestruturar as bases hierárquicas da sociedade brasileira, excluindo os escravizados dos projetos educacionais e relegando aos pobres, apenas o nível básico de instrução, visto como suficiente para sua integração social. A aplicação desses ideais no decorrer do século XIX trouxe novos significados à instituição escolar, tanto do ponto de vista dos administradores como dos sujeitos que viviam a experiência de escolarização, os quais a seu modo, interpretaram seus sentidos e participaram da construção do direito à educação.

1.2. "Lutando com todas as dificuldades para poder ensinar": o processo de implantação da instrução pública e seus desafios

Realizar na prática os ideais que tanto exaltavam os potenciais da instrução era tarefa desastrosa para a maior parte de gestores que conduziam a administração da instrução pública nas províncias brasileiras. O Paraná não formou exceções a essa regra. Foram constantes os relatos de administradores voltados à descrição das conjunturas responsáveis pela calamidade na implantação da instrução pública: além do baixo orçamento, fatores como a amplitude territorial e dificuldades para a frequência dos

[100] A premissa de se "Educar e instruir" partia do programa Saquarema de governo, conforme MATTOS, op. Cit, p. 277; Conferir ainda: SCHUELER, Alessandra F. M. *Educar e instruir, op. cit.*
[101] Cf. Entre outros: MATTOS, I. op. Cit, pp. 264-291.

alunos nas escolas estavam entre os principais temas retomados para explicar o insucesso do projeto de estabelecimento da instrução pública.

Mesmo diante disso, a missão de "combate à ignorância" avançou, assumindo as características limitantes da cidadania nacional, somando outros ingredientes de exclusão que vigoravam na prática social que construiu o direito à instrução no país e na província ao sul do Império. Nessa seção, trataremos dos desafios para a execução dos projetos de educação do povo na província do Paraná. Buscaremos também demonstrar como os mesmos estavam inseridos em ideais de nação emanados da missão civilizatória corrente, como a conquista e colonização de novos territórios e o interesse de controle das populações marginalizadas, esforços embasados por correntes científicas como o higienismo e pelas faces excludentes de um país escravista disposto a preservar e estruturas e lugares sociais. Esses interesses se figuraram em medidas efetivas de coerção da população pobre, como o recrutamento forçado para a Companhia de Aprendizes Marinheiros e outros quadros de precarização do acesso ao ensino que afetavam decisivamente as possibilidades de escolarização dos sujeitos situados nas fronteiras das condições de cidadania criadas no Brasil: escravizados e seus descendentes, africanos livres, indígenas e mulheres[102]. Procuraremos demonstrar por outro lado, que estes segmentos, a seu modo, reinterpretaram o acesso às escolas a partir de significações próprias, disputando a educação e ajudando a construí-la enquanto um direito.

Na época de sua emancipação política, o Paraná contava com cerca de 62.268 habitantes[103], distribuídos em um vasto território com limite a leste no oceano Atlântico e a oeste no Rio Paraná, divisor da fronteira nacional com as repúblicas do Paraguai e da Argentina. Eram sete os termos mais populosos, os quais tomavam majoritariamente a porção leste da região composta pelo litoral, planalto e Campos Gerais[104]. Curitiba, Paranaguá e Castro formavam as cidades mais populosas por ultrapassarem a margem dos 6.000 habitantes, seguidas por Príncipe, São José dos Pinhais e Antonina. As porções

[102] Aqui, tomamos como orientação a proposta de Yuku Miki, de integrar a população indígena devidamente enquanto parte do processo de formação nacional, trilhando alternativas à tradição historiográfica que obscureceu seu papel nesse processo. De acordo com a autora é interessante "focar nas conexões nas histórias negras e indígenas e argumentar que cada uma foi necessária para a outra, especialmente se nos questionarmos a respeito das relações de raça, nação e cidadania" (livre tradução). MIKI, Yuko. *Frontiers of Citizenchip, op. cit*, p. 11.

[103] PARANÁ. "Mapa estatístico da população do Paraná". In: *Relatório do presidente da província do Paraná, o conselheiro Zacarias Góes de Vasconcellos*, op, cit, p. 145.

[104] A divisão por termos englobava as seguintes localidades: Paranaguá, Guaraqueçaba, Guaratuba, Antonina, Morretes, Curitiba, São José dos Pinhais, Campo Largo, Palmeira, Iguaçú, Votuverava, Príncipe, Rio Negro, Castro, Ponta Grossa, Jaguariaíva, Tibagi, Guarapuava e Palmas. *Idem*.

oeste e norte eram locais de grande circulação das populações indígenas, alvos das políticas colonizadoras partidas do governo central em parceria com os interesses privados de ocupação territorial e preservação de núcleos populacionais nascentes[105].

A ocupação territorial e o fomento a guerras contra os indígenas ditos "selvagens" davam consonância ao discurso civilizador das autoridades do Paraná rumo à concretização da autonomia e a conquista dos sertões. Pela lente dos administradores do Império esses ideais caminhavam lado a lado com o projeto de instrução e eram de urgente demanda. No vale do rio Tibagi, estes desígnios tomaram forma com o estabelecimento da Colônia Militar do Jataí e dos aldeamentos indígenas São Pedro de Alcântara, Nossa Senhora do Loreto do Pirapó e São Jerônimo. Para ali foram atraídos centenas de indivíduos livres pobres diante da possibilidade de cultivo da terra, bem como foram enviados escravos da nação e africanos livres para tornar efetiva a prática de colonização. A região era habitada majoritariamente pelos povos nativos Guarani *Kaiowa* e *Kaingang*, respectivamente pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani e Jê, grupos de caçadores e coletores pré-ceramistas que transitavam nas margens dos rios da região norte da província, sobretudo na bacia do Paranapanema e Tibagi[106]. O território abarcava a tradicional região do Guairá[107] e presenciava constantes conflitos intertribais motivados pela possessão das terras e sobrevivência em meio ao colonialismo branco imposto por particulares em parceria com os interesses imperiais.

A ocupação desse território foi originada após expedições realizadas por João da Silva Machado, o Barão de Antonina, importante figura na mediação de interesses políticos e econômicos que desembocaram com a emancipação da província[108]. A conquista dos sertões se somava aos projetos políticos de interesse do governo central na manutenção de fronteiras e facilitação do transporte fluvial com o Mato Grosso do Sul.

---

[105] Parte da historiografia tradicional empregou do conceito de "vazio demográfico" para descrição das áreas norte e oeste do Paraná, negligenciando a presença milenar de povos nativos. Cf: MARTINS, Gelise C. P.; FRANCISCON, Moisés V. "O indígena na ocupação do norte do Paraná: o mito do vazio demográfico". In: *Revista Percurso: NEMO*, v. 10, n. 2, Maringá, 2018, pp. 53-73. Ver ainda: BEZERRA, Jéssica de A. *Civilizar os sertões, consolidar o Estado: a Colônia Militar do Jataí e os Aldeamentos indígenas do Tibagi (1845-1897).* Dissertação (Mestrado em História). UNIFESP. Guarulhos, 2015.

[106] MOTA, Lucio Tadeu. "As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema / Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais" in: Fronteiras: *Revista de História, Dourados, MS*, v9, n. 16, Jan/Jul, 2007.

[107] Durante muito tempo essa região pertenceu à coroa espanhola em função do Tratado de Tordesilhas e abrigava grande número de reduções jesuíticas, vítimas do expansionismo bandeirante durante o século XVIII. Sobre o assunto, Cf. MONTEIRO, John. *Negros da terra: índios e bandeirantes na província de São Paulo*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

[108] BORGES, Luís Adriano. *Op. Cit*, p. 316.

Além disso, tornava prática a política imperial indigenista que tinha na criação de aldeamentos a principal estratégia de integração das populações indígenas.

Já na década de 1860 encontramos notícias do funcionamento de uma escola criada para atender os filhos dos residentes da colônia. Ela funcionava no interior do aldeamento indígena São Pedro de Alcântara e contava com a frequência de 10 crianças "livres"[109]. Eram todas do sexo masculino e se enquadravam na faixa etária que ia dos 9 aos 14 anos, sendo três denominados como "índios *Cayuá"*[110], uma variação de grafia de "*Kaiowá*", designação do povo de origem Guarani que ajudou a constituir o aldeamento a partir de sua fundação em 1852[111].

A migração de indígenas *Kaiowá* para o Aldeamento São Pedro de Alcântara decorria de antigas negociações estabelecidas com o Barão de Antonina em seu propósito de construção das vias fluviais que conectavam o Paraná ao Mato Grosso. Para os *Kaiowá*, por outro lado, a aliança significava segurança frente ao domínio *Kaingang* em territórios por eles disputados a leste do rio Paraná[112]. Certamente essa era a situação na qual se encontravam os pais das crianças indígenas matriculadas na escola do aldeamento.

A fundação de escolas nos interiores dos aldeamentos foi um processo experimentado em várias províncias brasileiras, por fazer parte do projeto imperial de assimilação das populações indígenas e introjeção do ideal civilizacional[113]. Em relatório elaborado pelo próprio Ministério da Agricultura em 1860, a educação dos indígenas foi considerada primordial no projeto colonizador, pois, juntamente com a catequese, a convivência com povos ditos civilizados e incentivo ao trabalho completaria o caminho necessário para a integração desses povos, conquistando os pais através dos filhos[114]. Essa, no entanto, não era uma demanda exclusivamente imposta pelo projeto colonial, havendo indícios suficientes para afirmar que essas populações de algum modo tiraram proveito das iniciativas de escolarização. O caso do cacique *Kaingang* Vitorino Condá, de um aldeamento da região de Palmas em 1869 é elucidativo dessa questão. Ele e um grupo de indígenas se dirigiram à sede do governo provincial para cobrar das autoridades

---

[109] Departamento de Arquivo Público do Paraná (DEAP-PR). *Mapa demonstrativo dos alunos que frequentam esta aula do aldeamento indígena de São Pedro de Alcântra, 1862*. Ref. AP 147, p. 32.
[110] *Idem*.
[111] MOTA, Lucio Tadeu. "As populações indígenas Kaiowá, Kaingang...", op. Cit, p. 52.
[112] *Idem*, pp. 53-56.
[113] MARCANTE, Maicon F. *Aldeados e africanos livres: relações de compadrio e formas de inserção no aldeamento indígena São Pedro de Alcântra. (Paraná: 1855-1895).* Dissertação (Mestrado em História). PPGHIS- UFPR. Curitiba, 2012, pp. 60-62.
[114] BRASIL. Relatório do Ministério da Agricultura, 1860, p. 74; 1869, p. 64. *Apud* MARCANTE, Maicon. Op. Cit, p. 65.

um terreno no interior do aldeamento, um "mestre de primeiras letras para ensinar seus filhos" e um ferreiro[115].

Embora a documentação não traga especificações com relação à direção das aulas no aldeamento São Pedro de Alcântara nessa época, é bem provável que estivessem a cargo dos religiosos responsáveis pela administração local[116]. Anos depois, em 1870, a província escolheu interinamente Antonio Correa Bittencourt para o regimento das aulas que seriam ministradas na sede da Colônia do Jataí, sem que saibamos sobre a continuação das aulas no aldeamento indígena. Bittencourt não tinha carreira no magistério, era apenas um sargento da Guarda Nacional designado para a missão, juntamente com outros militares que ajudaram no projeto colonizador.

Os demais alunos registrados na aula de primeiras letras eram possivelmente filhos de colonos, entre os quais se destacavam os produtores rurais pobres que com o passar do tempo foram beneficiados pelo arrendamento de terras na região[117]. A precarização das condições de ensino foi assunto de uma correspondência do professor Antonio Correa Bittencourt ao Inspetor Geral da Instrução Pública. Ele solicitava "um armário, duas mesas, quatro bancos, três tamboretes, um pote e um copo" para sua escola, complementando ser o lugar "além de baldo de recursos", "apenas composto de pessoas muito pobres"[118]. Em sua descrição, a pobreza desmotivava os pais de estudantes ao envio de seus filhos à escola, uma vez que não dispunham dos "materiais necessários para exercitarem-se na escrita, como sejão [sic]: papel, tinta, penas", afirmando em correspondência posterior estar "lutando com todas as dificuldades para poder ensinar"[119].

Além da presença indígena, as iniciativas educacionais impulsionadas pelo governo da província contaram indiretamente com outros sujeitos pertencentes ao universo de trabalho montado pelo projeto colonizador na região: africanos livres e, possivelmente outros livres de cor. Essa participação pôde ser observada somente na década de 1880, quando o ainda professor Antonio Correia Bittencourt informou às

---

[115] Cf. SOUZA, Almir Antonio de. A Lei de Terras no Império e os índios do Planalto Meridional: a luta política e diplomática do Kaingang Vitorino Condá (1845-1870). In: *Revista Brasileira de História*. V. 35. n. 70, 2015, p. 118.
[116] *Idem*, p. 63.
[117] MARCANTE, Maicon. *Op. Cit*, p. 33.
[118] DEAP-PR. Correspondência do professor interino Antonio Correa Bittencourt ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, 8/11/1870. REF BR APPR 343, p. 16.
[119] DEAP-PR. Correspondência do professor interino Antonio Correa Bittencourt ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, 8/02/1871. REF BR APPR 352, p. 4.

autoridades provinciais sobre o funcionamento das aulas destacando a frequência de 31 alunos, entre os quais se encontravam filhos de indígenas e africanos[120].

No mapa de alunos elaborado pelo professor, esse era o caso de Cypriano, João Eloy, Silvino, Rogerio e Boaventura. Os três primeiros, filhos dos indígenas Faustino, Luciano e Ezequiel respectivamente, e os últimos, filhos dos africanos Chrispim e Honorio. Embora a designação das etnias indígenas tenha desaparecido do registro escrito pelo professor, podemos apenas supor que ainda se tratassem dos *Guarani-Kaiowá*, presentes na escola do aldeamento, havendo, nessa situação a possibilidade de também se tratarem dos *Kaingang* ou *Guarani-Ñandeva*, anexados à colônia no final da década de 1870[121]. O fato inédito dava-se pela presença dos filhos de africanos, mesmo após a emancipação deles decretada pelo Império em 1864.

Como mencionamos acima, os africanos foram direcionados à região pelo governo imperial para auxílio na colonização, sendo provenientes da província de São Paulo, onde trabalharam na Fábrica de Ferro Ipanema[122]. Esses sujeitos chegaram ao Brasil em decorrência da apreensão de navios envolvidos com o tráfico ilegal, vivendo em uma condição de liberdade díspar, pois eram condicionados à prestação de serviços à coroa até conseguirem retornar ao país de origem. Dos africanos que seguiram para trabalho à serviço do Barão de Antonina, uma parte se estabeleceu no aldeamento São Pedro de Alcântara e outra, na sede da Colônia do Jataí. Nessa missão, não foram incluídos na categoria de trabalhadores "empregados" da colônia e no geral, viviam em habitações precárias trabalhando com a produção de alimentos para os demais moradores do lugar sem receber remuneração pelos serviços prestados, com exceção da execução de serviços especializados, como no caso dos ferreiros[123].

Como dissemos, mesmo após a emancipação na década de 1860, os registros apontam a permanência de alguns africanos na colônia, com formação de família e redes de compadrio com indígenas Guarani e outros habitantes. Era o caso dos casais de

---

[120] DEAP-PR. Mapa dos alunos que frequentam a escola pública do sexo masculino da Colônia do Jatahy, 1884. BR APPR 728, p. 54.
[121] MARCANTE, M. *op. Cit*, p. 26.
[122] A fábrica de ferro era administrada pelo governo central e funcionava em Sorocaba. Com sua desativação em 1860, cerca de 300 indivíduos entre africanos livres e escravos da nação foram distribuídos para outras repartições públicas, entre elas os projetos colonizadores encabeçados pelo Barão de Antonina. BEZERRA, Jéssica A. *op. Cit*, p. 158. A mesma fábrica, bem como a atuação de africanos nesse universo de trabalho, foi objeto da pesquisa recente de Franciely da Luz Oliveira, em: *Forjando máquina grande nos sertões do Atlântico: dimensões centro-africanas na história da exploração das minas de Ipanema e da instalação de uma real fábrica de ferro no Morro do Araçoitaba (1597-1810).* Curitiba: Ed. CRV, 2021.
[123] MAMIGONIAN, Beatriz. Op. Cit, p. 312

africanos livres, pais dos alunos do professor Bittencourt: Honorio e Isabel, pais de Luciano; Chrispim e Esmeria, pais de Ezequiel. O historiador Maicon Marcante rastreou os registros que indicaram o apadrinhamento de crianças indígenas por esses casais, assim como o compadrio com membros da elite local no batismo de seus filhos na paróquia do aldeamento São Pedro de Alcântara[124]. Ele indica que estes laços representaram a busca por "posições mais destacadas no interior da hierarquia social em relação à proximidade à condição de escravos que marcou a inserção inicial dos mesmos" naquela comunidade[125]. A escolarização de seus filhos também faria parte desse horizonte? Certamente, ainda mais se considerarmos estudos da historiografia recente voltados a salientar a importância da escrita em sociedades centro-africanas[126].

A colônia também contou com uma iniciativa de escolarização para o sexo feminino, fundada apenas em 1882. Na ocasião não foram registradas filhas de africanos livres, apenas duas filhas de indígenas, entre outros habitantes da comunidade: Carolina da Silva e Maria Rita da Silva, respectivamente eram filhas dos índios Ezequiel e Faustino, sendo este último, também pai de Cypriano - matriculado na escola do professor Bittencourt - desta vez identificado como "cacique coroado"[127]. Em "observação", mencionava-se que "os índios pretendem por mais algumas filhas na escola"[128]. A professora descrita como responsável nessa relação de alunas era Idalina Idelvira Bandeira Fernandes, sem que encontremos registros da mesma na relação de professoras contratadas pelo governo nessa época. Podemos supor que Idalina fosse habitante da colônia e recebesse subvenção da província para o funcionamento de sua escola, que conforme seu relato, ainda encontrava-se no início de seu funcionamento. Apesar disso, ela mencionou o fato de que as alunas vinham demonstrando "a maior boa vontade de aprenderem [sic]"[129].

---

[124] MARCANTE, M. op. cit, p. 80.
[125] Idem, p. 155.
[126] É o caso do estudo de Elaine Ribeiro sobre os trabalhadores da Lunda, região de Angola. Cf RIBEIRO, Elaine. A escrita como instrumento de reivindicação dos trabalhadores do comércio de longa distância da Lunda. Novas possibilidades de pesquisa a partir das fontes missionárias. *Locus Revista de História*, Juiz de Fora, V. 23, n. 2, 2017, pp. 231-151
[127] O termo era atribuído às lideranças Kaingang. DORNELLES, Soraia S. *De coroados a Kaingang: as experiências vividas pelos indígenas no contexto de imigração alemã e italiana no Rio Grande do Sul do século XIX e início do século XX*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGH da UFRGS. Porto Alegre, 2011, p. 9
[128] DEAP-PR. Mapa das alunas da escola pública do sexo masculino da Freguesia do Jatahy, professora Idalina Idelvira Bandeira Fernandes, 03/12/1883. REF BR APPR 700, p, 90.
[129] *Idem*.

Desde o primeiro Regulamento de instrução da província estabeleceu-se a divisão sexual das escolas, traço típico do processo de escolarização ocidental que refletia as disparidades de gênero da sociedade oitocentista. A diferenciação das práticas educacionais para meninos e meninas era exposta até mesmo no currículo de instrução primária, que preconizava o ensino de "trabalhos de agulhas"[130] nas escolas do sexo feminino. A desproporção era também numérica se levarmos em consideração a quantidade escolas disponíveis para meninas em idade escolar[131].

Nos primeiros anos da província, as escolas masculinas somavam um quantitativo quase duas vezes maior do que as femininas, tendência que permaneceu até o final do século XIX, quando, por outro lado as escolas mistas ou promíscuas[132] foram autorizadas na legislação como alternativa ao baixo orçamento. No quadro a seguir, podemos conferir a distribuição de escolas pela província no ano do primeiro relatório provincial:

Sexos	**Distrito da instrução pública**	**Escolas (Cadeiras)**	**Nomes dos professores**	**Nº de alunos**
Masculino	Curitiba	1ª da capital	João Baptista Brandão de Proença	54
		2ª da capital	José Celestino de Oliveira	38
		Campo Largo	José Pinto Ribeiro Nunes	[não informado]
		Palmeira	[não informado]	[n/i]
		Iguaçú	José Francisco de Medeiros	[n/i]
		Votuverava	[não informado]	[n/i]
		São José dos Pinhais	Manoel Gonçalves de Oliveira	[n/i]
	Príncipe	Príncipe	Vicente José de Oliveira	[n/i]
		Rio Negro	José Domingues Garcia	[n/i]
	Castro	Castro	Ignacio Moreira Vilela	41
		Tibagi	Eduardo Baptista Ribeiro	37
		Ponta Grossa	Aprígio Guilherme Antonio	[n/i]
	Guarapuava	Guarapuava	[n/i]	[n/i]
	Paranaguá	1ª de Paranaguá	Francisco Antunes Teixeira	63
		2ª de Paranaguá	Padre Albino José da Cruz	67

[130] Regulamento, 1857.Art 3, §2. In: MIGUEL, M. E.; MARTIN, *op. Cit*, p. 53.

[131] De acordo com o Regulamento de 1857, Art. 39, §4º, essa idade era entre 5 e 15 anos. Idem, p. 57.

[132] Assim eram denominadas as escolas que admitiam matrícula para ambos os sexos. No Paraná, geralmente eram regidas por professoras e passaram a vigorar na década de 1870. Cf. MIGUEL, Maria E. B.; SAIZ, Paula G. A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial. In: *Revista HISTEDBR-BR online*. N. 22. Campinas, Jun/2006, p. 44.

		Guaraqueçaba	Antonio Ferreira da Costa	20
		Guaratuba	João Francisco Sant`Anna Neves	39
	Morretes	Morretes	Francisco da Silva Neves	36
		Porto de Cima	Antonio José Leite Bastos	31
	Antonina	Antonina	Joaquim Alvaris da Silva	37
Feminino	Curitiba	Capital	Maria do Carmo de Moraes	28
	Príncipe	Príncipe	Gertrudes Margarida de Magalhães	[n/i]
	Castro	Castro	Maria Candida de Oliveira Vasconcellos	[n/i]
	Paranaguá	1ª de Paranaguá	Maria Prudência da Luz	[ilegível]
		2ª de Paranaguá	Alzira P. da Costa Lobo	[n/i]
		Guaratuba	Anna Joaquina de Sant´Anna	34
	Morretes	Morretes	Rita Clara das Neves	25
	Antonina	Antonina	Anna Joaquina Soares da Rocha	27

Quadro 1. Escolas do Paraná, 1853. Fonte: Relatório de Governo, 1854. (DEAP-PR)

Esse levantamento publicado no relatório de governo de 1854 com o título de "Relação das Cadeiras de Primeiras Letras da Província do Paraná"[133] confirma a disparidade que acompanhou a lógica de implantação de escolas tanto no qualitativo de gênero, quanto social, tendo em vista o alcance limitado da instituição frente à amplitude populacional. Numericamente falando, com pouco mais de 600 alunos do sexo masculino matriculados nas escolas públicas e menos da metade de meninas na mesma situação chegava-se ao ínfimo percentual de 12% do atendimento escolar de meninos e 5% de meninas[134]. As iniciativas particulares eram ainda mais inexpressivas, pois não alcançavam uma centena de crianças, mesmo havendo autorização do governo para seu funcionamento[135].

O quadro apresentou poucas mudanças nos anos sucessivos, indicando alguma melhora cerca de uma década após a fundação da província, porém, preservando os marcadores de exclusão postos no início da implantação do sistema público de ensino. No levantamento de 1866 foram registradas 54 cadeiras de instrução primária, perfazendo

[133]PARANÁ, *Relatório do presidente da província do Paraná, o conselheiro Zacarias Góes de Vasconcellos, op. Cit,* Anexo 1.
[134] MIGUEL, Maria E. B.; SAIZ, Paula. Op. Cit, p. 40.
[135] A liberdade de ensino foi prevista no Regulamento de 1857, Cap. I, Art. 1º. MIGUEL, M. E.; MARTIN, *op. Cit*, p. 53.

um total de 1076 alunos matriculados do sexo masculino e 456 do sexo feminino[136]. Foram criadas novas escolas nas principais regiões de povoamento da província, sendo uma no planalto, três nos Campos Gerais e duas no litoral[137]. Mesmo assim, diante da amplitude territorial era impossível contemplar povoados situados longe dos grandes centros de circulação populacional. Após a instauração do ensino obrigatório[138] isso se tornou um problema concreto, impulsionando os administradores da instrução a controlar a frequência das escolas existentes suprimindo aquelas que não correspondessem ao índice mínimo de alunos, para assim redimensionar os recursos públicos às iniciativas que trouxessem maior retorno em números.

Tais questões conjunturais como a inexistência de escolas em locais menos povoados, dificuldades de frequência, ao lado da falta e capacitação de pessoal para o magistério, sobre a qual comentaremos mais adiante, formavam a tríade recuperada na fala de administradores como responsável pelo atraso nos assuntos de instrução. Isso tornava as outras experiências de escolarização da época muito semelhantes ao quadro encontrado para a Colônia do Jataí, explicando as limitações da consolidação da escola pública na jovem província.

Avançando rumo ao litoral em busca das iniciativas de instrução mais antigas da província paranaense, encontramos a escola da Freguesia de Guaraqueçaba, pertencente ao termo de Paranaguá, existente desde 1851, antes mesmo da emancipação da 5ª Comarca. Ela foi instaurada mediante contrato interino com o professor Antonio Ferreira da Costa com 13 alunos matriculados. Com o avançar dos anos, viu quadriplicar o número de alunos, porém, no dia da visita do subinspetor de ensino em agosto de 1861, achavam-se presentes apenas três deles. O fato surpreendeu a autoridade da instrução que, de

---

[136] PARANÁ. *Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial na primeira sessão da oitava legislatura, a 15/02/1866 pelo presidente André Augusto de Pádua Fleury.* Curitiba: Typografia de Candido M. Lopes, 1866, p. 27.

[137] As novas localidades contempladas pela expansão da escolarização nessa época foram Assungui, bairro das Conchas e bairro das Lanças, na região de Ponta Grossa, Palmas, povoado de Anhaia e Ilha do Mel. Idem, p. 26.

[138] Ao todo, foram quatro os Regulamentos gerais do ensino que instituíram o ensino obrigatório na província, promulgados em 1857, 1871, 1874 e 1876. Além deles, os legisladores também se valeram de leis complementares para reforçar a arbitrariedade e impor penalidades sobre os pais de alunos que não cumprissem com a obrigação. Sobre o assunto, Cf. ANJOS, Juarez J. T.; SOUZA, Gizele de. "Nos 'rigores da lei': a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1883)". In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 21, n. 67. Out/Dez, 2016. Conferir ainda: ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. "A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná". In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera L. G. (orgs). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá – MT: Edufmt, 2013.

imediato, recomendou a supressão daquelas aulas, "tendo concluído que [...] não existe número de alunos que por força dele possa existir uma escola"[139].

De forma indignada o professor reagiu com longa descrição sobre as difíceis circunstâncias encontradas para a manutenção da escola, como a dispersão do povo no amplo território da freguesia e a pobreza de seus habitantes, "ignorantes" da necessidade de providenciar o "alimento para o espírito" de seus filhos. Alertava por maior participação dos agentes do Estado em sua empreita, afirmando: "V.Sª no empenho de tomar parte na glória, que nos cabe de tão árdua tarefa empregará os meios [...] a seu dispor para coadjuvar-me e suprir a falta de luzes de que careço no desempenho da nobre missão que me está confiada[140]

O professor demonstrou ciência dos dispositivos retóricos que o auxiliariam em seu pedido por maior apoio das autoridades de instrução nos desafios que vinha enfrentando para manter sua escola em funcionamento. Ele também apresentou diversos fatores para explicar a baixa frequência de seus alunos, alegando ser a região habitada por cerca de "cinco mil e tantas almas" distribuídas em "uma extensão maior de 50 léguas de costas, de ilhas e de margens de caudalosos rios, de que abunda o distrito desta freguesia". A dispersão e o "estado de quase pura natureza" refletiam na resistência à incorporação de hábitos ditos "civilizados" e no "desconhecimento da utilidade das letras e das ciências":

> Pelos dados que tenho posso evidentemente informar a V. Sª que do supracitado número pouco mais de 60 indivíduos poderão desenvolver relações epistolares, porém, excetuando apenas 2 ou 3, não há quem escreva corretamente a nossa bela linguagem. [141]

Contrastando esses números com dados do censo de 1872 - aplicado, portanto, cerca de uma década depois - a "Paróquia do Senhor Bom Jesus de Guaraqueçaba" contava com 3.912 pessoas abarcando livres e escravizados. Cerca de 85% desses indivíduos não sabiam ler e escrever[142], sendo que 24% das crianças livres em "idade escolar" tinham acesso à escolarização. Era um índice mais elevado que aquele encontrado para a província, onde nessa época aproximadamente 17% das crianças em

---

[139] DEAP-PR. *Correspondências trocadas entre o sub-inspetor da instrução pública Antonio Manuel Batista e o professor de primeiras letras de Guaraqueçaba Antonio Ferreira da Costa, 31/07/1862*. REF BR APPR, pp. 02-08.

[140] *Idem.*

[141] *Idem.*

[142] Nessa época, o índice de analfabetismo na província chegava a 72% e em todo Império: BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Typografia de G. Leuzinger e Filhos. Rio de Janeiro, 1876, p. 111.

idade escolar tinham acesso à escola[143], número por sua vez maior se comparado à época de implantação da província, quando esse percentual ficava em torno dos 8%[144]. Os empecilhos apresentados para o alcance da instituição eram, na visão do professor, de natureza estrutural: "A falta de vias limpas e de passos que comuniquem os moradores, os quais a suprem com o uso de canoas, produz um considerável número de faltas quando [há] mal tempo".

> Por outro lado, o pouco esmero das famílias, a regra de exigirem que os meninos ainda menores de 7 anos deem o alimento diário que a pesca fornece, e para o que são logo ensinados, e a pouca inclinação da parte destes muito concorre para conserva-los no estado de estacionários da instrução; porque ou dão inúmeras faltas ou deixam de frequentar até que, sentindo algum rumor de recrutamento, voltem apoiados em intermináveis desculpas[145].

O docente fazia referência ao trabalho infantil e ao "recrutamento" como aspectos igualmente responsáveis pela baixa frequência dos estudantes, visto que havia mencionado alguns parágrafos antes desse trecho a ocupação das famílias com o provimento do "alimento do corpo" e seu desconhecimento da importância do "alimento para o espírito".

Apesar de mencionar a pesca como atividade para a qual uma parte desses estudantes era encaminhada pela família para colaboração nos meios de subsistência, o professor advertiu, no espaço do documento, sobre a atração desses menores para oficinas e casas de comércio, nas quais integravam a força de trabalho na condição de aprendizes. Embora os dados do recenseamento geral do Império indiquem a maior parte dos indivíduos da paróquia trabalhando no serviço rural, podemos supor de que esses menores vinham aprendendo serviços do ramo de edificações ou área têxtil[146]. Para o professor, era fundamental "proibir-se a mestres de qualquer oficina a aquisição de aprendizes e às casas de comércio a de caixeiros menores de 14 anos que não tiverem título de habilitação na instrução primária"[147].

Antes de comentar acerca da prática de recrutamentos, é interessante observar as outras facetas e impactos do trabalho infantil no processo de implantação da instrução

---

[143] *Idem*. O censo imperial compreendeu como "população escolar" indivíduos dos 6 aos 15 anos de idade. Tendo em vista que o Regulamento de instrução do Paraná englobava crianças dos 5 aos 15 anos, há a possibilidade de oscilação dos percentuais levantados.
[144] OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. "As escolas primárias no Paraná: estudo retrospectivo de 1827 a 1928". In: *Educar*. N. 8. Curitiba, 1989, p. 48
[145] DEAP-PR. *Correspondências trocadas entre o sub-inspetor da instrução pública Antonio Manuel Batista e o professor de primeiras letras de Guaraqueçaba Antonio Ferreira da Costa. Op. cit*
[146] BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Op. Cit, v. 9
[147] DEAP-PR. 31/07/1862. Op. cit

pública na província do Paraná. Afinal, esse assunto foi acionado diversas vezes pelas autoridades para explicar a baixa frequência das escolas, quase sempre se atribuindo culpa aos pais pobres que dependiam dos serviços de suas crianças para complementação da renda familiar.

Em relatório dirigido à Assembleia Legislativa, o médico Joaquim Ignácio Silveira da Mota, parlamentar incumbido da inspetoria geral do ensino e autor do Regulamento geral da instrução de 1857, que já apresentamos na seção anterior, atribuiu boa parte da culpa do "atraso" nos assuntos de instrução aos "defeitos morais" da população pobre:

> Os obstáculos que as leis para o ensino público encontram entre nós são de duas ordens – materiais e morais. Os materiais são o isolamento de grande número de quarteirões e suas distâncias dos lugares da escola [...] Os defeitos morais são: a apatia dos parentes que, fora do estado de poderem avaliar os benefícios da educação, preferem tirar proveito do trabalho das crianças. [148]

Ciente dos fatores conjunturais que resultavam na baixa frequência dos alunos, também apontados pelo professor de Guaraqueçaba, o inspetor demarcou o trabalho infantil como um dos elementos responsáveis pelo insucesso das escolas, considerando a prática um "defeito moral" da população pobre. Chegavam até seu conhecimento casos envolvendo famílias que se distanciavam dos núcleos populacionais para trabalho nas roças, prejudicando a regularidade de frequência de seus filhos nas aulas: "Muitos dos nossos homens lavradores e dados ao fabrico da erva e como sabemos, empreendem trabalhos em lugares muito distantes das habitações levam para ali todas as crianças"[149].

O médico e inspetor fazia referência ao cultivo de erva mate, principal gênero de exportação da província no século XIX. A maior parte das áreas de extração do produto concentrava-se no litoral e planalto da província, sendo o próprio surgimento desses núcleos populacionais uma decorrência da localização de engenhos da erva[150]. Os trabalhos realizados em função dessa atividade iam desde a extração, até as várias etapas de beneficiamento e transporte, as quais exigiam o emprego de mão de obra diversa, composta por livres e escravizados, homens, mulheres e crianças. Já quando se referiu às roças, o inspetor certamente fazia referência às roças de cultivo que igualmente integravam o universo de trabalho dos mais pobres, ajudando na subsistência.

---

[148]PARANÁ. Relatório do inspetor geral da instrução pública, 1857. Anexo 1, p. 15.
[149] *Idem*, p. 12.
[150] PEREIRA, Magnus R. de M. *Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense, 1829-1889*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1996, pp. 10-12.

Segundo Silveira da Mota, as famílias costumavam empregar os serviços de seus filhos desde cedo, em torno dos seis anos de idade e, por residirem distantes dos locais de trabalho e das possíveis escolas, optavam por levar consigo os menores se aproveitando de seus serviços. Na visão do inspetor a solução do problema residia na criação de asilos de menores, onde estes estariam em maior segurança, além de estarem debaixo de "vigilante inspeção", combatendo nas crianças os "maus hábitos de palavras e ações"[151]. A defesa dessa instituição se fundamentava, em seu ver, pelo benefício de proporcionar o controle e vigilância necessários para o combate de vícios, vistos como intrínsecos à população pobre. Ela funcionaria no modelo de internato e teria por função o abrigo de crianças pobres, indigentes e órfãos.

Essa, no entanto, não era a única alternativa proposta pelo inspetor para erradicar os "defeitos morais" do povo que atrapalhavam na difusão da educação. No mesmo relatório datado de 1857 ele defendeu o critério de alfabetização para a concessão de direitos políticos, antecipando debates das elites e setores dirigentes de anos depois. Essas e outras providências teriam por fim livrar as massas dos "hábitos anti-sociais" e domar-lhes as "paixões"[152].

O fato de Silveira da Mota ser também médico diz muito sobre as considerações estereotipadas que fazia da população pobre em seus registros. Em sua época a ciência higienista se encontrava em plena consolidação no Brasil, influindo na elaboração dos projetos educacionais. E os projetos civilizatórios emanados das classes dirigentes encontravam nessa faceta científica os respaldos necessários para a promoção de reformas que colocassem em estrito controle a população mais pobre, suas práticas e hábitos ditos "viciosos"[153]. Esses ideais se fundiam com as pretensões dos projetos educacionais, pois as escolas eram interpretadas como verdadeiros laboratórios para a execução dos discursos médicos da época[154]. No Paraná, o higienismo apostava na salubridade do clima e nas políticas de "branqueamento da raça" como fatores fundamentais no combate às doenças e esse era um dos motivos pelos quais os debates sobre a imigração europeia

[151] PARANÁ. Relatório do inspetor geral da instrução pública, 1857. Anexo 1, p. 12.
[152] *Idem*, p. 9.
[153] A criação de órgãos como a Comissão Central de Higiene (1850) e Junta Central de Higiene Pública (1851) marcam o processo de consolidação das ideias higienistas no país, especialmente após o enfrentamento de epidemias de febre amarela e cólera no Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Cf. CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
[154] LAROCCA, Liliana M. *Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense*. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE da UFPR. Curitiba, 2009, pp. 10-53.

foram tão caros às elites dirigentes da época[155]. Nesse sentido, a presença de médicos como Silveira da Mota nos mais variados espaços de poder era estratégica a tais projetos de nação que acreditavam na necessidade de controle do povo para implantação do ideal civilizacional.

Joaquim Ignácio Silveira da Mota era nascido na Bahia, em 1818. Após formar-se em medicina na Alemanha, ele migrou para a então 5ª Comarca da província de São Paulo, tornando-se o primeiro médico a clinicar no que viria ser a província do Paraná[156]. Ali, contraiu matrimônio vindo a fazer parte de uma das mais importantes famílias da elite curitibana. Tamanha projeção lhe conferiu cargos públicos de destaque na província paulista, onde se tornou deputado por quatro legislaturas seguidas na década de 1850, assumindo a presidência da Comissão de "Instrução, Educação, Catequese e Civilização dos Índios". A continuidade na carreira pública permaneceu na já emancipada província paranaense em sucessivos mandatos na Assembleia provincial, onde assumiu cargo de inspetor geral do ensino, vindo então a redigir o primeiro regulamento da instrução de 1857.

Era no lugar de membro da elite política local, médico e proprietário de alguns escravizados, que assumiu durante anos a responsabilidade de gerir a implantação da instrução pública no Paraná[157]. Mesmo atuante nos cargos políticos, "Dr Mota" não deixou de lado as funções clínicas, tratando os doentes e assumindo a execução de projetos sanitaristas em Curitiba[158]. A adesão ao pensamento higienista fica evidente em outros aspectos de sua trajetória, como quando realizou a conferência "Higiene das Escolas" em 1887 e também, décadas antes, quando em 1853 exercia o cargo de chefe de polícia. Nesta ocasião atuou em um importante episódio de violência eleitoral em São José dos Pinhais, no qual teria acusado injustamente um advogado negro como mandante do ocorrido, insultando-o com adjetivações raciais[159].

---

[155] LAROCCA, Liliana M; MARQUES, Vera R. B. "A construção do novo Paraná: uma análise dos discursos higienistas" in: *Cogitare Enferm*. N. 15 (1). Jan/Mar, 2010, p. 156.

[156] SANTI, Denize N.; CASTANHA, André P. "A atuação de Joaquim Ignacio Silveira da Mota na organização da instrução pública paranaense entre as décadas de 1850 e 1860". In: *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 18, 2018, p. 8.

[157] Joaquim Ignacio Silveira da Mota esteve no cargo de inspetor geral do ensino de 1854 até 1860, Cf. ALVES, Alessandro Cavassin. *A província do Paraná (1853-1889). A classe política*. *A parentela no governo*. Tese (Doutorado em Sociologia) apresentada ao CPGS da UFPR. Curitiba, 2014, p. 352

[158] *Dezenove de Dezembro*, 1867, Ed. 774, p. 3, ed. 783, p. 4.

[159] O acusado declarou em um jornal ter sido chamado pejorativamente de "pretinho" e "negro", alegando perseguição por parte de Silveira da Mota. O assunto é trazido em ALVES, Alessandro C. *op. Cit*, p. 26.

No aparato legislativo, a influência das preocupações médicas aplicadas à educação era demonstrada no artigo 12 do Regulamento, onde se exigia dos alunos "limpeza de corpo e vestuário", "cabelos penteados" e "unhas aparadas uma vez por semana"[160]. O artigo 38 previa que se avaliasse, no ato de matrícula dos alunos, "o estado sanitário" dos mesmos, excluindo, por fim, no artigo 39, como vimos, "os meninos que sofrerem moléstias contagiosas" e "os não vacinados"[161].

Diante do quadro de imensa precariedade que caracterizava as condições de vida da maior parte da população, essas e outras exigências funcionavam como elementos expulsivos da população pobre para a frequência nas escolas. Outro aspecto operante nesse sentido, conforme alertado na correspondência do professor Ferreira da Costa, de Guaraqueçaba, era o medo que os segmentos pauperizados tinham dos "recrutamentos".

No caso de Guaraqueçaba e outras cidades litorâneas, a prática de recrutamentos arbitrários ocorriam por parte da marinha, para o preenchimento das fileiras de trabalhadores do mar, na qual eram recrutados menores na condição de aprendizes. A Companhia de Aprendizes Marinheiros foi criada em 1864, sendo submetida à Capitania dos Portos em Paranaguá e desde o início de seu funcionamento sofreu com os baixos índices de alistamentos voluntários[162]. Em vista de suprir a demanda e acabar com a aglomeração de crianças pobres nas cidades, onde estariam entregues aos mais variados "vícios", as autoridades policiais estavam autorizadas a praticarem o recrutamento forçado como medida corretiva. Relatos do cotidiano escolar, tais como aqueles emitidos por Antonio Ferreira da Costa em 1866 advertiam que as autoridades, no entanto, se aproveitavam do horário escolar para impor o recrutamento de crianças pobres:

> Passo a informar a V. Sª que alguns pais de alunos das escolas tem me vindo falar temendo que sejam recrutados seus filhos que andam nas escolas [...] A vista do expedido, vou pedir a V. Sª fazer levar essa minha observação ao conhecimento do Excl.mo Governo da Província esperando ordenar as autoridades que encarregar do recrutamento nesta Freguesia, mandar que sejam privilegiados os alunos matriculados nas escolas enquanto frequentarem visto haver muitos de quem os mesmos encarregados do recrutamento podem lançar mão a fim de não desmoralizar as escolas que há tão pouco tempo o Excl.mo Governo principiou a criar em uma Freguesia de tanto povo cego por falta de instruções anteriores. [163]

---

[160] Regulamento, 1857.Art 12, In: MIGUEL, M. E.; MARTIN, op. Cit, p.54.
[161] *Idem*, pp. 56-57.
[162] DOLINSKI, João Pedro. "Saúde e cotidiano na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Paranaguá na segunda metade do século XIX". In: *História Social*, n. 24, 2013, p. 114.
[163] DEAP-PR. *Correspondência endereçada ao Illmo. Sr. Dr. Ernesto Francisco de Lima Santos, inspetor geral da instrução pública, assinada por José da Cruz [ilegível]*. 26/11/1866. Ref. BRAPPR 244, p. 256.

O excerto é de uma correspondência partida do subinspetor de ensino após a visita a escolas ainda na freguesia de Guaraqueçaba, porém situadas nas ilhas da região: Superagui e Bairro das Pedras. Relatos similares ocorreram na longa duração do processo de escolarização da província, especialmente nas localidades litorâneas, onde a proximidade da instituição facilitava no remanejamento dos menores apreendidos. O professor de Guaratuba, Joaquim Cândido da Rocha relatava situação similar afirmando:

> Participo à V. Sª, que a diminuição que tem havido no número de alunos que frequentam a escola procede de, horrorosamente feito por algumas pessoas deste lugar como prevenirem aos pais que o comandante da Fortaleza de Paranaguá vinha recrutá-los e assim, que retirassem aqueles da escola, que pois tem assim acontecido, alguns até estarem escondidos pelos matos, isto mesmo já tenho participado ao sub-inspetor para dar providencias a semelhante proceder.[164]

O alerta emitido pelo professor de Guaratuba em 1867 dava conta de comunicar que além dos recrutamentos de fato, os rumores espalhados pela população em função da prática tinham impacto ainda maior na frequência das escolas. Mas do que exatamente estariam fugindo esses meninos ao se esconderem nas matas, sabendo que o compromisso da instituição assegurava aos recrutados o direito à "instrução escolar, alimentação, alojamento e cuidados médicos"[165]?

Ocorre que na década de 1860, os alistamentos compulsórios foram intensificados em função de um afrouxamento na legislação para atender às demandas da Guerra do Paraguai, prejudicando ainda mais a credibilidade popular da Companhia de Aprendizes Marinheiros[166]. Os meninos recrutados para o conflito eram levados ao Rio de Janeiro para depois serem encaminhados para auxílio na manutenção de navios correndo os riscos eminentes de uma situação de guerra. Além disso, independente da guerra, fatores como a distância da família, as condições insalubres, desnutrição, a violência da chibata e outros castigos físicos faziam crescer a aversão da população mais pobre frente à instituição, explicando os rumores que pairavam no cotidiano escolar.

Apesar disso, sendo direcionada aos menores "órfãos e desvalidos", a Companhia foi pensada pelas classes dirigentes como alternativa à instrução das classes populares e, por que não, dos filhos da população negra livre ou liberta, que escapavam do controle senhorial. Conforme aprofundaremos ao longo deste e do próximo capítulo, a maior parte

---

[164] DEAP-PR. *Ofício encaminhado ao Sr. Dr. Ernesto Francisco de Lima Santos, digno inspetor geral da instrução pública do Paraná, pelo professor Joaquim Cândido da Rocha, da Escola de Primeiras Letras de Guaratuba*. 02/01/1867. Ref BRAPPR 253, p. 57.
[165] DOLINSKI, João Pedro. *Op. Cit*, p. 113.
[166] MARQUES, Vera R. B. PANDINI, Silvia. "Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista". In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 8, Jul/Dez, 2004, pp. 93-94.

das propostas de instrução para esses segmentos esteve imbricada nos projetos de instrução popular e tinham por embasamento o ensino pela lógica do trabalho, visando a disciplina e o controle, mas também assegurando a mão de obra diante da crise causada pela decadência da escravidão[167]. Esses aspectos explicam os casos recorrentes de recrutamento de crianças negras em todo Império como demonstrou a historiografia[168], e situações semelhantes na província do Paraná, como o caso do liberto Francisco, de "cor preta", trabalhado por João P. Dolinski. Ele era filho de uma liberta e, conforme publicado em um jornal de Curitiba, "vivia abandonado", se envolvendo em "furtos e desordens", tendo como punição seu envio para a Companhia de Aprendizes Marinheiros[169]. E os redatores advertiram: "Há outros menores que infestam a nossa capital, sem ocupação, sem pai nem mãe, e que começam bem cedo no caminho do vício e da vagabundagem"[170].

O ano de 1867, época da maior parte das correspondências de professores denunciando o recrutamento forçado, foi justamente o ano em que foram intensificadas as práticas de arregimentação de escravizados e libertos no Paraná[171]. Do ponto de vista destes sujeitos, o ingresso no exército ou na armada em tempos de guerra podia ser interpretado como chance de liberdade e esperança de dias melhores após o conflito, sendo este um debate que não aprofundaremos aqui[172].

Por ora, interessa reforçar que em termos práticos a Companhia de Aprendizes constituiu-se como uma das poucas vias de escolarização para crianças pobres e, possivelmente negras, em tempos de implantação da instrução pública no Paraná,

---

[167] David P. Lacerda, em estudo sobre a Companhia de Aprendizes Artífices, instituição vinculada à Armada do Rio de Janeiro, salienta que o papel da educação laboral praticada na Cia visava sobretudo favorecimento da formação da mão de obra diante da crise do escravismo. Cf. LACERDA, David P. *Trabalho, política e solidariedade operária: uma história social do arsenal da Marinha do Rio de Janeiro (c. 1860 – c. 1890)*. Tese (Doutorado em História Social). PPGH/ IFCH da Unicamp. Campinas, 2016.

[168] Sobre o assunto, há um levantamento bibliográfico feito por Wagner L. B. dos Santos em "Desde a tenra idade ao serviço da armada imperial: recrutamento de crianças e jovens para as Companhias de Aprendizes-Marinheiros nas províncias de Santa Catarina e Pernambuco (1857-1865)" in: *Anais do XXIX Simpósio Nacional da Anpuh*. Brasília, 2017. Os mesmos aspectos também são salientados em: NASCIMENTO, Álvaro. "Um reduto negro: cor e cidadania na Armada (1870-1910)", in: CUNHA, Olívia M. G.; GOMES, Flavio dos S. *Quase cidadão, op. cit.* O trabalho de Graciane Sebrão também recupera os mesmos aspectos para a província de Santa Catarina: SEBRÃO, Graciane Daniela. *Presença/ ausência de africanos e afrodescendentes, op. cit*, p. 81. Sobre o assunto, vale a pena conferir ainda: SOUSA, Jorge Prata de. "A mão de obra de menores: escravos, libertos e livres nas instituições do Império". In: SOUSA, Jorge P. (org). *Escravidão: ofícios e liberdade*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Rio de Janeiro (APERJ), 1998.

[169] *Gazeta Paranaense, apud* DOLINSKI, João P. op. Cit, p. 115.

[170] *Idem*.

[171] BRITO, Edilson Pereira. *A serviço da pátria: o recrutamento militar na província do Paraná durante a Guerra do Paraguai (1865-1870).* Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao CPGH da UFSC. Florianópolis, 2011, p. 152.

[172]Maiores elaborações desse argumento são encontradas em: NASCIMENTO, Álvaro. *A ressaca da marujada: recrutamento de disciplina na Armada Imperial*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

reforçando os traços excludentes da instituição e o perfil dos projetos de instrução destinados às classes populares. A partir dessas histórias fica evidente que os ideais exaltados pelos articuladores da política imperial jamais seriam concretizados no plano prático diante do cenário caótico que caracterizava as realidades provinciais em meados do século XIX. Por outro lado, também revelam que os projetos de educação estiveram imbricados a outros projetos de nação vigentes, como o esforço colonizador, civilizador e a necessidade de se estabelecer medidas disciplinares à população pobre. Neste âmbito, instituições como a Companhia de Menores da Marinha, através dos recrutamentos forçados, supriam intuitos por vigilância e coerção da mão de obra que se realizavam através da compulsoriedade e participação utilitária dos setores pauperizados na guerra encabeçada pelo poder imperial. Como poderemos conferir a seguir, outros desafios se colocaram no caminho da realização das políticas educacionais emanadas do Estado provincial, montando um cenário de oportunidades de instrução precário e sujeito aos interesses e hierarquias que sustentavam a sociedade oitocentista.

1.3. A "marcha do ensino", entre passos e tropeços: profissão docente, orçamento e outros desafios do processo de escolarização

Como já foi possível perceber, colocar adiante a marcha pela instrução do povo não era tarefa fácil. Desafios de ordem estrutural, material e até "moral" se colocavam diante desses planos, mostrando o quão contraditórios poderiam ser os ideais que norteavam o estabelecimento da instrução pública como política de Estado. Revelavam também o complexo jogo de interesses que sustentavam esses projetos e colocava na mão dos sujeitos que compunham as estruturas de governo escolhas que afetavam diretamente as oportunidades educacionais da população a quem essas políticas eram destinadas, incluindo aqui os sujeitos que viviam na fronteira da condição de cidadania, como a população negra cada vez mais expressiva na condição de liberdade. Estes segmentos agiam na contrapartida desse processo, participando da construção do direito à educação. Neste espaço, nos atemos ainda nos meandros da administração da instrução pública, buscando resgatar aspectos que dizem muito sobre o cenário montado para as inúmeras experiências de escolarização que analisaremos no decorrer desse trabalho.

Voltemos novamente a Guaraqueçaba, onde um abaixo assinado de moradores, elaborado em 1864 chegou às mãos do governo provincial para atestar a moralidade de João Feliciano dos Santos. Ao que tudo indica ele foi contratado para reger uma escola

na freguesia, possivelmente outra que não aquela conduzida por Antonio Ferreira da Costa, apresentado na seção anterior. A correspondência foi assim redigida:

> Nós abaixo assinados atestamos que o professor desta Freguesia, o tenente João Feliciano dos Santos tem o melhor procedimento civil e moral, visto como é casado e vive com sua mulher, honra devidamente bem; Assim atestamos mais que pelo conhecimento que temos do dito professor, e que pelo método que temos presenciado de seu ensino, ele tem as habilitações necessárias para exercer o professorado.[173]

Assinado por 27 indivíduos, mesmo aqueles analfabetos que se inscreveram no documento com a representação de terceiros[174], a carta conduz a outras indagações necessárias para compreensão do universo da educação pública que era montado na província do Paraná em meados do século XIX. Quem eram os sujeitos que se aventuravam em exercer o magistério nos primórdios da consolidação desse setor da administração provincial? Quais eram os requisitos para a contratação dos mesmos? Por outro lado, aspectos como a organização dos espaços de instrução, a discussão orçamentária e outros assuntos correlatos tomarão nossa atenção nos parágrafos seguintes.

Não é possível saber sobre a identidade de todos os signatários do abaixo-assinado que partiu de Guaraqueçaba, no litoral da província. Sabemos apenas que se dividiam entre comerciantes, funcionários públicos e uma grande quantidade de homens alistados nas fileiras do exército e guarda nacional, fato esperado diante da vigência da Guerra do Paraguai e as constantes práticas de alistamentos voluntários e compulsórios em função do conflito nesse período[175]. A própria designação escolhida para identificar o professor João Feliciano dos Santos era de "tenente", indicando sua passagem ou pertencimento à carreira militar nesses tumultuados anos de disputa bélica na bacia do Prata.

Todavia é improvável que João Feliciano tenha participado da guerra. Há notícias de sua deserção do exército já no ano de 1860. Antes disso, ele havia trabalhado como guarda da alfândega em Paranaguá, tendo sido contratado pelo governo para reger a cadeira de primeiras letras em Guaraqueçaba no mesmo ano do encaminhamento do

---

[173] DEAP-PR. *Abaixo-assinado dos moradores da Freguesia de Guaraqueçaba*. 18/05/1864. REF BR APPR AP 184, p. 209.

[174] Esses pedidos foram identificados na documentação com o indicativo "a rogo de" antecedendo o nome do assinante.

[175] Sobre o assunto, Cf. BRITO, Edilson P. *A serviço da pátria.* Op. cit

comunicado dos moradores[176]. Essa correspondência objetivava atestar publicamente sua moralidade para fins de sua admissão na carreira docente.

Isso se dava de acordo com os critérios de contratação de professores então vigentes. Era necessário que os candidatos ao magistério público comprovassem moralidade antes de iniciarem efetivamente suas atividades. A inexistência de uma escola Normal até a década de 1870 na província[177] fez com que os regulamentos estipulassem as seguintes definições aos interessados em exercer a regência das escolas públicas. Primeiro, havia a possibilidade de efetivação de "alunos mestres", indivíduos que se destacavam nos exames de instrução básica e secundária e mostravam habilidades para o ensino[178]. Eles eram admitidos inicialmente como "monitores", dando suporte aos professores em exercício, para depois serem examinados e tomarem assento nas vagas para o magistério público que se encontrassem disponíveis.

Outra maneira de se tornar professor era passando por um concurso. O candidato deveria corresponder a três critérios classificatórios, sendo eles maioridade, moralidade e capacitação profissional. Neste último quesito, prestava-se exame oral e escrito ou se apresentava diploma de graduação ou habilitação[179]. Com relação ao critério moral, exigia-se documentação assinada pelos párocos dos três últimos lugares onde o candidato houvesse residido, bem como certidão assinada pelos inspetores de instrução dos distritos dessas localidades. Pode ser que João Feliciano não tenha cumprido com algum critério de moralidade, tendo se valido da colaboração dos moradores de Guaraqueçaba para atestar sua boa índole. O fato é que aqueles sujeitos mencionaram seu "melhor procedimento civil e moral", tendo como álibi o casamento de Feliciano e o bom tratamento que dispunha à sua esposa[180].

O olhar atento à documentação, contudo, sugere que de alguma maneira a moralidade do "tenente" Feliciano tenha sido contestada, tendo em vista que seu contrato fora publicado no periódico da capital anteriormente à mobilização dos moradores, havendo indícios inclusive de que ele já se encontrava no exercício do cargo. A

---

[176] *Dezenove de Dezembro*, 1860, ed. 230, p. 2. *Dezenove de Dezembro*, 1854, ed 9, p. 3

[177] A primeira escola normal do Paraná foi estabelecida em 1876. Sobre o assunto, Cf. MIGUEL, Maria Elizabeth B. "A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo". In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*. Aracajú, 2008, p. 5.

[178] FRANÇA, Franciele; SOUZA, Gizele. "Quem ensina também aprende: a formação pela prática de professores primários na província do Paraná". in: *Educ. Pesqui*. V. 44, e164704. São Paulo, 2018, p. 6.

[179] ANJOS, Juarez J. T. *Uma trama na história: a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial*. Curitiba: Editora da UFPR, 2018, p. 32.

[180] DEAP-PR. *Abaixo-assinado de moradores da Freguesia de Guaraqueçaba, op. Cit.*

contratação foi efetivada em abril de 1864 mediante a gratificação de 300U000 anuais[181], e a manifestação dos moradores ocorreu no mês seguinte. O cidadão João Feliciano, após cerca de dois anos teve o contrato rescindido, sem que saibamos as motivações, causando novamente a reação da comunidade de Guaraqueçaba. Há um ofício publicado em jornal autorizando sua recontratação "convindo atender a justa representação do sub inspetor das escolas, do pároco e de outros cidadãos de Guarakessava [sic]"[182]. O comunicado oficial também alegava serem infundadas as "razões apresentadas para rescisão" do contrato do professor, mais uma vez fazendo crer que de algum modo sua contratação teria sido questionada, certamente por motivações morais.

Quando analisados os registros produzidos pelo governo provincial fica evidente que a preocupação com a moralidade dos professores tomava grande parte das reflexões dos governantes sobre os motivos que retardavam o progresso da instrução pública na província. Também em outras partes do Império, registros desse teor foram recorrentes, justamente por se entender o corpo docente como agentes representantes do Estado onde o mesmo não se fazia presente de outras formas[183]. Frequentemente atribuía-se aos docentes a responsabilidade pelo fracasso dos esforços públicos na missão de instrução, enxergando-os como indivíduos de moral duvidosa. O nosso já conhecido Joaquim Ignacio Silveira da Mota, médico, inspetor geral da instrução e elaborador do primeiro regulamento educacional da província, explicitou as motivações que o levaram a exigência dos critérios de moralidade na admissão de professores, destacando no relatório de 1858, que as péssimas habilitações da maior parte dos docentes então empregados, faltas frequentes e poucos alunos apresentados a exame[184] eram sinais de que os mesmos não vinham cumprindo devidamente a função que lhes era confiada[185]. Diante disso, acreditava ser preferível que as crianças obtivessem o ensino no interior das famílias, ou mesmo na indústria, do que entregar o ensino nas mãos de professores "desmoralizados"[186].

---

[181] *Dezenove de Dezembro*, 1864, ed. 480, p. 2.
[182] *Dezenove de Dezembro*, 1866, ed 675, p. 1.
[183] MATTOS, Ilmar. *Tempo Saquarema*. Op. Cit, pp. 280-283.
[184] Assim que cumprissem com as habilitações preteridas no currículo de instrução elementar, os alunos deveriam passar por um exame, realizado anualmente, com o fim de avaliar as escolas públicas no aspecto qualitativo. ANJOS, Juarez T. *Uma trama na história*, op. Cit, p. 221.
[185] MOTA, Joaquim Ignacio Silveira da. Relatório do inspetor geral da instrução pública. In: *Relatório do vice-presidente José Antonio Vaz de Carvalhes*, 1857c. Curitiba: Typografia paranaense de C. Martins Lopes, 1858, Anexos, p. 52.
[186] MOTA, Joaquim Ignacio Silveira da. Relatório do inspetor geral da instrução pública. In: *Documentos a que se refere o vice-presidente da província na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 7/01/1857*. Curitiba: Typ. Paranaense Candido Martins Lopes, 1857. Anexos, p. 20.

Taxações similares da parte dos governantes tornaram-se uma tradição dos relatórios provinciais. Elas compunham a tríade elaborada pelas autoridades para explicar o fracasso das ações públicas no processo de implantação da instrução, junto com a questão orçamentária e os desafios de ordem estrutural, como a dispersão populacional e o emprego da mão de obra infantil.

Seguindo a tradição inaugurada por Silveira da Mota, o presidente da província André Augusto de Pádua Fleury em 1866 chegou a considerar a abundância de professores um desperdício aos cofres da província, tendo em vista não haver meios que garantissem a moralidade dos mestres. Seu sucessor, Polidoro Cesar Burlamaque no ano seguinte foi além, ao apontar o quão dispendiosa era a instrução no Paraná, criticando, o que considerava, o elevado número de escolas e o investimento pouco útil com a remuneração dos professores, "mestres ignorantes e indolentes"[187]. Esta percepção o deixava contrário até mesmo aos projetos de criação de uma escola normal na província. Segundo ele, nos países de maior adiantamento civilizacional, esses centros formadores de professores davam "excelentes frutos". Porém, no Brasil, eram como "plantas exóticas" devido à índole da população e sua falta de apreço à instrução pública[188].

Assim, Cesar Burlamaque acreditava que os problemas originários do país produziam efeitos negativos no andamento da instrução, uma vez que os vícios dominavam os indivíduos que se seguiam para o magistério:

> O professorado entre nós, não está, nem estará tão cedo elevado à altura de uma carreira que estimule as ambições legítimas de quem quer que seja e muito menos abra a porta a aspirantes distintos. Por via de regra, só quer ser professor, quem não pode ser outra cousa. [...] É por isto que o magistério, salvo honrosas exceções é o apanágio da incapacidade e da ignorância. [189]

O olhar pessimista de Burlamaque em relação ao magistério parece ter carregado traços de sua experiência pessoal. Ele, que era nascido no Piauí, formado em Direito pela Academia Jurídica do Recife, havia lecionado por anos a disciplina língua portuguesa no Liceu Piauiense[190]. Essa era a bagagem que trazia para gerir esse setor da administração provincial, função à qual esteve encarregado também em sua província de origem, onde

---

[187] PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15/03/1867 pelo presidente da província do Ilmo. Polidoro Cezar Burlamaque*. Curitiba: Typ. Martins Lopes, 1867, p. 29.
[188] *Idem*, p. 30.
[189] *Idem*, p. 31.
[190] Aspectos da biografia de Polidoro Cezar Burlamaque foram consultados em: <http://www.tjpi.jus.br/portaltjpi/galeria-dos-desembargadores-do-tjpi/polidoro-cesar-burlamaqui/> Acesso 01/12/2020

veio a assumir a pasta da Instrução Pública na década de 1870. Na gestão do Paraná, buscou amenizar os inconvenientes da má formação dos mestres através da criação de uma escola de pedagogia na capital[191], iniciativa, no entanto pouco duradoura tendo em vista as sucessivas tentativas dos governos seguintes para instauração de escolas normais.

Um professor admitido para trabalhar na instrução pública carregava consigo uma série de responsabilidades na gestão das escolas. Praticamente todas as tarefas ligadas ao funcionamento das aulas, que podiam chegar a 60, 80 alunos, desde a elaboração das lições diárias, a administração de várias turmas ou "classes" ao mesmo tempo[192], eram atribuídas a um único professor, sem o devido amparo governamental e em condições de trabalho precárias. Cabia ao docente, o encargo pela locação da casa que serviria como espaço escolar, a solicitação de materiais, suprimento de alimentos e divulgação das aulas, além de uma série de atributos essenciais para o funcionamento da escola[193]. Pairava no imaginário da época o entendimento da profissão docente como "missão", já que os professores não contavam com remuneração estável e tinham de se dedicar de maneira exclusiva à atividade. A ausência do Estado nas questões educacionais refletia-se ainda nas frequentes cobranças da comunidade escolar através de abaixo-assinados ou outras formas de reivindicação, com objetivo de pressionar as autoridades por melhorias no quadro do ensino em muitos municípios[194].

Essas normativas resultavam em experiências docentes bastante diversas, sem haver como traçar padrões do perfil social dos sujeitos que regiam as escolas nas múltiplas realidades do Paraná provincial. Via de regra não era uma profissão ocupada pelas classes abastadas, porém, há histórias de professores com projeção social significativa, inclusive

---

[191] Lei n. 150 de 10 de Maio de 1867. *Dezenove de Dezembro*, 1867, ed 787, p. 2.

[192] Embora houvesse uma amplitude de métodos de ensino disponíveis aos docentes para o exercício da profissão, a Lei de 1827 preconizava o ensino pelo método monitorial/ mútuo para ser aplicado em todo Império. Este, também conhecido como método Lancasteriano se fundamentava pela colaboração de alunos mais "adiantados" na transmissão das lições aos iniciantes, possibilitando aos professores o trabalho concomitante com vários níveis de ensino elementar. No entanto, a diversidade dos contextos educacionais no país favoreceu a introdução de outros métodos que se fundiram e acrescentaram novos modos de ensinar ao repertório de professores primários, destaca André Castanha. Assim, no Paraná, foi comum a utilização do método simultâneo de ensino, misto de método mútuo e intuitivo, que consistia numa "organização mais homogênea das classes, baseando-se em explicações expositivas, repetição dos exercícios e memorização dos conteúdos" Isso, contudo, não extraía do professor a necessidade de gerir ao mesmo tempo várias classes de estudos em uma única aula. Cf. CASTANHA, André P. "Os métodos de ensino no Brasil do século XIX". In: *Revista HISTEDBR online*. V. 17, n.4. Campinas, 2017, p. 1061. FRANÇA, Franciele. *Um inventário de saberes, um repertório de fazeres. Modos e práticas do ofício do ensinar na escola primária durante a segunda metade do século XIX* (1856-1892). Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2019.

[193] WACHOWICZ, Lilian Anna. *Relação professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1984, p. 42.

[194] Idem, p. 19.

atuantes na esfera pública. Foi o caso de João Baptista Brandão de Proença, primeiro mestre de primeiras letras de Curitiba[195], autor do hino da emancipação paranaense. Ele assumiu por anos a cadeira de deputado provincial na Assembleia Legislativa, entre outros cargos públicos, dividindo espaço com os figurões da oligarquia local[196]. Na leitura de seus biógrafos, o professor inaugurou uma espécie de tradição docente entre seus descendentes, deixando rastros importantes de contribuição para o fazer político nos anos iniciais da província[197].

Esse não era o caso da maior parte dos docentes. Origens sociais mais modestas perfaziam o histórico dos professores encarregados de conduzir a instrução nos anos iniciais da província. O caso do professor José Cleto Silva é um exemplo. Sua trajetória será abordada nos capítulos seguintes para salientar as relações entre prática docente e abolicionismo nos anos finais do Império. Há registros que denotam sua formação em meio às classes populares, atuações contrárias ao recrutamento forçado de crianças negras e inclusive a administração de aulas para indivíduos escravizados. Outro caso elucidativo é o de Miguel Lourenço Schleder, professor curitibano sobre o qual também comentaremos. Filho de imigrantes pobres, ele adquiriu instrução básica na idade adulta, ingressando no magistério para atuar em escolas noturnas de trabalhadores[198].

Vencendo os desafios para tornar-se um professor, restavam os obstáculos do cenário de precarização que caracterizava a instalação das escolas públicas. A discussão sobre o direcionamento de recursos para a construção de prédios escolares, por exemplo, nessa época ainda era muito incipiente, uma vez que a edificação da primeira "casa escolar" da província data apenas de 1882[199]. Situação similar era encontrada em outros locais do Império. Professores, autoridades da instrução e presidentes de província do norte ao sul do país relatavam cotidianos de ensino em espaços insalubres, pequenos, mal iluminados, com péssima estrutura de mobília e materiais[200]. Isso porque, tendo os professores de alugarem a casa que serviria de local das aulas com o próprio salário,

---

[195] MUNHOZ, Fabiana G.; VIDAL, Diana G. "Experiências docentes e culturas políticas: o professor de primeiras letras João Baptista Brandão de Proença (5ª Comarca da província de São Paulo / Província do Paraná, 1830-1860". In: *Hist. Educ. (online).* V. 21, n. 52. Porto Alegre: Mai/Ago, 2017, p. 162.
[196] ALVES, Alessandro C. *A província do Paraná (1853-1889). A classe política*. Op. Cit, p. 77-80.
[197] MUNHOZ, F.; VIDAL, D. op. Cit, p. 162.
[198] As trajetórias de ambos os professores foram trabalhadas em estudo anterior, cf. SILVA, Noemi S. *O baptismo na instrução*. *Op. cit*
[199] CASTRO, Elizabeth A. *Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX*. Curitiba: Edição do autor, 2008, p. 11.
[200] MARCÍLIO, Maria L. O be-a-bá no caos. In: *Revista de História*. Ano 1, n.4. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, Out, 2005, pp. 82-85.

muitos tendiam a transformar os cômodos de suas próprias residências em salas de aula, sendo esta a situação da maior parte das escolas públicas primárias do Paraná até o início do século XX[201].

Esses desafios obstruíam os propósitos maiores dos governos pela estatização do ensino, num processo de "luta do governo do Estado contra o governo da casa", que caracterizava as disputas pela educação da infância com outros espaços formativos tradicionais como a Igreja e família. A fundação de prédios escolares públicos simbolizava a concretização do processo de responsabilização do Estado pela formação das novas gerações[202] e pode ser lida como um dos resultados de todo processo de mudanças emergido na onda dos saberes ilustrados.

A necessidade de criação do espaço escolar dava conta de agregar uma série de expectativas em torno das novas percepções de indivíduo que iam se consolidando no mundo ocidental. A expansão da alfabetização era uma delas. Cada vez mais a dominação dos códigos escritos, com a expansão da cultura letrada, era interpretada socialmente como sinal de autonomia e condição da cidadania política, debates que serão intensificados no final do século com a Reforma eleitoral de 1881, mas que já se encontravam em plena circulação em meados do século XIX.

Essas e outras demandas sociais contribuíram para o processo de escolarização, no qual as escolas eram entendidas por excelência como as principais vias de realização da instrução e traduziam os esforços estatais pela expansão do ensino. Mas, para além da escola, ou surgimento do que alguns autores denominam de "cultura escolar"[203], essa expansão também se dava através de outros espaços educativos, como bibliotecas, museus e ainda associações de conhecimento ou de auxílio mútuo, nas quais os sócios podiam usufruir de reuniões, palestras e debates dos mais variados ramos do conhecimento[204]. Esse e outros aspectos, como procuraremos demonstrar, evidenciam que esse processo não ocorreu unicamente pela iniciativa estatal e enquanto realização dos anseios das classes dirigentes. Houve interesse da sociedade e seus mais variados segmentos na construção da educação enquanto um direito, e múltiplas reinterpretações de seus significados, incluindo aqui aqueles relacionados às expectativas de liberdade e

[201] MOTA, Joaquim Ignacio Silveira da. Relatório do inspetor geral da instrução pública.*op. cit*
[202] FARIA FILHO, Luciano M. "Instrução elementar no século XIX". *Op. Cit*, p. 145.
[203] O termo aparece em várias obras dos historiadores da Educação visando demarcar o lugar de destaque ocupado pela escola na formação do indivíduo sobretudo a partir do século XVIII. Nessa contextualização, foi referencial a obra de VEIGA, C. G. *História da educação*, *op. cit*, p. 32.
[204] *Idem*, p. 36.

expansão da cidadania por parte de negros livres, libertos ou escravizados, como aprofundaremos adiante. Esses anseios, contudo, tinham de enfrentar o duro cenário de precarização da educação pública montado pelas escolhas dos sujeitos ligados aos aparelhos de Estado.

Não tardaram em aparecer as reações dos governantes frente às dificuldades na implantação do sistema de educação pública do contexto paranaense. Já em 1862, passaram a valer os primeiros cortes de gastos com o setor, justificados pelos resultados "insatisfatórios" da manutenção de escolas com o dinheiro público. Os alvos foram principalmente escolas secundárias e aquelas primárias que não mostravam ampla frequência de alunos[205], tendência seguida nos anos posteriores pela ação de gestores como o já citado Polidoro Cesar Burlamaque.

Iniciando sua fala dirigida à Assembleia Legislativa em 1867, o presidente não mediu esforços ao destacar a importância da escolarização para o progresso nacional: "É sobretudo na escola que o espírito nacional se engradece. É lá que se completa a educação começada pela família" e "se decide sobre a civilização de um povo"[206]. Contudo, nas linhas seguintes tratou de justificar porque era necessário cortar gastos com a instrução pública. Segundo ele, quando comparado ao quadro existente em outras províncias do Império, o investimento em escolas no Paraná era muito custoso e a frequência muito baixa, havendo assim uma "despesa excessiva" no setor. Por isso, ele questionava: "Deve-se continuar a gastar inutilmente com a manutenção de cadeiras pouco ou nada frequentadas?". Na visão do presidente, a situação diagnosticada, dificultava e entorpecia a "marcha do ensino primário"[207] e, em vista de tais resultados "não satisfatórios", foi enfim assertivo: "As escolas são vias de comunicação entre os espíritos é verdade – alguém já o disse – mas os obreiros são maus e a obra sai muito cara para ser empreendida muitas vezes".

É evidente que não se vislumbravam alternativas para a crise no ensino público que não passassem pelo corte de gastos e supressão das escolas, mesmo nessa época em que a "marcha do ensino primário" ainda se encontrava em seus primeiros passos. Observando a atuação de Burlamaque à direção da instrução pública no Piauí, vemos que

---

[205]PARANÁ. *Relatório Apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Paraná na abertura da primeira sessão da quinta legislatura pelo Exm. Sr. Dr Antonio Barbosa Gomes Nogueira*. Curitiba: Typografia do Correio Oficial, 1862, pp. 36-37.
[206]PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15/03/1867 pelo presidente da província do Ilmo. Polidoro Cezar Burlamaque. Op. Cit,* p. 24.
[207] *Idem*.

ele foi um defensor assíduo da iniciativa privada na "propagação da instrução do povo"[208], fomentando arrecadações para a fundação de escolas, doações de edifícios para casas escolares e iniciativas associativas para a "promoção da instrução popular"[209]. Ou seja, suas ações públicas possuíam referenciais próprios do ideário político liberal circulante na época, partidário da atuação da iniciativa privada no setor, ancorada pelo princípio da "liberdade de ensino", ainda que ao mesmo tempo se procurasse afirmar a presença do Estado na responsabilização das ações educacionais[210].

A política de cortes conduzida pelo Sr. Burlamaque não pode ser lida de forma isolada e sim como introdutória de ações administrativas similares no decorrer do século, como comentaremos oportunamente. Sua gestão, contudo, enfrentou a particularidade dos anos de crise financeira no Paraná e no Império, em função da Guerra do Paraguai e de outras situações de instabilidade política e econômica na bacia do Prata, onde se encontravam os principais mercados consumidores da erva mate, gerando, em consequência, oscilações nas exportações[211]. Na década de 1880, outros fatores como a variação dos impostos sobre mercadorias e até mesmo o declínio da prática escravista afetaram o orçamento provincial impactando na estrutura de ensino[212].

Tais conjunturas exigiam medidas cirúrgicas para alívio dos cofres públicos e além da supressão de escolas primárias pouco frequentadas, o governo atingiu as escolas secundárias, novamente, pela "comprovada inutilidade"[213].

Nas duas primeiras décadas da província, eram poucas as oportunidades educacionais para alunos que desejassem ingressar no ensino secundário. Havia apenas quatro cadeiras, sendo uma em Curitiba, onde funcionava o Liceu da capital, uma na Vila do Príncipe (Lapa), outra em Paranaguá e uma em Antonina. Mesmo com tão poucas iniciativas, o governo chegou a suprimir duas delas em 1869 e uma aula avulsa existente no Liceu, alegando diversos motivos para justificar os cortes.

---

[208] *A Nação: jornal político, comercial e literário*. 1875, ed. 147, p. 3.
[209] *A opinião conservadora*. 1874, ed. 22, p. 2.
[210] Burlamaque era liberal convicto. Conduzia conferências do partido e discursava para seus membros em inúmeras ocasiões buscando sempre alternativas políticas frente ao domínio saquarema. Chegou a exonerar um juiz na cidade de Castro em função de sua filiação ao partido conservador (*Correio Mercantil, e Instrutivo, Político, Universal*, 1867, ed. 93, p. 2) e esteve envolvido em episódios de perseguição política também em sua província de origem, quando ali também exerceu o cargo de presidente da província (*Correio Mercantil, e Instrutivo, Político, Universal*, 1868, ed. 151, p. 3
[211] OLIVEIRA, Dennisson. *Urbanização e industrialização no Paraná – Coleção História do Paraná: textos introdutórios*.2ª ed. Eletrônica. Curitiba: Sociedade dos Amigos do Museu Paranaense, 2017, p. 29.
[212] Encontramos nas gestões de Luis Alves Oliveria Bello (1883) e José Cesario de Miranda Ribeiro (1888) as mesmas descrições de recessão econômica seguidas de ações de contingenciamento na educação, sobre as quais aprofundaremos no quarto capítulo desta tese.
[213] PARANÁ. *Relatório - Polidoro Cezar Burlamaque. Op. Cit,* p. 29.

Primeiro, como demonstram as discussões de gestores e outros sujeitos ligados ao ensino, pairava na mentalidade da época uma imagem do ensino secundário voltado às classes abastadas, portanto, dependente das famílias que por vezes preferiam pagar por professores particulares ou então enviar seus filhos para estudos na Corte e outros locais fora do país. Isso, na aplicação prática das políticas educacionais estimulava propostas por cobrança de mensalidades ou contribuições anuais para a manutenção das escolas secundárias, o que chegou efetivamente a acontecer em alguns anos, como em 1854, quando o então Liceu de Paranaguá solicitava a quantia de 20U rs (vinte mil réis) a todos os alunos que ingressassem, "para despesas do estabelecimento, além de pagar aos respectivos professores uma gratificação anual"[214].

Além disso, fazia-se necessária a criação de internatos para dar conta das grandes distâncias percorridas pelos jovens de localidades menores, proposta constantemente retomada pelos governantes como solução para o ensino secundário, porém só efetivamente implantada em 1874, com o "Colégio de Meninas", inaugurado em Curitiba e, no ano seguinte, também na capital, com o Colégio Nossa Senhora da Luz[215], ambos de caráter privado que, no entanto, recebiam subvenção do governo para funcionamento. De maneira geral, como nas outras partes do Império, a escola pública secundária no Paraná atendia aos interesses das elites e camadas médias de se constituir enquanto etapa preparatória para os sujeitos que seguiriam para o ensino superior ou, na maior parte das vezes, para o funcionalismo público. Este, por sua vez, carente da mão de obra bem formada nos saberes "humanistas" [216].

Esse interesse foi explicitado nas falas dos dirigentes, como o nosso conhecido médico Joaquim Ignacio Silveira da Mota, defensor do ensino "condizente com a condição social", como já comentamos na primeira sessão desse capítulo. Assim ele afirmava no relatório de 1857:

> Será mister procurar muito escrupulosamente os meios apropriados para estabelecer um sistema geral, graduado, especial e profissional, que realize o ideal do nosso pacto social, regenerando o espírito público falseado, abastardado pela rotina dos tempos, que destrua as pretensões criadas pelo princípio mal interpretado de igualdade civil tomado por igualdade social, que mata a hierarquia da inteligência e que crie o pessoal dotado das preciosas habilitações para o funcionalismo, administração municipal, júri, eleitorado e elegibilidade.[217]

---

[214] PARANÁ. *Relatório - Zacarias Góes de Vasconcellos. Op. Cit,* p. 23

[215] VECHIA, Ariclê. "Formando cidadãos e líderes: o ensino secundário na província do Paraná". In: *Revista HISTEDBR online*. N. 22. Campinas: Jun-2006, p. 63.

[216] ANJOS, Juarez J. T. *Uma trama na história*. *Op. Cit*, p. 226.

[217] Joaquim Ignacio Silveira da Mota. *Relatório da inspetoria geral do ensino*, 1857, *op. Cit,* p. 2.

No excerto, Silveira da Mota deixa claro que o nível secundário de ensino deveria atender à necessidade de manutenção de hierarquias e lugares sociais relegados aos bens nascidos da sociedade paranaense, aos quais estavam destinados os cargos públicos e a administração provincial.

Dessa forma, o currículo dos secundaristas, elaborado pelo inspetor no primeiro regulamento de ensino, tinha por princípios a matriz humanista do conhecimento, composta pelo ensino de línguas, com atenção especial às línguas clássicas e àquelas faladas no mundo civilizado, além do estudo da gramática, aritmética, geografia, história e filosofia[218]. O médico completava:

> Cumpre igualmente fazer surgir do meio deste povo uma minoria de homens capazes de se elevarem a altura dos conhecimentos do mundo civilizado, para dignamente concorrerem aos cargos elevados e à direção dos negócios do Estado[219].

É evidente que, ao menos no âmbito curricular, o trato administrativo com o ensino secundário era diferente daquele efetuado para o ensino primário ou elementar. Havia clara distinção dos objetivos e público alvo de ambos os níveis de instrução, sendo os estudantes encaminhados ao segundo grau uma "minoria de homens capazes" aos quais estava destinado o futuro dos negócios da província. Por sua vez, a abrangência de conteúdos ofertados no ensino secundário somada à escassez de pessoal habilitado para dirigir as aulas e a baixa frequência dos estudantes eram os principais motivos alegados pelos governantes para o corte de recursos, afinal, tinha-se a consciência de que as famílias abastadas teriam condições de oferecer esse grau do ensino por meio de aulas particulares.

Mesmo assim, a iniciativa particular do Paraná da segunda metade do século XIX sempre deixou desapontada a classe dirigente para suprir as demandas de instrução onde o Estado mostrava-se deficitário, ao contrário do que ocorria em muitas partes do Império nesse período, onde iniciativas individuais de professores ou de ordem filantrópica eram expressivamente significativas[220]. Nesses casos, o Estado fazia-se presente através de subvenções – ajuda financeira para as instituições privadas para a manutenção de espaços

---

[218] Regulamento de 10 de Junho de 1858. In: MIGUEL (org) *Coletânea da documentação educacional paranaense*. Op. Cit.
[219] *Idem*.
[220] Tomamos como referência textos clássicos sobre a propagação da instrução popular no século XIX, como de Alessandra Schueler, *Educar e instruir*, op. Cit; e outros trabalhos mais recentes como o de Jucimar Cerqueira, para a província da Bahia: *Escolas noturnas para trabalhadores, op. ci*

de ensino, o que tornava as fronteiras entre estas iniciativas e aquelas criadas e mantidas com dinheiro público muito fluidas.

Em levantamento feito com referência ao ano de 1879, a província dispunha de apenas 24 escolas particulares, com um montante aproximado de pouco menos de 500 alunos e alunas[221]. Outras seis escolas privadas eram subvencionadas pelo governo provincial contemplando cerca de 200 alunos de ambos os sexos. Em contraste, as escolas públicas nesse ano chegavam a 85, entre cadeiras femininas, masculinas e promíscuas abarcando 2.576 estudantes[222].

Das seis escolas subvencionadas pelo governo provincial, quatro eram originárias de colônias de imigrantes nos arredores da capital: Abranches, Santa Cândida, São Venâncio e Orleans. Eram colônias formadas sobretudo por imigrantes do leste europeu, mas também italianos, alemães, franceses e suecos que vieram ao país atraídos pelas políticas colonizadoras vigentes. É interessante observar que a educação assumiu lugar de destaque na propaganda disseminada pelo governo e outros autores da política imigrantista, desse período. Uma publicação oficial do Ministério da Agricultura e Obras Públicas, de 1875, prometia aos europeus que se destinassem ao Paraná acesso fácil à instrução, da escola primária à superior[223]. Com efeito, com a aplicabilidade dos planos de colonização, muitos imigrantes protagonizaram reivindicações por abertura de escolas ou melhoria das condições de ensino nas colônias, certamente embasados pelas falsas promessas da propaganda imigrantista[224]. Por outro lado, essa é uma explicação plausível para a escolha de tais escolas para receberem a subvenção pública, frente a diversidade de opções de instituições privadas em funcionamento na província.

Tanto na província como no Império, o cenário da educação era arquitetado de modo a garantir a manutenção dos valores que sustentavam a sociedade oitocentista. A gerência dos presidentes e inspetores manifestava escolhas que não almejavam efetivamente o horizonte de garantia das condições educacionais plenas para toda a

---

[221] PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 16/02/1880 pelo presidente da província, o Excmo Sr. Manoel Pinto de Souza Dantas Filho*. Curitiba: Tipografia Perseverança, 1880, p. 90.

[222] *Idem*, pp. 85-87.

[223] Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. *Província do Paraná: informações para os emigrantes*. Publicação Oficial. Rio de Janeiro, 1875, p, 87.

[224] Esses aspectos são abordados em parte no trabalho de Lilia Wachowicz, *A Relação professor-estado no Paraná provincial*, *op. Cit*, p. 19 em que a autora menciona as referidas reivindicações tomando por embasamento aquelas ocorridas sobretudo na década de 1880. O assunto também é abordado na pesquisa de Elaine Catia Falcade Maschio. *A escolarização dos imigrantes e seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianitá e brasilita (1875-1930).* Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2012.

população. Diante disso, as circunstâncias estruturais, os "vícios" dos mais pobres e a culpabilização do magistério eram artifícios retóricos para explicar o fracasso das ações públicas no setor. Mesmo assim, são muitos os indícios que informam sobre o crescente interesse e participação dos mais variados setores da sociedade na escolarização, seja pelo envolvimento em abaixo-assinados e outras formas de cobrança às autoridades ou, simplesmente pela matrícula de seus filhos nas escolas, fazendo delas, lentes para visualização de complexidades sociais daquela época. Por isso, resta indagar como ficaram compostos os espaços de ensino nas escolas regulares infantis, naquele momento postas como alvos das políticas educacionais, e de que maneira a população negra transitou nesses espaços.

1.4 A "cor" e a "condição" no interior das escolas regulares.

Como já salientamos no primeiro tópico desse capítulo, não havia impeditivos legais racializados para a frequência nas escolas públicas primárias, e sim marcos estabelecidos na condição e nacionalidade dos indivíduos. Embora uma tradição historiográfica tenha se apegado às normativas das Reformas Couto Ferraz para afirmar a total exclusão dos negros das chances de escolarização no Império[225], devido à restrição imposta aos escravizados que possivelmente procurassem matricular-se nas escolas públicas, nunca é demais lembrar que a partir da segunda metade do século XIX o Brasil tinha uma das maiores populações de negros livres das Américas e o índice dessa população superava o total de indivíduos que viviam sob as amarras do cativeiro[226], sendo portanto o acesso à educação primária uma garantia estabelecida pelas leis do ensino que vinham sendo promulgadas.

Histórias reveladas pela consulta à documentação oficial da instrução pública paranaense, no entanto, indicam que as práticas sociais construíram outras barreiras ao acesso dessa população para a escolarização, configuradas nos meandros do cotidiano

[225] Essa é a tradição historiográfica que vigorou na História da Educação até pelo menos os anos 1990, como destacado por Marcus Vinícius Fonseca. Os clássicos "manuais" destinados ao ensino da História da Educação brasileira, fortemente embasados em correntes interpretativas que não destacavam a agência dos sujeitos negros na experiência histórica, tenderam negar as experiências escolares dos mesmos, tendo por fundamento as legislações educacionais. Foi principalmente após os anos 2000 que o tema da educação dos negros ganhou maior relevância na produção historiográfica do campo. Cf. FONSECA, Marcus V. "A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil". In: _____;, Surya P. (orgs). *A história da educação dos negros, op. cit*, pp. 23-50.

[226] MATTOS, Hebe. "Prefácio". *Além da escravidão*. COOPER, F.; HOLT, T. SCOTT, R. (orgs). *Op. Cit.* Ver ainda: ALBUQUERQUE, Wlamyra. "A vala comum da raça emancipada: abolição e racialização no Brasil: breves comentários". In: *História Social*, n. 19, 2010.

escolar e totalmente conectadas aos projetos das classes dirigentes, de organização do ensino de acordo com as hierarquias sociais. Na escola básica infantil os sentidos da exclusão operaram com vigor, impactando nos números que expressavam a presença de brancos e negros nos bancos escolares.

A experiência de instrução vivida pelos meninos recrutados na Companhia de Aprendizes Marinheiros ainda é o melhor ponto de partida para tratarmos da escolarização desses sujeitos no Paraná provincial. Como afirmamos, a Cia foi criada como instituição de acolhimento e formação profissional para menores "órfãos e desvalidos", no entanto, terminou por abrigar crianças pobres e, possivelmente negras, que recebiam o recrutamento como punição por pequenos delitos ou por simplesmente transitarem pelas localidades sem a vigilância vista como necessária em tempos de combate à vadiagem e outros vícios. Mesmo com a dificuldade em se identificar crianças negras livres, libertas ou escravizadas nessa espécie de documentação[227], há indícios suficientes para inferir sobre a participação desses segmentos nas fileiras de aprendizes das artes navais usufruindo do acesso à instrução elementar, porém sob o estrito controle e táticas violentas de disciplina.

Ainda no contexto da Guerra do Paraguai, um ofício publicado na coluna de comunicados oficiais no *Dezenove de Dezembro* afirmava o envio de 37 libertos e 11 aprendizes de marinheiros para a Corte em serviço da guerra[228]. Era comum que os menores arregimentados para a Companhia de Menores tivessem como futuro as fileiras da Armada, o que nos permite supor que muitos dos libertos empregados nessa categoria do serviço militar fossem egressos da Cia[229]. Dados de diferentes regiões apontam que em outras Cias de Menores instauradas pelo Império o número de recrutados não brancos era sensivelmente superior[230]. Isso leva a crer que a instituição, além de incorporar crianças

[227] A documentação consultada se atém aos ofícios enviados pelos encarregados da Marinha visando comunicar sobre o andamento da instituição aos presidentes de província e outras autoridades provinciais. Estudos que se debruçaram sobre o assunto, no entanto, afirmam a existência de registros com menção à cor dos recrutados na documentação utilizada no interior da Companhia. Cf. SANTOS, Wagner Luiz Bueno. "Desde a tenra idade ao serviço da Armada Imperial..." op. Cit, p. 2. Do mesmo modo, a investigação conduzida por David Lacerda para a Companhia de Aprendizes Artífices da Marinha sediada na Corte também obteve acesso a esses dados. Cf. *Trabalho política e solidariedade operária*, pp. 144-145.

[228] *Dezenove de Dezembro*, 1868, Ed. 859, p. 3.

[229] MARQUES, Vera R. B. PANDINI, Silvia. "Feios, sujos e malvados..." *op. Cit*.

[230] SANTOS, Wagner L. B. *op. Cit*, p 4. O autor toma como referência prioritariamente dados das Cias de Pernambuco e Santa Catarina. No primeiro caso, o número de negros era expressivamente mais significativo e no segundo, a diversidade de categorias empregadas para designar a população não branca tornava difícil encontrar com exatidão o percentual de negros recrutados, embora indiquem a predominância de indivíduos "não-brancos". Esse também era o caso da Companhia de Aprendizes Artífices da Marinha trabalhada por LACERDA, David. Op. Cit.

arregimentadas pela força do recrutamento compulsório, pode ter priorizado segmentos de crianças de cor que escapassem do controle senhorial e policial, principalmente nessa época de enfraquecimento das relações de escravidão em que o número de menores negros livres crescia sensivelmente.

Mesmo que esse possa ter sido o quadro da Cia desde a época de sua fundação em Paranaguá na década de 1860, é sobretudo na década de 1880 que os indícios documentais dão maiores evidências sobre o papel desempenhado pela instituição no acolhimento, instrução básica e profissional de menores negros. De fato, com a proximidade do fim da escravidão e o progressivo aumento dessas crianças pelas cidades, as autoridades locais, seguindo normativas do Estado Imperial, passaram a incluir os filhos livres de mulheres escravas – nascidas após a Lei do Ventre Livre de 1871 - no grupo prioritário para inscrição na Companhia de Menores. Desde a normativa que regulava os recrutamentos para o exército ou armada, seriam alvos dos alistamentos "órfãos desvalidos, menores abandonados de seus pais, e aqueles de que trata a Lei de 28 de Setembro de 1871"[231], indicação que foi reforçada num Regulamento próprio da Companhia aprovado em 1885, que definia "órfãos desvalidos ou ingênuos remetidos pelas autoridades competentes" como um dos grupos almejados para o alistamento[232].

Os menores denominados de "ingênuos" eram os filhos livres de mulheres escravas nascidos após 1871[233], e viviam uma condição de liberdade totalmente subordinada aos senhores de suas mães, aos quais deveriam prestar serviços até a maioridade[234]. Conforme previa a legislação, caso não ficassem sob a responsabilidade desses proprietários, a criança era encaminhada para associações autorizadas

---

[231] Lei n. 2.556 de 26 de Setembro de 1874. Art. 7º. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1874*. Vol. 1, pt II, p. 64.

[232] Decreto nº 9.371 de 14 de Fevereiro de 1885. Coleção de leis do Império do Brasil. 1885, V. 1, p. 201. Sobre o assunto, cabe conferir ainda o artigo de Álvaro Nascimento "Um reduto negro: cor e cidadania na Armada" *op. Cit*, p. 306.

[233] "Ingênuo" era um termo do Direito Romano, para definir nascidos livres, de pais livres ou libertos, e que teriam totais direitos à cidadania romana. Cf. OLIVEIRA, Irineu de Souza. *Programa de Direito Romano*. 2ªed. Canoas: Editora da ULBRA, 2000, p. 48. Para uma definição mais completa sobre a condição de ingenuidade no Direito Romano, consultar ainda: DAREMBERG, M. C. ET SAGLIO, E. *Le Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*. Tome III, vol. 1. Paris: Librairie Hachette, 1900, p. 516. Para o contexto dos bastidores do processo de promulgação da Lei 2040 de 28 de Setembro de 1871. Cf. CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 172. O mesmo serve para a abordagem de Eduardo Spiller Pena sobre a mesma Lei: *Pajens da casa imperial*: Jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, pp. 116-117.

[234] O senhor teria por opção "criar e tratar" do menor usufruindo de seus serviços até a maioridade ou entregar o nascituro ao Estado. Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 4º. *Coleção de Leis do Império do Brasil* - 1871, Vol. 1, p. 147. Uma discussão mais aprofundada sobre as experiências educacionais dos ingênuos será efetuada no segundo capítulo desta tese.

supervisionadas por juízes de órfãos, cabendo a estas autoridades a mediação entre os interesses da classe senhorial e o Estado com relação ao destino dessas crianças. Independente de se tratarem de ingênuos encaminhados por senhores ou por juízes de órfãos, os jornais da época estão repletos de casos envolvendo o recrutamento desses menores para a Companhia de Aprendizes Marinheiros.

Os ingênuos Caetano, Agostinho e Manoel, sendo o último de 12 anos de idade, foram remetidos pelos juízes de órfãos de Antonina, Curitiba e Paranaguá para a escola de aprendizes marinheiros. Caetano foi parar na Companhia por ser considerado abandonado por "seu senhor", relatavam os redatores da *Gazeta Paranaense*. Na impossibilidade de o garoto servir nas artes navais, o proprietário de sua mãe fora convocado para esclarecimento recebendo intimação para "recebe-lo, e trata-lo na forma da lei"[235]. Agostinho e Manoel podem ter parado no juizado de órfãos por situações similares envolvendo o descaso senhorial ou, por vezes, a libertação das mães escravas, como no caso do ingênuo Aristides, de 11 anos. Este, foi encaminhado para a escola de aprendizes pelo delegado de polícia de Paranaguá à revelia de sua mãe, Batistina Guimarães. O caso rendeu intensas discussões no jornal alemão bilíngue *Der Pioner* e na *Gazeta Paranaense*.

Como relataram os redatores do periódico alemão, a ex-escrava Batistina entrou em juízo pedindo um *habeas corpus* pela soltura do filho, afirmando a ilegalidade da ação do chefe de polícia:

> Vistos estes autos de habeas-corpus, impetrado por Baptistina Guimarães em favor de seu filho menor Aristides Guimarães, e considerando que o mesmo menor, no verdor de seus anos ajuda e presta bons serviços à sua mãe que vive do seu humilde trabalho [...]. Considerando que essa tranquilidade doméstica em que vive a impetrante foi perturbada desde o dia 26 do mês findo em que foi privada da companhia do mesmo seu filho que a auxiliava no trabalho e lidas domésticas, por ter sido preso pelo subdelegado de polícia deste distrito e remetido para a escola de aprendizes marinheiros aquartelada nessa cidade, vendo-se por isso, obrigada a recorrer ao Juiz de Órfãos para que com suas funções tutelares o protegesse. [...] o referido menor não está compreendido nas disposições do citado Regulamento, já que apenas conta onze anos incompletos de idade, já porque foi recrutado violentamente, arrancado de sua mãe [...]. Considerando mais que se o referido menor não tem tido o necessário ensino, é isso devido ao sofrimento de que é vítima, afirma a impetrante.[236]

Baptistina embasava sua argumentação contrária à prisão do filho no próprio regulamento da Cia que preconizava a idade mínima de 13 anos para o ingresso de

[235] *Gazeta Paranaense*, 26/02/1887, Ed. 44, p. 1.
[236] *Der Pioner*, 1887, ed. 44, p. 1.

aprendizes, bem como a prioridade às inscrições voluntárias. Somava a isso a impossibilidade de o filho receber o "necessário ensino", "devido ao sofrimento de que é vítima", no caso, por apresentar "intermitências em sua memória" e outros distúrbios mentais, acrescentava. O jornal descreveu o caso em tom de denúncia relatando integralmente as argumentações empregadas pelo juiz do caso na concessão do *habeas-corpus* com a finalidade de se posicionar contrariamente às perseguições que vinha enfrentando o referido magistrado pelo então presidente conservador Joaquim de Almeida Faria Sobrinho.

Por isso, o caso rendeu a resposta do órgão conservador *Gazeta Paranaense*, no qual a prisão do menor Aristides era justificada com base em seu comportamento:

> Si o sub delegado sr. Eduardo fez remeter à Companhia de menores um filho da ex-escrava Baptistina em consequência da má educação e maus instintos que se notam nesse ingênuo, digno por certo de melhor sorte, e devido ao abandono em que ele vive, vagando pelas ruas da cidade às pedradas, usando de palavras obscenas em constantes brigas com os outros de sua idade. A remessa desse menino à Companhia de menores não foi ato propriamente do subdelegado e sim de acordo com o Sr. Juiz dos órfãos que achou que essa criança ainda podia ser um cidadão prestante a seu país quando educado nesse estabelecimento do governo.[237]

A resposta do jornal conservador sintetizava bem o sentido correcional aplicado ao encaminhamento de menores para a escola de aprendizes marinheiros. O ingênuo Aristides, com a mãe liberta, escapava do controle senhorial e policial ao vagar pelas ruas expressando "má educação" e "maus instintos". Foi em vista de garanti-lo a "melhor sorte" e torna-lo "cidadão prestante ao país" que foi remetido à instituição, onde seria "corrigido" através da educação devida.

Do outro lado, no entanto, se encontrava a mãe do menor apreendido pleiteando em justiça por sua soltura, ciente da arbitrariedade que o delegado de polícia, em conluio outras autoridades, vinham perpetrando. Cotidianos semelhantes ao de Baptistina foram vividos nessa época em muitas partes do Império, sobretudo na era da emancipação quando a questão do futuro dos libertos e descendentes permeava os debates públicos e privados no país, ensejando por medidas de "preparo" e "aprendizado" dos segmentos que seguiam para a vida em liberdade[238]. Conforme Marília Ariza, o acirramento dessas e outras práticas de recrutamento e arregimentação da mão de obra de menores, ingênuos

---

[237] *Gazeta Paranaense*, 1887, ed. 249, 3.

[238] Falaremos sobre a noção de "aprendizado" no segundo capítulo desta tese. Uma discussão preliminar sobre o assunto foi efetuada em: SILVA, Noemi S. O *batismo na instrução*. *Op. Cit*, cap. 1.

ou não, expressava a necessidade de controle desses segmentos e acabavam por institucionalizar separações familiares como aquela vivida Baptistina e Aristides, enfrentando, no entanto, a luta das mães nas vias judiciais para salvaguardar o futuro dos filhos, disputando dessa maneira os sentidos educacionais preteridos para essas crianças[239].

A contestação de Batistina, outras mães e professores contrários aos alistamentos forçados para a escola de aprendizes marinheiros mostra o choque de expectativas existente entre a proposta educacional da instituição e o horizonte almejado por aqueles sujeitos. Apesar do oferecimento de instrução elementar estar garantido no regimento de implantação da Companhia, o qual assegurava que os alistados aprenderiam a "ler, escrever, contar, riscar mapas, e a doutrina cristã"[240], assim como contariam com alimentação e outros cuidados básicos, a sujeição à violência e outras táticas disciplinares que lembravam a escravidão eram motivos suficientes para despertar o engajamento de famílias pobres e negras contra o recrutamento. Todavia, não podemos deixar de considerar as diversas situações em que mães e outros responsáveis pelos menores alistados interpretaram o ingresso na Cia de maneira distinta, entendendo de modo positivo a possibilidade de obtenção de educação básica e profissional, vestuário e subsistência. É o que sugerem casos trabalhados pela historiografia sobre os recrutamentos voluntários em outras localidades do Império[241], reforçando o argumento de uma pluralidade de estratégias educacionais forjadas por esses sujeitos na era da emancipação, além de múltiplas formas de reinterpretação do acesso a essa modalidade do ensino.

Apesar da promessa de educação dos menores ser a principal bandeira propagandeada pela instituição para estimular as matrículas voluntárias, os relatos alertavam para a desorganização da Companhia na oferta de instrução básica aos alistados. O regulamento de 1865, colocava a responsabilidade de regimento das aulas ao "capelão do arsenal ou um oficial marinheiro que tiver as habilitações necessárias"[242], não havendo, por isso, garantias da capacitação dos sujeitos encarregados para esse fim. A

[239] A autora toma como referência os contratos de tutela e soldada efetuados para arregimentação do trabalho de menores pobres na cidade de São Paulo. ARIZA, Marilia Bueno A. *Mães infames, rebentos venturosos: mulheres e crianças, trabalho e emancipação em São Paulo (século XIX).* Tese apresentada ao PPGHS – FFLCH/ USP. São Paulo, 2017, pp. 19-37;
[240] Decreto nº 1.517 de 4 de Janeiro de 1855. *Coleção de Leis do Império* - 1855, Vol. 1 pt. II, p. 10.
[241] Cf. NASCIMENTO, Álvaro, 2001, *op. cit*, pp. 78-80; LACERDA, David. *op. cit*, pp. 149-150.
[242] Decreto de 1865, Art. 17. *Dezenove de Dezembro*, 1882, ed. 50, p. 1.

contratação de um professor público para ministrar as aulas se deu apenas em 1886, contemplando Galliano Machado de Menezes que ali permaneceu até a década de 1890[243].

O professor Galliano teve de lidar com uma estrutura precária para encaminhar as aulas de instrução básica na Companhia. O prédio onde funcionava a instituição, situada à Rua da Praia em Paranaguá, se encontrava em ruínas e em péssimas condições de salubridade. Um dos compartimentos do edifício vinha servindo de local improvisado para o recolhimento de imigrantes recém-chegados ao país[244], deixando os menores expostos a toda sorte de doenças que acometiam as regiões portuárias. A sala onde funcionava as aulas não dispunha de acomodações apropriadas, os assentos eram insuficientes e a mesa, a mesma onde eram realizadas as refeições, de tamanho inadequado para todos os estudantes. Também não contavam com móveis com prateleiras para o armazenamento dos livros, havendo por vezes solicitado esses materiais às autoridades competentes, tendo respostas negativas devido ao baixo orçamento[245]. O mesmo cenário de precariedade era encontrado nas instituições similares espalhadas pelo Império, como nos relata David Lacerda, em referência à Companhia de Aprendizes Artífices da Marinha do Rio de Janeiro, onde um comandante reclamou em 1872 da ausência de estrutura própria de um "digno estabelecimento de educação"[246].

Assim como nas escolas comuns, os alunos da escola de aprendizes prestavam exames anuais para terem avaliados seus conhecimentos na instrução básica. Era nessas ocasiões que se prestava esclarecimentos acerca dos conteúdos ensinados, assim como das listagens de alunos compreendidos nessa iniciativa educacional, como em 1887, uma das únicas ocasiões em que esses dados foram divulgados na imprensa.

O jornal *Gazeta Paranaense* publicou que as aulas de ensino elementar aconteciam todos os dias da semana, das 9 às 12h. Para o ensino da leitura, escrita e gramática eram utilizados os livros de "Abílio Cesar Borges, última edição, manuscritos de Duarte Ventura, Geografia da infância, pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda, aritmética, de M. O. Rodrigues da Costa"[247]. Essa bibliografia era base do ensino primário na maior parte das escolas primárias do Império, por expressar os princípios da instrução elementar, que envolviam não apenas os estudos de alfabetização e cálculo, mas agregavam as noções de civilidade e moralidade. No livro de Abílio Borges, por exemplo,

[243] *A República*, 1890, ed. 277, p. 1.
[244] *Gazeta Paranaense*, 1887, ed. 210, p. 1.
[245] *Gazeta Paranaense*, 1887, ed. 211, p. 2
[246] LACERDA, David. Op. Cit, p. 136-138.
[247] *Gazeta Paranaense*, 1887, ed. 211, p. 2

os conteúdos morais e religiosos confundiam-se entre aqueles destinados ao ensino do alfabeto, das sílabas e pequenas frases destinadas à leitura. Cumprindo com esses marcos, a escola da Cia recebeu em 1875 a obra "Contos Bíblicos" para ser utilizada nas aulas. Afinal, "obediência, fidelidade e cumprimento de deveres" e até a noção de "divisão do tempo" eram princípios que embasavam a rotina do be-a-bá das escolas básicas pelo Império, e davam coesão ao sentido correcional atribuído àquela escola[248]. Além desses conteúdos, os menores eram introduzidos nos princípios da educação profissional, recebendo os rudimentos de artilharia, geometria naval e exercícios práticos em simulacros de navio[249]. Por sua vez, esses princípios se articulavam com a política de mão de obra que norteou a fundação desses estabelecimentos pelo Império, a qual preconizava as intersecções entre educação e trabalho na configuração de estratégias de controle social.

Conforme a ata de exame, os alunos foram avaliados em "leitura de manuscritos e impressos, caligrafia, aritmética, gramática portuguesa e geografia do Brasil", obtendo como avaliações as categorias "ótima, boa, razoável ou sofrível". Dos 25 avaliados, nenhum obteve reprovação, porém a grande maioria não contou com avaliações satisfatórias em todos os ramos do conhecimento.

A mesma listagem trouxe informações sobre as identidades dos alunos contemplados nessa iniciativa educacional. Embora nas ocasiões de exame não se indicassem qualitativos raciais dos avaliados chama atenção a quantidade de registros sem nomes completos, ou tendo como sobrenomes improvisados os locais de origem. Era o caso de "Antonio Paranaguá, Benedicto Ivahy, Clarimundo Assunguy", entre outros alunos. Apesar da ausência das classificações de "cor" e "condição", podemos supor que muitos deles fossem ingênuos, não somente pelas situações trazidas acima, como ainda por outros indícios que sustentam a arregimentação de crianças negras pelo Paraná na década de 1880. No mesmo ano de divulgação desse exame, por exemplo, o jornal *Dezenove de Dezembro* relatou a apreensão de "dois meninos pretos" pela Cia[250].

Partindo das lacunas documentais para as informações relativas à experiência de escolarização na escola de aprendizes marinheiros, podemos questionar como estavam compostas as escolas primárias regulares comuns desde que a instrução pública vinha sendo erigida na província. É preciso, no entanto, conhecer a realidade sociorracial do

[248] SANTOS, Jucimar C.. *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia* (1870-1889). *Op. Cit*, p. 69.
[249] *Gazeta Paranaense*, 1887, ed. 211, p. 2
[250] *Dezenove de Dezembro*, 1887, ed. 143, p. 2.

Paraná, para ponderarmos o alcance da escola em face dos abismos sociais que a realidade oitocentista trazia em seu âmago.

Desde o século XVII a ocupação dessa região meridional do Império esteve relacionada às formas de exploração econômica que vigoraram sobretudo no litoral, planalto e Campos Gerais[251], e funcionaram como fatores atrativos de mão de obra e povoação. Inicialmente, por volta de 1640 a descoberta de ouro em Paranaguá foi responsável pela fundação dos primeiros centros populacionais. Logo em seguida, foi a vez do planalto curitibano, para onde foram atraídos grupos familiares, novamente devido à possibilidade de exploração aurífera[252]. Nessa época, outros fatores impulsionavam migrações em menor escala nessas regiões, como a possibilidade de apresamento de indígenas e a produção de farinha de mandioca no litoral[253]. No século XVIII, ganhou notoriedade o comércio de gado e muares envolvendo as províncias do Rio Grande do Sul e São Paulo, que colocava a futura região do Paraná como entreposto formando núcleos populacionais por onde passavam as tropas.

Foi em função dessas atividades que os primeiros escravizados chegaram à região acompanhando os exploradores, se constituindo força de trabalho e impactando na composição demográfica, de modo que os padrões de hierarquia então construídos naquela sociedade sempre estiveram atrelados à posse escrava, mesmo que numericamente esta posse fosse menos expressiva quando comparada às outras realidades brasileiras na mesma época, como era o caso do Recôncavo baiano ou São Paulo, no auge da economia açucareira [254].

Os números são mais consistentes a partir do século XVIII, quando as estimativas das "listas nominativas de habitantes" contabilizaram em torno de 20% de escravizados na totalidade de habitantes, percentual que oscilou para 18% e 17% até 1830, mas que podia ser superior a depender da localidade, no caso de vilas onde a atividade pecuária prosperou. No século XIX essa realidade foi modificada por diversos fatores, entre eles a economia ervateira, a interrupção do tráfico atlântico de escravizados e outras medidas de emancipação, o acirramento do tráfico interno e o incentivo à imigração europeia.

---

[251] As regiões norte, nordeste, oeste e centro oeste da província tiveram uma colonização mais tardia, conforme já indicamos anteriormente (seção 1.2)

[252] PICANÇO, Jefferson; MESQUITA, Maria J. "A mineração aurífera na ocupação do planalto curitibano e litoral paranaense (séculos XVI-XIII). In: *Geosul.* V. 27, n. 54. Florianópolis, Jul/Dez, 2012, p. 122.

[253]WESTPHALEN, Cecília Maria. *Comércio exterior do Brasil meridional*. Curitiba: CD, 1999. p.28.

[254] GUTIERREZ, Horácio. "Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX". História, São Paulo. V. 25, n. 1, 2006, p. 102.

Nesse quadro, o recenseamento geral do Império de 1872 contabilizou 10.560 cativos e um total de "pretos" ou "pardos" livres, de 37.370 pessoas[255].

Em termos percentuais os índices eram similares às províncias onde o trabalho escravo se encontrava em declínio. O contexto paranaense apresentava cerca de 8% de cativos e uma população não branca livre (aqui compreendendo apenas pretos e pardos[256]) em torno de 30%. Se agregada a população escrava nessa contagem, chega-se a uma média de 38% de pretos e pardos, entre livres e escravizados. Pelo recenseamento, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia eram as províncias com maior percentual de escravos, de 25%, 19% e 11%, sendo a média nacional de 15%[257]. Províncias onde o esvaziamento do braço cativo em função do tráfico interno e políticas de emancipação, como no Amazonas, não chegavam a apresentar 1% de escravizados no todo populacional. Isso pode significar que, embora a escravidão mostrasse sinais de enfraquecimento, como em todo território nacional, no Paraná dessa época ainda eram fortes as raízes hierárquicas construídas com base na posse escrava, sendo esta, sinal de distinção e prestígio, como acentuou Eduardo S. Pena. Ainda segundo este autor, a força do regime também se expressava pela sua difusão, já que a predominância de pequenas escravarias diluía a posse escrava em "várias mãos"[258].

Assim, os dados estatísticos reforçam uma paisagem demográfica diversa, longe de representar o paraíso europeu descrito por paranistas do século XX, como Wilson Martins, que chegaram a negar a existência da escravidão na realidade paranaense[259]. Muito pelo contrário, em relatos de viajantes como o alemão Robert Avé-Lallemant em passagem pelo Paraná em 1858, a presença negra se faz marcante em retratos do cotidiano, como na descrição feita sobre Paranaguá, na qual o autor relatou uma canoa

---

[255] BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*, *op. cit.* Além de expressarem aspectos fenotípicos da população, as terminologias empregadas no *Recenseamento Geral do Império* traziam também o propósito de construírem uma "linguagem oficial" sobre as cores na sociedade brasileira. Sobre o assunto, consultar: LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas*, *op. cit*. Cap. 2.

[256] Além das categorias empregadas para designar indivíduos de ascendência africana, o censo utilizou a terminologia "caboclo" para classificação de populações indígenas ou mestiças com esta ascendência, contabilizando um total de 9.087 indivíduos. Sobre o sentido dessa terminologia, Cf. LIMA, Deborah de M. "A construção histórica do termo caboclo". In: *Novos Cadernos NEA*, vol. 2, n. 2. Dez, 1999.

[257] FARIA, Sheila de C. "verbete Censo de 1872". In: VAINFAS, Ronaldo (org). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, pp. 131-133.

[258] PENA, Eduardo Spiller. *O jogo da face: a astúcia escrava frente aos senhores e a lei na Curitiba provincial.* Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 81.

[259] MARTINS, Wilson. *Um Brasil Diferente*. Ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2ª Ed. (1ª edição de 1955). São Paulo. T.A Queiroz, 1989, p. 127.

guiada por "duas vigorosas negras", tendo uma delas um genuíno "rosto da Costa"[260]. Seguindo em sua narrativa, ele observou:

> Na canoa, ao lado da velha dama, certamente senhora da tripulação, estavam sentadas algumas mulatas com diversas crianças de todos os matizes entre o branco e o negro; uma bonita figura prestava serviços de ama a uma criança branca. Atrás um negro meio vestido, tendo na cabeça, enviesado, um boné colorido, por baixo do qual olhava o alegre rosto brejeiro de um Davus astuto e folgazão. [261]

Antes de descer a serra, Avé-Lallemant esteve em Curitiba, também notando traços plurais na aparência de seus habitantes:

> Quanto ao que se vê na população, parece ser bastante mestiçada e em toda parte aparecem linhas nítidas de genealogia indígena e africana na multidão, se se pode chamar multidão os poucos milhares de habitantes de Curitiba. [262]

O alemão não teria sido o primeiro viajante a notar esses aspectos na população da capital da província. Antes dele, ainda na década de 1820, Jean-Baptiste Debret havia escolhido para compor a tela que retratava Curitiba, um indivíduo negro, possivelmente trabalhador artífice, no manuseio de seus instrumentos de trabalho[263]. O fato é que esses relatos davam conta de salientar a pluralidade sociorracial na sociedade paranaense na época da emancipação provincial, somando motivos para nos questionarmos como ficaram compostas as escolas regulares desse período.

Tão logo foram promulgadas as normativas destinadas ao regimento da instrução pública do Paraná, foi estabelecido como um dos deveres dos professores a elaboração de listagens detalhadas dos alunos para a comprovação da frequência nas escolas primárias. O regulamento da instrução previa que fossem enviados à autoridade de ensino competente, no caso, o inspetor geral de ensino, um mapa contendo o "número de alunos matriculados, com declaração das faltas e aproveitamento"[264]. Todavia, a prática dos professores na construção desse documento incorporou outros dados na descrição do

---

[260] AVÉ-LALLEMANT, Robert. *Viagem pelas províncias do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.* (1858). Editora Itatiaia Limitada, 1980, pp. 306.
[261] *Idem*, p. 307.
[262] *Idem*, pp. 271-276.
[263] "Aquarela de Jean-Baptiste Debret, de 1827, primeira imagem conhecida a retratar a cidade de Curitiba. Como protagonista, um jovem trabalhador negro, exercendo seu ofício, provavelmente na construção da capela de São Francisco de Paula, concluída em 1811. Coleção particular". A descrição da imagem foi retirada da publicação: BARACHO, Maria L.; SUTIL, Marcelo (orgs). *Presença negra em Curitiba.* Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2020, p. 4.
[264] Regulamento orgânico da instrução, 1857. Art 55, §4.

perfil do alunado. Por vezes, eram mencionadas informações como a filiação, endereço residencial, idade, local de nascimento, recursos financeiros, e, também, cor e condição.

Não havendo normas voltadas à exigência de tais quesitos, a descrição dos aspectos raciais e as informações sobre a condição social dos matriculados dava-se ao sabor do acaso. Diante da totalidade da documentação disponível à investigação histórica nas mais diferentes regiões Império, podemos dizer que foram raras as ocasiões em que os qualitativos de cor e condição dos estudantes foram informados nessa espécie de documentação. E isso, pelo menos desde a década de 1830, quando a historiografia diagnosticou um progressivo ocultamento desses dados em registros escolares[265], tendência também manifestada em outras tipologias, como documentos judiciários e criminais, sobretudo após a década de 1850[266]. Para Hebe Mattos, esse silenciamento, não necessariamente almejava o branqueamento. Era antes disso, a representação de uma tentativa de assimilação dos libertos, negros ou mestiços, na sociedade livre, na medida em que "cor" deixava de representar condição social e sua indicação em documentos dessa espécie já não tinha a funcionalidade de outrora. Para a autora, o ocultamento de identificações raciais em documentos oficiais é um fenômeno condizente com os esforços homogeneizantes e modernizadores vigentes na sociedade brasileira no decorrer do século XIX, por sua vez relacionados ao processo de construção da identidade nacional.

Apesar dos esforços estatais nesse sentido, não podemos afirmar de todo que a documentação escolar fosse marcada invisibilidade. Percebemos ao invés disso, que o sistema burocrático montado para a instrução pública deixou brechas para a atuação de sujeitos incumbidos da representação do Estado. Professores e inspetores, por vezes sentiram a necessidade de classificar grupos de alunos com qualitativos de cor e condição, quem sabe num reflexo de recriar nas salas aula, divisões sociais tão características daquele contexto[267]. Seguindo o argumento de Marcus V. Fonseca, valorizamos os indicadores de cor como produtos do contexto de recriação de hierarquias sociais durante

[265] VEIGA, Cynthia. "Escola pública para negros e pobres..." *op. Cit*, p. 510.
[266] Sobre o assunto, consultar: MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio, op. ci*, pp. 101-111.
[267] Num recorte posterior ao aqui estudado, a monografia de Alicia Quinhones identificou outra diversidade de nomenclaturas empregadas por professores para designação racial dos alunos. Conferir: QUINHONES, Alicia. *Brancos, mixtos e pretos: o perfil social e racial do alunado da escola elementar Olavo Bilac na década de 1930 em Santa Maria/RS*. Monografia (Graduação em História) apresentada ao Departamento de História da UFSM, 2021.

o fim do regime escravista, em que os conflitos explícitos ou silenciados eram representativos do processo de racialização em curso[268].

No caso paranaense, partindo das situações excepcionais, nas quais os professores informaram a condição e a cor dos alunos[269], podemos notar que foi sobretudo nos primeiros anos que seguiram à emancipação provincial que esses qualitativos foram anotados nos mapas escolares, talvez refletindo certa insegurança dos docentes no detalhamento das turmas nesse tipo de obrigação burocrática. Uma pluralidade de designações foi empregada para fazer referência ao perfil racial dos menores matriculados, entre as quais, "brancos", "pretos", "pardos" e "morenos" foram encontradas com maior frequência, havendo, contudo, outras classificações menos usuais para definição de grupos mestiços[270]. As mesmas adjetivações conduzem a reflexões interessantes no que diz respeito à composição das escolas, e como esses espaços podem ser interpretados como janelas de observação das clivagens sociais da realidade escravista, suas contradições e conflitos.

Um desses registros partiu de Alzira Paula da Costa Lobo, da 2ª cadeira do sexo feminino de Paranaguá no fim de 1854. Ela estava entre os professores mais antigos da cidade, contemplados pelas primeiras nomeações partidas do presidente Zacarias de Góes e Vasconcellos, quando recebeu a incumbência de lecionar para cerca de 60 alunas[271]. Ao que tudo indica, o documento encaminhado ao governo nessa ocasião foi o primeiro produzido para prestar esclarecimentos sobre o funcionamento da escola e certamente tomou como referência apenas uma das turmas sob sua direção, já que a professora descreveu 16 matriculadas, escolhendo os seguintes qualitativos para detalhá-las:

Nome das alunas	**Idade**	**Naturalidade**	**Filiação**	**Condição livre ou liberta**	**Cor**	**Se é pobre, se seus pais tem meios de subsistência**

[268] ROSA, MARCOS V. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o Pós-Abolição (1884-1918).* Tese (Doutorado em História Social) apresentado ao IFCH/UNICAMP. Campinas, 2014.

[269] Para esta pesquisa, contabilizamos 163 mapas escolares no montante documental relativo à instrução pública do Paraná existente no Arquivo Público do estado. Desse total, apenas 10 deles fizeram referência à "cor", e somente oito deles trouxeram informações sobre a condição social dos alunos (se livres, escravizados, libertos ou *ingênuos*).

[270] Os adjetivos cor "trigoza", "fulo" e "mulato" foram encontrados na documentação referente às escolas noturnas, sobre as quais abordaremos no próximo capítulo desse trabalho. Sobre o qualitativo "trigosa", é possível que tenha similaridades com o termo "trigueiro", que se refere à cor de "trigo maduro". Cf. SANTOS, Jocélio Teles dos. "De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX". In. *Afro-Ásia*, n. 32, 2005, p. 127.

[271] *Dezenove de Dezembro*, 1854, ed. 10, p. 5.

Maria Magdalena de Souza	5	Paranaguá	Filha de Sebastião de Souza	Livre	Parda	É pobre
Francisca Martins	6	Paranaguá	Filha de Sebastião José Martins	Livre	Branca	É pobre
Maria Leopoldina de Jesus	10	Paranaguá	Pais incógnitos	Livre	Parda	É pobre
Maria Francisca Dias	9	Paranaguá	Filha de João Dias Baptista	Livre	Branca	Tem meios
Maria Leocádia de Bastos	12	Paranaguá	Filha de Ricardo Leite Bastos	Livre	Branca	Tem meios

Quadro 2. Excerto da "Relação das alunas da Escola de primeiras letras da segunda cadeira do sexo feminino da cidade de Paranaguá". 1854. DEAP-PR, Ref. IIP 100.6, p. 127.

Para complementar o documento a professora Alzira ofereceu informações relativas ao "estado de instrução" no qual se encontravam as alunas, avaliando suas condições de leitura, escrita, cálculo e "doutrina cristã". Pelo todo, podemos perceber que as classificações de "cor" e "condição" foram elencadas com o fim de oferecerem um retrato dos quadros sociais das estudantes, de forma similar ao indicado pela descrição sobre os recursos e filiação. Em suma, os nomes registrados faziam referência a meninas da faixa etária dos 5 aos 12 anos, naturais de Paranaguá, livres, divididas entre "brancas" e "pardas", em sua maioria pobres, com uma boa quantidade de filhas de "pais incógnitos", no caso, sete, no total de inscritas. As alunas "pardas" perfaziam cinco delas e geralmente foram associadas à situação de pobreza. Já os segmentos mais "abastados" da turma eram provenientes dos extratos médios daquela sociedade, naquele momento compostos por funcionários públicos do porto e alfândega, policiais e membros da Guarda Nacional[272].

De forma muito semelhante, o professor Geniplo Pereira de Ramos optou pelos mesmos adjetivos para descrever seus alunos em mapa elaborado em 1861[273]. Ele lecionava para 37 menores na Freguesia do Rio Negro, situada na região sudeste da

[272] Pela pesquisa nominal feita na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional essas eram as profissões de Francisco de Paula Lobo, João Dias Baptista e Ricardo Leite Bastos, respectivamente pais de Roza Joaquina da Costa Lobo, Maria Francisca Dias e Maria Leocádia de Bastos. DEAP-PR, Ref. 1854, IIP 100.6, p. 127. Sobre o assunto, é interessante conferir a tese de José Augusto Leandro. *Gentes do grande mar redondo: riqueza e pobreza na comarca de Paranaguá*. 1850-1888. Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH da UFSC. Florianópolis, 2003.

[273] DEAP-PR. *Mapa da matrícula dos alunos da escola de primeiras letras da Freguesia do Rio Negro feito a 2 de Janeiro de 1861*. Ref. IIP 570.67, p. 268.

província, que desde o começo do século já vinha sendo destino de imigrantes alemães. Assim como outros centros populacionais de então, o surgimento da Freguesia foi resultado da atividade tropeira no século XVIII, e por isso, contou com a migração de outros grupos sociais plurais, de certo modo representados ali na escola primária. O professor Geniplo lecionava para meninos dos sete aos treze anos, todos livres, entre brancos e pardos, em sua maioria pobres. Os pardos perfaziam apenas 10 alunos, sobre os quais, pelo campo "filiação", podemos saber que, em geral, eram órfãos, filhos de "pai incógnito" ou "agregados" de famílias da Freguesia.

Era o caso dos "pardos" Francisco, órfão de Francisco Xavier d'Assis, inspetor responsável pelas obras de uma das principais estradas da Freguesia[274] e Eloy, órfão de José Luiz Ferreira, construtor da mesma estrada, havendo lacunas no campo "filiação" para os demais órfãos. Já os "pardos" Manoel e José foram descritos como "agregados" de João da Silva Guimarães e José Floriano de Moura, sem que saibamos as respectivas ocupações desses tutores. João e João Lopes eram filhos de pais incógnitos. Em todos esses casos, os menores foram caracterizados como empobrecidos, à exceção de João Pedro, também "pardo", filho de Pedro das Chagas, oficial de justiça do Rio Negro, que segundo o professor tinha melhores condições de subsistência[275].

Temos bons motivos para supor que os significados atribuídos ao termo "pardo", empregado nesses registros seguissem o sentido histórico, em grande medida construído pela classe política, de progressiva reorganização social durante o enfraquecimento das relações de escravidão. Tem sido consensual nos estudos sobre o assunto indicar o século XIX como marco da mudança de percepções sobre as classificações raciais em documentos burocráticos, fossem eles censitários, religiosos ou de outras ordens. Para Ivana Stolze Lima, a construção de uma linguagem oficial que atendesse à "polissemia da mestiçagem" viabilizava aos setores dirigentes o estabelecimento de "padrões" que facilitassem a gerência de tamanha heterogeneidade populacional e, ao mesmo tempo, recriasse, no universo da liberdade, as tradicionais hierarquias da sociedade escravista[276]. Ao mesmo tempo, os signos da mestiçagem, como o termo "pardo", quando elencados

[274] Cf. GOULARTI FILHO, Alcides. "A estrada da mata e a integração regional pelo interior no Brasil Meridional". In: *Textos de economia, Florianópolis.* V. 15, n. 2. Jul/Dez, 2012.
[275] As informações sobre os responsáveis pelos menores foram extraídas de pesquisa nominativa em jornais locais, facilitada pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.
[276] LIMA, Ivana S. *Cores, marcas e falas*, op. Cit, p. 127. Sobre o assunto, também é interessante conferir LARA, Silvia H. "Pretos, pardos e mulatos: cor e condição social no Brasil da segunda metade do século XVIII". In BALABAN, Marcelo; LIMA, Ivana S.; SAMPAIO, Gabriela dos R. (orgs) *Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil*. Salvador: Edufba, 2019, pp. 17-40.

em documentos oficiais constituíam-se enquanto herança das raízes escravistas, já que não muito antes desse período as conotações raciais necessariamente serviam para indicar a condição social dos indivíduos, no caso, a escravidão ou liberdade. Nesse caso, a categoria "pardo" podia fazer referência aos libertos, trazendo à tona o passado em cativeiro, seja na própria experiência do indivíduo ou em sua ascendência [277].

Colabora com esse argumento o caso trazido pela professora da cidade de Antonina, Diocleciana Augusta da Costa Rocha. Ela denominou "pardas" as alunas "libertas" Jacintha Maria e Joaquina Maria, de seis anos de idade e pais incógnitos[278]. Certamente, no microuniverso social descrito pelo professor Geniplo, do Rio Negro, as "marcas" atribuídas aos "pardos" somavam-se a outros condicionantes daquela realidade, como a imigração europeia, já que pelo menos 11 de seus alunos tinham ascendência alemã. Outro aspecto interessante envolvendo a terminologia, nesses e outros casos evidenciados na documentação, diz respeito às filiações dos alunos e alunas assim classificados. No geral, os pais e responsáveis eram indivíduos dos extratos médios, pertencentes ao funcionalismo público ou a setores militares, indicando certa respeitabilidade e status social[279]. Também foi nessas ocasiões, de descrição das crianças "pardas", que excepcionalmente foram citados nomes de mães como responsáveis pelos alunos, podendo evidenciar situações em que essas mulheres assumiam o protagonismo pela educação dos filhos enquanto chefes de família, o que era bastante comum na realidade de mulheres negras do período oitocentista[280].

Mesmo que esses casos envolvendo crianças "pardas" possam indicar as possibilidades de escolarização aproveitadas por famílias negras no contexto de consolidação da instrução pública paranaense, o caráter excepcional dessas fontes não permite falar em inclusão, tampouco isenta considerar a existência de conflitos nessas trajetórias educacionais, a exemplo do ocorrido com Guilhermina, da Freguesia de Guaratuba. Corriam rumores de que a menor, "de cor parda e criada", teria sido impedida de matricular-se na escola feminina regida pela professora Priscilliana Castro Vale,

---

[277] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio*. Op. Cit, p. 106.
[278] DEAP-PR. *Mapa das alunas que frequentam a aula pública da cidade de Antonina.* 19/08/1866. Ref. 1866 BR APPR 240, pp. 107-108.
[279] Sentido similar remete o uso do qualitativo "moreno", encontrado em um único registro proveniente do povoado "Saco do Tambarutaca", pertencente à Paranaguá. Os alunos "morenos" descritos pelo professor José Leite Bastos, em 1874, somavam sete, num total de 26 matriculados. DEAP-PR. *Mapa trimensal dos alunos matriculados na aula d'instrução primária do sexo masculino do Saco do Tambarutaca.* Ref. BR APPR 460, p. 222.
[280] Sobre o assunto, Cf. ARIZA, Marília. *Mães infames, rebentos venturosos*. Op. Cit.

levando o inspetor da localidade a esclarecer os fatos em correspondência oficial[281]. Por outro lado, a quase inexistência de crianças "pretas" nessas listas e as raras vezes em que egressos da escravidão foram mencionados, em se tratando de alunos ou seus responsáveis, permite afirmar que entre os poucos contemplados com a escola básica regular nesse período, certamente escravizados e descendentes não compunham parte expressiva. Basta atentar para os números indicados pelos professores na descrição de suas turmas:

Local	Escola	Alunos "brancos"	Alunos "Pardos"/ "Morenos"	Alunos "pretos"	Total
Curitiba	Escola Pública de 1ªas Letras do sexo feminino	22	6	-	28
Paranaguá	Escola de 1ªas Letras da 2ª Cadeira do sexo feminino	11	5	-	16
Rio Negro	Escola de 1ªas Letras da Freguesia do Rio Negro	14	5	-	19
Antonina	Aula Pública de Instrução Primária do sexo feminino	18	9	-	27
Saco do Tamburutaca	Aula Pública de Instrução Primária do sexo masculino	17	7	1	25
Guaraqueçaba	Escola Primária	50	-	-	50
Guaraqueçaba	Escola Primária do sexo feminino	22	-	-	22

Quadro 3. Quadro ilustrativo da distribuição de alunos brancos, pardos/morenos e pretos.

O quadro contrasta severamente com as estimativas trazidas no censo imperial, conforme apresentamos, no qual cerca de 6% da população livre fora descrita "preta", e mais de 26% parda[282]. No resumo apresentado por professores, o predomínio de alunos brancos se aproxima dos 80%, mostrando que a escola básica dessa época se construiu conformando os privilégios e subordinações daquela sociedade. Do outro lado, os parcos indícios demonstram que de algum modo houve interesse, da parte de algumas famílias negras, na busca por instrução, pelo simples ato de inscrição nas escolas. Expectativa educacional que poderia contrastar com os projetos pensados pelas classes dirigentes para

[281] DEAP-PR. *Correspondência encaminhada ao Dr. João Franco de Oliveira e Souza, inspetor geral da instrução pública, por Jordão Homem Pedroso*. 19/05/1874. Ref. BR APPR 439, p. 213.
[282] BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*, *op. cit.*

esses setores, como no caso das lutas contra recrutamentos forçados para a companhia de aprendizes marinheiros. De outro modo, as informações contidas nessa espécie de documentação são reveladoras dos tensionamentos raciais existentes naquela sociedade. Categorizar crianças a partir de seus traços físicos, ou lugar social, era representativo de que apesar dos esforços homogeneizantes das políticas públicas escolares, alunos e alunas não adentravam aquele espaço em posição de igualdade.

No próximo capítulo traremos um olhar mais atento aos projetos educacionais que, inseridos no contexto de enfraquecimento da escravidão informam sobre as definições de cidadania configuradas nesse processo. Outras lacunas, como a experiência dos ingênuos nas escolas regulares, assim como casos de escolarização de escravizados e libertos em escolas noturnas, serão abordadas na intenção de fornecer outros elementos para a discussão das experiências educacionais nesse contexto de lutas pela liberdade.

CAPÍTULO 2. O cultivo da liberdade: instrução nos tempos de emancipação

Lançadas as bases de implantação da instrução pública nas políticas de Estado emanadas do poder central e local, o tema da escolarização de grupos populares esteve cada vez mais presente na pauta dos agentes públicos, segmentos da intelectualidade e elites do Império. Ao mesmo tempo, nessa época, a busca pelo ensino passou a fazer parte da agenda destes setores, incluindo a população negra livre ou ainda submetida à escravidão. Neste segundo capítulo, procuramos adentrar em ambas as dimensões, apresentando, de um lado, a forma como os setores dirigentes projetaram a educação para escravos e libertos, de outro, como estes grupos buscaram e construíram oportunidades de instrução, a despeito das circunstâncias desfavoráveis, interpretando a seu modo, os benefícios do acesso ao letramento e à educação escolar.

Os referenciais que embasaram projetos de educação para escravizados e descendentes, em grande medida eram informados por noções que preconizavam a necessidade de preparo para liberdade. Isso porque, aqueles sujeitos eram entendidos como incapazes de enfrentar um futuro livre das amarras do cativeiro e das formas de coerção características do regime escravista. Educar, era uma maneira de conseguir garantias de sujeição e disciplina, de se cultivar o amor ao trabalho e outros valores entendidos como necessários à ordem social naqueles tempos de mudanças. Já para os negros que viveram a escravidão ou que já estavam em condição de liberdade, a instrução escolar tinha outros significados. Estes indivíduos buscaram o acesso ao ensino no período noturno juntamente com outros trabalhadores, tendo em vista suprir demandas de suas realidades de trabalho, construir autonomia, ou mesmo se fazer reconhecidamente livres. O olhar às salas de aula revela ainda uma pluralidade de universos de escravidão e liberdade nos quais se inseriam os sujeitos, longe de se restringir aos segmentos especializados das áreas urbanas, mas abarcando várias possibilidades. Em suma, procuraremos demonstrar que, as disputas em torno da educação revelam que houve ampla participação popular na sua construção enquanto direito, e que a população negra, cativa ou livre, exerceu papel crucial nesse processo, participando em peso de escolas noturnas e as reivindicando das autoridades, conforme aprofundaremos ao longo deste trabalho.

2.1. A Sementeira do futuro: o aprendizado na era da emancipação.

Era 14 de outubro de 1885, uma noite de "mal tempo" no litoral paranaense quando o inspetor paroquial das escolas de Paranaguá, Leocádio José Correa, voltava de uma visita feita à escola noturna de adultos daquela cidade. Ao redigir o termo endereçado ao inspetor geral da instrução, ele relatou em minúcias a experiência dizendo ter encontrado um público diverso composto sobretudo por "artistas e jornaleiros, muitos dos quais sujeitos ainda ao jugo do cativeiro", além de ingênuos em busca do ensino primário[283]. Em sua percepção, isso motivava "atenção especial", àquela aula, devendo o poder público "sustentá-la, utilizá-la e aproveitá-la", afinal:

> As circunstâncias singulares da atualidade reclamam de pronto providencias para os dias próximos que aguardam o país: uma lei libérrima e aplaudida o tem enchido já dos filhos livres do escravo, bem como outra de não menor alcance político e humanitário, tende a, em breve, expurgar a pátria e apagar esse nome do seu vocabulário civil e social. Ingênuos e ascendentes têm de ser, pois, legítimos cidadãos em um tempo que não está longe, e convém com todos os recursos aproveitáveis do presente, preparar essa sementeira do futuro que pode ser abundante de frutos inestimáveis. Exigências morais superiores nos são, portanto, impostas, já para o perfeito gozo ciente e consciente desses novos direitos adquiridos, como para a perenal harmonia, paz social e bem estar comuns que só são sustentadas pela prática restrita dos deveres do homem para o homem, prática que só a instrução ensina, aponta e completa [284].

Entendendo escravizados e descendentes como "sementeiras do futuro", a fala do inspetor sublinhava a necessidade de preparo para que os mesmos trouxessem bons frutos, paz e harmonia social, na medida em que abandonavam a condição de cativos. A instrução era vista como condição para que a emancipação desses sujeitos se fizesse sem prejuízos à ordem, já que num breve período o país veria expurgada a palavra "escravidão" de seu "vocabulário civil e social". A reflexão assim continuava:

> É preciso desde já ir preparando o terreno em que tem de medrar e crescer a planta brotada da liberdade, e se a queremos viçosa, abundante, de seiva rica de produtos, seja a escola a estufa purificadora que a aqueça, a conserve e a aproprie para o transplante suave e profícuo [285].

O inspetor, mais uma vez compreendeu a liberdade como planta frutífera, para salientar a importância do cultivo metafórico que, em seu ver, se realizaria através da educação escolar, a qual, além de prometer florescimento e bons frutos teria o potencial de "purificar", certamente livrando de possíveis pragas que afetariam seu crescimento.

---

[283] "Termo de visita feita a aula noturna de adultos da cidade de Paranaguá". 14 out. 1885. Arquivo da Correspondência expedida pela Inspetoria Paroquial de Escolas de Paranaguá. 1885-1886. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá (IHGP). Folha 8.
[284] *Idem*.
[285] *Idem*.

Leocádio Correia ocupava lugar de prestígio entre os habitantes de Paranaguá. Era médico formado na Corte e chegou a exercer dois mandatos na Assembleia Legislativa paranaense na década de 1870 pelo partido conservador, além de ter sido camarista em sua cidade[286]. No ano em que redigiu o documento, encontrava-se no posto temporário de inspetor paroquial das escolas, cargo incumbido de certificação da regularidade das iniciativas escolares e desempenho da função docente. Era também um dos sócios fundadores do Clube Literário, agremiação que participou da campanha abolicionista colaborando com auxílios financeiros para a compra da alforria de escravos, embora no plano privado ele próprio fosse possuidor de alguns cativos[287].

Na época de seu relato o país vivia os anos finais da escravidão, após intenso período de efervescência política e social que culminou com a efetivação das primeiras medidas de emancipação e colocou prazo de término a essa instituição que havia três séculos movia o universo do trabalho nos seus mais variados setores, e impactava de modo decisivo na configuração social. Os ventos da liberdade sopravam cada vez mais fortes e incitaram os agentes políticos a pensarem em medidas públicas que amenizassem os temores de possíveis colapsos provocados pela emancipação geral dos escravos, que oferecessem "preparo" dos mesmos para a liberdade, e garantissem a segurança e harmonia durante esse processo de mudanças.

Como demonstraremos ao longo dessa seção, elaborações como as do inspetor de Paranaguá estiveram referenciadas na longa duração do processo de libertação vivido nas Américas, que trouxe como elemento comum os temores das elites dirigentes de uma ruptura abrupta da escravidão e a crença numa suposta incapacidade dos ex escravizados em viverem a liberdade plena, sem antes passarem por etapas preparatórias[288]. Nem sempre, como veremos, essas propostas abarcaram aspectos de educação e instrução, tal como apresentado pelo inspetor de Paranaguá. No geral, estiveram relacionadas ao

---

[286] ALVES, Alessandro Cavassin. *A província do Paraná (1853-1889). A classe política*. *Op. Cit*, p. 415.

[287] Aspectos da biografia de Leocádio José Correia em: HOERNER JR, Valerio. *A vida do Dr. Leocádio*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas, 2007. Demais aspectos de sua biografia foram trabalhados pela historiadora Marilane Machado de Azevedo Maia. *Leocádio José Correia: vida, memória e representações*. Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGHIS/UFPR. Curitiba, 2016.

[288] Estes foram os pilares que sustentaram argumentos em prol da educação de escravizados e libertos na era da emancipação. No geral, a historiografia que se dedicou ao assunto ateve-se aos elementos que justificaram o gradualismo da abolição nas diversas realidades atlânticas. Como exemplo, é possível citar a obra de Rebecca Scott sobre o caso cubano. Cf. SCOTT, Rebecca. *Emancipação escrava em Cuba*: a transição para o trabalho livre (1860-1899). Rio de Janeiro/ Campinas: Paz e Terra/ Editora da Unicamp, 1989; Outro exemplo importante é o estudo de Thomas Holt, tomando como referência as colônias britânicas: HOLT, Thomas. "A essência do contrato: a articulação entre raça, gênero sexual e economia política no programa britânico de emancipação". In: COOPER, Frederick.[et al] *Além da escravidão, op.cit.*

trabalho e a medidas de aperfeiçoamento moral, visando a preservação do interesse da classe proprietária e seu anseio por braços de trabalho para o seguimento das atividades produtivas, além de outras medidas que amenizassem inquietações com um possível caos social causado pela abolição.

Tomemos como ponto de partida a analogia estabelecida por Leocádio Correia para entender sua concepção sobre a futura liberdade dos escravizados, a "sementeira do futuro", ou "planta brotada da liberdade". Poucos anos antes de seu registro, essa mesma representação visitou debates parlamentares e páginas da literatura oitocentista para fazer alusão à escravidão, aos escravizados ou à liberdade, como fez o inspetor. Na obra *Vítimas Algozes*, de Joaquim Manoel de Macedo, por exemplo, publicada pela primeira vez em 1869, auge das discussões no Congresso e no Conselho de Estado para aprovação da Lei do Ventre Livre, o personagem Frederico, do conto Lucinda, reclamava do comportamento perverso da mucama, personagem central do texto, afirmando que a "árvore da escravidão" havia dado seus frutos[289]. Ele se referia à presença da escrava no interior do círculo familiar em questão, que havia provocado desmoralização, desonra e outros males, concluindo assim pela necessidade de extinção da escravidão.

Conforme análise de Sidney Chalhoub em torno da mesma trama, metáforas parecidas compuseram a fala de políticos escravocratas e abolicionistas quando se referiam às características deteriorantes supostamente trazidas pela escravidão, que só poderia deixar como legado "devassidão e perversidade" em nossas raízes sociais[290]. Tanto em um caso, quanto em outro, as metáforas de "árvore da escravidão", dita por parlamentares e literatos, ou a "árvore da liberdade", esmiuçada pelo inspetor de Paranaguá possuem sentidos complementares: a percepção de que os indivíduos escravizados, frutos da experiência degradante do cativeiro eram dotados de características impróprias para o bem estar social e necessitavam de preparo adequado para serem "melhorados", antes que a liberdade fosse decretada. Só assim, com cautela, acreditava-se poder semear um futuro de prosperidade ao país que, àquela altura estava modificando um aspecto chave dos seus arranjos econômico-sociais.

---

[289] Joaquim Manoel de Macedo. *As Vítimas-Algozes: quadros da escravidão*. São Paulo: Editora DCL, 2006 (1ª Edição: 1869), p. 200.

[290] De outro modo, o silogismo serviu de argumento para se contrariar a legitimidade das propostas de emancipação em vigência, fundadas na libertação do ventre, afirmando o direito dos proprietários de escravos sobre os filhos de mulheres escravas. CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. Op. Cit, p. 169.

Ainda que na linguagem literária ou debates públicos o sentido de "cultivo" não manifeste necessariamente o teor educacional, registros de outras ordens dão a entender que havia um forte atrelamento entre as duas concepções. Em um dicionário de língua portuguesa do século XVIII, a metáfora do "cultivo" foi empregada justamente para descrever o significado de "educação". Dentre as definições do verbete, o autor do registro Antonio Moraes Silva, considerava: "o cultivo das plantas, para aperfeiçoar"[291]. Ele, que era um autêntico mediador de saberes do universo ilustrado português com a colônia, certamente se valeu da ideia para salientar a elevação ou correção dos indivíduos pelo conhecimento. Provavelmente, as analogias empregadas no século seguinte para se referirem ao preparo/ cultivo da liberdade eram informadas pelas tradicionais noções de educação, à exemplo do que circulou no dicionário, justamente porque "cultivo" e "educação" se imbricavam em suas origens etimológicas.

O pessimismo com uso da liberdade dos escravizados estava também "enraizado" na noção iluminista de indivíduo, pautada na necessidade de aperfeiçoamento pela educação. Tal necessidade era intensificada discursivamente pelas concepções pejorativas que circulavam em relação aos indivíduos que viveram o cativeiro. Assim, fica fácil entender porque a visão de "cultivo da liberdade" circulou entre posicionamentos políticos distintos acerca do processo de emancipação. Ou seja, tanto entre escravocratas convictos, quanto por parte dos que defendiam a abolição, a presença massiva de escravizados era potencialmente corrosiva ao bem estar social, por motivos que iam desde às origens africanas desses sujeitos à desmoralização provocada pelo cativeiro.

Em parte, essas noções eram fundamentadas pelos paradoxos jurídicos que sustentavam a prática escravista, ainda que o regime se constituísse peça basilar das relações socioeconômicas de então. Durante séculos a base ideológica da escravidão compreendeu o trabalhador escravo, ao mesmo tempo, como pessoa e propriedade[292]. No contexto ibérico e, posteriormente, no Império português os escravizados foram enquadrados em tradições do direito romano e canônico, nos quais legitimava-se a escravização de povos não submetidos ao cristianismo, transformando-os em potenciais propriedades, sem personalidade jurídica ou acesso a direitos. Além de justificarem a

[291] SILVA, Antonio Moraes. (1755-1824). "Educação". *Dicionário da Língua Portugueza*. Vol 1 [1ª Edição: 1789]. Rio de Janeiro: Empresa Literária Fluminense, 1890, p. 722.
[292]DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 284.

prática escravista, esses princípios ajudaram a criar estigmas aos descendentes de africanos escravizados, reconstituindo hierarquias, uma vez construídas com base na "pureza de sangue"[293], cada vez mais fundadas na cor e outros traços fenotípicos da origem africana, principal marca da condição de cativeiro ou de sua ascendência. As mesmas características foram cada vez mais associadas ao lugar social, dando substância ao processo de racialização em curso[294].

Isso fez com que, já no século XVIII, no contexto da América portuguesa, circulassem amplamente percepções pejorativas em relação à população negra escravizada ou livre, enquadrada como alvo das estratégias de vigilância e de políticas que reafirmassem sua subordinação[295]. Além da origem africana, a experiência no cativeiro era também acionada como fator determinante na justificação de estereótipos que davam à população de cor uma espécie de inabilitação para a vida em liberdade, resultado da violência do regime, que os deixaria "embrutecidos" e "cegos" das noções mais elementares à vida social Nesse terreno já repleto de paradoxos, os postulados que decretavam a incapacidade de africanos e descendentes em função das características intrínsecas e da experiência do cativeiro, se chocavam com crescentes expectativas de correção desses sujeitos para o futuro em liberdade. Tais percepções circularam em registros de origem diversa, como nos escritos do padre Manoel Ribeiro da Rocha, que em 1758 escreveu um manual para aconselhar senhores "melhor tratamento" aos seus

[293] No Antigo Regime português, desde as Ordenações Afonsinas (século XV), os princípios de "pureza de sangue" e cristandade foram empregados para fundamentar a sociedade estamental. Conforme Hebe Mattos, esses princípios limitavam "o acesso a cargos públicos, eclesiásticos e títulos honoríficos" aos descendentes de mouros e judeus. MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Op. Cit, p. 14. Nas Ordenações Manuelinas (século XVI) a exclusão foi estendida a indígenas e ciganos, cabendo às Ordenações Filipinas decretar as mesmas restrições a "negros e mulatos". Cf. MATTOS, H.; GRINBERG, K. FISHER, B. "Direito, silêncio e racialização das desigualdades". *Op. Cit*, p. 168. Ainda sobre a amplitude do princípio de "limpeza de sangue" e sua aplicação no Antigo Regime, é fundamental conferir: RODRIGUES, Aldair C. *Limpos de sangue: familiares do Santo Ofício, Inquisição e sociedade em Minas colonial.* São Paulo: Alameda, 2011.

[294] MATTOS, H; GRINBERG K; FISHER, B; op. cit. Para Thomas Holt os mesmos estigmas que ajudaram a fundamentar a necessidade de correção e moralização dos negros se fortaleceram com a emergência das ideias racistas do final do século XIX. Cf. HOLT, Thomas. "A essência do contrato". In COOPER, Frederick [et al] *Além da escravidão*. *Op. Cit*, p. 126. É interessante atentar, todavia, à fluidez das hierarquias calcadas na cor, uma vez que as mesmas se apresentavam em constante construção, de acordo com os contextos sociais e geográficos. Do mesmo modo, isso não invalida o argumento de que a cor da pele e a aparência física podiam ser lidos como fatores para a definição de lugares sociais. Cf. REGINALDO, Lucilene. "Não tem informação", op. cit. Ainda sobre o papel do fenótipo no contexto do tráfico transatlântico, a abordagem de Aldair Rodrigues traz maior complexidade ao assunto: RODRIGUES, Aldair C. African body marks: stereotypes and racialization in eighteenth-century, Brazil. In: *Slavery and Abolition*. Vol 42, n. 2, 2021, pp. 315-344.

[295] LARA, Silvia H. *Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa*. São Paulo: Cia das Letras, 2007, p. 171.

escravos[296]. O religioso se valeu da noção de "instrução" recomendando o ensino da fé católica aos cativos para reverter o aspecto "rude" que a escravidão havia os deixado:

> Mandamos a todas as pessoas, assim eclesiásticas, como seculares, ensinem, ou façam ensinar a doutrina cristã à sua família e, especialmente, a seus escravos, que são os mais necessitados desta instrução pela sua rudeza, mandando-os à igreja para que o pároco lhes ensine os artigos da fé [...] para que sejam instruídos em tudo o que importa à sua salvação. [...] pois já hoje não vem daquelas terras cativos tão rudes e boçais como algum dia costumavam vir; de sorte que, antigamente eram mais os ineptos que vinham, do que eram os que vinham capazes do ensino e hoje, pelo contrário, são mais os capazes que vêm, dos que os rudes e ineptos, e em tal forma que, atualmente os vemos aprender todas as artes e ofícios mecânicos, sem repugnância e dificuldade. [297]

Ribeiro da Rocha deixou evidente, não somente a crença de que os cativos africanos podiam ser dotados de características negativas, como a rudeza e boçalidade, mas, sobretudo, a possibilidade desses traços serem amenizados com o ensino da fé católica. Ou seja, o ensino era recomendado justamente porque os escravizados eram indivíduos moldáveis, em perfeitas condições de aprendizado, bastava ver como assimilavam bem artes e ofícios. Assim, a noção de aperfeiçoamento era uma importante aliada na defesa da instrução dos negros, por abrir uma oportunidade de solução dos possíveis males que, acreditava-se, acompanhavam estes sujeitos. Era uma forma de matizar as novas percepções de indivíduo circulantes na época com os traços do processo de racialização vigente.

O mesmo direito canônico que deu formação superior ao padre em Coimbra[298], era, como vimos, um dos pilares jurídicos da escravidão no contexto ibérico e, dando legitimidade à escravização dos indivíduos compreendidos fora da "cristandade"[299]. Esse conhecimento certamente foi acionado em Ribeiro da Rocha, na confluência dos saberes ilustrados e esforços pela expansão da fé católica, permitido compreender os motivos pelos quais, em seus registros, o escravo é entendido como indivíduo passível de "correções" ou "aperfeiçoamentos" que lhes melhorassem a sorte. Ou seja, as supostas

---

[296] ROCHA, Manoel Ribeiro. *Etíope resgatado, empenhado, sustentado, corrigido instruído e libertado*. (Texto original: 1758). Edição organizada por Jean Marcel Carvalho França e Ricardo Alexandre Ferreira. 1ª edição. São Paulo: Editora da UNESP, 2017.
[297] *Idem*, pp. 151-152.
[298] FRANÇA, Jean M. C.; FERREIRA, Ricardo A. "Apresentação". In: _____ (orgs). *Etíope resgatado*. *Op. Cit*, p. 12.
[299] Sobre os argumentos religiosos para a escravização de africanos, Cf. VAINFAS, Ronaldo. *Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial*. Petrópolis: Vozes, 1986.

características negativas presentes nesses indivíduos, para Ribeiro da Rocha, não eram entendidas como males irreversíveis[300].

Na transição para o século XIX, a questão ganhou os contornos do contexto de discussão de medidas pela interrupção do tráfico de africanos, permeando as manifestações públicas de parlamentares favoráveis e contrários à manutenção do comércio negreiro. As ideias antiescravistas tomavam cada vez mais tomavam espaço, e somadas às transformações políticas e lutas sociais, colocavam em xeque a legitimidade da prática escravista. Os atores do jogo político viram-se, então, pressionados por medidas que repensassem a questão social, o que gerou preocupações com a composição populacional do país, repleta de africanos e seus descendentes, e pessimismos com os efeitos dessa presença para a formação social e segurança pública.

Para Jaime Rodrigues esses anseios se resumiam na ideia de "corrupção dos costumes", reproduzida na produção intelectual e imaginário político durante a primeira metade do século XIX. Os sujeitos que viviam a escravidão eram caracterizados a partir de vícios - dentre os quais os relacionados à preguiça eram os mais recorrentes – provenientes de sua "origem" e agravados pela experiência na escravidão[301]. Esta "origem" era o continente africano, símbolo de "atraso" e "barbárie", lido em contraponto aos parâmetros de civilidade europeus[302]. Por outro lado, o potencial corrosivo da escravização também deixava suas marcas, como alertado por José Bonifácio nas suas *Representações*, quando declarou que o comércio de escravos e o cativeiro reduziam os indivíduos a "brutos animais" e os inoculavam "imoralidade e outros vícios"[303].

---

[300] Isso não foi uma regra ao longo do período setecentista, já que a historiografia demonstrou que expectativas de ascensão envolvendo a população de cor, escrava ou livre, poderiam ser solapadas pelos mecanismos de segregação daquele contexto. Como exemplo, cabe conferir: REGINALDO, L. "Não tem informação". Op. cit; Todavia, esse era um quadro bastante distinto do encontrado em períodos posteriores, quando a noção de "raça" passou a assumir roupagem científica, Cf. SAMPAIO, Gabriela dos R. "Africanos de pequena fortuna: discussões sobre raça relativas aos africanos no Brasil". In BALABAN, M.; _____LIMA, I. (orgs). *Marcadores da diferença*. *Op. Cit*, pp. 69-94.

[301] A "corrupção dos costumes" é interpretada por Rodrigues em relação aos temores de "africanização" do Império Cf. RODRIGUES, Jaime. *O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850).* Campinas-SP: Ed. Da UNICAMP – CECULT, 2000, (capítulo 1); Não é de todo descartável, entretanto, considerar que já nessa época a justificação desses vícios também transitassem nos territórios da "cor", tendo em vista a longa duração das associações entre cor e estigma da escravidão no processo de racialização brasileiro. O mesmo, como já comentamos, era herdeiro de tradições jurídicas do Antigo Regime que demarcaram lugares sociais pelo nascimento, e que na prática social encontraram mecanismos dispostos a reforçar a exclusão social da população negra livre, ainda que no plano jurídico "o silêncio racial formal" se fizesse uma regra. MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. FISHER, Brodwin. "Direito, silêncio e racialização das desigualdades na História afro-brasileira", op. cit, pp. 165-176. Conferir ainda: LARA, Silvia H. "Pretos, pardos e mulatos: cor e condição social no Brasil da segunda metade do século XVIII". Op. Cit.

[302] RODRIGUES, Jaime. Op. Cit, pp. 39-40.

[303] José Bonifácio de Andrada e Silva. *Representação,* p. 65. Apud. RODRIGUES, Jaime, op. Cit, p. 40.

Esse conjunto de apreensões incitavam por soluções conciliatórias que transmitissem a ideia de segurança à classe proprietária e aos rumos políticos que vinham sendo decididos. Somavam-se a isso, as pressões diplomáticas exercidas pelos britânicos, além das ideias de "formação nacional", que colocavam a questão na ordem do dia, uma vez que precisavam ser definidos os cidadãos brasileiros e a dimensão do uso desses direitos por parte dos libertos. Foi nesse contexto que ganhou força a proposta de libertação gradual, para garantir tempo de os sujeitos da escravidão serem "preparados" antes que o regime fosse extinto definitivamente.

A abolição protelada também foi priorizada por fornecer tempo de reorganização das forças produtivas de acordo com as demandas do modelo agroexportador, de braços numerosos, relações de trabalho regidas pela disciplina e a dependência. Alguns referenciais transnacionais davam suporte a esse argumento, deixando convictos os setores dirigentes de que era impensável promover rupturas abruptas ou favorecer modelos produtivos que fugissem do padrão escravista durante e após a libertação de cativos. No Caribe inglês, por exemplo, durante a emancipação gradual, a palavra "aprendizado" deu substância aos projetos que buscaram a disciplina do trabalho dos libertos[304], que, todavia se chocavam com os crescentes desejos deles por autonomia e direitos[305]. A noção de cidadania que emergia desse contexto carregava sutilezas que buscavam restringir ao máximo as possibilidades de ex-escravos exercerem participação política ou se inserirem em regimes de trabalho autônomos, distante das antigas supervisões que caracterizavam o sistema escravista. Leis como as da vadiagem e o uso excessivo de tributação, por exemplo, eram estratégicos para garantir que a emancipação não afetasse as hierarquias de outrora[306].

Apesar das particularidades das experiências de escravidão no Novo Mundo, o posicionamento de elites políticas e dirigentes a respeito do ritmo da emancipação tendeu para a libertação gradual somada a políticas de "aprendizado" para não romper com a harmonia e não colapsar as propriedades. Nesse sentido, pela ausência de reformas sociais que dessem aos negros melhores expectativas no horizonte da liberdade, libertava-se, sobretudo, para o trabalho justificando que o "aprendizado" não abarcasse políticas por maior inserção dos negros, ainda que essa fosse uma demanda primordial desses sujeitos,

---

[304] Um aprofundamento da ideia da política de aprendizado (ou *apprendiceship*) nos domínios britânicos, é realizado por Thomas Holt em: *A essência do contrato*, op. Cit.
[305] FONER, Eric. *Nada além da liberdade: a emancipação e seu legado*. (Trad. Luiz Paulo Rouanet). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 43.
[306] Idem, p. 51.

demonstrada através das lutas sociais que ecoavam em todas as partes[307]. Em Cuba, onde a abolição também tardou acontecer assim como no Brasil, a experiência de emancipação gradual seguiu essa regra e provou que o "aprendizado" projetado aos libertos traduzia-se em regimes de trabalho marcados pela dependência acompanhados de sistemas legais que dificultavam o acesso à terra entre outros direitos, afirmou Rebecca Scott[308]. Ali, a educação formal dos libertados jamais incorporou as políticas públicas que davam fim ao regime escravista, esteve antes delegada aos antigos senhores, mas, fundamentalmente se configurou como produto das lutas negras através de associações, escolas, entre outras iniciativas com esse fim[309].

O princípio da suposta incapacidade dos negros em viverem a liberdade, assim como a ausência de políticas que garantissem acesso à educação e outros direitos dos libertos, portanto, balizaram processo de emancipação nacional, certamente ancorados nos modelos de libertação construídos em outras realidades escravistas. Nas discussões sobre a libertação do ventre, por exemplo, como já introduzimos acima, essas questões mobilizaram parlamentares na elaboração de dispositivos legais com claros indícios da manutenção do *status quo* escravista, como as compensações indenizatórias aos senhores e medidas de controle dos ex-escravos, forma encontrada para equilibrar os princípios de "propriedade" e "liberdade" que conduziam as argumentações contrárias e favoráveis à abolição. Não havia de ser diferente, levando-se em conta que os congressistas estavam fortemente atrelados ao interesse dos grandes proprietários, base eleitoral da maioria deles, e não ousavam erigir o estandarte abolicionista para além da retórica[310].

No projeto da lei de libertação do ventre, bem como em seu texto final de 1871, os filhos de mulheres escravizadas ficariam com os senhores das suas mães, que deveriam "cria-los e tratá-los" até que completassem oito anos de idade[311]. Dado este período, os senhores teriam de optar entre entregar as crianças ao Estado, recebendo por isso uma indenização de 600 mil réis, ou se aproveitar dos serviços dos menores até alcançarem 21 anos. Também se autorizava que escravizados comprassem a própria alforria por meio de acúmulo de pecúlio. O único momento em que a lei menciona a possibilidade de

[307] Para Foner, o caso dos Estados Unidos assume algumas excepcionalidades, considerando que teria sido justamente as pressões dos negros por participação política que teriam justificado a contrapartida das duras leis de segregação na Reconstrução. *Idem*, pp. 88-94.
[308] SCOTT, Rebecca. *Emancipação escrava em Cuba*, *op. cit*, pp. 281-283.
[309] Idem, p. 169; 192; pp. 267-276
[310] CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. *Op. Cit*, p. 145.
[311] Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 4º. *Coleção de Leis do Império* - 1871, Vol. 1, p. 147.

"educação" dos filhos das escravas é quando se cogita a possibilidade de serem entregues para associações indicadas pelo Estado, ao invés de ficarem com os senhores das mães:

> Art. 2º O Governo poderá entregar a associações por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º.
> § 3º A disposição deste artigo é aplicável ás casas de expostos, e ás pessoas a quem os Juízes de Órfãos encarregarem da *educação* dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim.[312]

Pelo corpo do texto infere-se uma espécie de omissão do Estado na responsabilização pela educação do ingênuo, termo que como vimos, passou a designar esses menores. Caso não ficassem sob a responsabilidade dos antigos senhores, os menores poderiam integrar associações encarregadas pelo governo ou serem encaminhados a outros tutores pelos juízes de órfãos, terceirizando-se assim a "educação", embora em nenhum momento descreva-se qual o sentido atribuído ao termo. Na hipótese de ficarem com os senhores das mães, a lei previa a obrigação deles em "criarem" e "tratarem" os ingênuos, durante os oito primeiros anos ou até a maioridade[313]. Mais uma vez não se falava claramente em "educação" ou "instrução", deixando abertas as possibilidades de proteção senhorial pelos termos elencados na lei. Todavia, era assegurado claramente um período de "transição" antes que os filhos das escravas ingressassem na condição de liberdade, fazendo com que cumprissem antes uma etapa preparatória em meio ao cativeiro sob a supervisão senhorial. Além de preparar para a liberdade essa etapa também teve a finalidade de apaziguar os ânimos da classe proprietária por indenização, além de os recompensarem pelas despesas com a criação dos menores[314].

Isso não significa que não circulassem expectativas que entendessem a educação como elemento de "prudência" para a transição dos regimes de trabalho. Como exemplo, no ensaio jurídico-social produzido pelo jurista Perdigão Malheiro em 1866 para servir de parâmetro na aprovação dos desígnios dessa lei, a questão educacional dos libertos foi enunciada várias vezes como ingrediente necessário para a libertação. Malheiro, assim como seus contemporâneos, entendia a escravidão como elemento corrosivo da sociedade, que afetava moralmente os escravos e senhores, deixando mazelas nas esferas

---

[312] *Idem*, grifos meus.
[313] *Idem*, Artigo 1, §1.
[314] CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. *op. cit*, p. 171.

pública e privada[315]. Entretanto, assim como nas reflexões do padre Ribeiro da Rocha anos antes, em sua obra os cativos foram entendidos como indivíduos passíveis de aperfeiçoamento, que poderiam ser "melhorados" pela educação antes que a liberdade fosse decretada. Esse preparo viria acompanhado de outras melhorias na sorte daqueles sujeitos:

> É certo que o escravo é aí o mais interessado; ele ganha em ser melhor tratado [...] em se lhe concederem certos direitos quando mesmo escravo, em poder aspirar a libertar-se, em receber alguma educação ao menos moral e religiosa, em se lhe respeitar a família e até certo ponto a propriedade, etc. Por isso mesmo ele se aperfeiçoa, se faz melhor, para vir um dia a ser útil a si e à sociedade quando livre seja.[316]

Aqui, a proposta de educação se restringe ao sentido "moral e religioso" para melhorar as relações no interior das propriedades, certamente diminuindo possíveis anseios de revolta dos cativos. Nesse e em outros trechos de sua obra, que trabalharemos com maior detalhamento no próximo capítulo, a educação de algum modo chega a figurar as propostas de emancipação que tinham por norte "aprendizado" dos escravizados e libertos, antes da experiência efetiva de liberdade. Mesmo no âmbito das discussões políticas, o tema não esteve de todo ausente das falas de parlamentares que votaram nos ditames das leis de emancipação. Curiosamente, porém, muitos deles mobilizaram esse argumento para se opor ao projeto da Lei do Ventre Livre, como foi o caso de José de Alencar, para quem a inaplicabilidade da medida era justificada pela impossibilidade de se assegurar educação adequada ao ingênuo, antes dele se tornar um cidadão[317].

Marcus Fonseca ressalta que a maior parte dos debates que versavam sobre a educação do ingênuo antes da promulgação da Lei 28 de Setembro de 1871, partiram do princípio da impossibilidade de se atribuir essa responsabilidade ao Estado, pelas péssimas estruturas do setor de ensino. A preocupação com a "instrução" dos menores chegou ser incluída em um parecer apresentado à Comissão parlamentar encarregada de avaliar o projeto da lei em 1870, complementando a parte onde se fala da possibilidade de eles ficarem com os proprietários das mães com o aditivo: "proporcionando-lhes sempre que possível a instrução elementar"[318]. A recomendação se somava, portanto, aos

---

[315]MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil*: ensaio histórico – jurídico – social. "Parte III". São Paulo: Edições cultura, 1944, p. 133.
[316] *Idem*, p. 157.
[317] Sobre os debates parlamentares que versaram a educação dos libertos nos momentos precedentes à aprovação da Lei 28 de Setembro, ou Lei do Ventre Livre, Cf. FONSECA, Marcus V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*, op. cit, pp. 45-50.
[318]Congresso. Câmara dos Deputados Elemento Servil: parecer e projeto de lei apresentado a câmara dos deputados em 1870. RJ: Typographia Nacional, 1874, p. 27. *Apud* FONSECA, Marcus V. *op. cit*, p. 49.

desígnios pela "criação" e "tratamento" dos menores e estava claramente associada aos princípios de educação escolar, delegando aos senhores a função de escolarização "sempre que possível", trecho que ao mesmo tempo tinha o potencial de isentá-los da obrigação. Acabou como uma prerrogativa facilmente derrotada pelos parlamentares, já que ao mesmo tempo a lei previa a exploração do trabalho dos menores[319]. Como sabemos, o texto final da lei não trouxe dispositivos destinados a tratar a educação escolar dos ingênuos, preservando apenas os princípios voltados a cristalizar o controle senhorial e o "aprendizado" da liberdade no interior das senzalas.

Na província do Paraná, elaborações similares ecoaram em editoriais da imprensa, como no órgão conservador *Gazeta Paranaense,* que em Outubro de 1884, publicou um artigo se valendo da retórica da educação para se posicionar contrariamente ao que chamou de "marcha acelerada do movimento emancipador"[320]. Em seu ponto de vista, a ausência de políticas públicas para a educação dos libertos traria sérias consequências ao bem estar social:

> Para os que pensam no futuro, e que não se iludem com as promessas de uma liberdade fingida, e não se deslumbram pelos fogos cambiantes que iluminam o préstito agitado, levanta-se uma ideia bem triste e vêm as consequências perigosas de um fato incompleto. Essa ideia é a falta de instrução desses milhares de homens que, viciados, degradados pela escravidão, boçais e desconhecedores de seus deveres, são lançados inopinadamente no gozo de um bem, que para eles era uma miragem. Esses milhares de homens validos, sem instrução, e sem ao menos educação, não poderão conhecer seus deveres de homens livres, e nem a obrigação do trabalho. E nessa ilusão do gozo de uma liberdade ilimitada, não ficarão livres da escravidão, a das paixões e dos vícios; e quando tenham visto caírem-lhes aos pés as algemas da escravidão física, quando deixem de respirar o pesado ar das senzalas, não deixarão de respirar o mefítico das enxovias, para onde serão impelidos pelo seu maior inimigo, - a ignorância, a falta absoluta da instrução de seus deveres.[321]

Nesse e em outros trechos da publicação do impresso, o redator deixou claro que a liberdade proporcionada pelas medidas de emancipação correntes não livrava os cativos da escravidão moral a que também estavam sujeitos. Esta, em sua descrição, caracterizava-se pelas "paixões" e "vícios" que o cativeiro havia lhes legado, que incitavam por medidas públicas que ensinassem aos libertos as noções que os tornassem "homens de bem", "honrados e "dados ao trabalho". Assim, ele completava em tom enfático: "Preparamo-los para o gozo da liberdade"[322].

---

[319] Idem, p. 54.
[320] *Gazeta Paranaense*, 1884, ed. 319, p. 2.
[321] Idem
[322] Idem

Preceitos similares foram reafirmados no ano seguinte com a medida de emancipação que libertou os sexagenários. Nos debates que a precederam ficou evidente que a classe política conduziria os rumos do país apegada ao princípio da "propriedade", mesmo que a escravidão se mostrasse em seus suspiros finais[323]. Decidiu-se pela prestação de serviços do liberto ao antigo senhor como forma de indenização, expressando o resultado de discussões inflamadas que projetavam aos sexagenários a necessidade de viverem um "estágio intermediário entre a escravidão e a liberdade", observou Joseli Mendonça[324]. Era estipulada a permanência dos emancipados no mesmo domicílio pelo período de cinco anos e a necessidade de comprovarem ocupação. No caso de infração dessas medidas, estariam sujeitos a serem apreendidos pela polícia e enviados a colônias agrícolas, por serem considerados "vagabundos", ocasiões nas quais estariam supervisionados sob regime de disciplina militar[325].

A medida foi decretada em 1885, mesmo ano que o inspetor de Paranaguá escreveu o relato de visita apresentado no começo dessa sessão. Ainda que suas reflexões fossem focadas no ideal de instrução dos escravizados e libertos para preparar esses sujeitos antes da libertação geral, prevendo seus benefícios para o usufruto da cidadania, não eram estes os termos que as elites políticas de sua época configuraram as medidas de emancipação. Enormes disparidades marcaram a defesa retórica da educação como componente dos projetos emancipacionistas e os termos finais das decisões legislativas[326]. O que se propunha de fato eram maneiras de se prepararem escravizados para a liberdade por meio de medidas disciplinares que em nada rompiam com o tradicional modelo de dominação escravista, como era o caso da experiência das companhias militares sobre as quais comentamos. A educação, nesse sentido, era uma metáfora para a disciplina do trabalho e o pilar do sentido de "aprendizado" era, portanto, a crítica moral à escravidão[327], ou seja, o entendimento de que ela era prejudicial à sociedade brasileira e para os sujeitos a ela submetidos, destinando-os uma espécie de inabilitação para a liberdade.

---

[323] Esses debates foram estudados por Joseli Mendonça, em: *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil.* 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp, 2008;
[324] *Idem*, p. 93.
[325] Lei nº3270 de 28 de Setembro de 1885. *Coleção de Leis do Império do Brasil,* Vol. 1, 1885, p. 14. Art. 3, § 15.
[326] FONSECA, Marcus V. *A educação dos negros*, op. Cit, p. 45. Thomas Holt destacou aspectos semelhantes ao pensar o papel da educação nos projetos de emancipação no Caribe inglês: "A essência do contrato", p. 120.
[327] Sobre o assunto, vale a pena conferir os debates jurídicos apresentados em: PENA, Eduardo S. *Pajens da casa imperial, op. cit.*

Conforme veremos, a reflexão de Leocádio Correia e sua "sementeira do futuro" se somava a umas poucas vozes dos abolicionismos do final do século, quando foram disputados inúmeros projetos de futuro para os que deixariam o cativeiro, entre os quais se encontravam os planos para sua educação escolar. Independente disso, sua descrição também contempla o fato de que escravizados, libertos e ingênuos se incluíram nessas disputas, reinterpretando a seu modo os significados da educação através da participação em experiências escolares, como aprofundaremos nas próximas seções.

2.2. "Os escravos instruem-se": escolas noturnas e instrução de escravizados no litoral do Paraná

Independente da legislação restritiva ou da ausência de projetos concretos de Estado para a educação dos negros durante a emancipação, a observação do inspetor paroquial de Paranaguá explorada no tópico anterior dava conta de informar que escravizados, libertos e ingênuos estavam frequentando uma escola noturna na cidade. Quando vasculhamos os registros anteriores ao seu documento, sabemos que adultos trabalhadores, muitos deles ainda submetidos ao cativeiro, já vinham modificando conjunturas do cotidiano escolar da época para participarem de aulas noturnas, em busca de instrução básica. Nas próximas seções que se seguem, nos dedicamos a explorá-las, entendendo as salas de aula como janelas de acesso para os universos de trabalho e complexidades sociais que marcavam aquele contexto de gradual término da escravidão. Estes esforços servirão de ferramenta para conduzirmos interpretações sobre os significados do acesso ao ensino por parte de escravizados e libertos.

As escolas noturnas de adultos foram legalmente autorizadas na província do Paraná pela lei n.º 330 de 12 de Abril de 1872[328]. Porém, antes disso, em Paranaguá pode ter funcionado uma escola para escravos aberta por José Cleto Silva. Ele endereçou um pedido para ministrar aulas para esses sujeitos, certamente ciente das proibições impostas à escolarização de cativos:

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

[328] Lei n.º 330 de 12 de Abril de 1872. In: MIGUEL, M. E.B.; MARTIN, S. D. (orgs). 2004. *Op. cit*, p.

> aqueles de nossos irmãos que infelizmente trazem na fronte o aviltante selo da escravidão e cujos senhores nisso consentirão. [329]

O texto redigido pelo docente chama atenção por vários motivos, um deles são os termos escolhidos para caracterizar aqueles que seriam seus alunos: “irmãos”, selados pela instituição "aviltante” da escravidão. Outro, é a caracterização da participação dos senhores nesse processo: eles apenas “consentiriam” com os esforços do professor e alunos em aproveitarem do período noturno para desfrutarem de aulas de instrução básica. Por fim, surpreende o ineditismo da iniciativa nessa época em que a escolarização de adultos ainda não costumava figurar debates públicos, tampouco era popularizada em ações similares ao longo da província, e mesmo, do Império[330]. Ao que tudo indica, a iniciativa mencionada pelo professor de Paranaguá teria sido a primeira na província voltada à escolarização de adultos, ao menos no âmbito da instrução pública[331].

Os registros não permitiram saber sobre a efetividade dessa classe de instrução, por quanto tempo funcionou e quantos alunos chegou a contemplar. Sabemos que José Cleto construiu carreira de docente renomado na província, se tornando um ativista ferrenho no abolicionismo gestado na cidade, cuja trajetória traremos no próximo capítulo da tese[332]. Aqui priorizaremos a construção de oportunidades educacionais por escravizados e libertos na região litorânea da província antes e durante as campanhas voltadas à instrução popular da década de 1880.

Isso porque o breve texto de José Cleto permite supor que a demanda pela escolarização já circulava entre os segmentos do universo do trabalho, mesmo entre os sujeitos escravizados que contavam com medidas restritivas para frequentar escolas

---

[329] DEAP-PR. *Ofício enviado ao diretor geral da instrução pública, pelo professor José Cleto da Silva*. 10/08/1871. Ref. BR APPR 435, p. 188.

[330] A escolarização de adultos ganhou maior notoriedade em debates públicos no país no final da década de 1870. Essas propostas englobavam os ideais de “educação popular” e buscavam expandir o acesso ao ensino sem os marcadores de faixa etária, sexo ou situação social, estreitando as relações entre este direito e o acesso à cidadania, conforme debateremos no decorrer da tese. Sobre o assunto, consultar: SCHUELER, Alessandra F. M. *Educar e instruir*, Op. Cit; PAIVA, Vanilda. *História da educação popular, op. cit.*

[331] Tomamos como referência um levantamento realizado com os ofícios escolares do Arquivo Público do Paraná, nos quais não identificamos iniciativas de instrução de adultos anteriores a 1871, ano da correspondência do professor José Cleto. DEAP-PR. *Ofício enviado ao diretor geral da instrução pública, pelo professor José Cleto da Silva*. 10/08/1871. *op. cit.*

[332] A trajetória do professor José Cleto Silva foi objeto de estudos anteriores: Cf. SILVA, Noemi S. *O batismo na instrução*. 2014. *Op. Cit*, pp. 155-167. SILVA, Noemi S. “O professor José Cleto Silva e o Abolicionismo em Paranaguá”. In: Hilton Costa [et al.]. (orgs) *O Paraná pelo caminho: histórias, trajetórias e perspectivas*. Vol. II: Justiças. 1ª ed. Curitiba: Ed. Máquina de Escrever, 2017; SILVA, Noemi S. “Entre letras e lutas: educação e associativismo no Paraná, na escravidão e no pós-abolição”. MENDONÇA, J. M. N. [et al.] (orgs) coletânea *Pós-Abolição no Sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras.* Salvador: Sagga, 2020;

públicas. Nos anos seguintes à sua correspondência, experiências como essas foram cada vez mais corriqueiras no cotidiano paranaense, certamente impactando a aprovação da lei de autorização dessas escolas. E ainda que os rastros daquela escola de escravos tenham se perdido, o mesmo professor esteve envolvido com outra iniciativa na mesma cidade pouco tempo depois, em 1874.

Ele se empenhou na nova empreita em parceria com um engenheiro recém instalado em Paranaguá: José Arthur de Murinelly, enviado pelo governo para realizar estudos para a construção da linha férrea que ligaria Curitiba ao litoral. Os dois encaminharam um ofício ao então presidente da província comunicando o funcionamento da aula que já contava com 30 adultos matriculados pertencentes às "classes industriais mais desfavorecidas pela fortuna"[333]. Eram indivíduos do sexo masculino, distribuídos entre as ocupações de negociante, marceneiro, barbeiro, criado, sapateiro, tamanqueiro, pedreiro, copeiro, lavrador, caixeiro, charuteiro e funileiro. Estavam distribuídos entre a faixa etária dos 16 aos 48 anos e eram em sua maioria nascidos em Paranaguá ou cidades litorâneas vizinhas, com exceção de Sebastião Pinheiro, de 48 anos, casado, barbeiro, registrado por José Cleto como "africano", de filiação não identificada[334].

Partindo de dados já apresentados no capítulo anterior, não era a primeira vez que africanos foram mencionados na documentação escolar como indivíduos envolvidos com o processo de escolarização. Eles estiveram na Colônia do Jataí, onde matricularam seus filhos em uma aula de instrução primária. Fatos que são, no mínimo dignos de atenção, tendo em vista os desígnios daquele período para a condição de cidadania no Império e o usufruto de direitos. Aqui, Sebastião parece ter visto motivos para ele próprio, adquirir instrução básica no período noturno, após a realização dos serviços diários de barbearia.

Podemos crer que outros africanos, como Sebastião Pinheiro, vivessem em Paranaguá nessa época, em função do histórico da comarca de participação do comércio negreiro transatlântico, principalmente após promulgação da primeira lei de proibição do tráfico, de 1831[335]. Embora não seja possível falar em números exatos, sabe-se que a baía parnanguara recebeu embarcações envolvidas com o "infame comércio", tendo em apenas dois anos depois da lei, desembarcado em torno de 4.253 africanos escravizados[336].

---

[333]DEAP-PR, *Ofício encaminhado ao presidente da província José de Araújo Abranches, por Jose Arthur de Murnelly*. Ref. BR APPR 445, p. 30.
[334] *Idem*, p. 31
[335] Lei de 7 de novembro de 1831. *Coleção de Leis do Império do Brasil* - 1831, Página 182 Vol. 1 pt I.
[336] Os dados se restringem aos anos de 1837 e 1839, nos quais foram contabilizadas oito embarcações provenientes de Luanda, Moçambique, Quelimane e Benguela. Cf. https://www.slavevoyages.org/voyage/database Acesso, 19.04.2021.

Pelo estudo de José Augusto Leandro, que investigou processos judiciais envolvendo o cativeiro ilegal desses indivíduos, podemos saber que muitos pertenceram a comerciantes renomados da cidade, desempenhando funções diversas em longos anos de escravidão ilegal, situação da qual muitos se desvencilharam na esteira de ações judiciais encaminhadas por abolicionistas durante a década de 1880, das quais o próprio professor Cleto fora curador, como comentaremos oportunamente. Não sabemos se esta era a condição de Sebastião em função da ausência do qualitativo condicional na listagem de alunos apresentada por José Cleto e José Arthur de Murinelly, em 1874, porém temos motivos para supor que o contato com o abolicionista e professor pode ter rendido outros benefícios para além do letramento, assim como muitos outros sujeitos podem ter partilhado de experiências com o cativeiro tendo em vista a primeira correspondência enviada pelo professor Cleto.

Não muito longe dali, em Morretes, região serrana, diversos trabalhadores se envolveram em uma experiência de escolarização similar, da qual oito escravizados e um liberto se incluíram. Apresentavam uma pluralidade de ocupações, abrangendo pedreiros, criados, tanoeiros e lavradores, sendo barbeiro a profissão do aluno liberto, Horário Gonçalves Cordeiro[337]. Essa aula noturna passou a funcionar em 1882 após mobilizações protagonizadas pelos próprios alunos para sua efetividade, quando endereçaram em 1880 um abaixo-assinado ao governo provincial solicitando abertura da escola, no qual se auto intitularam "membros das classes artífices proletárias"[338]. Em visita à mesma escola, um inspetor atestou a regularidade da frequência dos escravizados, afirmando haver entre eles "a maior boa vontade de aprender"[339].

Em Antonina, cidade vizinha, onde a aula de instrução de adultos também derivou de um abaixo assinado partido dos trabalhadores[340], a opção de auto designação dos

---

Números similares foram apresentados por David Eltis em: ELTIS, David et al. *The trans -atlantic slave trade*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Embora circunscritos aos referidos anos, sabe-se que na baía aportaram outros navios envolvidos com o tráfico, sobretudo até 1850, quando foram acirradas as fiscalizações. O conhecido caso do Incidente *Cormorant*, ocorrido em 1850, que narra uma batalha naval entre um cruzador inglês e quatro navios suspeitos de envolvimento com o tráfico ilegal é o melhor indício de que o volume de desembarcados pode ser sensivelmente superior. Um detalhamento interessante a respeito das possíveis embarcações envolvidas com o comércio ilegal de escravos é realizado por José Augusto Leandro em: *Gentes do grande mar redondo*, 2003. op. Cit, pp. 30-49.

[337] DEAP-PR. *Mapa demonstrativo dos alunos da escola noturna municipal da cidade de Morretes*. Ref. BR APPR 665, p. 128.

[338] DEAP-PR. *Ofício encaminhado à "Pedrosa"; vários assinantes*. 08/08/1880. BR APPR 618, p. 62.

[339] DEAP-PR. *Ofício encaminhado ao Ilmo. Sr. Dr. José Joaquim Franco Valle, pelo inspetor paroquial José Gonçalves de Moraes*. Morretes, 3/06/1882. Ref. BR APPR 659, 122.

[340] Nos dedicaremos a abordagem dos abaixo-assinados pela a abertura ou restauração de aulas noturnas no quarto capítulo desta tese.

envolvidos foi "operários especiais de diversos ofícios"[341], que pelos rastros da documentação sabemos compreender um número surpreendente de escravizados. Foram registrados nas listagens do professor Jocelyn de Paula Pereira, 23 cativos, cinco libertos e dois ingênuos. Os escritos são verdadeiras portas de acesso às realidades de vida e trabalho partilhadas por estes sujeitos. Eles foram descritos pelo professor com detalhamento de nome, sobrenome, profissão e propriedade senhorial, além de aspectos concernentes ao aproveitamento escolar. Dos escravizados que chegaram a frequentar a escola sabemos que nove exerciam o ofício de pedreiro, seis eram jornaleiros e o restante esteve distribuído nas ocupações de domésticos, sapateiro, barqueiro, aguardeiro, carpinteiro e "operário"[342]. Entre os libertos, predominou a profissão de jornaleiro, acompanhada dos ofícios de sapateiro e pedreiro. Outro aspecto que permite adentrar nos universos de trabalho desses sujeitos é a designação dos senhores ou tutores.

Na escola de Morretes, a indicação dos proprietários foi descrita como observação dos alunos escravos, com o aditivo "com a licença de". Por exemplo, o aluno escravizado Filecto, de 30 anos, solteiro e lavrador, de acordo com o professor frequentava a escola "com a licença da Srª D. Filó Gonçalves Cordeiro"[343]. No caso específico dessa experiência escolar, além do registro de escravizados sem especificação de sobrenome, houve uma predominância de mulheres nessa "concessão de licença" para a frequência de cativos. Além de Filó, outras duas senhoras foram mencionadas responsáveis pelos alunos Adauto, de 20 anos, também lavrador, Cornélio, de 13 anos, criado e Irineu, de 20 anos, tanoeiro[344]. Dona Filó Gonçalves Cordeiro, tinha o mesmo sobrenome de Horácio, como já indicamos, descrito pelo professor como "liberto, casado e barbeiro". Além dos sobrenomes idênticos, o registro de Horácio aparece logo abaixo do nome de Filecto, levando a crer numa possível proximidade entre ambos os alunos e, quem sabe, uma vinculação senhorial em comum, mesmo após a alforria do liberto e barbeiro. A família Gonçalves Cordeiro pertencia aos extratos privilegiados mais tradicionais da região,

---

[341] DEAP-PR. *Requerimento encaminhado Inspetor Parochial Manoel Libaneo de Sousa; vários assinantes*. Ref: BR APPR 765, p. 31, parte 1.

[342] DEAP-PR. *Relação de alunos que frequentam a escola noturna desta cidade*. 05/08/1882. Ref. BR APPR 664, P. 101; *Mapa trimensal dos alunos da escola noturna correspondente ao trimestre de Abril a Junho do corrente ano*. 01/07/1882. Ref. BR APPR 667, p. 278.

[343] DEAP-PR. *Mapa demonstrativo dos alunos da escola noturna municipal de Morretes*. Op. cit

[344] Idem.

descendendo do tenente-coronel Modesto Gonçalves Cordeiro, negociante, político e burocrata da província, proprietário de casarões e engenho de erva mate na cidade[345].

A realidade de Morretes no século XIX, em certa medida, trazia elementos contrastantes com os arranjos socioeconômicos encontrados nas cidades litorâneas vizinhas como Paranaguá e Antonina, especialmente pelo traço mais rural da economia local. Foi em função da atividade ervateira que a pequena vila, elevada a município em 1841, viveu o aumento populacional e a intensificação da mão de obra escrava na primeira metade do século XIX, especialmente após a década de 1830 quando o volume de escravizados desembarcados em Paranaguá aumentou sensivelmente[346]. Além do mate, era comum que as propriedades rurais também se dedicassem a outros gêneros agrícolas com vistas ao mercado interno, como era o caso do cultivo da mandioca, milho, arroz, feijão, cana, entre outros[347]. Isso explica a quantidade considerável de lavradores presentes na aula de instrução (ao todo, nove, dos 26 alunos), podendo perfeitamente representar a ocupação dos escravizados Adauto e Filecto, e mesmo a de Irineu e Urbano, indiretamente ocupados nessa espécie de produção enquanto "tanoeiros", produtores de tonéis de madeira geralmente usados para armazenagem de cachaça, outra produção importante dos engenhos[348].

À exceção desses casos estavam os escravizados Cornelio e João, registrados como criados, e também Abel e Jaimes, pedreiros, profissão de outros quatro alunos livres. Os primeiros devem ter sido empregados dos sobrados e casarões alocados no centro da cidade pertencentes às famílias abastadas, já os pedreiros devem ter sido contemplados por serviços multiplicados pelas mudanças na infraestrutura urbana. Na época do registro a cidade passou por obras de urbanização e construção de prédios importantes como era o caso da capela própria da irmandade do Glorioso São Benedito, que embora tenha iniciado as obras na década de 1860, ainda não estava concluída em 1882. Neste ano, em específico, de acordo com Silvio Weber, a irmandade havia direcionado a maior parte de suas despesas para pagamento da mão de obra envolvida com a edificação do templo[349]. Eram possíveis zonas de atuação dos escravizados Abel e

---

345 *A República*, 1900, ed. 44, p. 3; *A República*, 1907, ed. 2, p. 1. Cf ainda: ALVES, Alessandro C. *A província do Paraná. A classe política*. Op. Cit.

346 WEBER, Silvio Adriano. *Além do cativeiro: A congregação de escravos e senhores na irmandade do glorioso São Benedito da vila de Morretes, século XIX*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGHIS/ UFPR. Curitiba, 2009, p. 12.

347 WEBER, Silvio A. *Além do cativeiro*, op. Cit.

348 DEAP-PR. *Mapa demonstrativo dos alunos da escola noturna municipal de Morretes*. Op. cit

349 WEBER, Silvio A. *Além do cativeiro*, op. Cit, p. 23.

Jaimes, assim como a inserção na mesma irmandade, que conforme o autor chegou a ter em torno de 30% dos seus membros vinculados ao cativeiro.

No caso de Antonina, as profissões dos escravizados e libertos matriculados, bem como a menção aos proprietários permitem concluir que o universo de trabalho dos sujeitos da escola esteve mais relacionado ao aspecto urbano, sobretudo o ramo de edificações e comércio, havendo por isso número mais considerável de jornaleiros e representantes de ofícios especializados, como os pedreiros, carpinteiros, barqueiros e barriqueiros[350]. Por exemplo, o aluno jornaleiro João Camacho era escravo do senhor Pedro Antonio Camacho, comerciante da cidade, proprietário uma loja de fazendas e um hotel situado à "Rua larga do Barão de Teffé"[351]. Pedro Rates e Jeronymo Bonifont pertenciam ao senhor Etienne Bonifont, possivelmente francês, proprietário de uma padaria[352]. Sebastião Pinto, era pedreiro, porém trabalhava para o comerciante Ignacio da Costa Pinto. Bernardino Marques, também pedreiro, era escravizado do padre Manoel Geraldo e Lourenço Baptista da Costa era barqueiro, cujo senhor era o médico José Justino de Mello[353].

O traço comum entre esses alunos era fato de estarem empregados em ocupações marcadas pela autonomia, o manejo de transações financeiras e o trânsito contínuo nas ruas. Escravos jornaleiros e outros trabalhadores de ofício geralmente exerciam serviços diários em troca de valores que eram entregues aos senhores, a partir de acordos pré-estabelecidos[354]. A prestação de serviços diversos a terceiros por meio da locação, assim, dava um caráter dinâmico a essas realidades de trabalho, garantia circularidade longe da supervisão senhorial e maiores oportunidade de socialização[355]. Bem ilustrativo é o caso

---

[350] DEAP-PR. *Relação de alunos que frequentam a escola noturna desta cidade*. 05/08/1882. Ref. BR APPR 664, P. 101; *Mapa trimensal dos alunos da escola noturna correspondente ao trimestre de Abril a Junho do corrente ano*. 01/07/1882. Ref. BR APPR 667, p. 278.

[351] *Província do Paraná*, 1881, ed. 314, p. 4; *Almanack da Província do Paraná*, 1876, ed. 1, p. 228.

[352] *Província do Paraná*, 1876, ed. 1, p. 229.

[353] DEAP-PR. *Mapa trimensal dos alunos da escola noturna, 01/07/1882*. Op. Cit.

[354] Outro termo válido para caracterização dessas ocupações urbanas era o "ganho". Em texto recente, João José Reis descreve o cotidiano dos "ganhadores" na Bahia de meados do século XIX: REIS, João José. *Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, (capítulos 1 e 2); Ainda sobre os jornaleiros, Cf. KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*. p. 254-291 Cf. também: MACHADO, Maria Helena P. T. "Sendo cativo nas ruas: a escravidão urbana na cidade de São Paulo". (Apêndice da segunda edição) In: *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888*). 2ª edição. São Paulo: Edusp, 2014, p. 182.

[355] Os estudos de Maria Cristina Wissenbach e Maria Helena Machado para a cidade de São Paulo no final do século XIX, e Ynaê Lopes dos Santos, para as cidades do Rio de Janeiro e Havana no transcurso entre os séculos XVIII e XIX, trazem elementos interessantes para se pensar as diversas modalidades do trabalho urbano e seus impactos no dinamismo da condição escrava. Cf. Wissenbach, Maria Cristina Cortez. *Sonhos africanos, vivências ladinas, op. cit*; MACHADO, Maria Helena P. T. "Sendo cativo nas ruas...". Op. cit;

do escravizado Teles, trabalhado por Silvia Correia de Freitas, a partir de um processo crime registrado em Antonina em 1869[356]. Ele foi submetido a um interrogatório pelo delegado de polícia, em cuja ocasião disse trabalhar em três locais diferentes: no novo cais, na casa do senhor João Cristóvão e também na Estrada da Graciosa, para o senhor Juca Carneiro, de onde extraía vinte mil réis por mês. Porém, Teles afirmava pertencer de fato ao senhor Valente, responsável por encaminhá-lo a estes serviços, a quem, todavia, afirmava desconhecer o paradeiro[357].

Os registros da Câmara da cidade, uma das instâncias responsáveis pela instalação dessa escola, conforme aprofundaremos, também sugerem que o poder público tenha se valido dessa prestação de serviços. Há diversas cópias de recibos para pagamento de escravizados envolvidos com obras de infraestrutura como o calçamento de ruas, aberturas de estradas, iluminação e também cobranças feitas pelos senhores em função de débitos mantidos pelo órgão com seus cativos[358]. O fato é que estes "operários especiais de diversos ofícios" circularam o suficiente para solicitarem um espaço de instrução da esfera pública, no qual pudessem obter o letramento. Outros indícios dessa circularidade e também socialização decorrem dos relatos de envolvimento dos escravizados daquela cidade em congadas e outros festejos, além da agremiação em irmandades, existentes ali assim como em Morretes[359]. Tais experiências de autonomia, contudo, não isentavam de que os mesmos sujeitos vivessem a violência do regime, como bem salientado por João Reis, com base na experiência dos escravos ganhadores na Bahia. Estes indivíduos estavam constantemente envolvidos em atritos com senhores, autoridades policiais, fiscais e clientes, além de viverem a sobrecarga física do dia a dia pelas ruas, em jornadas ampliadas[360]. Na cidade de Antonina, o quadro esteve presente nos indícios frequentes de castigos, fugas e assassinatos que chegaram ao poder judicial, sempre enfatizando a presença do aparato policial e judiciário disposto a garantir vigilância numa possível ausência dos senhores.[361]

SANTOS, Ynaê Lopes. *Irmãs do Atlântico. Escravidão e espaço urbano no Rio de Janeiro e Havana (1763-1844)*. Tese (Doutorado em História) apresentada à FFLCH/USP. São Paulo, 2012.

[356] FREITAS, Sílvia C. de. *Tecendo laços: as práticas comunitárias dos escravos em Antonina-PR (1840-1870*). Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGH/UFSC. Florianópolis, 2003, p. 37.

[357] *Idem*.

[358] Arquivo Municipal de Antonina. *Ofícios direcionados à Câmara Municipal de Antonina*. 1882 e 1885.

[359] Foi inclusive em função dessa experiência associativa que derivou um boato de revolta escrava em 1859. Sobre o assunto, Cf. ASSIS, Vinícius de. "D'onde veio aos pretinhos de Antonina aquela crença de que o Imperador os tinha libertado? Uma história do boato no Paraná escravista". In: *Ultras fronteiras*. V. 5, n. 2, 2018.

[360] REIS. João J. *Ganhadores*, *op. cit*, p. 44.

[361] FREITAS, Silvia Correia de. *Tecendo laços*. *op. cit.*

Um perfil similar de escravizados certamente caracterizou as experiências escolares de Paranaguá, cidade vizinha, mencionada no início da seção. Embora os registros sobre a escola regida pelo professor José Cleto em 1871 sejam insuficientes para ponderarmos acerca dos universos de escravidão e liberdade partilhados por aqueles alunos, com exceção do caso do africano Sebastião Pinheiro já comentado, alguns anos após aquela iniciativa, era noticiado no relatório provincial a existência de outra escola similar na cidade, neste caso "aberta e mantida por escravos". A mesma, teria sido notada pelo então presidente da província Carlos Augusto de Carvalho, cuja gestão compreendeu os anos 1882 e 1883[362].

No jornal local *O Futuro*, porta voz do partido conservador na cidade foi informado que a instrução de escravos em Paranaguá caminhava de vento em popa. Vale a pena conferir o excerto publicado em setembro de 1882.

> Na humilde condição de escravos com certeza encontrar-se-á esses grandiosos gênios, cultive-se, ensine-se a esses homens e vereis.
> É vital essa necessidade.
> Esses homens não são bichos, hoje ainda estão dobrados pelo peso das cadeias da escravidão. Amanhã aboli-se-há. A dinamite estourará produzindo os efeitos prodigiosos: liberdade!
> Há um criterioso adagio que diz:
> "Soberano, quereis ter vassalos respeitados? Instrua-os. Parodiando este fato, diremos:
> Senhores de escravos, quereis serdes bem servidos, terdes servos obedientes e aptos para resolverem seus trabalhos com inteligência? Instrua-os.
> Felizmente, Paranaguá destaca-se desta paródia porque os escravos instruem-se[363]

O artigo do redator do *Futuro* sugere várias chaves para compreensão do que se passava em Paranaguá no quesito "instrução de escravos". Fica visível que para aqueles segmentos da classe proprietária a educação era uma importante estratégia disciplinar, para garantir a subordinação dos escravizados. Lembremos, conforme trabalhamos na seção anterior, que pouco tempo depois, o médico e Inspetor Paroquial das escolas da localidade, Leocádio Correia registrou de forma similar um relato otimista de suas percepções sobre uma escola noturna da cidade, onde encontrou uma boa quantidade de "artistas e jornaleiros, muitos dos quais ainda sob jugo do cativeiro"[364], afirmando sua importância no preparo dos escravizados para a liberdade. Este relato havia sido publicado no mesmo jornal, e o próprio caso do médico e inspetor permite ser lido

[362]PARANÁ. *Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública da mesma Província*. Curitiba: Tipologia Dezenove de Dezembro, 1882, p. 93.
[363] *O Futuro: órgão literário, noticioso e comercial*, 1882, ed. 22, p. 3.
[364] IHGP. Termo de Visita feita a Aula noturna de adultos dessa cidade". *op. cit.*

enquanto ilustrativo dos valores enunciados no artigo. Afinal, Leocádio era um desses senhores que via com bons olhos a instrução de seus escravos. Ele dispunha de dois cativos domésticos, e conforme fontes de seus memorialistas, preocupava-se, sempre que possível, em transmitir-lhes instrução, ensinando-os, inclusive a falar francês[365].

O jornal *O Futuro* era porta voz da classe comercial da cidade, que tinha entre seus protagonistas os figurões da elite local, em grande parte, envolvidos com o comércio externo do mate, e em alguns casos, com o tráfico ilegal de africanos[366]. Não à toa, foi um opositor ferrenho de ações radicais do abolicionismo, denunciando em suas páginas fugas e outras ações ditas abusivas por parte dos militantes parnanguaras, perseguições com as quais Leocádio Correia fazia coro, conforme aprofundaremos. Fica claro, contudo como a própria classe proprietária passou enxergar a instrução de escravos como alternativa de dominação paternalista e manutenção da lealdade dos libertos durante a fase final do regime, conforme atestava o artigo d'*O Futuro*.[367]

O fato é que mesmo os sujeitos submetidos ao cativeiro ou recém alforriados construíram oportunidades para sua própria instrução assimilando-a a partir de significações próprias, que podiam passar pelo utilitarismo das ocupações de trabalho, mas certamente iam além disso. É o que registrava o diretor geral da instrução Moisés Marcondes, após tomar conhecimento da quantidade de escravos que frequentaram o ensino noturno na província em 1882. Ao todo, 71 indivíduos dos 361 alunos[368]. Segundo o diretor, esses sujeitos encaravam a oportunidade de escolarização mostrando-se "inteligentes e desejosos de aprender"[369]. Não resta dúvidas de que o interesse pela instrução esteve entre as inúmeras demandas no horizonte desses sujeitos durante os anos finais de vigência da escravidão, ainda que as legislações proibissem sua inserção nas escolas públicas. As experiências ainda denotam a escolarização enquanto um verdadeiro campo de tensões, onde outros interesses, como os da classe proprietária, também entravam em jogo. Fora das regiões litorâneas, outras experiências de escolarização de

[365]MAIA, Marilane M. A. *Leocádio José Correia*. *op. cit*, p. 120. HOERNER, Valério. *A vida do Dr. Leocádio*. Op. Cit, p. 82.
[366] LEANDRO, José Augusto. *Gentes do grande mar redondo*. Op. Cit.
[367] Sobre o assunto, tomamos como referencial a abordagem de Eugene Genovese, para pensar o paternalismo como elemento primordial das relações de escravidão, nas quais as concessões senhoriais, ao mesmo tempo em que podiam representar as estratégias pela manutenção do regime, eram vistas pelos escravizados como direitos conquistados. Cf. GENOVESE, Eugene; *Roll Jordan Roll: the world the slaves made*. Vintage books: A divison of random house, New York, 1974.
[368]PARANÁ. Relatório provincial. 1882. *op. cit*, p.93
[369]PARANÁ. *Relatório do Sr. Dr. Moisés Marcondes Diretor Geral da Instrução Pública*, *op. cit*, p. 8.

escravos foram possíveis, permitindo elucidar esses e outros aspectos, como passaremos a comentar.

2.3. Construtores, trabalhadores de ofício e os contextos da escolarização de escravizados em Curitiba

Subindo o planalto rumo à capital, podemos saber que os sujeitos que promoveram ações para a própria educação na região litorânea não agiram de forma isolada. Em 1874, um capitão da Guarda Nacional proveniente de Curitiba comunicou a presidência da província ter iniciado uma aula noturna para ensinar as primeiras letras a "operários e escravos, que com consentimento de seus senhores desejam aprender a ler, escrever e contar"[370], assim seguindo em seu registro:

> Dedicando-me ao ensino e instrução da classe menos protegida pela fortuna só tenho em vista prestar um serviço ao meu país sendo útil e melhorando a condição daqueles que mais precisam, pelo seu estado de exposição social [371]

O autor do registro chamava-se Damasio Correia de Bittencourt, descendente de portugueses, que além de capitão da Guarda era envolvido com o serviço público sem nunca passar pela Escola Normal ou outros exames de qualificação de professores. Passou a maior parte da sua vida responsável pela zeladoria do teatro São Teodoro, da capital, principal espaço cênico da província. A opção de abertura da escola noturna fora espontânea e voluntária, o que não o impediu de requerer auxílio do governo para sua efetividade, algo comum às iniciativas particulares da época[372].

Apesar do tom do excerto, os indícios que o associem a uma trajetória abolicionista são menos evidentes do que no caso do professor José Cleto, de Paranaguá., apresentado na seção anterior. Ele havia representado um cativo no foro de Curitiba, em uma ação de liberdade alguns meses antes de iniciar suas aulas, mas também era detentor de um escravo, a quem concedeu libertação somente em 1888, no auge das campanhas pela liberdade[373]. Transitava em diversos espaços comuns aos senhores de seus alunos

---

[370] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo. Exmo Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, presidente da província, por Damaso Correia Bittencourt*. 22/10/1874. Ref. BR APPR 447, pp. 93-94.
[371] Idem.
[372] Esses pedidos ancoravam-se no princípio da "liberdade de ensino", o qual, conforme apontamos no capítulo 1 deste trabalho, tornava muito fluidas as fronteiras entre iniciativas públicas e particulares da época; Sobre o assunto, conferir: SCHUELER, Alessandra F. M. *Educar e instruir*: *op. cit*, p. 136.
[373] Sobre a curadoria do escravo Amâncio, Cf. HOSHINO, Thiago de A. P. *Entre o espírito da lei e o espírito do século: a urdidura de uma cultura jurídica da liberdade nas malhas da escravidão. Curitiba (1868-1888)*. Dissertação (Mestrado em Direito). PPGD/SCJ da UFPR. Curitiba, 2013, pp. 226-228; Fontes consultadas para demais levantamentos biográficos: Registro de batismo de Damazina Correa de

cativos, mas também circulava entre estes, sendo um autêntico mediador entre os diferentes setores sociais[374].

Ao contrário do comunicado do professor de Paranaguá, Bittencourt afirmou que as aulas já vinham acontecendo e contavam com 23 matriculados, todos, de algum modo vinculados ao cativeiro, sendo 20 escravizados e dois libertos. Além do mais, ele enviou à autoridade provincial um detalhamento de seus alunos, contendo informações como idade, profissão, cor e vinculação senhorial. A maioria exercia o ofício de pedreiro, havendo também entre eles três sapateiros, um carpinteiro e um alfaiate[375]. As idades variavam entre os 10 e 60 anos, sendo o aluno mais velho, um dos dois libertos da turma: André Lobo dos Santos, alfaiate. O outro liberto era o pedreiro Manoel de Siqueira Côrtes, de 31 anos.

Os demais alunos partilhavam de um universo comum de escravidão, similar àquele dos escravizados de Antonina, porém um pouco menos diverso. Eram sobretudo empregados da construção civil ou ofícios especializados, serviços para os quais eram encaminhados por seus senhores. Estes, por sua vez, dispunham de um perfil plural, representando de um lado as classes mais abastadas da cidade, composta por comerciantes e empresários, de outro, segmentos intermediários, como funcionários públicos, um advogado e um padre. Embora o quadro geral da escravidão em Curitiba na segunda metade do século XIX ainda estivesse marcado pela forte presença de escravizados em atividades rurais, como a produção ervateira, a agricultura de abastecimento e a pecuária, por exemplo, o grupo de escravizados matriculados na aula noturna do professor Damasio era representativo de um segmento bastante específico das relações escravistas na cidade na fase desarticulação do regime[376]. Viviam da locação de serviços em obras diversas,

---

Bittencourt, filha de Damasio Correa de Bittencourt. Livro de registros de batismos do Bacharei/ Curitiba – PR. Ano: 1895. Jornais: *Almanack da Província do PR*, 1876, ed. 1, p. 98; *O Paranaense*, 1878, ed. 33, p. 4; *O Diabo azul*, 1878, ed. 600001, p. 4; *Gazeta Paranaense*, 1885, ed. 421, p. 1; *A República*, 1896, ed. 8; *Gazeta Parananese*, 1888, ed. 60, p. 2;

[374] Enquanto apreciador das artes dramáticas, Damasio Bittencourt foi associado de ao menos dois grupos de dramaturgia, fator elementar para ter sido nomeado administrador do Teatro São Theodoro. *Almanack da Província do Paraná*, 1876, ed. 1, p. 98. *A República*, 1896, ed. 8, p. 1 *Gazeta Paranaense, Curitiba*, 22 nov. 1884. *Dezenove de Dezembro, Curitiba,* 23 nov. 1884.

[375] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo. Exmo Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, presidente da província, por Damaso Correia Bittencourt*. 22/10/1874. Op. Cit.

[376] De acordo com dados levantados por Eduardo Spiller Pena no fundo da Coletoria de Curitiba, havia em 1872 cerca de 2.597 cativos, sendo que mais da metade deles (52,7%) foram classificados como "lavradores". Em segundo lugar, foi mais recorrente a profissão dos empregados domésticos (42,4%), vindo por último, o grupo dos artesãos (3,9%) seguidos de categorias de trabalho não compreendidas nesses três grandes grupos Cf. PENA, Eduardo Spiller. *O jogo da face*. Op. Cit, pp. 52-53. Em estudo mais recente, o historiador Carlos A. Medeiros Lima chegou a números semelhantes, afirmando a predominância da mão de obra escrava sobretudo na agricultura de abastecimento LIMA, C. A. M. "Espasmo e estagnação: um século de escravidão em Curitiba (1765-1862)". In: *Mundos do Trabalho*. V.13. Florianópolis, 2021, p. 11.

para as quais eram remunerados em valores diários ou mensais entregues aos senhores, conforme acordos pré-estabelecidos, estando, contudo sujeitos a mecanismos de controle próprios das regulamentações desse tipo de contratação de serviços[377].

O escravizado Mathias Moura, de "cor preta" e "pedreiro", que na época de matrícula contava com seus 29 anos, dividia os bancos escolares com Celestino Moura, "mulato", de 20 anos, de mesma profissão. Ambos pertenceram ao funcionário público José Joaquim Ferreira de Moura[378]. Mathias Moura participou anos depois das obras do prédio escolar do Instituto Paranaense enquanto servente de pedreiro, recebendo pelo serviço a quantia de 12 mil réis, para a qual assinou um recibo entregue aos seus empregadores[379]. Situações similares podem ter representado os quadros de trabalho dos demais alunos pedreiros, como José Vidal, de 19 anos, "fulo". Ele foi escravizado de Antonio Gomes Vidal, comerciante e proprietário envolvido com a contratação de trabalhadores em obras de construção civil na cidade.

O ampliar da lente sobre esse universo laboral revela um cenário complexo, bem definido por Thiago Hoshino como "arrojada formatação de trabalho misto (inclusive do ponto de vista jurídico, envolvendo empreitadas, intermediários, encomendas de serviços, créditos vencidos e subcontratações) em plena pujança da escravidão"[380]. O autor toma como referência os recorrentes conflitos evidenciados em processos judiciais envolvendo sujeitos do mesmo perfil social e profissional dos matriculados na escola, os quais chegaram aos tribunais motivados por desavenças nos contratos do serviço, dívidas e outros acordos financeiros. O próprio Antonio Vidal envolveu-se em um deles, em episódio no qual cobrava um negro liberto de nome Décio da Costa Mesquita, mestre de obras com o qual aparentava manter sociedade, por despesas na reforma da fachada do hospital Santa Casa da Misericórdia[381]. Os indícios são de que Antonio Vidal funcionava como uma espécie de "intermediador" para os contratos do liberto Décio, certamente se

---

[377]Sobre o assunto, Cf. LIMA, Henrique Espada *Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX*. In: *TOPOI*, v. 6, n. 11, jul.-dez., 2005, p 301. No universo jurídico envolvendo escravizados de Curitiba, Thiago Hoshino identificou ações judiciais motivadas por desentendimentos entre patrões e empregados libertos ou escravizados inseridos nessas modalidades de contratação de serviços. Cf. HOSHINO, Thiago. *op. Cit*, pp. 273-285.

[378] *Almanack da Província do Paraná*, 1871, ed. 1, p. 246;

[379] DEAP-PR. BR APPR CO 007 / AP 0610, vol. 22, pág. 46.

[380] HOSHINO, Thiago A. P. Op. Cit, p. 276.

[381] Idem, pp. 273-277. De acordo com Magnus Pereira, a profissão de pedreiro em Curitiba foi tradicionalmente ocupada por escravizados. O autor recupera o caso do mestre de obras Generoso, que havia trabalhado para o calçamento de uma das ruas da cidade através de contrato com a Câmara Municipal intermediado por seu senhor Luiz de França Pereira, logo após a emancipação provincial. Cf. PEREIRA, Magnus Roberto M. *Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e socioeconômico da Sociedade Paranaense (1829-1889).* Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 80.

valendo da posição social para angariar serviços e trabalhadores para o mesmo, com quem dividia os lucros.

Como já comentamos no tópico anterior, a sistemática de trabalho na qual se inseriam esses escravizados do meio urbano em muito lembrava arranjos laborais de outras grandes cidades do Brasil escravista, como Salvador, por exemplo[382]. Ali, tal como em Curitiba, particulares em parceria com o poder público, empregavam a mão de obra escrava em serviços diversos no ramo de edificações, adotando normativas peculiares para garantia de supervisão e coerção desses trabalhadores autônomos. A novidade dos casos trazidos pela documentação escolar consiste em lançar luz para as complexidades que permeavam as ambições desses sujeitos em seus respectivos caminhos rumo a liberdade e melhorias nas condições de vida e trabalho, ao procurarem a escola em busca de instrução básica, ajudando ao mesmo tempo a construir a ideia de educação enquanto um direito a ser perseguido.

Voltando àquela sala de aula percebemos que outros cativos parecem ter se inserido em redes de contratação de serviços similares àquela encabeçada pelo proprietário Antonio Vidal e o liberto Décio Mesquita. Um deles, assim como Décio, continuou no ramo, conquistando o posto de mestre de obras na década de 1890, quando assumiu a reforma do edifício do Congresso Estadual[383]. Os outros sujeitos eram Agostinho de Paula Enéas, Miguel de Paula e João Caetano, matriculados com 18, 12 e 18 anos respectivamente, classificados como "mulatos" e "fulo"[384]. Eles eram escravizados do Coronel Benedito Enéas de Paula, tradicional membro da elite local, com trânsito em cargos representativos no município e província, e que fizera riqueza como negociante e empreiteiro[385]. Ele foi responsável por obras como a construção do Cemitério Municipal, Biblioteca Pública e reformas na Igreja Matriz, serviços nos quais certamente se valeu da força de trabalho cativo, em parte representada por Agostinho e Miguel, inscritos na aula noturna. Pela trajetória de Miguel podemos saber que o escravizado permaneceu no ramo da construção civil, mesmo após a liberdade. Ele fez fama como pintor, relacionado em um periódico entre os "principais artistas operários" de Curitiba,

[382] REIS, João J. *Ganhadores*. *op. cit*
[383] *A República*, 1893, ed. 173, p. 1.
[384] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo. Exmo Frederico J. C. de Araújo Abranches*, 22/10/1874. *op. cit.*
[385] *O Dezenove de Dezembro*, 1854, ed. 16, p. 2; *Gazeta Paranaense*, 1886, ed. 281, p. 1; *Correio Municipal*, 1895, ed. 15, p. 1; Demais aspectos biográficos foram recuperados por: ALVES, Alessandro Cavassin. *op. cit*, pp. 369-370.

proprietário de uma oficina situada à Rua da Assembleia, chegando ainda a seguir os estudos na Escola de Artes Industriais na década de 1890[386].

João Caetano, outro escravizado daquela escola noturna, possivelmente foi empregado em serviços direcionados por seu senhor Florindo da Motta Bandeira, um dos encarregados pela iluminação pública da capital na década de 1880, que assim como outros senhores exerceu mandato na Câmara de Curitiba[387]. Para reforçar a ideia de que os espaços partilhados entre os sujeitos que estiveram em frequência na aula noturna também foram reveladores de um determinado perfil senhorial, encontramos ambos os proprietários nos tribunais para testemunharem em favor de um terceiro senhor elencado na listagem de alunos, o padre João Baptista Ferreira Bello, réu em uma ação judicial que versava a liberdade reivindicada pelo escravizado e aluno Barnabé Ferreira Bello, "preto", sapateiro, de 30 anos, sobre o qual voltaremos a comentar no decorrer desse capítulo[388]. Isso significa que, apesar de plural, tendo-se em vista os demais integrantes da lacuna de proprietários, o perfil desses senhores em particular assumia algumas especificidades, como a atuação na esfera legislativa, títulos na Guarda Nacional, representatividade entre o funcionalismo e ainda a dimensão da posse escrava, que no caso deles, esteve acima da média para os padrões curitibanos.

Nessa época, o índice médio de escravos por proprietário em Curitiba girava em torno de 3,2, havendo presença considerável de senhores com apenas um escravo. Se de certo modo isso permite caracterizar a dimensão da posse como diminuta, quando comparamos com os quadros de escravidão das regiões exportadoras, de outro, ilustra a dispersão da escravização, tornando possível encontrar proprietários nos mais variados setores da sociedade[389]. Ao mesmo tempo, o padrão era revelador de certa concentração da posse, já que os maiores proprietários detinham a maioria dos escravos, ajudando a cristalizar as hierarquias e prestígios daquela sociedade escravista[390]. Em parte, isso estava perceptível na micro realidade dos matriculados naquela escola noturna, pela existência de escravizados submetidos a pequenos senhores, como o próprio "professor" Damasio, com apenas um escravo, ou com posses maiores, como o já citado Benedito

---

386 *O Operário livre*, 1891, ed. 13, p. 3; *A Repúblic*a, 1890, ed. 211, p. 3;
387 *Almanack da Província do Paraná*, 1880, ed. 2, p. 82; ALVES, Alessandro C. op. Cit, p. 231;
388 O caso de Barnabé foi recuperado em publicação recente, de nossa autoria: Cf. SILVA, Noemi Santos da. "Entre letras e lutas". In: MENDONÇA, Joseli [et al] (orgs) *Pós-Abolição no Sul, op. cit*
389 PENA, Eduardo S. *op. cit*, p. 36. A pequena posse também foi estudada por Maria Helena Machado, com referência à cidade de São Paulo, na segunda metade do século. Cf. MACHADO, Maria H. "Sendo cativo nas ruas". *op. cit*, p. 170.
390 Cf. LIMA, Carlos A. M. "Espasmo e estagnação". *op. cit*, p. 7; p. 15.

Eneas de Paula, considerado por um jornal local um dos maiores escravistas da cidade por contar com nove cativos em abril de 1888. Na mesma relação se encontrava o negociante João José de Freitas, com seis cativos, entre os quais, havia o pedreiro Antonio de Freitas, "mulato", matriculado na escola aos 19 anos[391].

Os alunos Antonio José de Freitas e Barnabé Ferreira Bello também se inseriram em escravarias similares aos casos acima citados, pertencendo o primeiro ao advogado Tertuliano Teixeira de Freitas e o segundo, ao padre João Baptista Ferreira Bello, que usufruíram de posses escravas acima dos padrões da época e gozavam de maior prestígio, por assumirem cargos políticos no município e na província. Tertuliano, além de vereador, esteve por muitos anos no cargo de chefe de polícia, sendo também lente do Instituto Paranaense. Nos tribunais, participou de alguns processos envolvendo escravizados, sempre em favor do direito de propriedade e interesses senhoriais, os quais de algum modo confundiam- se com os seus próprios, por ser proprietário de pelo menos outros três cativos, além de Antonio, registrado na aula noturna[392]. O padre Ferreira Bello era residente do município de São José dos Pinhais e figurava entre os sujeitos mais ricos da localidade. Na época em que o cativo Barnabé registrou-se na iniciativa de instrução, seu senhor desfrutava de ampla visibilidade pública, exercendo mandato na Assembleia provincial. Além de Barnabé, ao que tudo indica, ele tinha mais cinco cativos, portanto, inserindo-se assim entre os maiores escravistas da comarca[393].

Os indícios permitem afirmar que o interesse pela instrução desses adultos trabalhadores partiu deles próprios. O "professor" Damasio Bittencourt, ao notificar a província sobre a existência das aulas deixou claro que aqueles "operários e escravos" desejavam "aprender a ler, escrever e contar" com o consentimento dos seus senhores[394]. Assim, ainda que os registros apontem para proximidades entre o então professor e a classe senhorial detentora desses cativos é evidente que a vontade de obter o letramento circulasse entre aqueles construtores e outros trabalhadores de ofício. Outras iniciativas escolares do período noturno envolvendo escravizados na cidade de Curitiba reforçam

---

[391] *A República*, 1888, ed. 17, p. 4.
[392] Sobre a atuação do advogado em ações de liberdade, na defesa de senhores, conferir HOSHINO, *op. cit*, pp. 161-170.
[393] Outro escravo de sua posse foi encontrado na escola noturna de São José dos Pinhais, conforme comentaremos nas páginas seguintes. DEAP-PR. *Relação de alunos matriculados na escola noturna de São José dos Pinhais*. Ref. BR APPR 667, p. 277; Museu Municipal Atílio Rocco. *Livro de classificação dos escravos para serem libertados pelo fundo de emancipação, de 1871 à 1872.* s/n; ALVES, Alessandro C. op. Cit, p. 389; COSTA, Gladisson S. da. *Os quarteirões de São José: um estudo sobre poder e sociedade em São José dos Pinhais na segunda metade do século XIX*. Monografia/UFPR. Curitiba, 2008, pp. 29-36.
[394] DEAP-PR. *Ofício - Damasio Correia Bittencourt*. 22/10/1874. *op. cit.*

esse argumento. Em ao menos outras três ocasiões esses sujeitos estiveram em bancos escolares, se aproveitando das chances ampliadas pelo aumento de escolas noturnas na década de 1880.

Em 1882, o professor público Miguel Lourenço Schleder informou ao presidente da província que lecionava para 70 adultos trabalhadores, dos quais 12 eram escravos. Sem discriminar detalhamentos sobre eles, o docente notificou que os participantes da aula compreendiam majoritariamente domésticos (20) e pedreiros (17), havendo, contudo uma pluralidade de outros profissionais, como carpinteiros, marceneiros, padeiros, caixeiros, ferreiros, serralheiros, sapateiros, tanoeiros, tipógrafos, alfaiates, além de um tecelão, um agricultor, um latoeiro, um carroceiro e um barbeiro[395]. Anos antes, parte desses alunos cobrou do poder público a regularidade dessa escola noturna mediante o envio de abaixo-assinados. Os quais, podemos crer terem contado com a participação de escravizados haja vista a presença deles na relação apresentada pelo professor. Todavia, o grande contingente de cativos matriculados parece não ter perdurado nos anos seguintes, uma vez que na listagem enviada pelo mesmo docente em 1884, era citada a presença de apenas um escravo[396].

Tratava-se de Geraldo Torres, pedreiro, de 17 anos, que trabalhava para o engenheiro Francisco de Almeida Torres[397], certamente mais um componente do grupo de cativos atuantes em obras públicas da capital. Nesta ocasião o perfil dos adultos matriculados apresentou outra mudança fundamental, além da redução do número de cativos, a inclusão de três alunos italianos empregados nos serviços de latoeiro, sapateiro e pedreiro[398]. Também em Antonina, no litoral, a presença de um operário italiano, em meio às dezenas de alunos escravizados fora notada pelo professor daquela aula[399]. Não é de todo improvável que esses trabalhadores estrangeiros estivessem registrados nas experiências de escolarização popular da época, afinal a presença de imigrantes europeus

[395] DEAP-PR. Ofício enviado ao Illmo. Exlmo. Sr. Carlos Augusto de Carvalho, Presidente da Província, pelo professor Miguel José Loureço Schleder. Ref BR APPR 667, p. 281.
[396] DEAP-PR. Relação dos adultos matriculados na Escola Municipal a cargo do professor José Miguel Lourenço Schleder. REF BR APPR 711, p. 18.
[397] Francisco de Almeida Torres era filho do comendador Mariano Torres, definido por Alessandro C. Alves como "um dos mais abastados capitalistas da província". Cf. ALVES, Alessandro C. op. Cit, p. 399. Pela lista de classificação de escravos de 1875, analisada por Leonardo Marques, Mariano Torres aparece como "o maior proprietário de escravos das cidades de Curitiba, Campo Largo e outras cidades do entorno da capital", sendo "o único senhor com mais de 25 cativos". Cf. MARQUES, Leonardo. *Por aí e muito longe: dívidas, migrações e os libertos de 1888*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011, p. 59.
[398] DEAP-PR. Relação dos adultos matriculados na Escola Municipal. op. cit.
[399] DEAP-PR. Mapas escolares produzidos pelo professor Jocelyn de Paula Pereira da cadeira noturna de Antonina (1882). Ref. BR APPR 664, p. 101; 667, p. 278.

começava a impactar decisivamente o cenário de trabalho no qual se inseriam esses escravizados – e também libertos – permitindo paralelismos com o ocorrido em outras partes do Império. Em estudo sobre processo similar no Recife, Marcelo Mac Cord identificou que a chegada de imigrantes e seus impactos no mercado de trabalho foram elementos decisivos para a organização de trabalhadores negros em uma Sociedade de auxílio mútuo, que entre seus serviços se encarregasse de promover instrução elementar aos sócios, uma "estratégia fundamental para que tivessem oportunidades para competir com a mão de obra estrangeira pelo mercado de edificações"[400]. Conforme abordaremos nos próximos capítulos, isso também aconteceu em Curitiba, quando artífices negros se envolveram na criação de sociedades de auxílio mútuo para atender a tais demandas.

Outros escravizados frequentaram uma classe noturna aberta pela Câmara Municipal de Curitiba em 1882. Nesta ocasião, as aulas funcionavam "das 7 às 9 horas da noite em uma das salas do edifício da Câmara Municipal" e o professor nomeado foi Antonio José Ferreira Ribas[401]. Chegou a ter sete escravizados inscritos, sem que o professor tenha classificado demais informações sobre todos eles. No caso de Apoliano Torres, um desses alunos, registrado com a idade de 27 anos, é bem provável que trabalhasse ao lado de Geraldo Torres, acima descrito à serviço do engenheiro Francisco Torres, nas mesmas modalidades de serviço itinerante em construções da cidade. Coincidência ou não, seu provável proprietário encontrava-se em exercício no mandato da Câmara na mesma época de instalação da escola noturna, certamente facilitando na divulgação dessa oportunidade.

De fato, é interessante questionar sobre como circulavam as notícias sobre essas iniciativas de escolarização. Tomando como referência os casos relatados até aqui é evidente que a partilha de espaços de trabalho operou decisivamente na disseminação dessas possibilidades de instrução. Porém, outro sujeito envolvido com a escolarização de escravizados escolheu os jornais para a divulgação de suas aulas:

> ESCOLA NOCTURNA regida pelo professor Costa Lobo, acha-se funcionando na "escola Carvalho a rua Aquidaban. Está aberta a matricula para todas as pessoas que quiserem frequenta-la, inclusive os escravos [402]

O autor do anúncio era o experiente professor público, baiano residente em Curitiba, Sérvulo da Costa Lobo, que em sua carreira já tinha exercido a docência em

[400] MAC CORD, Marcelo. *Artífices da cidadania*, *op. cit*, p. 115.
[401] DEAP-PR. *Ofício da Câmara Municipal de Curitiba ao presidente da província.* Ref. AP 658, p. 165.
[402] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 27, p.3.

cidades litorâneas e também em São José dos Pinhais, onde ganhou experiência no ensino noturno inclusive lecionando para escravizados. Em Curitiba, começou a ensinar aos adultos quando ainda era aluno da Escola Normal, abrindo uma aula particular em parceria com outro professor na Rua do Comércio, especialmente "destinada a artistas e pessoas pouco favorecidas da fortuna", a qual fora contemplada com subvenções do poder público, "uma mesa grande de duas faces e uma caixa com cartões do método João de Deus"[403]. A escola seguiu funcionando na Rua São Francisco e depois, ao que tudo indica, ocupou os salões da "Escola Carvalho", assim como as aulas do professor Schleder. Podemos supor que ambas as iniciativas seguiram concomitantes ou enquanto produto de parceria dos dois docentes. Sobre o público frequente, nada podemos saber. Porém, restam evidências de que os laços construídos com aqueles escravizados perduraram nos anos seguintes à abolição, e o professor Costa Lobo foi um dos escolhidos para reger a escola de instrução primária do Clube 13 de Maio, agremiação formada por libertos, em 1888, conforme aprofundaremos nos próximos capítulos.

Tanto no litoral, como na capital da província os sujeitos do trabalho em seus mais variados contextos de escravidão e liberdade inseriram a demanda pela instrução escolar em suas agendas, ocupando bancos escolares de aulas noturnas, ou mesmo cobrando do poder público sua abertura e regularidade. Sobram evidências de que este direito não foi apenas produto dos projetos de governo para estes setores. Foi antes construído pelas mesmas mãos que, pedra a pedra ajudaram a edificar cidades Brasil a fora. Como veremos nos tópicos a seguir, os caminhos trilhados em busca do acesso ao ensino não se restringiram às realidades urbanas, abrindo margem para afirmar que o interesse pela instrução protagonizado pelos trabalhadores e outros agentes do universo escolar poderiam contemplar significações mais abrangentes, chegando aos meandros da conquista da liberdade e acesso a direitos.

[403] DEAP-PR. *Mapa de matrícula dos alunos na Escola Noturna Municipal de São José dos Pinhais*. Ref BR APPR 667, p. 277; DEAP-PR. *Ofício encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná Ilmo Sr. Dr. Francisco Alves Guimarães, pelos professores João José Reis Vieira e Servulo da Costa Lobo.* 15/09/1880. Ref. BR APPR 607, p. 22. *Jornal do Comércio*, 1884, ed. 24, p. 5; *Dezenove de Dezembro*, 1882, ed. 39, p. 4; *Dezenove de Dezembro*, 1884, ed. 8, p. 4; ed. 21, p. 1;

2.4 Do Planalto aos Campos Gerais: sobre instrução de escravizados em áreas rurais e os conteúdos de aprendizado

Quando o professor Servulo Lobo trabalhou em São José dos Pinhais, conduziu uma escola para adultos aberta pela Câmara Municipal. Ali, também frequentaram alunos escravizados, mas de um perfil bem diferente dos matriculados em escolas noturnas da capital. Com exceção de um sacristão, um criado, um padeiro e um alfaiate, a aula era frequentada majoritariamente por lavradores. Dos 29 alunos, 21 eram empregados em atividades rurais, dos quais 12 eram escravizados[404]. Essas atividades eram possivelmente roças de milho, trigo, feijão, fumo ou mandioca - gêneros do abastecimento interno regional - mas também poderiam contemplar a pecuária ou extração da "congonha", como também era conhecida a erva mate[405]. De modo geral, o município de São José dos Pinhais trazia como traços socioeconômicos a predominância das atividades rurais e o empobrecimento de maior parte da população, fator refletido na posse escrava de pequeno porte, de dois ou menos escravos, com grande quantidade de domicílios sem escravos.

Como já ressaltamos para o caso de Curitiba, isso não isentava das segregações características da sociedade escravista, na medida em que a maior parte dos escravizados estavam sob a posse de poucos indivíduos. Provavelmente esse era o caso dos escravizados Zacarias, Abrahão, Ananias e Emigdio, que traziam por sobrenome "Alves Pereira", o mesmo de uma das famílias tradicionais de maiores rendimentos de São José, que estava representada nos cargos públicos do funcionalismo e políticos da municipalidade. Pela ausência de informações sobre a vinculação senhorial dos demais alunos, podemos apenas supor que trabalhassem nas inúmeras atividades rurais existentes na cidade, estando possivelmente inseridos em escravarias de menor porte, quem sabe sujeitos a proprietários empobrecidos, ou provenientes dos setores intermediários, como foi comum ao final do século XIX, quando os efeitos do tráfico interprovincial

[404] À exceção desses casos estavam os escravizados Zacarias Alves Pereira, de 23 anos, alfaiate e Benedito Ferreira Bello, de 21 anos, criado. Este último parece ter pertencido à escravaria do já mencionado padre João Baptista Ferreira Bello, também proprietário do escravo sapateiro Barnabé Ferreira Bello, matriculado na escola do professor Damasio Bittencourt, da capital, e também na escola noturna municipal.

[405] Sobre as atividades econômicas existentes em São José dos Pinhais na primeira metade do século XIX, Cf. MACHADO, Cacilda. *A trama das vontades negros, pardos e brancos na produção da hierarquia social (São José dos Pinhais-PR, passagem do XVIII para o XIX*). Tese (Doutorado em História). PPGH da UFRJ. Rio de Janeiro, 2006, pp. 94-99. Para contextos da segunda metade do século XIX, também consultei COSTA, Gladisson S. *Nos quarteirões de São José, op. cit.*

impactaram os quadros de escravidão na região, afetando especialmente zonas mais pobres da província[406].

Um quadro socioeconômico similar era encontrado não muito longe dali, na vila de Campo Largo, onde o caráter rural, a pobreza e o cenário de baixo índice da mão de obra cativa também se faziam preponderantes. Mesmo assim, seis escravizados procuraram a escola noturna do professor Alfredo Luiz de Oliveira Cercal para matricular-se. Eram eles Modesto, Feliciano e Benedito, listados pelo professor como "domésticos", Ricardo, "jornaleiro", Deodato e Guilherme Brandão, "carpinteiro" e "aprendiz de carpinteiro". O mapa também trazia o nome de Pompílio Cercal, "liberto" e "jornaleiro", certamente ex-escravo do professor tendo em vista os sobrenomes coincidentes[407].

A turma era composta ao todo por 20 indivíduos envolvendo majoritariamente jornaleiros e trabalhadores de ofício, três lavradores e três domésticos, sendo estes escravizados. Em certa medida, o cenário da escola destoava da distribuição de escravizados do município, na qual domésticos e lavradores perfaziam quase 90% das ocupações dos sujeitos vinculados ao cativeiro. Nas listas de classificação de escravos da cidade há um elevado índice de cativos domésticos, o que tem sido interpretado na historiografia como indício de que os mesmos também estivessem envolvidos com as atividades rurais, já que era comum as propriedades contarem com roças de cultivo geralmente administradas por escravizados[408]. Essa poderia ser a realidade dos três cativos domésticos, Modesto, Feliciano e Benedito, assim como pode explicar a aparente ausência de lavradores nessa classe noturna. Outra possibilidade era estarem empregados nas casas dos comerciantes que compunham a elite local, já que na época de funcionamento da escola, as "casa de negócio" movimentavam outra fração da economia campo-larguense. A existência desses espaços comerciais, seja para venda dos excedentes da produção agrícola ou para fazendas em geral, de outro lado, explicam as realidades dos jornaleiros presentes na listagem, ao todo, oito, dos 20 alunos, incluindo o escravizado Ricardo e o liberto Pompílio Cercal[409].

---

[406] PENA, Eduardo S. *O jogo da face*. Op. Cit, p. 59; LIMA, Carlos A. M. op. cit

[407] DEAP-PR. *Mapa nominal dos alunos que frequentam a aula noturna da vila de Campo Largo contendo condição e profissão*. Ref. BR APPR 664, p. 241. A listagem redigida pelo professor não contemplou informações sobre a vinculação senhorial dos alunos escravizados.

[408] MARQUES, Leonardo. *Por aí e por muito longe*. *op. cit*, pp. 20-21. A predominância de cativos domésticos também fora salientada no estudo de Eduardo Pena. *O jogo da face*, op. Cit, p. 55.

[409] MARQUES, L. *op. cit* O autor salienta para a existência de paralelismos entre os contextos socioeconômicos dos escravizados e libertos – bem como outros livre e pobres - de Campo Largo e São

É interessante notar que, embora inseridos nas atividades rurais, esses indivíduos viram motivos para a escolarização e encontraram autonomia para circulação e participação nas aulas durante a noite. O letramento tinha utilidade na lida diária com letras e números, pelo trânsito no comércio em função das vendas de excedentes por exemplo. Mas é possível supor que a busca por educação fosse movida por outros fatores menos óbvios, afinal esse era um contexto de fim da escravidão e de muitas reestruturações no universo social, político e cultural no qual estes sujeitos estavam inseridos.

Adentrando rumo aos Campos Gerais da província outros cativos se valeram das oportunidades de escolarização na cidade da Lapa e também em Palmeira. No primeiro caso, 11 cativos assentaram os bancos escolares da aula noturna mantida pelo professor público Líbero Teixeira Braga, ao todo composta por 57 matriculados. No último, um escravo e um liberto tiveram aulas de instrução primária ao lado de outros 17 trabalhadores[410]. Apesar do histórico da região envolver forte presença do tropeirismo como atividade econômica formativa desses locais, a vinculação com a pecuária e o comércio de tropas não foi elencada como elemento das realidades de trabalho desses alunos. Em parte, isso se explica pela decadência dos campos de invernagem ao final do século XIX, que deu lugar ao redirecionamento de capital das elites locais para a agricultura e comércio de abastecimento, num quadro bastante similar ao encontrado em São José dos Pinhais e Campo Largo[411]. Com efeito, a listagem dos cativos informou estarem sobretudo ligados aos ofícios especializados exercendo a ocupações de sapateiros, carpinteiros, jornaleiros e pedreiros. Em Palmeira o único escravo registrado também se apresentava como carpinteiro. Já o liberto, era Bernardino, "latoeiro"[412].

Muitos universos de escravidão, e também liberdade, circundavam os sujeitos naquelas iniciativas de instrução. Registrados com sobrenomes ou apenas com o primeiro

---

José dos Pinhais, por estarem inseridos em cadeias hierárquicas atravessadas pelo endividamento, grande aliado de sustentação econômica das elites locais, pp. 81-90.

[410] DEAP-PR. *Mapa demonstrativo do estado da escola noturna municipal desta cidade de Santo Antonio da Lapa*. Setembro/1882. Ref. BR APPR 666, pp. 265-266; DEAP-PR. *Relação de alunos matriculados na escola noturna da Palmeira*. 23/08/1882. Ref. BR APPR 667, p. 280.

[411] MACHADO, Brasil Pinheiro. "Formação Histórica". In: BALHANA, A. P. et al. *Campos Gerais: estruturas agrárias*. Curitiba: UFPR, 1968, pp. 42-43.

[412] Na escola noturna da Lapa, os cativos Noé, Francisco e Daniel partilhavam do mesmo sobrenome, "Therezio", que pode indicar vinculação ao engenheiro e negociante Francisco Therezio Porto. (*Almanack da Província do Paraná*, 1876, ed. 1, p. 275; *O Paranaense*, 1880, ed. 105, p. 3) A ausência de informações sobre a vinculação senhorial dos alunos em ambos os registros impede que saibamos outros detalhes dos possíveis universos de vida e trabalho desses sujeitos. DEAP-PR. *Mapa trimensal do estado da escola noturna municipal de Santo Antonio da Lapa durante*. Setembro/1882, op. cit; DEAP-PR. *Relação de alunos matriculados na escola noturna da Palmeira*. Op. Cit.

nome, com ou sem indicação dos proprietários ou informação da autorização dos mesmos, de profissões urbanas ou rurais, em espaços públicos e privados, escravizados e libertos construíram experiências de escolarização do litoral aos campos gerais da província paranaense. Em termos numéricos os grupos que analisamos compuseram um todo de 92 escravizados e 17 libertos que transitaram em escolas noturnas da província, entre as décadas de 1870 e 1880. Estes sujeitos se uniram a outros trabalhadores livres no firme propósito de obterem a instrução básica após extenuantes cotidianos de trabalho, interpretando-a como um direito naquele complexo cenário de mudanças.

Sobre o conteúdo dessas aulas, o professor Líbero Braga, da cidade da Lapa, foi quem mais detalhou informações:

> Esta aula funciona durante todos os dias úteis, das 6 horas da tarde às 9 horas da noite; são lecionadas nela, alternadamente, todas as matérias que constituem a instrução primária, inclusive contabilidade e doutrina cristã, e sua classificação é a seguinte: 1ª classe, à qual pertencem os analfabetos e principiantes; 2ª classe, à qual pertencem as da leitura, escrita e contabilidade simples ou rudimentares; 3ª classe, à qual pertencem as de leitura corrente, escrita ditada, gramática, análises e aritmética, ou contabilidade em geral até proporções e 4ª classe, à qual pertencem as que depois examinados prévia ou parcialmente forem considerados aptos a fazerem exame final da habilitação. A frequência desses alunos é mais ou menos regular e o método de ensino adotado é o simultâneo e, em certos casos, também o mútuo.[413]

Ao classificar seus alunos, incluindo os escravizados, de acordo com o nível de instrução, ele os dividiu entre "analfabetos" e com "princípios", separando-os para a 1ª, 2ª ou 3ª classe. A maioria dos alunos cativos havia se matriculado como "analfabetos", com exceção do carpinteiro Florêncio Francisco Therézio e o sapateiro Ottoni Vieira Neves, classificados como "tem princípios", separados, portanto para a 2ª classe. Isso leva a crer que os mesmos escravizados de algum modo já haviam obtido o letramento por outros meios, procurando a escola para aperfeiçoamento dos saberes elementares da instrução. Outros professores, como Damasio Bittencourt, de Curitiba, disseram simplesmente ensinar a "ler, escrever e contar"[414], princípios que sintetizavam o currículo básico da instrução elementar da época, os quais, como vimos, eram somados à doutrina religiosa e ajudavam as autoridades considerarem a escola não apenas um espaço de instrução, mas também de educação e formação de caráter das classes populares[415].

---

[413] DEAP-PR. *Mapa demonstrativo do estado da escola noturna municipal desta cidade desde o dia da sua abertura até hoje*. 04/06/1882. Ref BR APPR 660, p. 215.
[414] DEAP-PR. *Ofício – Damasio C. Bittencourt.* 22/10/1874. op. cit.
[415] SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Educar e instruir, op. cit;*

Fica evidente que a busca pela instrução primária esteve no horizonte das dezenas de sujeitos negros que acompanhamos até aqui, mesmo durante a vigência da escravidão e normativas restritivas quanto à sua participação nas escolas. Tais experiências guardaram especificidades e também revelaram as faces excludentes do direito à instrução pública já que funcionaram exclusivamente no período noturno, destinado aos adultos do sexo masculino e sem atender a parte majoritária de setores populares possivelmente interessados na instrução, seja pela distância das escolas e instabilidades em seu funcionamento, ou mesmo por realidades de trabalho que não possibilitaram mobilidades e outros pré-requisitos para a escolarização.

Por outro lado, esses casos lançam luz a aspectos até então pouco trabalhados na historiografia que abordou o tema, conforme recuperaremos nos tópicos seguintes, por colocar em cena o interesse pela instrução não apenas como elemento reservado aos sujeitos de realidades urbanas, para os quais a aquisição de saberes de letramento poderia ter significações utilitárias[416]. Trabalhadores rurais, ou mesmo inseridos em universos laborais domésticos também procuraram escolas atribuindo sentidos próprios a essa ação, que poderiam transcender as necessidades de trabalho, podendo contemplar a vontade acessarem a autonomia, entre vários outros valores importantes da inserção desses sujeitos em melhores posições naquela sociedade, além é claro, da alforria e do acesso a direitos.

Em suma, as experiências aqui tratadas conduzem a indagações importantes em nossa análise. Afinal, quais eram os significados do acesso à educação escolar do ponto de vista dos indivíduos que se desvencilhavam do cativeiro e percorriam dificultosos caminhos rumo à liberdade e cidadania no final do século? De que maneira a busca pelo acesso à educação esteve referenciada em outras partes do Império, e mesmo em realidades escravistas para além das fronteiras nacionais? Por outro lado, qual foi o destino escolar dos ingênuos – nascidos do ventre livre – que na década de 1880 encontravam-se em idade escolar, portanto, aptos a frequentarem escolas regulares? Essas e outras questões tomarão nossa atenção nos tópicos seguintes.

[416] Até o momento, a historiografia social que tratou o tema priorizou abordagens que salientaram a relação entre o acesso à instrução primária e as demandas de vida e trabalho próprias de sujeitos negros inseridos em contextos de trabalho especializado e outras dinâmicas de trabalho urbano. Como exemplo, conferir: WISSENBACH, Maria C. "Cartas, procurações e patuás: os significados da escrita no mundo da escravidão". In: MAC CORD, M. [et al] (orgs). *Rascunhos cativos, op cit*; _____ *Sonhos africanos, vivências ladinas*. Op. Cit. MAC CORD, Marcelo. *Artífices de cidadania*, op. Cit.

2.5. *Miseráveis filhos da liberdade*: sobre a escolarização dos ingênuos da Lei de 1871

No primeiro capítulo vimos como as ações efetivas do Estado para a escolarização de crianças negras e pobres em âmbito nacional se restringiram a normativas de incentivo ao envio desses menores para companhias militares, com destaque para a Companhias de Aprendizes Artífices e Aprendizes Marinheiros, sendo esta última implantada no litoral paranaense na cidade de Paranaguá desde a década de 1860, temida pelas famílias negras e outros grupos populares pelos duros mecanismos de controle e disciplina que marcavam a fama da instituição. Em certa medida, as ações públicas nesse assunto eram limitadas pela descentralização administrativa dos assuntos de instrução que desde a década de 1830 relegava às províncias a função de legislar e coordenar em todos os aspectos a implantação da escola básica, produzindo uma pluralidade de experiências educacionais dessas crianças ao longo do Império[417]. Nesta seção poderemos conferir como a província paranaense produziu particularidades nessa questão, como uma normativa voltada a inserção de ingênuos no ensino obrigatório em 1883, em parte impulsionada por situações do cotidiano escolar que chegaram às decisões legislativas. Por outro lado, mostraremos como no plano prático houve uma difícil incorporação desses menores em escolas primárias regulares, explicada pela condição de precariedade que marcava a liberdade desses nascidos livres[418].

Ao final da década de 1870 os filhos de ventre livre passavam a atingir a idade apropriada para serem matriculados em escolas públicas regulares, conforme as prerrogativas legais garantidas constitucionalmente e também em âmbito local, pelas normativas que regiam a instrução pública, como vimos[419]. Todavia, para muitos sujeitos

---

[417] Em "Um balanço sobre a história da educação dos negros no Brasil", Surya Pombo realiza uma revisão dos estudos recentes do campo da historiografia da educação que envolvem, entre outros aspectos, experiências educacionais dos ingênuos pelo Império. *A história da educação dos negros no Brasil. Op. Cit*, pp. 51-72. Sobre o Paraná, o artigo de Juarez José Tuchinski Anjos se debruça sobre a Lei de obrigatoriedade e seus impactos, sobretudo na "homogeneização da infância". Cf. "Não há salvamento fora da instrução": atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos no Paraná provincial (década de 1880), pp. 247-270.

[418] Sobre a condição de liberdade dos ingênuos, Cf. MATTOSO, Kátia de Queirós. "O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)". In: *Revista Brasileira de História* v.8, n°16. São Paulo, 1988; ALANIZ, A. G. G. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição*. 1871-1895. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997. COWLING, Camillia. *Conceiving freedom: women of color, gender and the abolition of slavery in Havana and Rio de Janeiro*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2013. ARIZA, Marilia. *Mães infames, rebentos venturosos*, 2017, op. cit.

[419] Como mencionamos no primeiro capítulo, a Constituição de 1824 garantia em seu Artigo 179, item XXXII a instrução primária a todos os cidadãos do Império, sendo estes *"Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos*." Constituição Política do Império do Brasil. In: *Coleção de Leis do Império*. Vol I, 1824, p. 7. Art. 6º, item I; Art 177, item XXXII. Regulamento de ordem geral para as

do cotidiano escolar, a condição de liberdade dos ingênuos era motivo de incertezas e, em consequência, seu direito de educação como cidadãos do Império era questionável. Foi assim que professores da província e também de outras partes do país receberam a incumbência de atender essas crianças em suas escolas[420].

Já em 1879, um professor da cidade de Palmeira questionou ao presidente da província se deveria ou não aceitar em sua escola um menino "liberto pela Lei nº2040 de 1871", embasando sua dúvida no "Art. 39§2 do Regulamento da Instrução Pública"[421]. Este artigo da legislação do ensino primário, contudo, destinava-se a reforçar a exclusão de escravos das aulas públicas. Logo, o docente entendeu o menor, primeiro como "liberto" da Lei de 1871, depois, como "escravo", fazendo clara confusão com a condição social dos ingênuos. Enquanto "nascidos livres", eles eram considerados "cidadãos do Império", diferente da condição dos libertos – que pela Constituição não teriam direito à cidadania plena – e dos escravos, que sequer eram compreendidos como "pessoa jurídica"[422]. Das proximidades de Palmeira surgiu indagação semelhante, enviada pelo professor Pedro Fortunado Magalhães Jr, da cidade da Lapa:

> Pelo artigo 39 ficam vedadas aos escravos e por consequência aos ingênuos as matrículas nas escolas públicas. Daqui a 20 anos, os primeiros ainda o serão? E os segundos, que pela lei de 28 de setembro, não o serão, será justo que se negue esta pouca instrução? [423].

Em tom de contestação, o docente considerou injustos os regulamentos que proibiam os cativos de frequentarem escolas, estendendo, assim como no caso anterior, essa proibição aos ingênuos, que não contavam com tais impeditivos legais para o acesso à instrução pública primária. Eram confusões compreensíveis tendo em vista os claros incentivos da Lei 28 de Setembro para a permanência dos ingênuos sob a autoridade dos

---

escolas de instrução primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular primário de 8 de Abril de 1857 in: MIGUEL, M. E. B.;[et al] (orgs), *op. Cit*, pp. 56-57

[420] Em todo Império foram comuns questionamentos de docentes quanto à pertinência da inclusão de ingênuos em aulas regulares. Cf. GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. Op. cit, p. 236. Ver ainda: SOUSA, Ione Celeste Jesus de. *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870-1890*. Tese (Doutorado em História Social) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006, p. 151.

[421]DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo. Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor José Agostinho dos Santos.* 03/02/1879. DEAP-PR. Ref. BR APPR 564, p. 12.

[422] Reflexões mais detalhadas sobre a condição jurídica dos ingênuos foram realizadas em trabalho anterior: SILVA, N. S. *O batismo na instrução, op. Cit*, pp. 21-36. Ver ainda: CHALHOUB, S. *Machado de Assis, historiador*. Op. Cit, PENA, E. S. *Pajens da casa imperial*. Op. Cit.; MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Op. cit

[423] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo. Sr. Dr. Euclides Francisco de Moura, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo professor Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr.* 20/11/1880. DEAP-PR. Ref. BR APPR 610, p. 169.

senhores de suas mães até o alcance da maioridade e a criação dos mesmos no interior dos cativeiros, junto aos escravizados, em cotidianos de trabalho que nada rompiam com a condição cativa. Assim, muitos viam com naturalidade o fato de não irem às escolas estranhando o contrário, até porque estava autorizada a exploração dos serviços dos menores, ações coercitivas e disciplinares próprias das senzalas[424]. Na contramão desse processo, docentes como Pedro Fortunato se valeram do espaço das correspondências oficiais para denunciarem ou manifestarem revolta pela falta de atenção dada à escolarização dos ingênuos. Foi também o caso de Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, professor instalado em Castro, na região dos Campos Gerais:

> Existindo nessa cidade crescido número crescido número de ingênuos e libertos, nas condições de frequentarem a escola pública de menores e que por desleixo dos pais e tutores acham-se jazendo nas trevas, rogo respeitosamente a V.ª Sª, como digno chefe da instrução pública para que se digne representar a Vª Exclª sobre a matrícula destes miseráveis filhos , afim de, por intermédio do delegado de polícia serem avisados seus pais e tutores para matricularem-os [sic] sob pena de desobediência e multa.[425]

Para o professor, a negligência em relação à escolarização dos ingênuos e libertos deveria ser passível de medidas punitivas para não se criarem longe das escolas e do acesso ao direito à educação, "jazendo nas trevas". Seu questionamento se dava em 1882, quando os primeiros nascidos de ventre livre já ultrapassavam os dez anos de idade seguindo caminhos que passavam ao largo dos bancos escolares. Esse quadro de incertezas certamente motivou a aprovação de uma medida peculiar nas leis de educação do ano seguinte: a compreensão desses menores como público atingido pela obrigatoriedade escolar.

> É obrigatória a frequência das escolas de ensino primário nas cidades, vilas e povoações da Província para todas as crianças; [...]. Parágrafo único: Estão compreendidos nas disposições deste artigo os *ingênuos* da lei de 28 de setembro de 1871[426]

---

[424] Até 1882 a província havia registrado o nascimento de aproximadamente 2.689 ingênuos, dos quais, apenas dois haviam sido entregues ao Estado em troca de indenização, enquanto 12 teriam ficado sob a guarda de suas mães libertas, e o restante, composto pela imensa maioria, foi deixado sob o domínio dos senhores de suas mães até a maioridade. Cf ANJOS, J. J. T. *Uma trama na história: a criança no processo de escolarização.* Op. Cit, p. 94. Para números da mesma época para outras regiões do Império, Cf. PERUSSATTO, Melina K. *Arautos da liberdade*, *op. cit*, p. 195.

[425] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Dr. José Joaquim Franco Valle, diretor geral da instrução pública, pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas*. 13/07/1882. Ref. BR APPR 662, p. 241.

[426] *Regulamento do Ensino Obrigatório*, 3 de Dezembro de 1883, art. 1º. In: MIGUEL; MARTIN, *op. cit*., p. 374. Grifos meus

O assunto da educação escolar dos ingênuos continuava a compor a retórica dos debates acerca da emancipação. Até aquele momento as outras províncias do Império não haviam produzido dispositivos similares para induzir pais e tutores a matricularem os nascidos livres nas escolas[427]. No plano local dos debates públicos, o destino escolar dos ingênuos raramente figurou nas prioridades administrativas e podemos crer que foram as situações vividas no âmbito mais cotidiano que chegaram aos debates parlamentares e medidas efetivas do governo. Assim como na Bahia, quando o governo provincial agiu de forma semelhante, porém apenas esclarecendo as indagações acerca da aceitação de ingênuos nas escolas, sem interferir na legislação educacional. Neste caso, esses pronunciamentos oficiais ocorreram durante a gestão do religioso Dom Romualdo Seixas Barroso, cuja trajetória fora marcada pelo abolicionismo e ações em prol da educação escolar de libertos e ingênuos, afirma Ione Sousa[428].

No caso paranaense, podemos crer que o dispositivo tenha sido resultado dos debates iniciados pelo presidente Carlos Augusto de Carvalho que construiu uma gestão marcada pelo fomento à educação popular vendo com aprovação inclusive a educação dos escravizados quando visitou escolas noturnas nas quais os mesmos se faziam presentes[429]. Ele governou durante março de 1882 até maio de 1883 como representante do partido liberal, que na mesma época havia alcançado maioria na Assembleia e aprovado medidas como uma reforma no ensino e a criação de um Curso Mercantil em Paranaguá[430]. Em seu relatório de governo chegou a projetar associações de acolhimento aos ingênuos, tal como estava previsto na Lei 28 de Setembro:

> Julgo de grande interesse para a Província reforçar, nos termos da Lei 28 de Setembro de 1871, o fundo de emancipação e tratar de fundar e organizar colônias orfanológicas onde sejam recebidos e educados os filhos livres de mulher escrava. Este serviço há de ser sem dúvida remunerativo e a província do Paraná não pode esquecer-se que está em condições de emancipar-se em poucos anos do trabalho escravo[431]

---

[427] ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. "A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná". In: VIDAL, Diana G.; [et al] (orgs). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá – MT: Edufmt, 2013.
[428] SOUSA, Ione C. "Padres educadores, abolicionismo e instrução pública na Bahia, 1878 a 1884". In. BARROS, S. P.; FONSECA, M. V. (orgs). *História da educação dos negros*, op cit, pp. 231-234
[429] Um excerto publicado no jornal *Dezenove de Dezembro* registrava a visita do presidente à escola noturna de Antonina, onde como vimos, 23 escravizados haviam se matriculado: "*Causou realmente entusiástica satisfação a S. Ex. e aos demais circunstantes a presença de grande número de homens do trabalho, entre os quais alguns escravos, que, aproveitando-se das horas destinadas ao descanso, com louvável espontaneidade, com decidida vontade ali vão, ávidos do saber, buscar a luz que lhes ilumine o espírito, dando-lhes uma nova fase á existência!". Dezenove de Dezembro*, 1882, ed. 13.04.1882, p. 2.
[430] ALVES, A. C. *A província do Paraná*. *op. cit*, p. 250.
[431]PARANÁ. *Relatório do Diretor da Instrução Pública, op. cit; Dezenove de Dezembro*, 1882, p. 82.

Como apontamos na seção inicial desse capítulo, a Lei de 1871 isentava-se de mencionar alternativas educacionais aos nascidos livres, à exceção de quando considerava a hipótese de serem entregues ao Governo em troca de indenização aos proprietários. Aí sim, estava previsto que o Estado encaminharia os menores a "associações por ele autorizadas", as quais teriam o direito de explorar seus serviços, "criá-los e tratá-los", sendo supervisionadas por juízes de órfãos, que poderiam a qualquer momento resgatá-los e encaminhá-los para pessoas que cuidariam de sua "educação"[432].

Pelos mapeamentos já realizados pela historiografia até o momento, sabe-se que no geral estas eram instituições com fins filantrópicos subsidiadas pelo poder público que já vinham executando serviços de proteção à infância desvalida, e no contexto da década de 1880 foram tidas como espaços priorizados para o acolhimento de ingênuos[433]. Há indícios de filhos de ventre livre presentes em associações similares em províncias como Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Piauí, Goiás, Amazonas, entre outras, que funcionavam no formato de asilos de meninos desvalidos, casas de educandos artífices, colônias agrícolas e orfanológicas[434], sendo este último, certamente o modelo de inspiração do presidente para ser aplicado no Paraná. Além do "acolhimento", "tratamento" e "educação", no geral, essas instituições também teriam direito à exploração dos serviços dos menores.

Essa não era a primeira vez que um governante trazia a questão para debate na Assembleia. Dez anos antes, assim que a Lei de 1871 passou a vigorar, a gestão de Venâncio José de Oliveira Lisboa ao fazer considerações sobre a "questão servil" alertou os parlamentares para a grande obra "regeneradora" a ser realizada num futuro próximo: "Convém pois, que todos os cidadãos unam suas forças para secundar as vistas do

---

[432] Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 1, *op. cit*.

[433] SCHUELER, Alessandra A. *Educar e instruir*, op. Cit, p. 136.

[434] SCHUELER, Alessandra F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37. Set, 1999; Para a província do Amazonas, consultar: RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto:* a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial. Tese (doutorado em História) – UFRJ/PPGHIS. Rio de Janeiro, 2004, p. 168; Sobre o asilo de meninos desvalidos da Corte, Cf. SOUZA, Maria Zélia Maia de. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*. FE -UERJ. V.4, n. 7. 2009. Sobre a Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo, em Petrópolis-RJ: 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; Na Bahia, o estudo de Miguel Luiz Conceição destacou a Casa da Providência, criada pela Associação das Senhoras da Caridade: CONCEIÇÃO, Miguel Luiz. *O Aprendizado da Liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista.* Dissertação apresentada ao PPGHUFBA, 2007, p. 84; Em Pernambuco, o estudo Adlene Arantes identificou ingênuos na Colônia Orfanológica Isabel: Cf. ARANTES, Adlene S. Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco, 1874-1889). *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 20, 2009, pp. 105-136.

governo, já criando e sustentando hospícios para a criação e educação dos indivíduos declarados livres a fim de torna-los cidadãos úteis a si e ao Estado"[435]. "Hospício" certamente foi a terminologia encontrada para referir-se de forma genérica às instituições de ordem filantrópica que coadunavam com os projetos nacionais de progresso e civilização vigentes através do acolhimento, disciplinarização e controle dos segmentos pauperizados, para onde vinham sendo enviados ingênuos entregues ao Governo[436]. Seguindo em seu discurso, Lisboa chegou a sugerir que os deputados do Paraná se encarregassem por si mesmos da criação desses estabelecimentos: "é preciso que vós, como representantes da província, deis o exemplo já por vós mesmos, promovendo a fundação de associações já provendo-as com o auxílio do tesouro provincial e tomando outras providencias que vos parecerem acertadas"[437].

Assim, no âmbito dos debates públicos travados na província, como em outras partes do Império, a educação dos ingênuos foi priorizada para se realizar no espaço das instituições privadas, previstas na Lei de 1871 para receber esses menores e cuidar de seu encaminhamento para a disciplina do trabalho. Mas, seguindo a regra do encontrado em outras províncias, essas projeções não saíram do papel e perderam força, na medida em que os menores foram alcançando os oito anos de idade e a grande maioria dos proprietários viu a alternativa de permanecer com os mesmos, explorando de seus serviços, como mais vantajosa. Ainda assim, o assunto parece ter seguido na agenda do partido liberal a partir do terreno preparado por Carlos Augusto de Carvalho se concretizando na medida assinada por Luis Alves Leite de Oliveira Bello seu sucessor, em 1883, autorizando a obrigatoriedade da educação escolar dos ingênuos, como vimos.

Há de se ponderar, todavia, que o sentido atribuído à essa educação, para Oliveira Belo, Carlos de Carvalho e seus partidários era pensá-la enquanto elemento de prudência para a transição dos regimes de trabalho. Os Gabinetes de 1882 e 1883 haviam elencado a "instrução pública" e o "elemento servil" como assuntos inter-relacionados justamente por temerem os efeitos de uma abolição abrupta[438]. Tais anseios, por sua vez, apesar de

---

[435] PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa, pelo presidente Venancio José de Oliveira Lisboa*. Curitiba: Typografia Perseverança, 1872, p. 8

[436] Na época do discurso, todavia, o termo já tinha significados que o relacionavam ao acolhimento de "alienados", haja vista a criação do Hospício de D. Pedro II, em 1844. Sobre o assunto, Cf. ENGEL, Magali G. "Hospício de D. Pedro II". In: VAINFAS, R. (dir). *Dicionário do Brasil Imperial*. Op. Cit, pp. 344-345.

[437] PARANÁ. *Relatório do presidente Venancio José de Oliveira Lisboa*. Op. Cit,

[438] Os compromissos do Gabinete de 1882 quanto à questão servil consideravam medidas e incentivo à emancipação gradual e ações para a "educação dos ingênuos", conforme o programa ministerial divulgado na *Gazeta Paranaense*, 1882, ed. 211, p. 3.

não serem descritos nos discursos de governo, circularam na imprensa paranaense nos momentos precedentes e posteriores à promulgação da lei de obrigatoriedade.

Em editorial publicado um mês antes da assinatura do dispositivo, o *Jornal do Comércio-PR* considerou a escravidão "canceroso mal para nosso país", pelos prejuízos morais disseminados na sociedade, ao passo que a Lei de 1871 foi descrita como "gloriosa página de nossa legislação" por encaminhar o fim da escravidão com "prudência e critério"[439]. O redator, contudo, alertou para o "trabalho inacabado" da lei de emancipação por esta não cuidar da "educação profissional dos ingênuos, alavanca poderosíssima de desenvolvimento moral e industrial, fonte perene de benefícios sociais": "É dessa educação que há muito precisavam os filhos das classes pobres das províncias do Império, como os filhos de mulher escrava, os dos nossos roceiros, e os dos indígenas já catequisados e reduzidos em aldeamentos"[440]. Ou seja, ingênuos compunham a grande massa de filhos de trabalhadores e indígenas para quem era idealizado o ensino profissional, articulado ao trabalho, para não romper com os pilares que sustentavam a sociedade escravista, e com as concepções limitadas de cidadania prevista a estes setores, como já exploramos no primeiro capítulo da tese. O ensino profissional era ainda antídoto para a "indolência" e "inúmeros vícios inerentes à ociosidade e bastante contrários à ordem", capazes de torna-los "imprestáveis"[441]. Para ele, o grande obstáculo dessa missão se dava pelo fato de estarem sob a guarda dos senhores das mães, que pouco cuidavam da instrução de seus próprios filhos, quiçá dos filhos de suas escravas. Concluindo, o redator anônimo, indagava:

> Desconheceremos nós que esta emancipação, desejada por todos os corações patrióticos, se for realizada de chofre como se promove poderá trazer graves embaraços e males ao país, não estando este ainda munido de braços livres e exercitados que possam substituir os escravos? Ante a ignorância e a vida automática em que passam os escravos no presente, não sabendo e nem podendo por si próprios conduzir-se no futuro se de momento passarem ao gozo pleno da liberdade, não devemos prever nem temer que se tornem elementos desorganizadores da tranquilidade pública ou da paz de seus antigos senhores? [...] Desejamos todos a emancipação realizada no país com prudência, porque queremos todos o desaparecimento de uma instituição semibárbara, contrária à civilização do século que atravessamos, certos ou convictos de que como consequência necessária correrá pressarosa à nossas plagas a imigração europeia que virá conviver conosco e com as nossas permutar suas indústrias e riquezas.[442]

[439] *Jornal do Comércio-PR*, 1883, ed. 20, p. 3.
[440] *Idem*, p. 4.
[441] *Idem*.
[442] *Idem*.

Em suma, compreendia-se a educação dos ingênuos como elementar no processo de emancipação gradual para livrar o país de possíveis tragédias morais, compreendidas como inevitáveis caso não se colocassem em prática medidas de "aprendizado" – ainda que não nesses termos – da liberdade, da vida em disciplina e ordem, para não tirar a paz da classe senhorial. Na conclusão da narrativa, sobravam expectativas para imigração europeia, mais um elemento necessário da emancipação encaminhada com prudência e de elevação da pátria aos rumos da prosperidade. Assim, antes de tudo, a educação tinha sentidos específicos para este grupo: o preparo para o trabalho e a prevenção a colapsos sociais. Esta era uma percepção que em muito lembrava as elaborações dos estadistas do Império e da classe de juristas, como Perdigão Malheiro, responsável pelo estudo que deu origem à Lei 28 de Setembro, como vimos. Referindo-se aos ingênuos, ele questionou:

> Mas pergunta-se que educação devem receber estas crias, que aos 21 anos, por exemplo, têm que entrar no gozo pleno de seus direitos? O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola: ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá por si[443].

No excerto de Malheiro, o encaminhamento ao trabalho, somado à educação moral e religiosa, também foi interpretado como medida mais adequada aos filhos livres de mulher escrava por deixá-los no lugar de servir e assegurar a consciência no usufruto dos direitos.

Tais eram as conjunturas favoráveis a medidas em favor da educação de ingênuos no Paraná momentos antes da promulgação da lei local de obrigatoriedade, em 1883. Contudo, para além da normativa, os trabalhos efetivos do governo nesse assunto não incorporaram a construção de escolas profissionais na província - à exceção do encontrado no litoral com a escola de aprendizes marinheiros - onde os ingênuos fossem educados nos ofícios, como almejado pelo redator do *Jornal do Comércio*. De certo modo, o fato de os menores estarem sob a guarda dos senhores tornava essas ações limitadas sendo a obrigatoriedade do ensino primário nas escolas comuns uma alternativa que traria como benefícios "frutos" semelhantes, para usar a analogia do inspetor Leocádio Correia, com a qual iniciamos esse capítulo.

Passada a aprovação da lei, a questão voltou a figurar nos periódicos, desta vez nas páginas do órgão liberal *Dezenove de Dezembro*. Na ocasião, um grande rodeio em torno da "economia política" e os lemas "terra, capital e trabalho" precederam a afirmação

[443] MALHEIRO, Agostinho M. P. *A escravidão no Brasil*, *op. cit*, p. 214.

dos redatores de que a instrução para os ingênuos era necessária para despertá-los "amor ao trabalho e respeito às leis"[444]. Em seguida, reforçava-se: "Educai o ingênuo, e tereis consolidada a ordem social, garantido o futuro e a grandeza da pátria, pois nobilitando-se o trabalho, ele produzirá o decuplo do que produz atualmente"[445]. Desta vez, o ensino para o trabalho foi explicado pelas suas vantagens na produtividade e consequente prosperidade da nação. No decorrer da narrativa, novamente se alertava para as tragédias sociais e morais caso essas medidas não fossem colocadas em prática, considerando que até o momento o assunto vinha sendo tratado com negligência. De fato, fazia pouco tempo que a lei havia passado a valer, tornando difícil saber sobre sua recepção nas escolas paranaenses, sobretudo as regulares destinadas a crianças em idade escolar. Novamente, é a documentação da instrução pública, somada aos relatos de professores e inspetores que permitem respostas nessa questão.

Com a vigência da nova lei de ensino obrigatório os administradores da instrução pública passaram a realizar levantamentos da população para verificar em que medida as crianças vinham sendo escolarizadas. Os dados foram concentrados nos chamados "Mapas de População Escolar" e reuniam informações sobre as residências com menores atingidos pela lei. Facultava-se aos pais ou tutores três possibilidades de cumprimento da normativa: a comprovação de matrícula em escolas regulares, noturnas (desde que comprovada a impossibilidade do ensino diurno) e ainda a "instrução no seio da família"[446]. A distribuição das informações dava-se da seguinte maneira:

Nome do chefe de residência	**Profissão**	**Nome do ingênuo(a)**	**Idade**	**Escola em que esteve matriculado(a)**
Joaquim Virgílio Gomes Barbosa	Empregado Público	Josephina	8	Ensino na família
José Pinto Rebello	Negociante	Ermelino P. Rebello	12	1ª Cadeira
D. Escolastina da Silva Ribas Franco	Proprietária	Maria Augusta Franco	8	3ª Cadeira
Manoel Euphrasio Correia	Advogado	Getulino	10	2ª Cadeira
Francisco de Almeida Guimarães	Magistrado	Faustino	10	2ª Cadeira
Francisco José Gonçalves	Proprietário	Agostinho	9	1ª Cadeira
José de Almeida Barreto	Coronel do exército	Prudencio	9	Externato São José

[444] *Dezenove de Dezembro*, 1884, ed. 3, p. 3.
[445] *Idem*.
[446] *Regulamento do Ensino Obrigatório*, 3 de Dezembro de 1883, art. 6º, *op. cit*., p. 375

Campolim José de Araujo Flores	Fazendeiro	Idalina	11	Escola Pública
Manoel Luis de Souza	Negociante	Pacífico	13	Escola Pública
D. Gertrudes d'Almeida Sá	Fazendeira	Maria Madalena	6	Escola Particular

Quadro 4. Quadro elucidativo dos ingênuos identificados em Mapas de População Escolar de Curitiba e Palmas(1883-1884) DEAP-PR. Ref. AP 637, pp. 188-195; pp. 191-195; AP 686, pp. 16-17. AP 707, p. 105.

A grande maioria dos arrolados foi descrita dentro das possibilidades de escolarização previstas na lei, e seguindo os dados dessa documentação podemos conhecer um pouco sobre as condições de escolarização dos menores, porém dentro de muitas limitações pela restrição das listagens para os municípios de Curitiba e Palmas. Incorporando dados do município da Lapa, presentes na historiografia[447], e listagens escolares de outra natureza, como relação de matriculados das escolas públicas e particulares, diurnas ou noturnas referentes aos municípios de Lapa, Palmeira, Palmas, Curitiba, Antonina, Paranaguá, Colônia do Assungui e Rio Negro sobretudo para os anos de 1882 a 1885, observa-se um total de 64 ingênuos registrados na documentação escolar[448].

Pelos mapas de população escolar podemos saber que os inquisidores encontraram a maior parte dos ingênuos sob a guarda dos possíveis senhores de suas mães. Estes, por sua vez, de um perfil social diversificado que envolvia proprietários, negociantes, empregados públicos, profissionais liberais, fazendeiros e até um "operário", entre homens e mulheres. Embora o campo destinado aos proprietários não estivesse presente nas outras modalidades de listagem, é bem provável que se repetisse o modelo de classe senhorial e traços característicos das escravarias paranaenses do final do século para os

[447] Os dados do município da Lapa foram trabalhados por Juarez J. Tuchinscki Anjos em: *Uma trama na história*, 2018, op. Cit E ainda : Cf "ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. "A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná". *Op. Cit*; "Não há salvamento fora da instrução", 2016, op. Cit.

[448] Identificamos no fundo do Arquivo Público do Paraná um total de 11 Mapas de População Escolar que fizeram menção aos ingênuos, próprias dos municípios Curitiba e Palmas: Ref. BR APPR 607, p. 12; AP 637, pp. 188-195; AP 686, p. 16; AP 686, p. 17; AP 697, p. 05; AP 697, pp. 6-8; AP 697, p. 27; AP 707, p. 105; Somam-se a estes, o mapa da escola particular do Chapecó (AP 717, p. 103) e da escola pública da Colônia do Assungui (AP 732, p. 84) encerrando assim os registros próprios de escolas regulares, destinadas ao público infantil. Das escolas noturnas destinadas aos adultos, outros 4 mapas, próprios dos municípios de Rio Negro, Lapa, Antonina e Palmeira fizeram referência aos ingênuos (Ref. BR APPR 657, p. 29; AP 666, p. 265-266; AP 664, p. 101; AP 667, p. 278; AP 667, p. 280). Foram acrescidas a estes dados, informações sobre a escola noturna de Paranaguá ofertadas pelo Inspetor Paroquial das Escolas: "Termo de visita feita a aula noturna de adultos da cidade de Paranaguá". 14 out. 1885. *Op. Cit*, além da listagem trabalhada por Anjos, 2016, *op. cit.*

outros ingênuos, levando a inferir que suas mães desempenhassem serviços domésticos, de ganho ou lavoura[449]. Os arrolados, por sua vez seguiram os seguintes caminhos de escolarização:

Escolas públicas regulares	31
Escolas públicas noturnas	16
Escolas particulares	7
Ensino na família	3
Não matriculados	6

Quadro 5. Dados sobre a escolarização dos ingênuos extraídas dos mapas de população escolar e mapas escolares do Paraná (1883-1885). DEAP-PR/ IHGP

O índice de menores registrados em iniciativas de instrução é expressivo se tomado como referência o total de ingênuos mencionados na documentação escolar. Porém, é irrisório em relação ao total de filhos de mulher escrava existentes na província, bem como ao total de crianças descritas no levantamento[450]. Pelo recenseamento geral do Império de 1872, o Paraná contava com uma população escrava de 10.560 pessoas, sendo que 5.054 delas eram mulheres. Em 1887, uma estatística publicada no jornal *Comercial* atestou a existência 3.055 ingênuos na província, sendo 1.448 do sexo feminino e 1.607 do sexo masculino[451]. Fica evidente que a abrangência das escolas públicas, particulares, regulares ou noturnas não alcançava a maior parte dos ingênuos em idade escolar e que os inquisidores do ensino obrigatório tiveram um conhecimento muito parcial destes menores, seja pelas poucas localidades onde foram realizados os arrolamentos, ou ainda pelas inúmeras manobras senhoriais para "esconder" ingênuos de suas propriedades[452]. De todo modo, os indícios apontam para a existência de caminhos educacionais possíveis

[449] Os dados do censo do Império colaboram para este argumento, apresentando a maior parte das mulheres escravas da província como domésticas, lavradoras, criadas, jornaleiras, costureiras, havendo, contudo, grande índice de escravizadas registradas "sem profissão". Cf. BRASIL. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Op. Cit, v. 9, p. 73.

[450] Em nosso levantamento, pelo menos 5.204 crianças foram registradas em escolas públicas ou particulares entre 1879-1890. (DEAP-PR, mapas escolares existentes nos livros de ofícios da província e outras documentações escolares).

[451] *Recenseamento Geral do Império de 1872. Op. Cit*, v. 9. Pela estatística publicada no periódico, em 1887, atestava-se a existência de 5.635 cativos, o que pode ser explicado pelo tráfico interprovincial, avançar das políticas e leis de emancipação, entre outros fatores. Conforme a publicação, os números faziam referência até o mês de junho de 1887 (*Comercial*, 1887, ed. 57, p. 2)

[452] De acordo com a Lei 28 de Setembro em seu artigo 8º, caberia aos senhores realizar a matrícula dos filhos de mulher escrava nas coletorias do Império, sob pena de multas e penalidades previstas no código criminal. Cf. Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871, *op. cit.* A prática, todavia, foi bastante disseminada como atestam os estudos da historiografia. Cf. ALANIZ, A. G. *Ingênuos e libertos*, op. Cit. CHALHOUB, S. *Machado de Assis, historiador*. Op. Cit, pp. 274-275; ARIZA, M. "Crianças/ Ventre livre". In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (orgs). *Dicionário da escravidão e liberdade*, *op. cit,* p. 174.

a essa categoria de infância, mesmo que para segmentos "privilegiados", que não enfrentavam grandes distâncias até as escolas, encontrando ainda brechas na supervisão senhorial e cotidianos de trabalho para obtenção da instrução básica.

Eles estiveram matriculados sobretudo nas escolas públicas diurnas, especialmente quando descritos pelos administradores do ensino obrigatório. Em listagens avulsas, escritas e enviadas pelos professores, eles raramente figuraram entre os alunos dessas escolas regulares, o que novamente leva a questionar sobre possíveis manobras dos interrogados ao informar os inquisidores sobre o destino escolar dos menores de suas residências. Em uma das poucas ocasiões em que ingênuos foram registrados nessas escolas comuns, para crianças, em documento produzido diretamente pelo docente, encontramos o nome da própria mãe escravizada listado como responsável pelos alunos. Era o caso de "Gabriela Nobrega", listada pelo professor Manoel Borges de Castro como responsável dos alunos "Sebastião" e "Jesuíno Gabriel Nobrega", ambos ingênuos[453]. A escola funcionava na Colônia do Assungui, criada para a ocupação de imigrantes europeus, mas que contou com a forte presença dos "nacionais" em sua estruturação, bem como a força de trabalho cativo[454]. Caso semelhante se deu em uma escola particular, no município de Chapecó, quando este ainda estava anexado ao Paraná. Ali, o docente registrou "Feliciana (escrava)" como responsável pela matrícula de seus filhos ingênuos, "Teófilo, Beraldo e Antonina"[455].

Outro aspecto interessante dessas listagens reside na menção a alunas do sexo feminino, traço, por sua vez, inexistente nas escolas noturnas de adultos como já apresentamos. Mesmo assim, proporcionalmente elas representavam menos de 30% do total de ingênuos matriculados, fator em grande parte explicado pelas desigualdades estruturantes do ensino público que, conforme pontuamos no capítulo anterior, previa destinos educacionais distintos para meninos e meninas, refletidos na segregação em escolas específicas para o sexo, estando as iniciativas femininas em número bastante inferior que as masculinas. Além disso, o fato de estarem possivelmente empregadas em

[453] DEAP-PR. *Mapa dos alunos da cadeira de instrução primária do sexo masculino do Assungui de Cima, relativo ao mês de fevereiro de 1884*. 21/02/1884. Ref. BR APPR 732, p. 84.
[454] A colônia situava-se cerca de 100km ao norte da capital, onde hoje é o município do Cerro Azul. Para aprofundamento sobre este projeto de colonização: SZYCHOWSKI, Angela C. *Colonos brasileiros no Paraná na segunda metade do século XIX: a experiência do Assungui*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGHIS/UFPR. Curitiba, 2016.
[455] DEAP-PR. *Mapa da escola promíscua particular do Chapecó relativo ao trimestre de Janeiro a Março de 1884.* Ref. BR APPR 717, p. 103.

serviços diários era mais um impeditivo para frequentarem escolas, não havendo neste caso possibilidades de contornar esta dificuldade pela participação em aulas noturnas[456].

Por falar em escolas noturnas, pelo quadro acima descrito notamos que boa parte dos filhos de mulher escrava estiveram nelas matriculados, mesmo que aqueles espaços fossem reservados aos adultos. Durante toda a vigência dessa modalidade de ensino, esse foi um assunto que circulou entre os professores e autoridades chegando até o Regulamento aprovado em 1883, que como vimos, restringia a matrícula de menores, ao menos que se comprovasse a impossibilidade de frequência em espaços diurnos[457]. Essa preocupação se dava pelo fato de estarem presentes nessas aulas em grande número, ao ponto inclusive de desestimular o ingresso de adultos. Dizia um professor em Castro que "havendo nesta cidade crescido número de adultos, muitos deles não querem por ora matricularem-se por se acharem ainda frequentando a escola alguns menores"[458]. Essa presença foi até mesmo notada pelo Imperador quando, em viagem pela província do Paraná, visitou a mesma escola, condenando o elevado índice de menores.[459]

Ainda que estivessem conectados com os demais alunos pela inserção em atividades de trabalho, faltam indícios para conhecer sobre os serviços desempenhados pelos filhos de escravas que estudavam durante a noite. À exceção do pequeno Manoel Baptista, de nove anos, registrado pelo professor da escola noturna de Palmeira como "criado"[460]. Em Antonina, pelo rastro dos nomes dos proprietários das mães presentes na documentação, podemos supor que fossem incorporados principalmente no serviço

[456] As normativas que autorizaram o ensino noturno na província não incorporaram marcadores de gênero para especificar o público escolar alvo. No geral, atribuiu-se aos professores de escolas primárias a permissão de lecionar no período noturno, estando prevista uma remuneração extra. (Lei nº 330 de 12 de Abril de 1872; Lei nª 525 de 11 de Julho de 1879; Ato de 13 de Março de 1882. In: MIGUEL, M. E. B. MARTIN. *Op. Cit*, p. 209, 302 e 352) Pelos dados da documentação escolar, praticamente a totalidade das escolas de adultos foram voltadas ao sexo masculino, à exceção de um caso encontrado no Porto de Cima, região de Morretes, onde contamos com a notícia de abertura de um curso noturno voltado para "moças em idade adolescente" (DEAP-PR; *Ofício enviado ao Illmo Sr. Dr. João Pereira Lagos, inspetor geral da instrução pública, pela professora Amelia Maria do Nascimento*. 31/10/1875. Ref. BR APPR 471, p. 12)

[457] Regulamento do Ensino Obrigatório, 1883, Art. 6,§ único. In: MIGUEL; MARTIN, op. Cit, p. 375.

[458] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo Sr. Dr. Euclides Francisco de Mourão, diretor geral da instrução pública, pelo professor vitalício Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas*. 12/07/1880. Ref BR APPR 603, p. 209. Também em Ponta Grossa, a superintendência do ensino obrigatório anotou em relatório: "Convém notar que a aula noturna não é unicamente frequentada por adultos, mas também por menores, cujos pais, sendo pobres, solicitam essa concessão". "Relatório da superintendência do ensino obrigatório". In: *Relatório que ao Exclmo. Sr. Dr. Brasilio Augusto Machado de Oliveira apresentou o Excmo Sr. Dr. Luis Alves Leite de Oliveira Belo ao passar-lhe a administração em 22 de Agosto de 1884.* Curitiba: Tipografia Perseverança, 1884, p. 64.

[459] D. PEDRO II. *Diário de visita à Província do Paraná*. In: SANTOS, F. M. (org). Ponta Grossa: UEPG, 2008, p. 33.

[460] DEAP-PR. *Relação de alunos da escola noturna da Palmeira*. 23/08/1882. Ref. BR APPR 667, p. 280.

doméstico, tendo em vista ainda que o setor abarcava a maior parte de mulheres escravizadas, como já apontamos.

É interessante questionar sobre as mudanças trazidas pela ida dos ingênuos às escolas primárias durante as décadas finais do século XIX. A despeito dos casos envolvendo conflitos na aceitação desses menores nas escolas, pelo não reconhecimento de sua "liberdade", a historiografia tem apontado para transformações nos comportamentos de pais e tutores no direcionamento das crianças às escolas. Em estudo sobre os mesmos mapas de população escolar, referentes à Lapa, Palmeira e Curitiba, Juarez Anjos identificou que os pais de família ou chefes de residência onde existiam mais crianças, além dos filhos de escravas, esses sujeitos tenderam a separar os espaços da escolarização de seus filhos daquele destinado à educação dos filhos de suas escravas[461]. Os motivos são claros, tomando por base um ofício enviado pelo superintendente do ensino obrigatório em 1884: a "repugnância" das famílias ricas em aceitar a partilha de espaços com as crianças negras:

> Parecera talvez excessivo o número de crianças que recebem o ensino nas famílias ou nas escolas particulares, entretanto, é fácil compreender-se disto desde que se considere que, em toda parte, muitas famílias, sobretudo as abastadas nunca mandão [sic] seus filhos a escola, não porque não lhes espirem confiança os professores, mas porque repugna-lhes o contato deles com a população, em geral pouco educada que frequenta as escolas públicas, tanto mais agora que o Regulamento 2 de Dezembro tornou obrigatório o ensino para os ingênuos Lei 28 de Setembro. [462]

Referindo-se aos ingênuos como "população, em geral pouco educada" a autoridade da instrução pública explicitou os primeiros impactos da tentativa de ampliação do acesso ao ensino representada pela lei de obrigatoriedade, as alternativas dos mais abastados em providenciar meios de segregação para que ricos e pobres, brancos

---

[461] ANJOS, Juarez J. T. dos, 2016, *op. Cit*, p. 262.

[462] PARANÁ. "Relatório da superintendência do ensino obrigatório da 3ª Circunscrição". *Relatório do presidente Brasilio Augusto Machado de Oliveira - 22 de Agosto de 1884.* Curitiba: Tipografia Perseverança, 1884, p. 58. Para outras partes do Império, a historiografia tem apontado a demanda de professores em relação à separação, que consideravam necessária, entre alunos livres e "ingênuos" ou outros negros vinculados ou não com o cativeiro, também pelo temor da má influência nos costumes. Na Bahia, Ione Sousa narra o caso da professora da Freguesia do "Tanquinho" que sugeria a criação de escolas específicas para meninas ingênuas para segregá-las do contato com as demais, pois havia "perdido" muitas de suas alunas após ter "admitido à matricula de algumas ingênuas e feito sentá-las ao lado das demais...". Ver: SOUSA, Ione. *Escolas ao povo*. Op. Cit, p. 143. Circunstâncias semelhantes são registradas em vários outros estudos: SANTOS, Monica Luise. *A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)*. Dissertação (mestrado em Educação brasileira). PPGE – UFAL. Maceió, 2011, p. 68. SILVA, Adriana M. Paulo da. "A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista". op.cit, p. 152. MORAIS, Christianni Cardoso. "Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais". *Op. cit*, p. 499.

e negros não se encontrassem nos espaços escolares. Parece que o ensaio de igualdade jurídica proporcionado pela lei, abriu brechas para que as barreiras da racialização operassem de forma mais explícita. Faltam indícios para saber se de fato nos anos e décadas seguintes a ida dessa parcela de crianças negras às escolas continuou a gerar comportamentos semelhantes ou se, o que é mais provável, choques como esse funcionaram como mecanismos expulsivos, assim como outros fatores como os cotidianos de trabalho diário.

O que leva a apreender dessas experiências é que, a despeito do cenário desfavorável, famílias/mães negras viram alguma importância no envio de seus filhos aos espaços de instrução, mesmo que isso lhes custasse os poucos rendimentos arrecadados dos extenuantes dias de serviço, a exemplo das escravizadas Feliciana e Gabriela Nobrega, citadas acima. Por outro lado, resistiram às tentativas educacionais priorizadas pelo Estado a estes segmentos, marcadas pelo controle, disciplina e violência, como era o caso do envio arbitrário às Cias de Aprendizes Marinheiros, à exemplo das ações da liberta Batistina, mãe do ingênuo Aristides, ambos citados no capítulo anterior. Por isso, resta aprofundar em quais significados os sujeitos marcados pela escravidão atribuíram ao acesso à educação básica nos caminhos trilhados da escravidão à liberdade nos anos finais do século, assunto da seção seguinte.

2.6. O edificar da libertação: escolarização e letramento entre a escravidão e a liberdade.

Pelas experiências até aqui relatadas foi possível perceber que o acesso ao ensino fez parte das expectativas de dezenas de indivíduos negros, que durante as décadas de 1870 e 1880, matricularam-se em escolas de instrução primária mesmo que ainda sujeitos ao jugo da escravidão, e à revelia das leis educacionais que proibiam o acesso deles nas escolas públicas. Essas buscas somaram-se às de outros setores sociais também marginalizados tornando a educação não apenas uma imposição dos órgãos estatais, mas também um objetivo perseguido pelos setores populares, na medida em que as noções de liberdade e cidadania vinham sendo redefinidas[463]. Do ponto de vista dos agentes de Estado, de parte da classe proprietária e de segmentos da intelectualidade imperial,

[463] Além das leis de emancipação, as concepções de cidadania foram impactadas pela lei eleitoral aprovada em 1881, que entre outras medidas, estabeleceu a necessidade de alfabetização de eleitores para habilitação ao voto (Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881, *op. cit*) No quarto capítulo nos dedicaremos mais a este dispositivo, relacionando-o com o crescimento da educação popular no Império.

oferecer possibilidades educacionais para escravizados, libertos e crianças negras nascidas livres soava como domesticação, possibilidade de garantia das estruturas que sustentaram privilégios e subordinações durante os séculos de regime escravista. Do outro lado, é bem possível que os grupos que ingressaram em escolas, mesmo após pesados cotidianos de trabalho, visualizassem benefícios bem diferentes, que passavam pelo aperfeiçoamento dos ofícios, mas poderiam ir além disso, chegando a significar uma aproximação da liberdade. Nesse tópico, encerramos o capítulo apresentando casos que possibilitam reflexões mais aprofundadas acerca dos significados do acesso à instrução durante os rumos finais da escravidão, assim como demonstraremos, por meio da historiografia, que ações similares marcaram a experiência negra em toda amplitude nacional e também além das fronteiras, tornando possível afirmar que a reivindicação por educação esteve entre os pilares das lutas negras travadas no processo de emancipação.

Como já afirmamos, o transcorrer do século XIX marcou uma fase de crescimento da cultura escrita nas esferas públicas e privadas da vida dos indivíduos. Presente em diversos aspectos das realidades rurais e urbanas como o comércio, a organização do trabalho, a circulação das notícias e a comunicação, ela atravessava a vida dos escravizados de muitas maneiras, embora seus domínios se constituíssem elemento distante da maior parte deles. De acordo com o recenseamento geral do Império, de 1872, a alfabetização era um privilégio de pouco mais que 20% dos habitantes, o que tornava o Brasil, como definiu Rui Barbosa anos depois, um verdadeiro "país de analfabetos"[464]. Mesmo inseridos nesse mar de iletrados, o conhecimento da importância desses saberes era algo consensual a todos, como demonstra o caso do escravizado Mathias Moura que em 1880 teve de assinar um recibo pela prestação de serviços na obra do prédio do Instituto Paranaense, em Curitiba, onde trabalhou como servente de pedreiro, e para isso, recorreu à ajuda de terceiros[465].

---

[464] O mesmo censo contabilizou cerca de apenas 1.400 escravizados e escravizadas que possuíam o domínio da escrita e leitura, o que perfazia cerca de 1% do total de cativos. No Paraná, a estatística chegou a apenas 8 indivíduos. *Recenseamento Geral do Império, 1872*, "Quadro geral da população livre considerada em relação aos sexos, estados civis, raça, religião, nacionalidade e grau de instrução..." op cit; A questão alcançou ainda mais destaque com a aprovação da Reforma Eleitoral em 1881, sobre a qual aprofundaremos análises no quarto capítulo, que inseriu, entre outras medidas, a necessidade de alfabetização para o cadastramento de eleitores. O escrito de Rui Barbosa se insere dos debates sobre a questão, travados antes e após a lei. BARBOSA, Rui. *Obras completas: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Vol. X. Tomo 1. 1883. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1947, p. 8.

[465] DEAP-PR. BR APPR CO 007 / AP 0610, vol. 22, pág. 46. Contribui a este argumento a frequência de relatos de "cativos leitores", que no interior das senzalas traziam as notícias sobre o processo de libertação nacional, funcionando como mediadores na divulgação sobre as transformações trazidas pelas leis emancipacionistas. Ver: WISSENBACH, Maria Cristina. "Letramento e Escolas". in SCHWARCZ, Lilia

Como apresentamos anteriormente, Mathias Moura compunha uma complexa rede de trabalhadores da construção civil de Curitiba que viu vantagens no sacrifício de algumas horas de descanso para dedicação em aulas de instrução básica durante a noite. O registro assinado, certamente era apenas um no meio de dezenas de outros pedaços de papel um dia transportados pelo escravizado e que carregavam significados imensos, como a recompensa por dias de trabalho. No contexto dele e de muitos outros o domínio da escrita, leitura e do cálculo trazia benefícios na execução de suas obras, conferindo maior técnica, exatidão e facilitando a gerência de contratos e finanças, sendo ainda fator aliado para tempos vindouros nos quais as disputas por espaços no mercado de trabalho livre demandavam por maior qualificação. Tal aperfeiçoamento ajudava na inserção desses sujeitos de maneira mais autônoma no cenário que se apresentava.

Em função disso, na mesma época, pulverizaram pelo Império organizações de trabalhadores que entre seus objetivos conferiram lugar de destaque à alfabetização dos sócios[466]. No Recife, a Sociedade dos Artistas Mecânicos, estudada por Mac Cord foi formada e composta majoritariamente por negros livres e trazia como propósito o mutualismo somado à formação nas letras e ofícios, tendo sua criação datada da primeira metade do século XIX [467]. Na Corte, durante a década de 1870, o curso noturno da Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa, foi frequentada por dezenas de escravizados e africanos livres em busca da instrução básica somada ao ensino profissional[468]. Dezenas de outros espaços associativos surgiram nessa época com o fim de agregar indivíduos negros e promover ajudas mútuas no âmbito profissional, incluindo em seu escopo as iniciativas educacionais[469]. O grande empecilho para frequência de escravizados em espaços similares, embora as associações de trabalhadores crescessem consideravelmente nessa época, era de ordem legal, na medida em que as normativas que regulavam a autorização desses espaços não admitiam o ingresso de

M; GOMES, Flavio. (orgs). *Dicionário da escravidão e liberdade: op. cit*, pp. 292-29; MOTA, Isadora M. op. Cit. p. 114;

[466] Um bom mapeamento das agremiações de trabalhadores criadas entre os séculos XIX e XX se encontra em: MAC CORD, M; BATALHA, C. H. M. (orgs). *Organizar e proteger*, *op. cit*

[467] MAC CORD, Marcelo. *Artífices da Cidadania*, op. Cit; A agremiação foi também estudada por Itacir Luz em: *Compassos Letrados: artífices negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860)*. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

[468] SCHUELER, A. *Educar e instruir*, op. Cit, p. 168.

[469] Um interessante mapeamento dos associativismos negros no mundo do trabalho é realizado no dossiê derivado do VI Seminário Internacional/ X Jornada Nacional de História do Trabalho realizado em 2020: POPINIGIS, F. [et. Al.] Associativismo e experiências negras por direitos nos mundos do trabalho. *Revista Latinoamericana de Trabajo e Trabajadores*. N.2. Mai-Out, 2021, pp. 215-257.

cativos[470]. Era evidente, mesmo assim, que a instrução passava a incorporar a pauta dos trabalhadores em geral, não apenas pelos aspectos que envolviam a instrumentalização desses saberes na execução de ofícios especializados, mas por abrir portas para as lutas que versavam a ampliação de direitos e a participação política. Não à toa, o lema "instrução" passou a incorporar as pautas da Associação Internacional dos Trabalhadores desde sua primeira fase de existência a partir da década de 1860. De acordo com Crystiane Peres, a "educação" foi tema presente nos congressos anuais, nos quais eram debatidos ideais de educação para o projeto societário reivindicado pelas classes laboriosas[471]. Podemos crer que estes ideais também estivessem no horizonte dos escravizados, e talvez por isso, as buscas por educação não se restringiram aos escravizados artífices estando presente entre as várias modalidades de vida profissional dos cativos.

Era o caso dos "jornaleiros" e demais categorias que dispunham de autonomia para circulação nas ruas e exercício dos ganhos. Grupos, como vimos, bastante representados nos bancos escolares de aulas de instrução. Nesse caso, o domínio dos códigos escritos aprimorava o gerenciamento das quantias arrecadadas e ainda abria possibilidades de melhor inserção nessas atividades, haja vista os vários contextos burocráticos que regulamentavam suas funções[472]. Essa não era uma realidade de todo ausente de setores como os lavradores e domésticos, na medida em que a venda de excedentes e as duplas jornadas dos trabalhadores empregados nas residências de seus proprietários poderia demandar o trato financeiro e a lida com as letras. Um professor de Castro, em 1880, fez menção aos benefícios que os trabalhadores poderiam usufruir por meio do acesso ao letramento em aulas noturnas:

> De quantos cuidados e atenção não se tornam dignos esses deserdados da fortuna do saber! Eles que não conhecem os princípios fundamentais do oficio que exercem, trabalham com cem para ganhar com um, desbaratando forças e tempo que uma página de leitura poderá economizar com mais felizes proventos.[473]

---

[470] BRASIL, Lei nº 1083 de 22 de Agosto de 1860. *Coleção de Leis do Império do Brazil de 1860* – Tomo XXI, Parte I, p. 33. Sobre o assunto, vale conferir: CHALHOUB, Sidney. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, Olívia M. G. da; GOMES, Flávio dos S. (Org.). *Quase-cidadão, op. cit*, p. 231-237.

[471] Cf. PERES, Crystiane Leandro. *A luta pelo ensino livre: a educação na Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT (1864-1872).* Dissertação (Mestrado em História). PPGH/UFSC. Florianópolis, 2018. Ver ainda: COSTA, Ana Luisa de J. Associativismo operário, educação e autonomia na formação da classe trabalhadora em São Paulo (1889-1930). *Educ. Pesqui*. V. 44. São Paulo, 2018;

[472] Para o caso de Salvador, João José Reis aborda as posturas municipais que se dedicaram a cercear a autonomia dos trabalhadores de rua, tornando obrigatório um registro na Câmara Municipal, o pagamento de um imposto profissional, além das já usuais posses de permissões assinadas pelos proprietários. Cf. REIS, J. J. *Ganhadores*. op. Cit, p. 23.

[473] DEAP-PR. *Ofício encaminhado ao Ilmo Senr. Doutor Francisco Alves Guimarães Exmo Director Geral da Instrução Pública da Província, pelo professor Pedro Saturnino d'O. Mascarenhas.* 1/12/1880. Ref: BR APPR 605, p. 199.

A fala do professor confirma que as demandas pela inserção daqueles sujeitos nos mundos do trabalho foram cruciais para as buscas por instrução. De igual importância foram os significados que atrelavam esses saberes à conquista da liberdade ou a confirmação dela. Em grande parte das realidades escravistas do Atlântico nos tempos de emancipação o manejo de documentos escritos se sobrecarregava de sentidos para o acesso a direitos. Registros de propriedade, certidões de vários tipos, recibos assinados com letra firme, posse de papel e caneta de pena, mas principalmente a carta de alforria, materializavam a conquista de melhores posições sociais no complexo caminho entre a escravidão e a liberdade[474]. Para o caso dos Estados Unidos, onde as experiências de escravidão deixaram mais vestígios redigidos pelos próprios sujeitos, muitos interpretaram o poder da escrita como um elemento a mais para enfrentar a nova fase que estava por vir, mas sobretudo como a própria liberdade. Emancipação e o ato de escrita estiveram intimamente conectados, uma possibilitando a outra, observou Hager[475].

Não apenas o letramento, mas também o ingresso em espaços escolares pode ter sido interpretado como elemento de distinção na construção da liberdade. Essa questão nos remete à história da liberta Francisca Romana da Cunha, que em 1887 foi aos tribunais de Curitiba para questionar uma tentativa de reescravização imposta pelo seu ex-senhor, no qual empregou em juízo o argumento de ter frequentado uma escola como fato comprobatório de sua liberdade. A liberta havia recebido uma alforria condicional quando ainda criança, e contava com 16 anos na época do processo, havendo frequentado a escola durante um ano e meio quando tinha entre 13 e 14 anos de idade, na cidade de Paranaguá. Todos esses fatos foram bem documentados pelo advogado escolhido para a representação da menor:

> Comprova com carta de liberdade, junta em original, completamente reconhecida e registrada, escrita e assinada pelo próprio punho de seu ex-senhor a 2 de Maio de 1879. Comprova-o ainda com o fato de tê-la se inscrito nessa qualidade conforme a exigência do Art. 39 §2° do Regulamento da Instrução Pública da Província, de 16 de Julho de 1876, na 2ª Cadeira da referida cidade de Paranaguá, regida pela professora pública D. Maria Julia da Silva Nascimento, a 30 de julho de 1884, onde permaneceu como aluna até 17 de

[474] SCOTT, Rebecca J.; HEBRARD, Jean. *Provas de liberdade: uma odisséia atlântica na era da emancipação*. Tradução: Vera Joscelyne – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. Nesse assunto, também serviu de inspiração o estudo de: GRAHAM, Sandra Lauderdale. "Writing from the margins:,op. cit Ainda tomando como referência o caso brasileiro, Maria C. Wissenbach defendeu argumentos semelhantes em: "Cartas, procurações e patuás", *op. cit*, p. 63.

[475] A frase de Henry Louis Gates Junior sintetiza bem essa ideia: "*In literacy lay true freedom for the black slave*" (p. 19). Cf. HAGER, Cristopher. *Word by word: emancipation and the act of writing.* First Harvard University Press, 2015, p. 19.

> Novembro de 1885, data em que foi plenamente aprovada do exame definitivo a que foi submetida. [476]

Muito além da importância simbólica atribuída à materialidade da carta de alforria e o registro de matrícula escolar, Francisca e o advogado mobilizaram um argumento que dava à escola a representatividade de um espaço de liberdade, fazendo uso do trecho do Regulamento da instrução pública destinado à proibição de escravizados nas aulas públicas, por sinal, o mesmo dispositivo empregado por professores para embasar indagações a respeito da matrícula dos ingênuos, como vimos. A estratégia faz lembrar um caso, estudado por Isadora Mota, no qual um senhor acusado da escravização ilegal da filha de uma africana livre no Rio de Janeiro, buscou se isentar da culpa alegando ter concedido acesso à educação à menor. Em ambas as histórias, e em muitas outras, a escolarização e o letramento foram ferramentas para se "construir a libertação" de fato[477].

Por esse motivo, a pauta da educação esteve entre os pilares das lutas negras pela liberdade e cidadania na fase final da escravidão. Agremiações negras, não necessariamente dedicadas ao aspecto profissional, surgidas em todo Império e outras realidades escravistas na América valorizaram a educação como componente da efetivação da liberdade e do acesso a direitos para as populações egressas do cativeiro. Em Cuba, organizações negras emergidas da luta contra a escravidão e o colonialismo escolheram a instrução entre seus principais objetivos, exatamente por a compreenderem como ferramenta da luta política e ascensão social[478]. No Brasil não foi diferente, pois o associativismo negro de antes e depois da abolição trouxe os mesmos elementos. O Clube dos Libertos contra a escravidão, de Niterói, foi um exemplo. A agremiação fundada na década de 1880 uniu esforços abolicionistas às iniciativas escolares para escravizados,

---

[476] DEAP-PR. Processo de manutenção de liberdade – Francisca Romana da Cunha 1887. DEAP-PR, BR APPR. PB045. PI8334.321, Cx 321.

[477] GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. "Prefácio". In MAC CORD, [et al] (orgs) *Rascunhos cativos*, op. Cit, p. 7. MOTA, Isadora M. "Eu indo com ela para lá, ela não volta mais para cá: letramento, emancipação e as experiências de africanos livres entre Brasil e África". In: MAC CORD [et al] *Rascunhos cativos*, op. Cit. p. 112;

[478] MATA, Iacy M. *Conspirações da raça de cor: escravidão, liberdade e tensões raciais em Santiago de Cuba (1864-1881)*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2015, pp. 220-221. Rebecca Scott em estudo anterior também ressaltou a importância da educação no contexto das lutas negras durante e após a abolição cubana. A autora assim definiu os propósitos das associações surgidas entre as décadas de 1870 e 1890: "Ao privilegiar o tema da educação as novas associações e sociedades de afro-cubanos deixavam transparecer sua própria concepção de mobilidade e ascensão social por meio do auto-aperfeiçoamento e reagiam às disparidades drásticas de oportunidades educacionais existentes em Cuba. (Os afro-cubanos tinham pequena presença na educação primária, eram ainda menos numerosos na educação secundária e praticamente ausentes nas escolas privadas para onde muitos pais brancos enviavam seus filhos) Para os negros livres e para os ex escravos, a luta pela educação parecia assegurar um meio de mobilidade social e profissional". Cf. SCOTT, Rebecca. *Emancipação escrava em Cuba*. Op. Cit, p. 273.

libertos e seus filhos[479]. Associações de negros livres de várias partes, como na Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e também no Paraná, conforme abordaremos, preocuparam-se com a educação dos sócios em vista de fortalecer a linguagem política para o acesso a direitos e formarem indivíduos longe dos estereótipos que imperavam nessa época para a população de cor[480].

Em certo sentido, os esforços dessas agremiações coadunavam com objetivos maiores que versavam a participação política, a expansão da cidadania e o pertencimento nacional. Isso porque o período, mais do que nunca, trazia à tona as disputas que envolviam a inserção de grupos populares e negros no jogo político. Por isso, a instrução também foi aliada para a conscientização desses sujeitos sobre seus direitos, sobre as leis e a linguagem jurídica útil para acessá-los, mesmo durante a escravidão[481]. Estes aspectos são elucidados na história do sapateiro Barnabé Ferreira Bello, um dos escravizados que teve experiências de escolarização em Curitiba.

Com o auxílio de um curador, Barnabé moveu um processo contra seu senhor após receber uma ameaça de venda para as regiões cafeeiras[482]. Além de levar uma vida marcada pela autonomia, na qual a circulação nas cidades se somava ao frequente trato financeiro e administração de posses, situações para as quais a instrução já mostrava seu valor, podemos crer que o acesso à escolarização também possa ter facilitado o acesso às leis de emancipação vigentes. No caso, a ação acusava o proprietário de "abandono", após meses nos quais o cativo esteve internado na Santa Casa da Misericórdia, o que justificava jornais atrasados e fortalecia a premissa de "direito adquirido", uma menção direta à Lei

---

[479] SILVA, Sirlene R. A. da. "Educação e libertação: o Club dos Libertos Contra a Escravidão de Niterói". In. *Anais do X Copene (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros)*. Uberlândia-MG, 2018.

[480] O assunto tomará nossa discussão no quinto capítulo da tese. Por ora, resta sublinhar que há uma vasta quantidade de produções recentes voltadas a compreender a experiência negra por meio do estudo de espaços associativos, especialmente para o pós-abolição. No entanto, o campo carece de sínteses voltadas a sublinhar elementos comuns a estes espaços. Um bom exemplo desse esforço está na publicação, organizada por Joseli Mendonça, Luana Teixeira e Beatriz Mamigonian: *Pós-Abolição no Sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. Op. Cit. Sobre os locais citados, conferir, entre muitos outros: CAMPOS, Lucas Ribeiro. *Mutualismo, política e identidade racial em Salvador (1861-1894)*. Dissertação (Mestrado em História Social) apresentada ao PPGH/UFBA. Salvador, 2018; RIBEIRO, Jonatas Roque. *Escritos da liberdade, op. cit*; SILVA, Fernanda Oliveira da. *As lutas políticas nos clubes negros: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no Pós-Abolição.* Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH/UFRGS. Porto Alegre, 2017;

[481] ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação, op.cit*; HAGER, Cristopher. *Word by word*. Op. Cit, p. 17. MIKI, Yuko. *Frontiers of citizenchip* Op. cit

[482] O caso foi trabalhado com maior atenção em: SILVA, Noemi S. "Entre letras e lutas: educação e associativismo no Paraná", op. cit., pp. 206-226. Em torno do mesmo processo, Joseli Mendonça fez análises sobre as relações entre condição social e estatuto jurídico. Ver: MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Escravidão e liberdade no século XIX: condição social e estatuto jurídico. In: *Anais do XVIII Simpósio Nacional de História da Anpuh*. Florianópolis, 2015.

de 1871. Vale a pena conferir os termos com os quais se construiu o argumento no processo:

> Diz Barnabé Ferreira Belo, que estando há muitos anos no pleníssimo gozo de sua liberdade e na gerência dos poucos bens obtidos pelo seu trabalho, nesta capital, em virtude do abandono em que o deixou o seu ex-senhor, Reverendo Padre João Batista Ferreira Belo, residente na vila de São José dos Pinhais; [...] precisa o suplicante que Vossa Senhoria o mande manumitir na forma do direito adquirido em face da suposição do parágrafo quarto do artigo sexto da lei número dois mil e quarenta de 28 de setembro de mil oitocentos e setenta e um.[483]

O "pleníssimo gozo da liberdade" do escravo Barnabé passava pelo emprego cotidiano dos saberes da instrução e ao ato de frequência em um espaço escolar. Além disso, não seria exagerado supor que a experiência tenha viabilizado o conhecimento dos dispositivos legais aos quais se apegou para protagonizar o processo contra seu senhor. Isso porque até mesmo as testemunhas depoentes na ação eram colegas de turma da escola noturna que havia frequentado, sendo notável entre alguns deles o coincidente trânsito em órgãos de justiça para resolução de demandas no mundo do trabalho, entre dívidas, acordos e ameaça de direitos adquiridos, ações igualmente comuns em outras partes do país, como na Corte, por exemplo[484].

Outros aspectos da vida do escravizado Barnabé ajudavam na construção da liberdade, além do acesso ao letramento. Mesmo enquanto cativo ele fez parte de espaços associativos leigos, mutualistas e emancipacionistas. Era o caso da Sociedade Emancipadora de Campo Largo, a qual acionou para auxílio durante o processo judicial, as irmandades do Rosário, São Benedito e Bom Jesus dos Perdões, além de duas importantes agremiações de trabalhadores negros de Curitiba nas quais filiou-se quando já liberto, a Sociedade Protetora dos Operários e a Sociedade 13 de Maio, sobre as quais trataremos com maior atenção no decorrer desta tese. Por seu turno, o ingresso em tais associações se relacionava estreitamente com o interesse pela educação. Se no caso das mutualistas de trabalhadores essa valorização se dava pela oferta de aulas, como vimos, nas agremiações religiosas e emancipacionistas o letramento permitia algumas vantagens, como a ocupação de cargos de prestígio, por exemplo. No caso das irmandades, chegar

[483] DEAP-PR. Ação de Liberdade, 1880. BR APPR PB045 PI7718.294

[484] Conferir trabalhos de Sidney Chalhoub que abordam casos similares ocorridos na Corte, onde as ameaças de venda de escravos para as regiões cafeeiras também incitaram escravos a procurar a justiça; Ver: *Visões da Liberdade*, *op. cit,*. Cap. 1.

às altas categorias de gestão possuía significados culturalmente simbólicos que expressavam as hierarquias do mundo escravo e do pós-emancipação[485].

A participação nesses espaços foi também partilhada pelo liberto João Baptista Gomes de Sá, que frequentou, junto com Barnabé, uma aula noturna de instrução primária nos anos 1880, sendo anotado nos registros escolares como "livre, empregado público", de 50 anos, natural de Curitiba[486]. Ele passou anos nos cargos diretivos de irmandades, estando ainda entre os fundadores das mutualistas de trabalhadores negros da capital, assim como outros negros letrados, alguns deles, com igual passagem nas aulas noturnas de Curitiba[487]. Há bons motivos para se estabelecer relações diretas entre a alfabetização e a ocupação desses cargos. Ambos os sinais distintivos conferiam a respeitabilidade pública tão almejada a muitos libertos e negros livres antes e depois da abolição. Era assim com João Baptista, que estava nos cargos ligados às questões administrativas e ao auxílio jurídico dos irmãos, os quais demandavam saberes de escrituração e contabilidade, por lidar com as rendas e as causas judiciais. Essa valorização ia além, tendo em vista alguns exemplos de irmandades pelo Império que fomentaram iniciativas de escolarização, aos sócios ou a seus filhos, como no caso de Desterro em Santa Catarina[488], e também em Minas, onde a irmandade de São Benedito de Sabará cuidou da instrução dos confrades e outros interessados, entre as décadas de 1870-1880[489]. Em Campinas, já no pós-abolição, a irmandade de mesma devoção se encarregou de uma iniciativa escolar para filhos dos próprios membros[490]

Esses caminhos para afirmação da identidade negra, que envolviam os matizes entre a liberdade e a educação, poderiam, contudo atravessar desventuras, na medida em que, como abordamos no primeiro capítulo, as estruturas do acesso ao ensino foram projetadas para consolidar hierarquias e segregações da realidade escravista. Se para a

---

[485] WISSENBACH, Maria Cristina C. *Sonhos africanos, vivências ladinas*. op. cit, p. 85.

[486] Para a trajetória de João Baptista Gomes de Sá, consultar: FABRIS, Pamela B. *Mobilização negra em Curitiba*, op. cit. *A República*, 07/05/1893, p. 3.

[487] Cruzamento das listas escolares com anúncios de reuniões e festejos das irmandades em questão, publicados nos periódicos de Curitiba. DEAP-PR. APPR 658, p. 168; 663, pp. 48-49; *Gazeta Paranaense*, 08/01/1888, p. 2; *Dezenove de Dezembro*, 23/01/1889, p. 1; *Dezenove de Dezembro*, 09/08/1892, p. 3.

[488]MALAVOTA, Claudia Mortari. "A irmandade do Rosário de Desterro e seus irmãos africanos, crioulos e pardos". In: Mamigonian, Beatriz; Vidal, Joseane Z. (orgs). *História Diversa: africanos e afrodescendentes na ilha de Santa Catarina*. Editora da UFSC, 2013; Sobre a mesma iniciativa, ver ainda: SEBRÃO, Graciane D. "Escolarização dos negros na província de Santa Catarina, 1850-1889". In MARC CORD [et al]. *Rascunhos cativos*, op. Cit, p. 172.

[489] O assunto faz parte do trabalho recente de Jonatas Roque Ribeiro, em: *A classe de cor: uma história do associativismo negro em Minas Gerais, op. cit*

[490] PEREIRA, Jose Galdino. *Os negros e a construção da sua cidadania: estudo do Colegio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor de Campinas - 1896 a 1914.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

avassaladora maioria dos escravizados e negros livres o acesso à instrução passou longe de se realizar, a pequena parcela dos que a adquiriram acessaram o formato mais básico, resguardando o ensino secundário e superior às camadas privilegiadas, geralmente brancas[491]. Porém, ainda assim, a experiência negra oitocentista evidenciou a ação de alguns sujeitos que quebraram os cristais da exclusão educacional, conquistando circulação entre os setores letrados. A existência de uma imprensa negra desde os tempos da escravidão, contribui a este argumento. Na década de 1870, um dos primeiros impressos desse teor a circular em Pernambuco, trouxe como lema "promover a união, a instrução e a moralização dos homens de cor pernambucanos"[492].

Figuras como Luís Gama, Machado de Assis, Ferreira de Menezes, Maria Firmina dos Reis, entre tantos outros nomes da intelectualidade negra do Império, mobilizaram os saberes letrados para encabeçar lutas contra o cativeiro e reivindicar melhores posições para a população de cor, no bojo do processo de emancipação; esses objetivos passavam pela defesa da instrução, conforme abordaremos no próximo capítulo[493]. Em linhas gerais, suas percepções sobre a educação enunciavam sua importância para a mobilidade social e modernidade nacional, valores que não necessariamente rompiam os ideais ilustrados de aperfeiçoamento, mas que previam aos indivíduos negros o acesso pleno aos conteúdos educacionais para alcance da libertação física, moral e intelectual. As visões estavam em sintonia com ideais liberais de modernização, que conferiam à educação lugar de destaque para as reformas sociais pensadas para o verdadeiro alcance do progresso e da civilização nacional.

---

[491] Nesse ponto, os casos de estudantes negros que tiveram problemas para ingressar no ensino superior em Coimbra, investigados por Lucilene Reginaldo, parecem elucidativos. Ainda que remetam a marcos temporais do Antigo Regime, ajudam a pensar a construção das instituições de ensino superior como espaços demarcados aos "bem nascidos" daquela sociedade. Cf. REGINALDO, Lucilene. "Não tem informação". op. cit. Já para o século XIX, Ana Flavia M. Pinto traz elementos semelhantes em abordagem sobre a formação superior de indivíduos negros. Ver: *Escritos de liberdade*, op. Cit, p. 65.

[492] PINTO, Ana Flavia Magalhães. *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899).* Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGH/UNB. Brasília, 2006, p. 86.

[493] SCHUELER, Alessandra F. M; RIZZINI, Irma. Hemetério José dos Santos: professor e intelectual negro nas disputas pela educação na cidade do Rio de Janeiro. In MAC CORD, M. [et. Al]. (orgs) *Rascunhos cativos*, op. Cit, p. 87. Sobre a intelectualidade negra no Império e sua participação no abolicionismo, Cf. PINTO, Ana Flavia M. *Escritos de liberdade*, op. Cit; Para projetos educacionais dos intelectuais negros citados: SILVA, Luara dos Santos. "O negro nunca foi fraco, imoral ou ladrão": Hemetério José dos Santos, identidade negra e as questões raciais no pós-Abolição carioca (1888-1920). In: ABREU, Martha [*et a*l] (Orgs.). *Cultura negra: trajetórias e lutas de intelectuais negros.* 1ed.Niterói: Eduff, 2018, v. 2, p. 266-296. SCHUELER, Alessandra F. M; PINTO, Rebecca N. O. "Pensamento educacional do professor André Pinto Rebouças (1838-1898): progresso, civilização e reforma social". In: *Os intelectuais e a nação, op. cit*; SCHUELER, Alessandra F. M; Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino". In: BARROS, S; FONSECA, M. V. (orgs). *A história da educação dos negros*. Op. Cit, pp. 191-216;

Por esse motivo, muitos desses autores negros estiveram conectados com referenciais de educação propagados da realidade norte-americana, onde as políticas educacionais também eram voltadas à realização dos ideais democráticos. Indo além disso, podemos pensar sobre as conexões estabelecidas em termos diaspóricos, tendo em vista a centralidade da educação nos debates que versavam sobre a elevação do negro e sua devida integração no ideal de nação que vinha sendo configurado. Sobre o assunto, os escritos de Booker T. Washington e William E. B. Du Bois sugerem que esse caminho nem sempre foi pensado de forma consensual, haja vista as discordâncias entre os autores sobre a questão da educação dos afro-americanos. Washington foi de escravizado a educador, fundando uma instituição educacional no Alabama, pautada nos princípios da educação profissional, em vista de garantir a "elevação" moral do negro pela disciplina no trabalho. Já Du Bois pensava a educação atrelada às lutas por igualdade civil, defendendo o pensamento crítico e humanista como ingrediente fundamental da formação intelectual e vendo na garantia do ensino superior à população afro-americana a possibilidade de propagação dessas ideais visando sobretudo a formação de professores[494]. Em ambos os casos, contudo, a educação é pensada enquanto elemento crucial da *uplift* (elevação) do negro, em referências claras ao sentido atribuído ao pensamento educacional quando forjado em sua gênese nos saberes ilustrados.

Tomando por base experiências trabalhadas pela historiografia em âmbito nacional podemos crer que sentidos similares guiaram a busca por instrução de escravizados e negros livres antes e depois da abolição. Um Clube Literário formado pelos próprios escravos em Bragança, São Paulo, que manteve uma iniciativa escolar, chegou a publicar em um periódico que o "reerguer moral e intelectual da mísera condição de cativos" fazia parte de suas expectativas com a instrução, além do "preparo para a liberdade", aspecto este presente nas formulações de elites e intelectuais do Império no auge do abolicionismo, como vimos[495]. No pós-abolição, um grupo de negros letrados de

---

[494] Sobre o assunto, consultar: NORRELL Robert J. "Booker T. Washington: Understanding the Wizard of Tuskegee.", op. cit; DU BOIS, W. E. *As almas da gente negra. Op. cit*, pp. 147-158; Em sua autobiografia, as percepções educacionais do autor são sintetizadas no seguinte excerto: *"when we call for education, we mean real education. We belive in work. We ourselves are workers, but work is not necessarliy for education. Education is the development of power and ideal. We want our children trained as intelligent human beings should be, and we will fight for all time against any proposal to educate black boys and girls simply as servants and underlings or siply for the use of other people. They have right to know, to think, to aspire*" DU BOIS, W. E. B. *Dusk of Dawn: op. cit,* p. 46.

[495] O caso é trabalhado por Maria Helena Machado e Flavio S. Gomes em artigo conjunto: "Eles ficaram embatucados, seus escravos sabiam ler: abolicionistas, senhores e cativos leitores no alvorecer da liberdade". In: MAC CORD (et al). (orgs). *Rascunhos Cativos*. Op. Cit, p. 260.

Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, trouxe os ideais de "levantamento intelectual" e "levantamento moral" como eixos norteadores dos projetos educacionais pensados para a população negra, publicados no impresso *O Exemplo*, de sua autoria[496].

Em termos mais práticos, a instrução e o letramento foram instrumentos para que esses sujeitos se fizessem ouvir e demarcassem suas expectativas com os tempos vindouros. Isso aconteceu com Martinho Manuel de Castro, que em outubro de 1888 endereçou uma correspondência ao presidente da província na qual indagava sobre a criação de uma "colônia para os ex-escravos", "desejando o suplicante também gozar deste benefício" pela posse de um lote de terra[497]. Quantos escritos similares podem ter sido possibilitados pelo desfrute da instrução básica? O mesmo conhecimento que mobilizou Martinho a comunicar-se com uma autoridade provincial, permitiu que um grupo de libertos, da região fluminense do Paty de Alferes, escrevesse uma carta diretamente a Rui Barbosa cobrando medidas para a educação e instrução de seus filhos[498].

Não resta dúvidas de que a instrução foi uma demanda edificada desde os tempos da escravidão a partir de lugares e significados plurais, onde os negros escravizados também disputaram seus sentidos e fizeram dela usos estratégicos para a construção da liberdade. Era sabido que acesso à "verdadeira liberdade" passava pelo usufruto de direitos claramente negados a maior parte dos grupos negros, sendo a educação escolar um deles. Por esse motivo, essas foram lutas que não se encerraram com a Lei Áurea, pelo contrário foram sendo reelaboradas ao longo do tempo assumindo os contornos das várias particularidades que podiam acompanhar as trajetórias de emancipação construídas pelos sujeitos rumo à liberdade, à cidadania, à dignidade e respeitabilidade, enfim. Enquanto um direito forjado nas malhas desse processo, a demanda pela instrução atravessou vários contextos políticos, como o abolicionismo, as mudanças no processo democrático nos anos finais do século e o universo pós-abolição, assuntos sobre os quais nos ateremos nos próximos capítulos.

---

[496] O assunto esteve entre os temas trabalhados por Melina Perussatto: *Arautos da liberdade*, op. cit, p. 28.
[497] DEAP-PR; Ofício endereçado ao presidente da província, de autoria de Martinho Manuel de Castro. Curitiba, 11/10/1888. Ref. BR APPR 852, p. 184. Walter Fraga identificou petições semelhantes para o Recôncavo baiano. Cf. FRAGA, W. *Encruzilhadas da liberdade*. Op. cit
[498] A análise do escrito é feita por W. Albuquerque em: *O jogo da dissimulação*, op. Cit, pp. 185-186.

CAPÍTULO 3. Redes abolicionistas e instrução popular

Até o momento, vimos como os sujeitos submetidos à escravidão, entre outros setores populares, construíram oportunidades de escolarização a despeito dos quadros desfavoráveis da oferta de ensino no Império. Os planos pensados pelas classes dirigentes sobre a questão educacional eram repletos de exclusões, que refletiam a rígida desigualdade social do contexto escravista. Ainda assim, os grupos interessados pelo ensino contornaram circunstâncias e produziram expectativas com a frequência nas escolas, as quais não se reduziram ao sentido utilitário do aprendizado da leitura e da escrita. E é neste sentido que podemos também compreender os anseios por educação inseridos no complexo contexto de lutas populares travadas ao final do século XIX, que versavam sobre a busca da liberdade, da cidadania, da República, dentre tantos outros ideais[499]. A educação foi acionada como direito, no bojo dos projetos políticos defendidos por aqueles que enfrentavam a precarização de suas condições de vida e trabalho, e buscavam reconstruir seus caminhos no tumultuado futuro em liberdade.

Neste capítulo, traremos evidências de como a pauta da instrução figurou nos projetos de futuro disseminados pela campanha abolicionista. Obedecendo a complexidade do movimento, a instrução se inseriu nas teias de militância, tecidas por agentes históricos plurais: professores, intermediários e também escravizados. Tais grupos se articularam de modo a promover a emancipação e alocá-la em sua linguagem política. Neste quesito, tomamos por inspiração as contribuições historiográficas que valorizaram a ação dos sujeitos na configuração de um contexto favorável para que as expectativas dos setores populares com a abolição chegassem ao espaço público. A política é compreendida em sentido amplo, mesmo que os contemporâneos do período analisado a entendessem de modo restrito, se atendo ao âmbito formal e institucional. Valorizamos a expansão dos debates públicos para as ruas, associações, festividades, sabendo que essa época marcou uma transformação nas tradicionais arenas políticas do Império[500].

---

[499] Aqui, dialogamos fundamentalmente com a historiografia mais recente que tratou o abolicionismo, entre outras lutas políticas do final do século, entendendo-o como movimento complexo, de ampla adesão popular. Exploramos as redes de militância, tal como proposto em: CASTILHO, Celso Thomas. *Slave Emancipation. op. cit*; PINTO, Ana Flávia M. *Escritos de liberdade*, op. cit;. Entre outros. Como precursor destes estudos, cabe mencionar o trabalho de Maria Helena Machado, publicado pela 1ª vez em 1994: MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico, op. cit*

[500] Além dos autores já citados acima, conferir: GRAHAM, S L. O motim do vintém, op. cit, p. 211-232;

Foram várias as formas pelas quais a instrução esteve presente nos planos e ações abolicionistas. Professores engajados, associações que promoviam a instrução popular, a campanha nos periódicos, parlamentos e outros espaços de debate político fizeram disseminar a ideia de que a luta pelo ensino caminhava lado a lado com os projetos de liberdade. Como sempre, tais vozes jamais ecoavam de maneira uníssona, havendo diferentes formas de se interpretar os benefícios da instrução, principalmente quando direcionada a escravizados e libertos, assim como havia diferentes projetos de abolição. Este é um outro aspecto que pretendemos explorar com atenção tendo em vista a visão, ainda muito latente, de que o abolicionismo fora resultado de ações e idealizações restritas aos grupos de elite[501]. Visão, em grande medida ancorada na ideia de que as resistências cativas à escravidão se ativeram às formas violentas, enquanto a condução do movimento abolicionista esteve restrita às ações da elite letrada. Tal ideia produziu a noção correlata do quase completo vazio de projetos e debates que versassem a inserção dos libertos na sociedade após a abolição[502].

Como demonstraremos ao longo do capítulo, a pluralidade social do movimento refletiu na diversidade de propostas para a questão educacional dos egressos da escravidão. Se as classes dirigentes e elites do Império debateram projetos educacionais a esses setores, dentro das limitações que visavam resguardar lugares sociais da ordem escravista, outros agentes sociais a interpretaram em sentido emancipatório.

Ao invés do "vazio de debates" de futuro sobre os libertos e seus descendentes, aqueles anos finais do Império foram um campo aberto para que expectativas de vida e projetos de nação entrassem em disputa. Enfim, a efervescência causada pela campanha

---

[501] Como exemplo, cabe conferir o trabalho de Célia Maria de Azevedo: *Onda negra, medo branco, op. cit.*; A ideia de "abolição tutelada", como bem sintetizado por Flavia F. de Souza e Rosane S. Torres, inviabiliza uma abordagem do abolicionismo preocupada em entender a demanda por instrução como elemento emergido das classes populares. Cf. SOUZA, Flávia F.; TORRES, Rosane S. "Liberdade e instrução: projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro: década de 1880). In: *Os intelectuais e a nação,* op.cit.; Para o mesmo debate, contribuem com nossa reflexão: GOMES, Flavio dos S.; MACHADO, Maria Helena. "Da abolição ao Pós-emancipação: ensaiando alguns caminhos para outros percursos". In MACHADO, Maria Helena P. T; CASTILHO, Celso T (orgs)., *Tornando-se livre: agentes históricos e lutas sociais no processo de Abolição*, São Paulo: EDUSP, 2015. SALLES, Ricardo, Abolição no Brasil: resistência escrava, intelectuais e política (1870-1888), *Revista de Indias*, v. 71, n. 251, p. 259–284, 2011.

[502] Sobre o assunto, conferir: SANTOS, Claudia R. A. dos. "Projetos sociais abolicionistas: ruptura ou continuísmo? In: REIS FILHO, Daniel Aarão. (org). *Intelectuais, história e política*. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2000, pp. 54-74; Em trabalho anterior, abordei em parte projetos de educação traçados pela intelectualidade oitocentista. Cf. SILVA, Noemi S. *O batismo na instrução*. op. cit. Neste capítulo, aprofundarei a discussão acrescentando ao debate os projetos de educação proferidos pela intelectualidade negra do Império.

abolicionista encontrava o terreno já fértil dos anseios pela educação do povo, permitindo que este ideal se desenhasse enquanto um direito a ser perseguido.

3.1 Sujeitos militantes, mediadores do saber: abolicionismo e docência

Se uma das características mais básicas do movimento abolicionista foi sua pluralidade, é evidente que aqueles trabalhadores que procuraram instrução em escolas noturnas de algum modo estiveram conectados com os ideais que circulavam amplamente pelo Império pregando o fim da escravidão, o acesso a liberdade e a direitos. De fato, frequentar escolas após exaustivos cotidianos de trabalho significava algo mais que o simples aprendizado das letras e números, ainda mais se levarmos em conta o momento de efervescência política pelo qual passava o país, e entendermos a escola também como espaço de encontro de diversos segmentos, onde se criavam solidariedades e sociabilidades, e porque não, se partilhava expectativas com relação ao futuro. De tal modo que é imprescindível recuperar o papel que alguns professores tiveram nesse processo de interlocução, e em qual sentido podemos falar na politização de tais trocas. Como a propaganda abolicionista circulou naqueles meios? Quais foram os efeitos da atuação desses sujeitos como propagadores dos ideais de liberdade, tanto em suas próprias vidas, quanto no plano político mais amplo? Em outras palavras, desejamos demonstrar de que maneira a demanda pela instrução – já existente entre os indivíduos que solicitaram ou frequentaram as escolas – passou a figurar na campanha abolicionista, tendo os professores como porta vozes. Nos próximos parágrafos nos ateremos em tais questões, tomando por referência a trajetória de dois professores que percorreram escolas públicas do Paraná, entrando em contato com escravizados, ao mesmo tempo em que estiveram estreitamente conectados nas redes de militância formadas pela efervescência do abolicionismo.

Líbero Teixeira Braga e José Cleto da Silva[503] lecionaram para escravizados em contextos muito parecidos, o trânsito entre as décadas 1870 e 1880, quando os ânimos políticos eram modificados pela onda abolicionista e republicana. O primeiro, em uma escola noturna de Morretes, na região serrana, vindo depois a assumir uma cadeira na

[503] A trajetória do professor Cleto já foi trabalhada em outros textos de nossa autoria. Cf. SILVA, Noemi S. *O batismo na instrução*, op. cit, pp. 154-167_____"O professor José Cleto Silva e o movimento abolicionista em Paranaguá". In: COSTA, Hilton; [et al] (orgs*) O Paraná pelo caminho: histórias, trajetórias e perspectivas*. Vol II: Justiças. Curitiba: Editora Máquina de escrever, 2017, pp. 247-275.

Lapa, nos campos gerais, onde também ensinava aos cativos. O outro, foi o pioneiro a conduzir uma iniciativa do tipo em Paranaguá na década de 1870[504].

Além do ativismo os dois tinham traços em comum em suas origens familiares: portugueses pobres que um dia migraram para o território paranaense para tentar a vida no comércio ou setor agrícola[505]. No caso dos pais de Líbero, a empreita familiar prosperou em uma casa de negócio na capital, fortuna suficiente para adquirir alguns escravizados e financiar estudos dos filhos. Além de Líbero, Nivaldo Braga, seu irmão também optara pela carreira no magistério e o outro, pela religiosa. Na história de Cleto, a descendência não relegou tamanhas posses. A família instalada em Paranaguá enfrentava as duras penas para construir e preservar patrimônios, tendo o futuro professor de trabalhar na infância para colaborar nos recursos familiares. Relatos o descrevem como um pequeno carregador de água, lenha e vendedor de tripas e miúdos de boi[506].

O jovem Líbero Braga com apenas 18 anos de idade chegou no serviço público para assumir a cadeira de São José dos Pinhais, município próximo da cidade natal, Curitiba, onde se instalou em 1875 como cidadão atuante, ajudando a fundar o Clube Literário São Joseano, participando dos assuntos religiosos e eleitorais [507]. Mal completou dois anos de magistério e foi removido para Morretes, sem que saibamos as reais motivações. O episódio provocou a reação dos moradores de São José, que com um abaixo assinado "pelo amor da difusão da instrução primária entre a infância menos protegida da fortuna" e "atenção ao bem estar do povo" queriam "conservar na cadeira de primeiras letras o zeloso, inteligente e moralizado professor"[508].

Na nova cidade, não demorou a reconstruir a reputação de bom mestre. Associou-se à irmandade de Nossa Senhora do Porto, organizou espetáculos cênicos, filiou-se ao partido liberal e escrevia para os jornais da província em defesa da abolição e da República, deixando claro quais eram seus ideais políticos mais pujantes. Em um dos

---

[504] DEAP-PR. Correspondência encaminhada a "Pedrosa"; op. cit, 08/08/1880. Ref: BR APPR 618, p. 62; Mapa demonstrativo do estado da escola noturna municipal desta cidade – professor Líbero Teixeira Braga, 10/07/1882. Ref. BR APPR 660, p. 215; Mapa do estado da escola noturna municipal desta cidade de S. Antonio da Lapa – professor Líbero Teixeira Braga, ?/09/1882. Ref. BR APPR 666, pp. 265-266; Ofício - José Cleto da Silva. 10/08/1871. Ref. BR APPR 435, p. 188.

[505] Sobre a migração portuguesa para o Paraná, consultar: LIMA, C. A. M. "Espasmo e estagnação", op. cit. Sobre Paranaguá, é interessante conferir: LEANDRO, J. A. Gentes do grande mar redondo. Op. cit e ainda CAVAZZANI, André, *Tendo o sol por testemunha: população portuguesa na Bahia de Paranaguá (c. 1750-1830)*, São Paulo: Alameda, 2015.

[506]VITOR, Nestor. Meus dois mestres (elementos para minha biografia). In: *Revista da Academia paranaense de letras*. Ano IV. Jan, 1946, p. 72.

[507] *Almanack da Província do Paraná: administrativo, mercantil e industrial*. 1876, ed. 1, p. 128.

[508] *Província do Paraná*, 1877, ed. 70, p. 3.

artigos, exaltava a figura de General Osório, comparando-o Napoleão o "valoroso e invicto guerreiro" da Guerra do Paraguai [509]. A escolha do personagem como herói da Pátria, em si já traz indícios de suas filiações partidárias: um republicanismo emergido das classes populares que personificava no líder invicto, expectativas de maiores oportunidades com o novo regime. O gosto pelos mártires estava expresso até mesmo na escolha do nome do filho, Líbero Badaró Braga, em homenagem ao liberal assassinado em razão da censura de imprensa durante o Primeiro Reinado[510].

O emprego de tais releituras da história do país foi traço comum entre outros contemporâneos de Líbero no universo letrado, que interpelavam críticas ao atraso nacional com a defesa de reformas "modernizadoras", entre as quais se encontrava o fim da escravidão e da monarquia [511]. O idealismo saía das páginas às ruas, como quando o professor tomou parte em uma grande euforia popular provocada pela visita do republicano Adolfo Lamenha Lins em Morretes, chegando a discursar no evento. Um relato jornalístico dava conta de informar: "De todas as ruas da cidade, inúmeros foguetes subirão[sic] ao ar, e o povo deste lugar todo em massa"[512]. Fato inusitado para uma cidade pacata, há pouco tempo progredida de vila rural. Mas os ânimos políticos também eram vividos em outros espaços públicos.

Líbero foi autor de peças teatrais que tematizavam críticas à escravidão, entre elas, "A vingança do escravo", drama que foi aos palcos do renomado Teatro São Teodoro, em Curitiba, tendo circulado fora da província, em Recife e também Minas Gerais[513]. A narrativa encenada na peça contava a história de uma escravizada, cobiçada pelo violento senhor, que terminou seus dias violentada em um tronco por ter recusado o assédio "libidinoso e indecoroso" de seu patrono. Revoltado, o irmão da moça terminou por tirar

---

[509] *Província do Paraná*, 1879, ed. 207, p. 3.

[510] Sobre a criação da memória popular em torno do General Osório, conferir: SOARES, Ethiene C. M. C. *General Osório e a República: memória e política*. Curitiba: Editora Prismas, 2015. Dados da árvore genealógica de Líbero Teixeira Braga: "Brasil, Paraná, Registro Civil, 1852-1996", 1916.

[511] A chamada "geração 1870", formada por indivíduos que assim como Líbero e Cleto, haviam alcançado a maioridade na década de 1870, acompanhou os debates que culminaram com a aprovação da Lei 2.040 de 1871, presenciou a crise política deixada pela Guerra do Paraguai, somando motivos para apoiar reformas que reconfigurassem os rumos do país, salientou Celso Castilho. "Já é lei no Brasil nascer-se livre": a politização da Lei de 1871 em Pernambuco. In: GOMES, Flávio dos S.; DOMINGUES, Petrônio (orgs) *Políticas da raça [recurso eletrônico]: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo Negro edições, 2014. p. 27. Consideramos importante o aparato contextual trazido pelo estudo da geração 1870 para o entendimento das possibilidades de repertório político disponíveis àqueles indivíduos. Para um estudo mais abrangente do assunto: ALONSO, Angela, *Ideias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império***.**, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

[512] *O Paranaense*, 1879, ed. 55, p. 2.

[513] A trama foi trabalhada na tese de Jonatas Ribeiro, que contempla a circulação abolicionista promovida pelo associativismo negro de Minas Gerais. RIBEIRO, Jonatas R. *A classe de cor, op.cit*.

a vida do "sinhozinho". Esse teor de trama, por sua vez, era típico da propaganda abolicionista encenada nos palcos naquela época. Usava-se da crítica moral à escravidão para sensibilizar o público, tornando os teatros verdadeiros centros difusores do movimento[514].

Outra maneira de vincular a campanha abolicionista aos espetáculos cênicos era destinar os fundos arrecadados à emancipação de escravizados. Há notícias de mobilizações similares em Paranaguá, onde residia o professor José Cleto. Ali, um anúncio publicado em jornal afirmava: "Deve subir à cena no dia 19 do corrente, no Teatro Santa Celina o drama Bohemia, em benefício da caixa emancipadora "Visconde do Rio Branco"[515]. A iniciativa de emancipação citada no anúncio, por sua vez, era resultado da organização de um espaço associativo ao qual o professor Cleto estava vinculado: o Clube Literário de Paranaguá, criado em 1872, sobre o qual voltaremos a comentar no decorrer deste capítulo. Além de pleitear a compra de alforrias, outras arrecadações foram direcionadas pelos sócios do clube para o fomento à educação popular, como a organização de uma biblioteca, contendo "as maiores obras de instrução"[516].

Quase na mesma época, anos finais da década de 1870, o professor Líbero envolveu-se em ação semelhante, em Morretes, fundando uma biblioteca escolar financiada com donativos da comunidade. Ele era responsável pelo ensino de mais de 60 crianças e uma iniciativa como esta impactava sobremaneira o cotidiano daquela realidade, ao menos com as possibilidades de contato com a cultura letrada[517]. O envolvimento com tais questões de instrução foi adiante, e podemos saber que a iniciativa de instrução para adultos, na qual também frequentaram escravizados em Morretes, teve sua gênese em projetos coletivos do professor Líbero com demais trabalhadores do lugar. Ele foi autor de propostas ao poder público para subsídio de uma aula de instrução primária, afirmando em registro oficial:

> A necessidade que se resente [sic] a cidade de Morretes de um estabelecimento avulso de instrução primária e secundária que proporcione a classe proletária o ensino da língua pátria, e a mocidade, o das línguas francesa e alemã e aritmética

---

[514] Sobre a campanha disseminada nos teatros, no contexto pernambucano: CASTILHO, Celso Thomas. "Propõem-se a qualquer consignação, menos de escravos". In: MACHADO, Maria H. _____ (orgs). *Tornando-se livre,op. cit*, p. 288.

[515] *Livre Paraná*, 18/10/1884, p. 3.

[516] Estatutos do Clube Literário de Paranaguá, artigo 1, apud RIBEIRO FILHO, Aníbal. *História do Clube Literário de Paranaguá (1872-1972)*. Paranaguá: IHGP, s\d, p. 8.

[517]Morretes tinha cerca de 5.000 habitantes, dos quais eram quase 60% analfabetos *Recenseamento Geral do Império do Brasil*, 1872, op. cit, p. 43. Em Paranaguá, os índices de analfabetismo eram mais severos, mais de 76% da população conforme o censo, Id, p. 31.

> e pede por isso uma subvenção anual de 1:800$000 para lecionar essas matérias visto que ele como professor de escola primária lhe sobra tempo para se aplicar neste mister.[518]

A pretensão direcionada à instrução das "classes proletárias", em certo sentido se encontrava respaldada na legislação vigente sobre as aulas de adultos. No Regulamento Couto Ferraz, de 1854, como vimos, aplicado para a Corte mas seguido pela maior parte das províncias, era permitido aos professores ensinar aos adultos nas horas que lhes fossem vagas "ainda que seja em domingos e dias santos"[519]. O Decreto, contudo, reservava o direito aos professores secundários, e não primários. Talvez por isso, o pedido levado à Assembleia Provincial foi indeferido alegando uma possível "distração do magistério" ao qual o docente estava incumbido.

Negado o pedido nas vias convencionais, foi a vez dos moradores da cidade, que seriam contemplados na iniciativa, mostrarem diretamente ao poder provincial sintonia com o interesse do professor Líbero. Novamente, ele foi mencionado em um abaixo-assinado, desta vez encaminhado ao presidente da província, para pressionar as autoridades pela efetivação da escola de adultos. Os signatários afirmavam

> tendo em vista o projeto de lei da Assembléia Legislativa Provincial do corrente ano, pelo qual foi manifestada naquele Parlamento a necessidade que há nesta localidade de uma aula noturna de ensino primário para adultos; projeto este q.e não teve feliz êxito; e desejosos de possuírem a dita aula, afim de poderem instruir-se devidamente, têm por isso a confiança de vir implorar de V. Ex.ª a realização de tão útil quão proveitoso favor, rogando a V. Ex.ª q.e se digne de criar a referida aula, nomeando para regê-la ao professor publico desta cidade Sr. Líbero Teixeira Braga[520]

O documento redigido pelos participantes do abaixo-assinado é rico em detalhes para explorarmos os agenciamentos que os setores interessados pelo ensino promoveram em vista de garantir a instrução como direito, por isso, voltaremos a analisá-lo com atenção no próximo capítulo. Por ora, é interessante atentar como professor e futuros alunos já se encontravam alinhados no propósito de promover a instrução popular, pelo que podemos questionar e nutrir suposições sobre a maneira com que essa aliança também contemplava outras dimensões da politização que rodeava a questão do ensino. Afinal, a escola chegou a se efetivar contando com a participação de escravizados e libertos

---

[518] "Assembleia provincial – seção de 19 de junho de 1879". *O Paranaense*, 1879, ed. 62, p. 1
[519] Decreto nº 1.331 de 17 de Fevereiro de 1854. Art. 71. In: *Coleção de leis do império do Brasil*. Op. cit
[520] DEAP – PR. Correspondência contendo abaixo-assinado, 08/08/1880. Ref: BR APPR 618, p. 62.

enquanto o docente seguiu uma vida marcada pelo ativismo republicano e abolicionista[521].

Tais aspectos são também perceptíveis ao acompanharmos a iniciativa conduzida por José Cleto Silva, tempos antes, em Paranaguá. Como apresentamos no capítulo anterior, ele solicitou autorização e subvenção do poder público com o fim de manter uma aula para escravizados no período noturno. Na correspondência, deixou claro que os senhores apenas "consentiriam" no propósito encaminhado entre o professor e cativos[522]. A presença de um africano, de nome Sebastião Pinheiro, como aluno de outra escola regida por Cleto na mesma época traz indícios de que a relação entre professor e alunos produzisse efeitos para além do letramento.

Isso porque, Paranaguá trazia em seu histórico fortes marcos de envolvimento com o tráfico ilegal, vindo daí outro aspecto do ativismo abolicionista do professor Cleto: o auxílio para libertação de escravizados ilegalmente. Ele atuou na curadoria de vários deles:

> O abaixo assinado incumbe-se das ações de liberdade, gratuitamente, de todos os africanos vindos para o Brasil como escravos depois da Lei de 7 de novembro de 1831 assim como de seus descendentes legítimos. Para esse fim será encontrado todos os dias das 3 às 6 horas da tarde, na casa de sua residência, à Rua da Imperatriz nº 69, esquina em frente à igreja do S. Bom Jesus dos Perdões. Paranaguá, 29 de maio de 1883. José Cleto da Silva[523]

Luís de Guiné Zaire, Paulino, Laurinda e Rosalina estão entre os escravizados que foram à justiça para reivindicar a liberdade, fazendo uso dos auxílios jurídicos do professor. Temos motivos para supor que muitos conquistaram emancipação dessa forma ali, e nas cidades vizinhas. Em Antonina, por exemplo, uma ação sumária de liberdade exigia a libertação de Valentim, Paulo e Benedito, por constarem na certidão de matrícula como de "filiação desconhecida"[524]. Em outra, de mesmo teor e argumento idêntico, foi concedida "liberdade plena" para Germano, este também aluno da escola noturna ali vigente[525]. Nestes casos, a curadoria foi impetrada por Ricardo Antonio da Costa, que entre outros tantos cargos da administração pública local também havia sido professor de

---

[521] As notícias de efetivação da aula são de 1882. A escola contou com a presença de oito escravizados e um liberto. DEAP-PR. Mapa da escola noturna municipal de Morretes. Ref. BR APPR 665, p. 128.
[522] DEAP-PR. *Ofício - José Cleto da Silva*. 10/08/1871, op. cit, p. 188.
[523] *Violeta*, 16/06/1883, p.4. *apud* GRAF, Marcia. *Imprensa periódica e escravidão no Paraná*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1981, p. 49
[524] Museu do Tribunal de Justiça (MTJ). Juízo Municipal da cidade de Antonina; autos de ação sumária de liberdade. Reg. nº68, cx 3, 1887.
[525] MTJ. Juízo Municipal da cidade de Antonina. Ação sumaria de liberdade. Reg nº195, cx 7, 1887.

instrução primária[526]. Fora da província os casos similares são imensos constituindo-se aspecto substancial do abolicionismo circulado nos foros. A começar pelo exemplo da província paulista, onde atuava Luís Gama, o advogado negro a quem são atribuídas centenas de ações de liberdade. Ao chegarem em massa no poder judiciário, tais casos escancaravam sobre o atrelamento de boa parte da riqueza gerada no país com a ilicitude, vindo daí boa parte das pressões pela supressão definitiva do cativeiro[527]

Voltando a Paranaguá, sabemos que o professor Cleto teria sido o pioneiro em tais ações, atuando nos foros em favor de escravizados já na década de 1870[528]. O carroceiro Luis da Guiné Zaire, de 45 anos, dizia-se natural da Costa da África e entrou em juízo contra o senhor, com o auxílio do professor e curador em 1878. Pode datar desta época o semear das tantas inimizades que Cleto angariou na cidade, ao expor, juntamente aos cativos, as ilegalidades praticadas por indivíduos de renome. No processo de Luís, por exemplo, o autor, afirmava ter desembarcado "de noite na Cotinga, onde tinha uma casa pertencente ao comendador Joaquim Américo Guimarães e que servia de depósito de africanos novos", sendo ele ali recolhido com outros companheiros"[529]. Além da conquista da liberdade, a parceria entre o professor Cleto e Luis Zaire, rendeu outros efeitos, quando este reivindicou alguns anos depois em juízo os jornais devidos, pelos anos de cativeiro ilegal.

Outro fator crucial para acirrarem-se as rivalidades com a elite escravista de Paranaguá veio do periódico, criado por José Cleto em parceria com Fernando Machado de Simas, de nome *Livre Paraná: echo republicano consagrado à autonomia do povo*. Era um veículo de propaganda abolicionista e republicana que circulou na década de 1880 sendo responsável por textos polêmicos que tiraram o sono dos figurões da cidade. Foi o caso da publicação envolvendo o advogado e político conservador Eufrásio Correia, na qual era possível ler sobre seu envolvimento com a defesa de senhores de escravizados,

---

[526] *Dezenove de Dezembro*, 1865, ed. 625.

[527] Colaboram nesse argumento os trabalhos de: CHALHOUB, Sidney, *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*, São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012., pp. 30-37; MAMIGONIAN, Beatriz. *Africanos livres*, op. cit; Conforme a autora em torno de 11 mil africanos no Império obtiveram emancipação em decorrência da Lei de 1831. Sobre a atuação de Luís Gama, Cf. AZEVEDO, Elciene, *Orfeu de carapinha*, *op. ci*.; _____ "Para além dos tribunais: advogados e escravos no movimento abolicionista em São Paulo". In. LARA, Silvia H [et.al]. *Direitos e justiças no Brasil*, *op. cit*, pp. 199-238;

[528] Para o ano de 1878 encontramos um anúncio diferente, desta vez publicado no jornal *Província do Paraná* que afirmava: "José Cleto incumbe-se de cobranças em qualquer ponto da província, e de negócios concernentes ao foro nesta cidade" (*Província do Paraná*, 1878, ed. 115, p. 3)

[529] MTJ. Juízo Municipal de Paranaguá. Autos de ação sumária de liberdade, 1878; Superior Tribunal da Relação. Autos de ação de liberdade que, em grau de recurso. Reg nº26 cx 1NC, 1883. Os mesmos processos foram trabalhados por José A. Leandro em: *Gentes do grande mar redondo*, op. cit, pp. 57-60.

enquanto se afirmava "emancipador": "É para lamentar que ainda se encontre quem advogue, semelhantes causas" [530], diziam os redatores. Naquele contexto de avançar das políticas pela extinção do trabalho cativo, indivíduos como Eufrásio Correia estavam em peso nas associações que promoviam alforrias, talvez menos para contribuir pelo fim da escravidão em si, mas para melhorar sua imagem enquanto benfeitores, quando na verdade tinham sólidos compromissos com escravismo. A começar pela defesa de indenizações aos proprietários e o acobertamento dos poderosos envolvidos com o tráfico. Típicos traços do humanitarismo paternalista que ganhava cena naquele contexto. A elite comercial de Paranaguá estava entre os principais sustentáculos da política do Sr, Eufrásio, que conforme veremos, transcendia o debate pela imprensa, chegando às associações, ao parlamento e aos tribunais.

Mas para entender um pouco do imbróglio, vale recuar no histórico de alguns personagens, para adentrar no complexo cenário no qual José Cleto empreendeu suas lutas antiescravistas. Como já comentamos no capítulo anterior, Paranaguá era uma cidade litorânea e portuária que carregou por tempos o lugar de um dos mais importantes polos socioeconômicos da província. Era onde acontecia o escoamento da erva-mate rumo aos principais mercados consumidores do produto, situados na bacia do Prata. E ainda, onde chegavam e saíam embarcações de mercadorias e pessoas com destino à várias partes do país e do mundo, daí resultando um ambiente propício para a confluência de ideias. O próprio José Cleto deve ter se favorecido do "cosmopolitismo" quando assumiu cargo na alfândega como tradutor intérprete, antes de tornar-se professor público.

Embora a escravidão estivesse dissipada em todos os setores produtivos possíveis, ela concentrava-se em peso nas mãos de uma elite comercial que descendia de famílias centenárias e controlava não apenas o comércio exportador do mate, mas também as importações de produtos nacionais e estrangeiros[531]. Além disso, detinha a posse dos equipamentos e embarcações que moviam a economia portuária se valendo do braço escravo, por vezes adquirido ao arrepio da lei, como vimos. Nesse quadro era representativa a figura de Manoel Antonio Guimarães, o Visconde de Nácar, mas também seus correlegionários: os Correia, Miró e demais membros de uma "intrincada rede

[530] *Livre Paraná*,. Agosto de 1883; *Jornal do Comércio- PR*, 1883, ed. 8 p. 3.
[531] Para o assunto, vale conferir: WESTPHALEN, Cecília. *Porto de Paranaguá: um sedutor*. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura, 1998; LEANDRO, José A. Op. cit e ainda ALVES, Alessandro C. A família de Manoel Antonio Guimarães na composição do poder local em Paranaguá no século XIX. *Revista NEP (Núcleo de estudos paranaenses*). Curitiba, v. 3, n.1, 2017, pp. 209-237.

familiar", como bem salientou um dos estudiosos de sua biografia[532]. Além da posse escrava acima da média, eram mais de 50 no caso do Visconde, e do envolvimento com o tráfico, eles foram autores da maior parte dos ataques e perseguições das quais foram vítimas os abolicionistas mais engajados do lugar, entre os quais se encontrava o professor Cleto.

Mas nem só de rivalidades viveria o abolicionista. A aliança veio de outros sujeitos, que além dos próprios escravizados, estariam dispostos a tecer as redes de resistência. Entre os quais, Fernando Machado de Simas, sócio proprietário do *Livre Paraná*. Além de redator, Fernando era também farmacêutico, formado na Corte para onde se dirigia com frequência e voltava inspirado para as publicações no *Livre* [533]. É muito provável que tenha divido os bancos da Faculdade de Medicina com José do Patrocínio, formado na instituição na mesma época, e que assim como ele se valeu dos periódicos para expressão da luta antiescravista[534]. Em Paranaguá, além da *Pharmácia* Simas, era dono da firma tipográfica Simas & Cia, onde era impresso o *Livre Paraná*, empresa na qual contou com a sociedade de outros dois companheiros de causa: Guilherme Leite e José Eugênio de Lima. O primeiro, era agente de uma Companhia de embarcações e o outro, promotor público atuante na cidade. Encontramos os mesmos sujeitos nas associações emancipacionistas - que exploraremos com atenção no tópico seguinte - e também na fundação do Clube Republicano de Paranaguá. Além das sociedades, a farmácia de Simas era um dos pontos de encontro entre os abolicionistas, pelo que entendemos da matéria circulada no periódico conservador *O Futuro*, o local "onde se reúnem os Cletos, Simas e Eugênios"[535].

Apesar do nome do professor não figurar nas páginas do *Livre Paraná*, há fortes evidências que sustentam sua parceria sigilosa com os demais integrantes da empreita, a começar pelas vezes que Cleto teve de responder em juízo a acusações em decorrência de publicações do periódico. Afinal, ali, rompia-se com o silêncio que rodeava a questão do tráfico, pregava-se por mais radicalidade nas ações abolicionistas, incomodando os rivais

---

[532] ALVES, Alessandro C. "A família de Manoel Antonio Guimarães". Op. cit, p. 214.

[533] Fernando Simas era pai de Hugo G. Simas, este renomado jurista paranaense, que assim como o pai passou pela vida parlamentar durante a República. Cf. NICOLAS, Maria. *Cem anos de vida parlamentar: deputados provinciais e estaduais do Paraná; Assembleias Legislativas e Constituintes (1854-1954*). Curitiba: Impressora Paranaense, 1954.

[534] Sobre a vida de José do Patrocínio e as redes abolicionistas nas quais inseria-se, Cf. PINTO, Ana F. M. *Escritos de liberdade*, op. cit.

[535] *O Futuro*, 1885, ed. 187, p. 2.

políticos[536]. Um dos textos mais polêmicos, que gerou sérias consequências aos redatores, foi um artigo que acusava a empresa Nacar & Filho de contrabando[537]. Embora sem especificações sobre a espécie de desvio praticado, sabemos que o adjetivo de "contrabandista" já soava familiar ao Visconde de Nácar, em decorrência do tráfico de africanos. Ao que tudo indica, em plena década de 1880 esta não era mais a atividade em questão[538], mas não foram menores as consequências colhidas. A perseguição política foi realidade na vida do professor Cleto e seus companheiros de causa.

Uma das estratégias de perseguição, contrapunha o ativismo expresso nos jornais. Por meio da imprensa, a elite comercial parnanguara, em aliança com outros setores conservadores da capital, empreendia extensas jornadas depreciativas dos sujeitos que compunham a causa abolicionista[539]. Com o professor Cleto não foi diferente, ainda mais quando sua fama saiu dos limites de Paranaguá. Ele foi eleito deputado provincial na legislatura de 1880-1881, pelo partido liberal[540]. Os ataques qualificavam o professor como desordeiro, ateu e incitador das massas, muito em função de seu envolvimento em *meetings* eleitorais, para os quais "concitava" aos "alunos e ao povo a fazerem motim" contra os rivais políticos[541]. No auge dos embates com os negociantes mais poderosos da cidade, *o Futuro* publicou matéria na qual comparava o professor Cleto a uma "aberração patológica". Um "animal" que se parecia "a um tal Zé Cleto" "pois é capenga, côr [sic] de panela de barro e não tem tripas". O apelo às características físicas apareceu em outra matéria na qual usava-se de sátira para desqualificar um discurso proferido na Assembleia durante seu mandato, na qual empregou-se o adjetivo "orador sem dentes"[542].

---

[536] Conforme *O Futuro*, em 1885, José Cleto da Silva assumiu a propriedade do jornal: "Consta-nos que os srs. Fernando Simas, José Cleto e José Pereira requererão à Câmara Municipal para que toma-se por termo no livro competente a declaração de que eram eles os proprietários da oficina de tipografia aonde imprime-se o *Livre Paraná*". *O Futuro*, ed. 176, p. 3; *O Futuro*, 1885, ed. 176, pp. 3-5; *Livre Paraná*, ed. 44, p. 1.

[537] Por indisponibilidade do número do *Livre Paraná*, contamos com as matérias circuladas n'*o Futuro*, nas quais se comenta o texto atribuído ao periódico abolicionista: *O Futuro*, 1885, ed. 187, p. 2; ed. 188, p. 3.

[538] Conforme matéria veiculada n'*O Futuro*, uma possível investigação da alfândega em cargas de "roupas de uso" poderia identificar "algumas drogas" (*O Futuro*, ed. 187, p. 2) É provável ainda que a acusação fizesse referência ao contrabando de madeira, bastante praticado na época. Cf. LEANDRO, J. A. *op. cit*.

[539] Para o caso de Recife, Celso Castilho recupera ações similares. Na interpretação do autor as perseguições escancaravam as preocupações dos senhores de escravos em comandar o mundo pós-1871, quando as questões anteriormente de cunho privado, passaram ao espaço público, pela intervenção do Estado nos assuntos da escravidão. Cf. CASTILHO, Celso T. "Já é Lei.." *op. cit*, p. 36.

[540] O professor Cleto foi eleito com 113 votos para a 14ª Legislatura. Na campanha partidária, havia forte apelo à instrução popular Cf. SILVA, Noemi S. *O batismo na instrução*, p. 159.

[541] *Província do Paraná*, 1881, ed. 332, p. 4.

[542] *O Futuro*, 1885, ed. 176, p. 3. Em tempos de racialização, nenhuma adjetivação com base em atributos físicos deve ser negligenciada. Embora a descendência do professor Cleto indicasse o nascimento do pai em Portugal, podemos supor que houvesse outros grupos raciais envolvidos na linhagem materna, justificando a existência de tantas publicações que se valeram das características físicas para promover depreciação. Aqui, nos ancoramos em estudos que comentam sobre a fluidez das caracterizações de cor no

Das páginas da imprensa, a perseguição ganhou roupagem judicial quando Cleto e seus comparsas foram transformados em réus por motivos variados. Fernando Simas respondeu por crime de calúnia e difamação em razão das matérias circuladas no *Livre Paraná* sobre a empresa Nacar & Filho[543]. O promotor José Eugênio foi exonerado do cargo após responder um processo por crime de defloramento. Por fim, o professor Cleto colecionou vezes nas quais teve de defender na justiça. Respondeu por crime de responsabilidade em processo aberto pela Câmara Municipal por manter uma casa comercial no nome do filho menor. Desta, se originou outra batalha judicial, por sua vez partida da Inspetoria Paroquial das Escolas, na época chefiada pelo médico Leocádio José Correia, já apresentado no capítulo anterior. Um conservador, monarquista que apesar de aprovar as iniciativas de instrução de escravos que vinham sendo encaminhadas, discordava severamente das condutas abolicionistas do professor Jose Cleto, pelos constrangimentos que impunha aos proprietários e pelo mau exemplo que traria aos seus alunos[544].

A crítica se embasava nos postulados da carreira docente, ao enquadrar os "desvios de conduta" do professor no artigo 45 do Regulamento de Instrução[545]. As frequentes "distrações" do magistério, fosse pela "posse ilegal e abusiva" do *Livre Paraná*, ou pelas ausências nas salas de aula para o atendimento de escravizados, bem como "perseguições políticas aos senhores daqueles"[546], foram as razões alegadas para iniciar um processo que pretendia a exoneração do professor do cargo, mas que terminou com uma remoção forçada para a capital. As argumentações escolhidas por Leocádio para fundamentar a punição consideravam uma espécie de politização dos alunos, pelo exemplo do professor:

> O professor primário José Cleto da Silva ostenta-se abertamente inconveniente nos desregramentos de sua ingrata política [...] Ninguém mais que o professor público tem o dever de atender e ensinar o respeito devido à autoridade

século XIX, assunto já abordado anteriormente, quando qualquer sinal de africanidade ou miscigenação era usado para se justificar a inferioridade. Cf, entre outros: MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio*, op. cit; SAMPAIO, Gabriela dos R;[et al]. (orgs) *Marcadores da diferença*, op. cit; Também é interessante conferir a abordagem de Ana Flávia Magalhães Pinto, ao rastrear trajetórias de intelectuais negros envolvidos com o abolicionismo formado entre São Paulo e Rio de Janeiro na mesma época, *Escritos de liberdade*, op. cit.

[543] O evento, ao que parece motivou um amplo boicote em sua farmácia, que entre outros fatores levaram o farmacêutico a retirar-se de Paranaguá para a Corte. Cf. VERNALHA, Milton M; AQUIM, Amilton. *Clube Republicano*, 1887-1987. Acervo do IHGP, p. 18.

[544] Inspetoria Parochial das escolas de Paranaguá, correspondência expedida pelo inspector Dr. Leocádio José Correia (1885-1886). Acervo do IHGP; *O Comercial*, 13/03/1886, p. 2. Trabalhamos com os episódios envolvendo o professor Cleto e o dr. Leocádio J. Correia em: *O batismo na instrução*, op. cit, pp. 159-167.

[545] Regulamento 4824 de 22 de Novembro de 1871. In: *Coletânea da documentação educacional paranaense*, op. cit.

[546] Inspetoria Paroquial das Escolas de Paranaguá, *op. cit,*

> constituída, às instituições do país, às opiniões particulares de cada um para que as doutrinas que alimenta e espalha possam ser semente, se bebidas pelos educandos a si confiados. [...] Belo exemplo a ser seguido pelos futuros cidadãos que educa! E eles já o vão compreendendo, e eles já o querem de algum modo imitar!

A preocupação da autoridade era de fato com certa influência dos estudantes por ideais políticos seguidos pelo professor, um tema de longa duração na história da profissão docente. Acusações semelhantes pairavam em torno das condutas de Líbero Braga, que teve seu nome divulgado na imprensa por redatores anônimos que desqualificaram a peça teatral de sua autoria devido ao conteúdo "imoral". A fundamentação era clara: que espécie de "ensinamentos de moral" iria "incutir no infantil espírito de seus alunos" o autor da referida peça?[547].

Depois do episódio, foi a vez das malhas do Estado atingirem a carreira do professor Líbero, pois assim como Cleto, ele comprou desavenças com poderosos por questões políticas. No caso de Líbero a notícia de uma "demissão a bem do serviço público" chegou de forma inesperada. Em sua defesa, ele se viu motivado a divulgar pela imprensa os termos que atestavam sua "boa conduta", e ainda redigir cartas contestatórias direcionadas ao poder público:

> tenho preciso discernimento para poder saber respeitar e acatar todos os poderes legalmente constituídos e seus atos, embora sejam eles, às vezes, algum tanto, injustos [...] peço a V. Exclª digne de reconsiderar os atos desta presidência reintegrando-me no cargo de professor público da cidade de Morretes com o que V. Exclª fará justiça ao meu direito[548].

O destinatário do ofício era o presidente em exercício Sancho de Barros Pimentel, fruto da indicação do Gabinete Liberal, fazendo crer que as perseguições tenham se originado em desavenças internas no partido. Naquela época os liberais dividiam-se entre moderados e reformistas. Estes, de forte apelo ao ideal republicano, reformas educacionais e religiosas além de ênfase na abolição do trabalho cativo, setor onde provavelmente o professor se enquadrava. Líbero Braga alegava que as desavenças teriam sido motivadas por "caprichos" "arbitrários" e injustos do presidente, que "cerraram os olhos à lei" e seus "direitos adquiridos laboriosa e legalmente"[549]. O desfecho foi bastante parecido com o caso do professor de Paranaguá. Uma remoção para a cidade da Lapa, distante o suficiente para prevenir o docente de futuras advertências. Parece não ter

[547] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 94, p. 3.
[548] *O Paranaense*, 1881, ed. 147, p. 3
[549] *O Paranaense*, 1881, ed. 148, p. 2.

adiantado já que o mesmo não demorou a constituir novas redes de engajamento, nas quais a instrução de escravizados figurava entre novas peças cênicas, associativismos pela abolição e pela república. Pouco mais de um ano após a remoção, estava o professor reunido "na sala de sua residência", em solenidade pela criação de uma escola noturna, fruto de sua iniciativa com a Câmara Municipal da cidade da Lapa, ocasião na qual também estiveram presentes 20 adultos interessados na matrícula[550]

O estilo de conduta encarado por Cleto e Líbero Braga estava longe de corresponder aos ideais pretendidos pelos seus superiores mais diretos. E isso não se encerrava na militância abolicionista e republicana, pois perpassava questões mais cotidianas que versavam o direito de maior dignidade para a profissão docente, como as demandas por melhores condições de trabalho, salário, estruturas e materiais. Nas páginas do *Livre Paraná,* a conexão entre os ideais de luta dava-se por meio de publicações que apelavam por maior atenção do Estado ao setor da instrução pública[551].

Nas correspondências oficiais, relatava-se diretamente ao poder público os problemas com o magistério e os imensos quadros de precarização. Líbero Braga representou uma comissão de professores e professoras que solicitava junto à Assembleia provincial um aumento da verba pública destinada ao aluguel de casas escolares: "visto como com a verba marcada não podem eles ter salas cômodas para o ensino e que satisfaçam as conveniências higiênicas e ofereçam desembaraço a seus alunos durante a estação calmosa"[552]. Em ação semelhante, José Cleto chegou a ter de solicitar água para oferecer aos estudantes, afirmando ter de se valer de recursos próprios para que evitar que os alunos sofressem fome ou sede[553].

Outro aspecto pelo qual se empenhou o professor de Paranaguá dizia respeito à recorrente prática dos recrutamentos forçados pela Companhia de Menores Aprendizes Marinheiros na cidade. Como já falamos, a instituição priorizava a cooptação de crianças pobres e negras para compor as fileiras de menores, sabendo que o estilo de educação ali almejado previa a violência e disciplinarização como ideais. Entre os menores "resgatados" pelo professor Cleto estava um aluno de sua escola noturna. Sua argumentação era um evidente clamor pelo direito destes setores acessarem a instrução adequada: "Com certeza Illmo Sr. Não foram as companhias de menores criadas para

[550] *Dezenove de Dezembro*, 1882, ed. 47, p. 3.
[551] *Livre Paraná*, ed.
[552] Assembleia Provincial. 10ª Sessão em 20 de Janeiro de 1879. Conteúdo oficial publicado no jornal *O Paranaense*, 1879, ed. 62, p. 2.
[553] DEAP-PR. *Ofício - José Cleto Silva*. 1874. Ref. BR APPR 435, p. 188.

entorpecerem a marcha regular de tão importante ramo do serviço público – a instrução popular[554].

Não resta dúvida de que as críticas ao magistério público, somadas às frequentes reclamações que chegavam à administração da instrução e ao palácio da presidência foram fatores elementares na justificação das arbitrariedades sofridas pelos dois docentes em suas carreiras. Mais que os efeitos locais do ativismo importa frisar sobre os impactos desse engajamento no âmbito da politização dos setores populares, sobretudo laços empreendidos com escravizados, daí emergindo lutas que reivindicaram o acesso à educação, ao mesmo tempo em que versaram o acesso à liberdade e a participação política.

Outras redes de ativismo abolicionista pelo Império também alocaram projetos e práticas de instrução, se valendo da ampla adesão de escravizados, libertos e outros segmentos populares. No Rio de Janeiro, a Escola Noturna da Cancela, a Escola Noturna do Clube dos Libertos contra a Escravidão e a Escola Noturna e Gratuita do Clube Abolicionista Gutemberg, todas provenientes da iniciativa de agremiações emancipacionistas são um forte exemplo. Ali, as acomodações escolares se tornaram espaço de reunião de um grande número de "pessoas de cor", entre alforriados, escravizados e até mesmo fugitivos em aliança com abolicionistas como João Clapp e o já citado José Patrocínio, o qual inclusive participou da empreita como docente[555]. No Recife, o abolicionismo percorreu as salas de aula pelo intermédio de professores e professoras que levaram a campanha aos desfiles e festas cívicas escolares, tornando tais eventos propícios para a concessão de alforrias em massa[556].

Em outras partes do Paraná, sabemos que o abolicionismo também circulou com roupagens diferentes através da classe docente. André Rebouças, engenheiro negro formado pela Escola Militar, e que dispunha de ampla circulação nos extratos mais altos da política imperial, lecionava na Escola Politécnica da Corte na época em que realizou passagens por Curitiba durante os anos 1880. No período em que esteve na província fomentou o abolicionismo nos clubes – ele esteve indiretamente envolvido na criação do Clube Abolicionista Paranaense, em 1885, e certamente com a

[554] DEAP-PR. Ofício encaminhado ao inspetor geral da instrução pública, pelo professor da escola noturna de Paranaguá José Cleto da Silva. 10/02/1875. Ref. BR APPR 458, pp. 135-137

[555] Os dados da historiografia são de ao menos 70 alunos matriculados na Escola da Cancela e outros 104 inscritos na do Clube Guttemberg, Cf. SOUZA, Flavia F; TORRES, Rosane S. *op. cit*, pp. 64-65.

[556] SILVA, Adriana M. P; CLEMENTE, Jacilene dos S. "Docência e abolicionismo no Recife da última década da escravidão". In: *Rascunhos cativos*, op. cit, pp. 196-213;

Confederação Abolicionista, na capital [557]. É possível que Rebouças tenha levado ainda a pauta ao parlamento quando, juntamente com Cleto, foi eleito deputado provincial na legislatura de 1880-1881[558]. Na mesma cidade, o professor negro Ricardo Pereira do Nascimento Jacarandá, nomeado mestre da "escola de música vocal e instrumental da província", transitava entre associações negras levando a mensagem da emancipação às igrejas e irmandades das quais era devoto, transformando-a ainda em música, como quando compôs um "dobrado" de título "Abolicionista", entregue ao presidente do Club Abolicionista Paranaense[559].

O mais representativo dessas histórias é que as mesmas somente ocorreram pela concretização de projetos abolicionistas que um dia incluíram o direito à educação em meio às lutas pela liberdade, assim como fizeram os professores em questão. O anseio de escravizados e outros grupos populares pela escolarização esteve imerso no grande caldo de expectativas que circularam na época e chegavam até a campanha abolicionista. Já a efetivação dos ideais perseguidos foi possibilitada pela construção de redes que aliaram segmentos populares, escravizados e outros extratos no mesmo interesse, em cujo processo os docentes foram protagonistas e também intermediários na defesa do direito à educação. Uma carta escrita por Líbero Braga, expressa bem essas conexões. Ela foi feita a pedido dos alunos da escola noturna, dirigindo-se ao presidente em exercício para agradecer a participação do poder público na empreita pela escolarização de adultos. Afirmava o professor "nomearam-me intérprete para, nesse caráter, significar a V. Exclª o quanto sentem-se penhorados", pela "iniciativa da escola noturna" "é na sincera opinião dos mesmos – um inestimável melhoramento que veio proporcionar-lhes os mais

[557] André Rebouças é listado entre os ilustres que apoiavam a fundação do Clube Abolicionista curitibano, entre outros lentes e estudantes da Escola Politécnica, que compuseram a cerimônia de inauguração da agremiação. *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 21, p. 2. Sobre o ativismo abolicionista de André P. Rebouças, conferir entre outros: ALONSO, Angela. *Flores votos e bala*s, op. cit. A presença do engenheiro abolicionista no Paraná, no entanto, foi pouco explorada na narrativa de seus biógrafos. Entre os quais, citamos: TRINDADE, Alexandro Dantas, *André Rebouças: um engenheiro do Império*, São Paulo: HUCITEC, 2011. MATTOS, Hebe, De pai para filho: África, identidade racial e subjetividade nos arquivos privados da família Rebouças (1838-1898), 2016. In: *Escravidão e subjetividades no Atlântico luso-brasileiro e francês (séculos XVII – XX*). Marseille Open Edition Press, 2016. À exceção desses casos, o artigo de Etienne B. L. Barbosa, Juarez J. T. Anjos e Paulo V. B. Silva intitulado "Irmãos Rebouças no Paraná do século 19 e os intelectuais negros" recupera a atuação de André como engenheiro colaborador de obras importantes da infraestrutura paranaense, ao lado do irmão Antonio F. Rebouças Filho, falecido em 1874. No entanto, aspectos como a atuação abolicionista e o mandato na Assembleia Provincial paranaense entre 1880-1881, ainda são questões não exploradas na produção recente.

[558] *Província do Paraná*, 1879, ed. 195, p. 3. Cf ainda: NICOLAS, Maria. *Cem anos de vida parlamentar, op. cit*, p. 135.

[559] FABRIS, Pamela B. *Mobilização negra em Curitiba*. Op. cit, pp.62-64.

salutares benefícios intelectuais e morais"[560]. A expressão desses laços ocorreu ainda nos não menos sinceros gestos de gratidão dos alunos de Paranaguá, ao se apresentarem em peso na ocasião de despedia do professor Cleto, rumo à Curitiba. Na narrativa do *Livre Paraná,* ali estiveram "pessoas de todas as classes", entre os quais "libertos e escravos" com seus "semblantes anuviados" e "olhos marejados", em sinal de consideração ao "abolicionista"[561].

A seguir passaremos a comentar como as mesmas lutas estiveram presentes nas associações emancipacionistas que pulverizaram nos anos finais do século XIX, representando outro patamar da chegada da campanha em espaços públicos. Assim como nas escolas, ali professores e os sujeitos escolares compuseram as redes de militância fazendo com que as demandas pela liberdade caminhassem lado a lado com as lutas pela instrução.

3.2. *Festa da instrução e da liberdade*: associativismo, emancipação e instrução popular

A demanda pela instrução circulava entre escravizados, negros livres e outros setores populares desde quando a questão começou a ganhar notoriedade nos assuntos públicos. Mesmo com a existência de projetos educacionais excludentes para estes setores, as experiências com as escolas noturnas demonstram que foi possível construir caminhos de escolarização, e nisso, a aliança com professores foi fundamental, como vimos. O anseio pelo ensino saiu das salas de aula ganhando cada vez mais o espaço público, fazendo parte do enorme caldeirão de expectativas mobilizadas na linguagem política do final do século. De modo que, foi recorrente encontrar iniciativas de escolarização e fomento à cultura letrada nos espaços associativos formados nesse período. Fosse em sociedades emancipacionistas, de auxílio mútuo ou promoção cultural, a luta pela instrução popular aliou-se à causa abolicionista. Como iremos demonstrar, isso ocorreu de várias formas: pela circulação de professores e alunos nas agremiações e ainda por ações diretas para a promoção da instrução popular, como abertura de escolas subsidiadas, bibliotecas, palestras, eventos de rua, entre outras estratégias.

---

[560] DEAP-PR. Carta enviada ao Illmo Exmo Sr Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da província, pelo professor Líbero Teixeira Braga. 17/12/1882. Ref. BR APPR 674, p. 274

[561] Na ausência do número referente à matéria, fizemos uso do excerto replicado no *Dezenove de Dezembro*, 30/03/1885, p. 1.

Sem dúvida a prática associativa foi uma via expressiva de mobilização social contra a escravidão. No país, elas existiram desde a década de 1840[562], e tiveram papel crucial ao trazer o assunto da abolição para o debate fora dos parlamentos, ajudando a reestruturar a "opinião pública" sobre o assunto[563]. Uma questão recorrente sobre as agremiações que levaram adiante ações de emancipação era seu aspecto heterogêneo no que tange à composição dos sócios. Indivíduos dos mais altos estratos sociais, por vezes, congregavam o mesmo espaço com setores populares e intermediários, mesmo que com objetivos distintos[564]. Afinal, se por um lado era interessante que os setores de elite afirmassem prestígio através da concessão de alforrias, alimentando uma estratégia de dominação paternalista, de outro, promover emancipações era demarcar presença naquele cenário de disputas, defendendo a liberdade e o acesso a direitos. Essa dualidade esteve presente também quando o assunto era a instrução das classes populares. Se lembrarmos da matéria divulgada no jornal *O Futuro* – porta voz da classe comercial de Paranaguá, comentada no capítulo anterior – na qual aprovava-se a frequência de escravizados em escolas noturnas, afirmando seu benefício na "domesticação" dos cativos, temos por certo que a demanda por instrução, incitada e reivindicada pelos trabalhadores, também funcionou como meio de projeção às elites.

De uma forma ou de outra, o fato é que os clubes ajudaram a disseminar a instrução entre os setores populares, formando alternativas às limitações encontradas no setor público. No litoral, as primeiras associações desse teor surgiram na década de 1870, mesma época em que o abolicionismo passava a se infiltrar nos mais diversos meios de discussão política. Em Antonina, o "Clube Democrático Antoninense", fundado em 1873 se caracterizava como um clube literário, que "tem por fim a instrução"[565]. Já no primeiro ano de existência ultrapassou a margem dos 150 membros, responsáveis pela organização

---

[562] ALONSO, Angela, Associativismo avant la lettre: as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista, *Sociologias***,** v. 13, n. 28, 2011., p. 171.

[563] São vários os estudos dedicados a explorar o engajamento abolicionista na via associativa, como exemplo, cabe citar, para o caso do Recife: CASTILHO, Celso T. *Slave emancipation,* op. cit e Salvador: SILVA, Ricardo Tadeu Caires. A sociedade libertadora Sete de Setembro e o encaminhamento da questão servil na província da Bahia (1869-1878). In: MACHADO, M. H; CASTILHO, C. T.(orgs). *Tornando-se livre*, op. cit, pp. 293-314;

[564] A pluralidade de sócios parece ter sido mais recorrente em contextos menos populosos, onde a demarcação de espaços por meio de agremiações distintas era mais inviável. Certamente este era o caso das cidades analisadas. Sobre o assunto, Cf. VISCARDI, Cláudia. *Experiências de economia social: mutualismo, filantropia e corporativismo*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021, p. 65. Fenômeno Similar foi observado para os contextos de organização operária na Primeira República, Cf. BATALHA, Cláudio. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 16.

[565] DEAP-PR. *Ofício dirigido ao presidente da província pela diretoria do Clube Democrático Antoninense*, em 8/01/1875. Ref. BR APPR 456, p. 196.

de uma biblioteca comunitária que chegou a atender mais de 2000 pessoas[566] e na década seguinte, uma escola noturna de adultos era fundada para atender outras dezenas de trabalhadores. No Porto de Cima, pequena localidade da região serrana, era formado o Clube de Leitura Portocimense, em 1875, pioneiro na criação de uma aula noturna na região, para a qual, alguns sócios se alternavam no exercício da "docência". A escola na época de fundação atendia cerca de 45 trabalhadores, entre adultos e menores. O Clube também contava com uma biblioteca popular de mais de 500 volumes, dentre os quais, algumas centenas vieram de doação do Sr. Abílio Cesar Borges[567]. No corpo de sócios do clube portocimense, uma diversidade de ocupações, entre profissionais liberais, funcionários públicos, camaristas, professores, homens e mulheres, dedicados a "dotar a localidade com um elemento de instrução"[568].

Morretes e Paranaguá não escaparam ao movimento pela educação popular nas agremiações literárias. O Clube Alpha de Morretes foi criado em 1876 seguindo a mesma toada, de aulas noturnas, palestras, conferências e biblioteca popular de cerca de 600 volumes, "entre romances e obras de diversa natureza"[569], além de correspondência com os clubes similares. Em uma saudação ao Clube Literário de Paranaguá afirmava-se "que a instrução popular é matéria de transcendente necessidade e indispensável para elevação do nível social". E complementava, nomeando os clubes literários de "verdadeiras escolas populares"[570]. Na década de 1880, o Clube Alpha passou a agregar boa parte dos trabalhadores empregados na construção da estrada de ferro que ligava Curitiba a Paranaguá, e os mesmos, eram maioria na mesa diretora de 1882[571].

Em Paranaguá, o Clube Literário fundado em 1872 era espaço referência para todos os eventos públicos desvinculados da esfera religiosa. Ali, os poetas renomados do lugar, entre os quais destacam-se Nestor Vitor, Leôncio Correia e Fernando Amaro, realizavam saraus seguidos de festejos nos quais o tema da instrução dividia espaço com a pauta abolicionista. A cena cultural incluía ainda, assembleias literárias, peças teatrais organizadas pelos associados e ensaiadas nas dependências do clube, além de bailes

---

566 PARANÁ. *Relatório, apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 13 de Fevereiro de 1877 pelo senhor doutor Adolpho Lamenha Lins*. Curitiba: Tipografia da Viúva Lopes, 1877, p. 65.

567 Abílio Cesar Borges era autor da maior parte dos livros usados em escolas primárias na época, e destacado abolicionista, sócio fundador de uma das mais antigas Sociedades de Libertação da Bahia; Sobre sua atuação abolicionista, Cf. ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas*, pp. 34-43.

568 DEAP-PR. *Ofício dirigido ao presidente da província, pela mesa diretora do Club de Leitura Porto-Cimense*, 28/09/1878. Ref. BR APPR 458, p. 40. *Dezenove de Dezembro*, 1876, ed. 1691, p. 1.

569 DEAP-PR. *Ofício dirigido ao presidente da província, por sócios do Clube Alpha*. AP 664, p. 230

570 *Club Literário*, 1883, ed. 1, p. 3.

571 *Gazeta Paranaense*, 1882, ed. 224, p. 3.

carnavalescos e carnavais de rua nos quais a propaganda pela abolição circulava livremente no final da década de 1880:

> 6º Carro – Alegoria à libertação. Quadro de efeito deslumbrante, apresentava esse grande carro alegórico a questão mais importante da atualidade. No primeiro plano, a figura do anjo libertador despertava a atenção por seu riquíssimo vestuário e imponente atitude, arrancando os grilhões ao escravo e tendo na mão direita uma flâmula onde lia-se "Ave-Libertas". No centro, o escravo liberto desprendido do tronco, agradecia. À esquerda, a figura do fazendeiro, indispensável[572].

A figura do "anjo libertador" circundava propagandas pela abolição da época, como peça chave de um programa específico de abolição, que buscava entender a emancipação como dádiva, típico do abolicionismo gradual e moderado defendido pelas elites. A posição fazia jus à composição de boa parte do Clube Literário e o desfile descrito no periódico local, referia-se ao encenado pelo grupo carnavalesco "Bilontras", que realizava seus encontros no espaço da agremiação. Além desta, outras companhias de carnaval na cidade ocuparam-se em tematizar a abolição na mesma época, como era o caso do clube "Aurora Abolicionista", conforme os registros, "representado por muitos pretos libertos", e os grupos Zoroastro e Belzebuh[573]. Além do carnaval, a propaganda circundou o teatro, através de espetáculos se valeram da temática antiescravista, ao mesmo tempo somando recursos para a Caixa Emancipadora Rio Branco, criada pelos sócios em 1884 para a compra de alforrias [574].

Somavam-se às ações de promoção cultural, reuniões de leitura, debates de obras da biblioteca e alguns cursos didáticos ofertados no período noturno, até a criação de uma escola subsidiada pelo governo provincial a partir de 1882, de nome Curso Mercantil, que além do letramento chegou a contemplar matérias do ensino secundário, sendo direcionado à comunidade local, à exceção dos escravizados[575]. O fato, soa destoante com as demais ações do Clube para o favorecimento da emancipação, ainda mais quando sabemos que na mesma época algumas iniciativas escolares vinham encaminhando aulas para escravizados na cidade com o pleno endosso das autoridades[576].

---

[572] *Comercial*, 1888, 16/01/1888; ed. 104, p. 2;
[573] Idem; *Comercia*l, 13/03/1886, p. 3
[574] RIBEIRO FILHO, Anibal. *Clube Literário de Paranaguá, 1872-1972: um século de tradição, cultura e arte*. Paranaguá: Publicação vinculada ao IHGP, pp. 49-51.
[575] *Idem*, p. 97.
[576] Nos referimos ao Relatório apresentado pelo Inspetor Paroquial das Escolas, de 1885 no qual o Inspetor Leocádio Correia fala com satisfação da frequência de escravizados em uma escola noturnas. Cf. "Termo de visita feita a aula noturna de adultos da cidade de Paranaguá". 14 out. 1885: Acervo do IHGP, fl 8.

A propaganda abolicionista no Clube Literário era favorecida ainda pela circularidade dos sujeitos mais engajados com o movimento, como era o caso do professor José Cleto, que constava entre os sócios fundadores, Fernando Machado de Simas, participante ativo nos espetáculos cênicos, o promotor José Eugênio Lima - já apresentados na seção anterior - além do negociante e integrante da maçonaria Priscilliano Correia e o padre Marcelo Anunziatta[577]. Nas demais associações literárias do litoral, a tendência parece ter se repetido, já que, na ausência de ações antiescravistas mais diretas e permanentes partidas das associações, encontramos a agremiação de indivíduos que protagonizavam a luta abolicionista em outros cenários. Em Antonina, o Clube Democrático teve como sócio o político e advogado João José Pedrosa, que encampava a curadoria de escravizados em ações de libertação nos tribunais e era membro de um Clube Abolicionista na capital[578]. Sua circularidade entre os cativos ficou clara ainda quando sabemos que, durante seu mandato de presidente da província, quando escravizados compuseram um abaixo-assinado com outros trabalhadores, que solicitava a abertura de escola noturna, ocasião na qual, empregaram o vocativo informal "Pedrosa" para fazer referência ao presidente[579].

A ação dos signatários, somada a outros fatores, dá conta de indicar que os ideais abolicionistas, juntamente com a pauta da instrução circularam nas sociedades, através da associação de indivíduos engajados, que dispunham de contato com escravizados e outros setores populares. Esse não era apenas o caso de João José Pedrosa, mas também de José Cleto, de igual modo, envolvido com a curadoria de cativos e aulas para os mesmos no período noturno. Por outro lado, notamos como a demanda pela educação era fator presente na vida daqueles militantes, em muito, graças às experiências com o tema da escolarização de adultos em suas vidas. Sem dúvida isso formava um aditivo importante no interesse de promoção da instrução popular nas agremiações e nas ações do poder público no setor. Tanto as escolas, quanto as associações formavam espaços propícios para circulação dos ideais políticos disputados no fim do século, dentre os quais, a abolição, a cidadania e o fim da monarquia, eram os mais evidentes.

---

[577] RIBEIRO FILHO, Anibal, op. cit, p. 8; Neste tópico, nos isentamos de comentar a respeito da atuação abolicionista da Loja Maçônica Perseverança, de Paranaguá, por falta de elementos que permitissem a reconstrução de suas ações emancipacionistas ou de instrução popular, embora a historiografia ateste seu pioneirismo no abolicionismo paranaense. Cf. IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo:* apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional. 2 ed, Curitiba: Scientia ET Labor, 1988, p. 222.
[578] HOSHINO, Thiago. *Entre o espírito da lei e o espírito do século*, *op. cit.*
[579] DEAP-PR. Correspondência encaminhada a "Pedrosa", 08/08/1880. *op. cit*

E ainda que o debate político não estivesse entre os objetivos das agremiações, é improvável que aqueles encontros e reuniões passassem ao largo das questões públicas. Em artigo anônimo publicado no jornal *Província do Paraná*, um sócio do Clube Democrático Antoninense reclamava que a associação vinha desvirtuando seu caráter estritamente literário, envolvendo-se com os "assuntos da política"[580]. No clube Alpha, de Morretes tal mudança nos ares era sentida na ampla adesão de mulheres no corpo de sócios, cargos diretivos e recitais. O que parece ter sido um traço característico do abolicionismo associativo em outras partes, como no Recife, onde, para Celso Castilho isso era retrato da ampliação da tradicional arena política do Império[581]. Ainda no Alpha, sabemos que ali se associou e compôs a direção o abolicionista negro Agostinho Leandro da Costa, um nome importante na vanguarda do republicanismo popular e movimento operário dos anos seguintes[582]. Em uma cerimônia de aniversário do Clube, ocasião na qual Agostinho fizera uso da palavra, falou-se sobre os feitos da agremiação "não somente em relação à instrução, seu fim principal, mas também quanto a manumissão de escravos, cuja iniciativa já foi coroada com feliz êxito"[583].

Mas nem tudo eram flores no que se refere ao encaminhamento de emancipações pelos clubes de ordem literária. A pluralidade dos sócios refletida na presença da elite escravista local, pode ter servido de obstáculo para ações mais diretas e imediatas na colaboração com o movimento. É o que se depreende da formação da Sociedade Redentora Paranaguense, em 1884, como uma espécie de 'dissidência" de associados do Clube Literário de Paranaguá. Após uma festividade da associação destinada à arrecadação de fundos, chamada de "Festival Abolicionista", e que terminou com uma passeata cívica pelas ruas da cidade, José Cleto, unido a Priscilliano Correia, Padre Marcelo Anunziatta, entre outros associados criaram a agremiação "redentora", quem sabe expressando as divergências entre os diferentes projetos abolicionistas, que vinham extrapolando o espaço da associação literária[584]. Exemplo disso era narrado no periódico *Itiberê*, órgão oficial do Clube Literário, que em 1884 chegou a se posicionar em um embate judicial envolvendo a libertação de escravizados, em favor do proprietário em questão, atacando o advogado que tinha se prestado à curadoria[585]. Não devemos

[580] *Província do Paraná*, 1876, ed. 31, p. 3.
[581] CASTILHO, Celso T. *Slave emancipation and transformations*.. op. cit, p. 9.
[582] FABRIS, Pamela B. *Mobilização negra*, op. cit, pp. 79-102.
[583] *Gazeta Paranaense*, 1883, ed. 281, p. 2.
[584] RIBEIRO FILHO, *op. cit*, p. 97
[585] *Itiberê: jornal comercial, literário e noticioso*, 1884, ed. 123, p. 3.

descartar que o fato fizesse referência ao próprio José Cleto, sabendo que na época o professor era alvo de uma extensa de rede de perseguição, justamente pelo envolvimento com a representação de cativos nos tribunais. Naquela ocasião, como já afirmamos, os adversários condenavam as emancipações pela via judicial, pelos "constrangimentos" que impunham aos senhores, defendendo apenas a legitimidade das alforrias voluntárias movidas pela filantropia. Seguindo os rastros da Sociedade Redentora, sabemos que outro aspecto da fúria da elite tradicional de Paranaguá possa ter vindo das fugas encaminhadas por integrantes da agremiação "Redentora" através da baía parnanguara. No periódico conservador *O Futuro*, os abolicionistas eram taxados de "exportadores de escravos para o Sul"[586], numa referência às embarcações de cativos rumo ao Uruguai, o que, pelo que se entende de outras narrativas do jornal, eram realizadas com certa frequência.

O acobertamento de cativos, bem como as fugas encaminhadas através dos portos rederam boa quantidade de linhas na imprensa conservadora, afinal na disputa pela opinião pública em curso, interessava deturpar a imagem dos abolicionistas, ditos mais radicais, em favor dos projetos de emancipação mais brandos, que não afetassem de imediato a ordem escravista. Em 1885, o *Futuro* publicava: "o honrado dr. chefe de polícia ordenou que fosse impedido o embarque de uma pobre escrava, que um "abolicionista" queria separar de seu filho menor. Um bravo a S. Excl. Olha esse abolicionista que saia!"[587]. O tom de apelação à separação familiar fazia jus às posições conservadoras do periódico, enquanto porta-voz da elite comercial de Paranaguá. Embora apoiadas inicialmente pela iniciativa individual de alguns abolicionistas, tudo indica que as fugas passaram a compor o repertório da Sociedade Redentora de Paranaguá que, no final da década de 1880, passou contar com a parceria de uma sociedade secreta da capital, de nome *Ultimatum*[588]. O destino das mesmas incursões pelos mares geralmente visava Montevidéu, por ser território livre e por coincidir com as rotas das embarcações de erva mate[589]. Já as evasões pela via terrestre no geral dirigiam-se a Santos, aproveitando-se de

[586] *O Futuro*, 1885, ed. 171, p. 2.
[587] *O Futuro*, 1885, ed. 176, p. 2.
[588] As afirmações são menos categóricas nesse assunto pela indisponibilidade fontes sobre as duas agremiações. Nos valemos de informações trazidas por Ribeiro Filho, *op. cit*, pp. 96-101, que obteve acesso a números do jornal *Itiberê* – órgão do Clube Literário, indisponíveis na Hemeroteca Digital
[589] As fugas de escravizados para o Uruguai foram trabalhadas por Keila Grinberg, em GRINBERG, K. (org). *As fronteiras da escravidão e da liberdade no Sul da América*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013, entre outros obras da mesma autora.

acordos com agentes das linhas férreas, certamente expressando conexões com os *caifazes* e outros abolicionistas da província paulista[590].

Também nesta face do abolicionismo associativo, de ações mais imediatas para a emancipação, a instrução era enunciada como ideal, fazendo crer que estivesse nos horizontes de luta dos sujeitos engajados. Na ocasião de formação da Sociedade Redentora de Paranaguá, o poeta Manoel Gonçalves Maia Júnior, então trabalhador da alfândega, recitou em sessão solene:

> O Brasil é criança e quer progresso! / O escravo assina-la o seu regresso! / Faz seu brilho ofuscar! / E por isso eu saúdo a vossa festa / Que ao escravo, liberto / Apenas resta / Aprender! Estudar! / Glória a vós! / Aos obreiros incansáveis/ Nas lutas do trabalho, infatigáveis / Em prol da abolição/ Glória ainda ao país, de orgulho cheio / Por ver sempre a sumir-se do seu seio / A negra escravidão! /Espargi sempre a luz, que a treva espanca/ Que foi sempre sublime, ingente e santa / A missão de instruir![591]

Faltam elementos para conhecer com exatidão os projetos de ensino, preconizados por tais sujeitos situados na linha de frente do ativismo abolicionista, para ser aplicado aos escravizados e seus descendentes. Ainda assim, pelo excerto, sobressaem alguns aspectos hegemônicos da propaganda abolicionista da época, como era o caso da crítica moral à escravidão, que caracterizava o regime pelo sinônimo de "atraso" e "trevas", trazendo como contraponto a esperança de progresso e regeneração através do aceso ao ensino. Era uma posição que via no processo gradual de emancipação a chance de se resgatar os cativos pela educação e outras ações "correcionais", encaminhando o país para as luzes da civilização. Por certo que as expectativas de acesso à educação escolar, emanadas dos que de fato procuravam as aulas noturnas poderiam destoar de tais preceitos, ao mesmo tempo em que permitiam apropriações diversas entre outros protagonistas do movimento.

Alguns aspectos sobre a onda que uniu abolicionismo e instrução popular em espaços associativos já podem ser sintetizados, com base nas experiências passadas no litoral paranaense. De um lado, os ideais modernizadores da instrução e da abolição eram defendidos e divulgados através de escolas, bibliotecas e espetáculos patrocinados pelos clubes, ajudando os altos estratos sociais a defenderem seus projetos de futuro, mas ao

---

[590]"13 de Maio". *O Paraná Moderno*, 1911, ed. 25, p. 2. Sobre o assunto, Cf. MACHADO, M. H. T. *O plano e o pânico*. Op. cit. E ainda: "De rebeldes a fura-greves, as duas faces da experiência de liberdade dos quilombolas do Jabaquara na Santos pós-emancipação, abordagem que permite alguns paralelos com a análise aqui proposta, especialmente no que tange às disputas políticas que permeavam a luta abolicionista no contexto paulista. In: GOMES, Flavio; CUNHA, Maria O. C. *Quase cidadão*, op. cit, pp. 241-256.

[591] RIBEIRO FILHO, Aníbal. Op. cit, pp. 98-99.

mesmo tempo beneficiando escravos e outros grupos populares com alforrias e acesso ao ensino. A roupagem humanitário-paternalista que permeava tais iniciativas, alimentava as pretensões das elites de tomar as rédeas nas decisões políticas que estavam por vir, mantendo a população liberta sob estrito controle e dependência, afastando dos possíveis vícios que pudessem acomete-la[592]. Mas a diversidade de ações abolicionistas no interior das associações abarcava não somente o apoio restrito às alforrias voluntárias, geralmente concedidas em público e cenários espetaculosos, mas também o contraste com outras mobilizações, estas encampadas por abolicionistas que dispunham de contato direto com escravizados. Neste caso, as demandas por liberdade eram levadas aos tribunais e sentidas em outros cenários de debate público, como nas escolas, além de contracenarem com as fugas através dos portos e linhas férreas. Essa intricada rede de relações e interesses esteve presente também na história do associativismo construído serra acima, como passaremos a relatar adiante.

Voltando aos entremeios das redes de militância empenhadas na facilitação de fugas, encontramos um cenário associativo plural, composto por estratos militares, bacharéis, empresários, religiosos, e professores como José Cleto. Este era o perfil dos membros da Sociedade Redentora, de Paranaguá, e da secreta *Ultimatum*, da capital, esta, formada na última hora do movimento pela emancipação, em 1887. Em comum, muitos sócios tinham a adesão ao republicanismo e o desejo de demarcar posições contra os tradicionais grupos políticos do Império. As histórias chegadas da província paulista e da Corte certamente inspiraram o grupo sigiloso da capital, que escolheu entre seus nomes de guerra, ícones da luta daqueles contextos: eram "João Clapp", "Luís Gama", "Patrocínio" e outros[593]. Já a conexão interna ao Paraná dava-se sobretudo pela rota planalto – litoral, e ficou evidente em um dos poucos registros que se encontra sobre a sociedade abolicionista:

> Amanhã devem embarcar os dois protegidos em um navio de vela para Montevideo. Nada aceitarão [sic] para despesas a fazer com passagens. Dei a

[592] Considerações interessantes sobre o assunto são trazidas por Maria Helena Machado, em: "De rebeldes a fura-greves...", Idem, abordagem que permite alguns paralelos com a análise aqui proposta, especialmente no que tange às disputas políticas que permeavam a luta abolicionista no contexto paulista. Também vale conferir a obra de Paulo Roberto Staudt Moreira, *O*s *cativos e os Homens de Bem: experiências negras no espalho urbano (1858-1888)*. Porto Alegre: EST Edições, 2003, pp. 91-185.

[593]Respectivamente, estes foram os nomes escolhidos por Ignácio Alves Correia Carneiro, Francisco Itaciano Teixeira e João Luz. Também compunham a rede, o major Francisco Solon Sampaio Ribeiro, Antonio Gomes Pimentel, José Celestino Junior, Antonio Ricardo do Nascimento e Idelfonso Correia, o Barão de Cerro Azul. "13 de Maio". *O Paraná Moderno*, 1911, ed. 25, p. 1.

> cada um 2 Libras. Priscilliano [Correia] nos ajuda. Devem embarcar também um escravo do Nacar e um de Antonina. Curitiba, 22 de Junho de 1887. Clapp[594]

Mas o associativismo simpático à abolição na capital e outras partes do planalto foi gestado anteriormente, seguindo a pluralidade de alternativas de mobilização, como ocorrido na região litorânea. De igual modo, a pauta da instrução figurava entre concessões de alforrias e outras ações emancipacionistas de cunho colaborativo ou filantrópico. Ainda na capital, a Sociedade Emancipadora Paranaense foi criada em 1883, no espaço do Museu Paranaense, com a presença e associação de nomes importantes da "boa sociedade", como era o caso do político e advogado conservador Eufrásio Correia[595]. O mesmo, como vimos, ironicamente atuante na defesa de proprietários de cativos, em ações de liberdade[596]. Na mesma ocasião, um grêmio filantrópico de senhoras criava a Sociedade Libertadora, alimentando uma caixa de fundos com arrecadações vindas da promoção de espetáculos cênicos, musicais, saraus, festas e palestras[597].

Outra agremiação importante, fundada no contexto curitibano foi o Clube Abolicionista, com maior adesão de liberais e republicanos, diferente das duas anteriormente citadas. Sua gênese deu-se em 1884 pela iniciativa do tenente Floriano de Castro Lavor, e o local escolhido para fundação e reuniões periódicas foi a Escola Carvalho, como vimos, espaço que dispunha de grande circulação de escravizados no período noturno, devido ao funcionamento de uma aula de adultos.

A euforia popular da campanha abolicionista de 1884 em várias partes do país, vinha sendo sentida em Curitiba em passeatas e eventos de rua com grande adesão das massas, em grande medida, suscitadas pelos associados do Clube. Uma delas, ocorreu em comemoração do aniversário de morte "do invicto abolicionista Luiz Gama", ocasião na qual a associação erigiu em seus salões um retrato do ícone da luta pela emancipação[598]. Outras festividades voltaram-se ao 28 de Setembro, em comemoração ao aniversário da Lei do Ventre Livre. A relação entre a pauta antiescravista e a propaganda pela instrução foi expressa em uma delas, chamada de "festa da instrução e da liberdade" pelo jornal *Dezenove de Dezembro*. A cerimônia pública de inauguração da casa escolar Oliveira

---

[594] A publicação integral da 1ª Ata da Associação *Ultimatum*, foi feita em edição comemorativa do 13 de Maio, no jornal *O Paraná Moderno*, *Idem*.
[595] *Gazeta Paranaense*, 1883, ed. 262, p. 3.
[596] Este também era o caso de Tertuliano Teixeira de Freitas, advogado nomeado na representação de senhores em ações de liberdade demandadas por escravizados, e também membro da Sociedade Emancipadora. Cf. HOSHINO, Thiago. *Op. cit*, p.
[597] *Gazeta Paranaense*, 1883, ed. 269, p. 4.
[598] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 189, p. 2.

Bello deu lugar a um festival de concessão de alforrias, com cerca de 68 cartas de liberdade doadas pelos ilustres ali presentes. Na narrativa do periódico "iam-se abrir as portas do templo educacional para a infância, e da vida civil para muitos escravizados"[599]. Entre poemas de Castro Alves e outros recitais, da voz de um jovem estudante, a composição seguinte, de autoria anônima, mais uma vez sintetizava as duas forças presentes na linguagem política daqueles eventos:

> Abriu-se a escola. Romperam os hinos da nova aurora.../ Quanta festa vai por fora! / E quanta luz aqui está!/ E que esta data reúne duas grandes esperanças / Pr'a os escravos, pr'as crianças / para o livre Paraná/ Enquanto a sombra do escravo / Nodoar no firmamento/ De que vale o ensinamento que nas escolas se dá? / Aqui, um Deus que perdoa / Lição que nos esclarece/ Além - o negro embrutece / Nosso grande Paraná!

Luz e trevas eram metáforas interessantes aos que estabeleciam liberdade e instrução enquanto lemas complementares. Ao mesmo tempo, pelos versos temos a ideia de que as concepções que moviam os defensores de tais ideais ganhavam roupagens diversas, ao gosto dos interesses políticos que permeavam o assunto. Aqui, por exemplo, sabemos que o discurso do estudante, reproduzia a carga de visões detratoras sobre os cativos, próprios da crítica moral à escravidão, na qual o regime e os sujeitos a ele submetidos era responsáveis pelo atraso e "embrutecimento" da sociedade. Como vimos no capítulo anterior, essa visão antiescravista trazia nuances do processo de racialização em curso, ajudando setores de elite a defender a abolição gradual, somada a um período de "aprendizado" antes da libertação, para prevenir possíveis males decorrentes da emancipação em massa, e cristalizar privilégios da classe proprietária. Exemplo disso foi o alerta emitido pelo conselheiro Manoel Antonio de Araújo ao povo naquela cerimônia, após a declamação dos versos pelo orador. Ele advertiu que o movimento emancipador não se convertesse "na anarquia incendiária da praça pública", para "que não houvesse no calor febricitante do nosso entusiasmo libertador, pressão exercida sobre os senhores de escravos"[600]. O mesmo impulso de alguns sócios, em defesa da classe proprietária, teve suas reminiscências na Confederação Abolicionista, formada alguns anos depois, em 1888, e que contou com a agremiação de muitos indivíduos em comum com o Clube Abolicionista e Sociedade Emancipadora. Relatos informam que os confederados tinham

[599] *Dezenove de Dezembro*, 1884, ed. 228, p. 2.
[600] *Idem*.

sido procurados por um grupo de escravizados fugidos, para auxílio na libertação, e negado a ajuda, recomendando que voltassem para os domínios de seus senhores[601].

As semelhanças entre os projetos de emancipação propagados por conservadores e liberais, reunidos em espaços associativos da capital, são mais que evidentes, à exemplo da Sociedade Emancipadora e Clube Abolicionista. Porém, sabemos que no último caso, a euforia liberal experimentada na década de 1880, com a emergência de ideais reformistas e republicanos, abriu espaço para que outros projetos e protagonistas dividissem a cena naquele campo aberto de disputas. É o que se depreende da correspondência dos sócios com o abolicionista André Rebouças, que defendia a emergência de reformas que pensassem na condição dos libertos pós-abolição[602], e da presença de outros negros letrados, como Sebastião Paraná – um nome importante do republicanismo e das campanhas pela instrução popular nos anos seguintes, como trataremos oportunamente.

Além deles, a agremiação contou com a atuação de Lourenço Vianna "um dos sócios que mais tem se esforçado para engrandecer o Clube Abolicionista"[603]. O mesmo, figurava entre os demais letrados na condição de amanuense da diretoria de obras públicas e foi responsável por boa parte das arrecadações e pronunciamentos do clube nas ocasiões festivas[604]. A ampla visibilidade desfrutada não parece ter ocorrido isenta de conflitos, quando sabemos que Vianna foi alvo de uma corrente de difamações anônimas publicadas nos periódicos, que se valeram dos qualitativos raciais para atingi-lo. Uma delas, afirmava: "Va-se embora, seu Vianna. Não mora gente africana onde há tanto alemão"[605]. Outra, já em protesto de solidariedade, denunciava que o amanuense vinha sendo perseguido por setores de imigrantes, que insistentemente o taxavam de "homem de cor, e umas outras tantas coisas ofensivas"[606]. Pode ter causado certo incômodo que um indivíduo negro, como ele, tanto fizesse uso da tribuna, não para proferir discursos próprios do abolicionismo pseudo-humanitário, que relegava à população escrava o sinônimo do atraso e dos vícios, mas para afirmar e exaltar suas origens e elencar expectativas em relação ao futuro político do país. Em alusão aos 54 anos de extinção do

---

[601] *Gazeta Paranaense*, 1888, ed. 84, p. 2.
[602] Cf. SCHUELER, Alessandra F. M. de; PINTO, Rebeca N. de O. "Pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto Rebouças: progresso, civilização e reformas sociais". In: CARULA, K; ENGEL, M.G.; CORRÊA, M. L. (orgs) *Os intelectuais e a nação*. Op. cit, pp. 21-49;
[603] *A Jangada – homenagem ao aniversário do Ceará- Livre*, 1884, ed. 1, p. 4
[604] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 189, p. 2; ed. 72, p. 3.
[605] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 94, p. 4.
[606] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 94, p. 3.

tráfico de africanos, Vianna escreveu em homenagem "aos seus antepassados", em favor do "combate franco e desassombrado da liberdade contra a escravidão"[607].

Vozes destoantes como as de Lourenço Vianna quebravam o monólogo dos homens de bem que defendiam projetos de abolição pensando na manutenção de estruturas e hierarquias, mostrando que os clubes poderiam ser espaços heterogêneos não só em sua composição. Os próprios escravizados, de algum modo se fizeram ouvir, sem assistir passivamente à grande onda de campanhas pela liberdade. Sobram narrativas na imprensa descrevendo os eventos pela abolição, por sua grande adesão das multidões, de todas as classes, sexos, idades e condições. Além disso, havia os relatos de que as dependências do Clube Abolicionista, em especial, eram procuradas com frequência por cativos com o fim da obtenção de alforrias: "este Clube reúne-se hoje para prestação de contas e resolver sobre o modo de se atender aos pedidos de libertação de muitos escravos, que exortam o auxílio da sociedade"[608]. Sem contar que, realizando encontros na Escola Carvalho durante as noites, podemos crer que os escravizados que frequentaram a escola noturna ali existente de algum modo acessaram a propaganda abolicionista, ao mesmo tempo em que houve circulação das possibilidades de instrução aos cativos que ali passaram em busca de auxílio na libertação. O fato é que aquelas aulas atingiram ao menos 70 trabalhadores, entre escravizados e livres, tendo por dirigentes professores de algum modo vinculados com a campanha, como era o caso de Miguel Lourenço Schleder e Servulo da Costa Lobo, mencionados no capítulo anterior[609]. O próprio letramento favorecido pelas aulas pode ter facilitado o acesso da propaganda abolicionista veiculada nos periódicos.

A participação indireta de escravizados no fenômeno associativo era explicada pela normativa legal que restringia tais espaços apenas aos cidadãos[610]. As agremiações deveriam encaminhar notificações de abertura e seus estatutos para aprovação do Conselho de Estado, e estudos voltados a outras regiões e temporalidades mostraram como a instância atuou de pronto na recusa de clubes que se propusessem a aceitar cativos no corpo de sócios[611]. Algumas histórias passadas em Campo Largo, deixam indagações

---

[607] *Gazeta Paranaense*, 1885, ed. 395, p. 3.
[608] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 126, p. 2.
[609] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 27, p.3; DEAP-PR. Ofício - Miguel José Loureço Schleder. BR APPR 667, p. 281.; Relação dos adultos matriculados na Escola Municipal a cargo do professor José Miguel Lourenço Schleder. BR APPR 711, p. 18
[610] BRASIL, Lei nº 1083 de 22 de Agosto de 1860. *Coleção de Leis do Império do Brasil* de 1860 – Tomo XXI, Parte I, p. 33.
[611] CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador, op. cit,* p. 246.

nesta questão, já que os jornais noticiavam a instalação de uma Sociedade Emancipadora por iniciativa dos próprios escravizados:

> Cumpre-nos agora falar da Sociedade Emancipadora, fundada aqui pelos escravos e cujos fins exprime o seu título.
> Esta sociedade fundou-se há dois anos, mais ou menos, sendo pelo governo aprovados os seus estatutos no dia 23, realizou ela a sua sessão inaugural dando carta de liberdade a três escravos ainda moços e robustos[612].

Nos estatutos enviados para aprovação em 1878 falava-se na aceitação de um "número ilimitado de sócios de qualquer sexo, idade e condição"[613]. Não há evidências de que o mesmo regimento tenha de fato sido autorizado pelos órgãos competentes, mesmo sem menções a possíveis escravizados no corpo diretivo da agremiação. Pelo contrário, há uma resposta da presidência da província dizendo não ter competência para tal aprovação. Sem saber os desdobramentos da questão, temos apenas que a sociedade seguiu em funcionamento desde a sua fundação, tendo por presidente Francisco Xavier de Almeida Garret, sobrinho do poeta português, e que em Campo Largo exercia o ofício de ourives[614]. Além dele, a mesa diretora era composta de outro artesão, um militar e do professor primário Alfredo Luiz de Oliveira Cercal, na mesma época responsável por uma escola noturna da qual participaram seis escravizados, um liberto e outros 13 trabalhadores[615]. Situação semelhante parece ter se repetido no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, onde o historiador Paulo S. Moreira identificou de igual modo associações formadas por escravos, em pleno vigor, mesmo com a ausência de registro formal[616]. Quadro também similar encontrado no corpo diretivo, formado por "representantes dos setores médios urbanos (muito próximos aos populares)"[617].

Ainda que fora da diretoria, há evidências da participação de escravizados na Sociedade Emancipadora de Campo Largo por meio de colaborações na caixa de arrecadação. Nosso conhecido Barnabé Ferreira Bello, apresentado no capítulo anterior desta tese por ser registrado como um dos estudantes escravizados de duas das escolas

---

612 *Gazeta Paranaense*, 1880, ed. 118, p. 3.
613 DEAP-PR. *Ofício contendo os estatutos da Sociedade Emancipadora de Campo Largo*. 17/10/1878. Ref. BR APPR 553, p. 137-142.
614 *Almanack da Província do Paraná*, 1880, ed. 2, p. 168. Alguns estudos que passaram pela biografia de Francisco Xavier de Almeida Garret reforçam sua circulação no universo popular, pelo oferecimento de serviços gratuitos à comunidade: produzia remédios caseiros, se prestava a auxílios na redação de conteúdos escritos, tendo atuado até mesmo como professor. Cf. VIDAL, Veronica K. *Ações de liberdade em Campo Largo (1874-1883)*. Monografia. DEHIS/UFPR. Curitiba, 2003.
615 DEAP-PR. *Mapa dos alunos que frequentam a aula noturna de Campo Largo*, op. cit.
616 MOREIRA, Paulo R. S. op. cit, pp. 126-136.
617 *Idem*, p. 134.

noturnas da capital, que entrou em juízo contra o então senhor ao acusa-lo de abandono, recorreu aos cofres da Emancipadora de Campo Largo:

> O escravo Barnabé apresentou-se aqui pedindo auxílio da Emancipadora, como seu sócio, para sua liberdade. Ora o cofre da Sociedade acha-se exausto por quatro alforrias obtidas e uma votada já [...] No entanto, julgo que essa associação deve fazer um sacrifício por um sócio, num caso como este excepcional e procurará tomar alguma quantia para seu fim[618].

Os dizeres do presidente da associação são claros em afirmar que Barnabé Ferreira Bello era de fato sócio da Emancipadora, mesmo sendo escravizado. Isso reforça o argumento de que a população submetida à escravidão fazia seus usos do abolicionismo associativo, da mesma forma como sabia valer-se da frequência em escolas, a despeito das normativas vigentes. Para fins específicos: o acesso à liberdade e à educação, na esteira de disputas por projetos de futuro e nação, ambientadas no final do período oitocentista.

E ao pensar em futuro, nada mais representativo que identificar no ativismo abolicionista, traços das lutas vindouras por acesso a direitos à população ex-escrava no pós-abolição. Estratégias de mobilização e protagonistas coincidentes marcaram a transição entre as jornadas da escravidão à liberdade, e da liberdade à cidadania naqueles tempos de efervescência política. Simbolicamente, a passeata com "grande número de povo", que deu lugar à instalação da Confederação Abolicionista em 1888, percorreu as ruas de Curitiba passando pela Rua Aquidaban, local onde situavam-se as principais casas escolares da cidade, ocasião na qual saudaram-se aos estudantes e autoridades da instrução pública[619]. No meio da multidão, destacavam-se entre os manifestantes Agostinho Leandro da Costa, Sebastião Paraná, Servulo da Costa Lobo e Miguel Lourenço Schleder. Os dois últimos, eram professores que ministraram aulas para escravizados na capital e seguiram lecionando em escolas noturnas para trabalhadores nos anos seguintes, no setor público ou associativo, no caso das associações formadas por libertos que comentaremos oportunamente. Já os primeiros, foram nomes importantes do republicanismo e movimento operário, que trazia entre suas principais bandeiras a instrução popular. Entre o grande público também estavam representantes da Sociedade Protetora dos Operários, núcleo formado em 1883 por um pedreiro ex-escravo e que na

[618] Trecho do processo judicial do qual foi autor Barnabé Ferreira Bello, no qual Francisco Xavier de Almeida Garret prestou depoimento em favor do escravizado. DEAP – PR. PB045 PI 7718, Cx. 294, fl 100.
[619] *Gazeta Paranaense*, 1888, ed. 73, p. 2.

época era dirigida por um indivíduo que havia passado pelos bancos da escola noturna municipal: João Batista Gomes de Sá, outro liberto.

Claramente, o associativismo pela abolição, e também literário, foi ferramenta para reavivar o debate público sobre a educação e a liberdade, enquanto pautas complementares. O cenário social complexo, que dividia elites, setores médios e populares, seus respectivos interesses e posições políticas, de certa forma estava refletido nas associações. De modo que é impossível registrar uníssonos projetos de emancipação ali defendidos, bem como projetos homogêneos para a instrução popular, sabendo que as mesmas bandeiras eram erigidas por sujeitos sociais plurais. Uma questão evidente, contudo, é que a atmosfera política onde foram travadas as lutas pela liberdade, já se encontrava aflorada pela ampla busca dos setores populares pelo ensino, tornando possível afirmar que ambos os movimentos informaram-se reciprocamente. A seguir, abordaremos o modo como emancipação e instrução fundiram-se na linguagem política do abolicionismo atuante nos parlamentos e em escritos da intelectualidade da época, além de projetos do abolicionismo negro, emergido sobretudo da imprensa e literatura no final do século.

3.3. Emancipar e instruir: a educação dos libertos na pauta abolicionista

Se os ânimos políticos vinham sendo transformados pelas crescentes lutas sociais pela liberdade negra no âmbito mais cotidiano, trazendo a bandeira da instrução como expectativa, naturalmente essas transformações foram visíveis em outras vias de debate público. Ao contrário do que há muito se defendeu na própria historiografia sobre a escravidão e abolição, a população não assistiu imóvel às campanhas pela extinção do cativeiro, conduzidas restritamente pelas elites políticas. Tampouco, pode-se falar em certo "vazio" de debates e propostas para o futuro dos libertos, incluindo aqui sua integração educacional[620]. Indivíduos diretamente envolvidos com as decisões políticas no Império chegaram a considerar o assunto em seus respectivos programas de emancipação, mesmo que, por vezes, com o propósito da manutenção das hierarquias escravistas. Intelectuais que eram, eles não criavam idealizações sobre a liberdade que

[620] Autores como Célia Azevedo, entre outros já citados na introdução deste capítulo, caracterizaram o abolicionismo por sua ausência de projetos políticos voltados à integração dos libertos no acesso aos direitos civis. Cf. *onda negra, medo branco*, op. cit, p. 198. Aqui, procuramos contribuir com as lacunas historiográficas evidenciadas por Flávia Souza e Rosane Torres, ao pensar os projetos políticos gestados no movimento abolicionista para a sociedade pós-abolição. Cf. "Liberdade e instrução". Op. cit, p. 56.

não estivessem informadas pelo contexto de intensificação das lutas sociais pela emancipação e por direitos nessa época. Com efeito, obras clássicas do movimento, como era o caso do *Abolicionismo* de Joaquim Nabuco e A *Escravidão no Brasil*, do jurista Perdigão Malheiro, além de outras obras de reformistas renomados, como Tavares Bastos e Rui Barbosa, contribuíram para inserir a instrução como medida importante, no bojo das reformas pretendidas para a "verdadeira liberdade" dos emancipados. De igual modo, a questão ganhou destaque entre os intelectuais negros que compunham o universo letrado do abolicionismo, como era o caso de André Rebouças e José do Patrocínio, o que, ao lado das lutas sociais pela instrução popular, formava um conjunto de referenciais facilmente encontrados no contexto local paranaense.

No cerimonial montado para comemoração dos 33 anos da província do Paraná, que levou um bom número de pessoas ao Passeio Público da capital, o jovem advogado e literato Leôncio Correia, assumiu o protagonismo nos discursos cívicos. Natural de Paranaguá, ele certamente havia acompanhado as movimentações pelo abolicionismo através do Clube Literário, ou através de seu padrinho Idelfonso Pereira Correia, o Barão de Cerro Azul. A narrativa de imprensa dizia que Leôncio estava com uma enorme responsabilidade: "os paranaenses vêem nele o seu Castro Alves"[621]. Em uma de suas falas, recitou a poesia de autoria própria na qual procurava descrever os projetos de futuro para o Paraná:

> É que um dia a Liberdade/ Nesta terra há de pairar / com o verbo da mocidade / que diz ao mundo – marchar! [...] Temos tudo, e agora resta/ Plantado a crença na cruz/ Dar liberdade ao escravo / e à juventude dar luz! / Quem da autora – Liberdade /não conhece a majestade / não tem de um livro as noções / É coração sem anelos/ Gemendo ao peso dos elos / De duas escravidões! / Desgrilhoar-se o escravo / a mocidade instruir / É levantar-se o alicerce / em que se assenta o porvir![622]

Lendo os termos do discurso em face de outros excertos poéticos proferidos nas festas pela abolição, como vimos, há pouca diferença nas relações trazidas entre a libertação dos escravizados e o acesso ao ensino. A liberdade só seria verdadeiramente experimentada aos que pudessem beber das "noções" de um "livro", e a falta de conhecimento também constituía uma espécie de escravidão. A fala de Leôncio guarda alguma excepcionalidade pelo fato de ter vivido, assim como o Barão de Serro Azul, o ativismo pela abolição em proximidade com os escravizados. Fato que por sua vez,

---

[621] *Gazeta Paranaense*, 1886, ed. 285, p. 3.
[622] *Idem*

justificava terem sido escolhidos nos anos seguintes para assumir lugares de importância no associativismo formado pelos libertos de Curitiba no pós-abolição, conforme aprofundaremos. Ambos se tornaram sócios honorários da "Sociedade 13 de Maio", e o autor dos versos lecionou na escola noturna formada pelos libertos associados[623]. Isso significa que de algum modo, aquelas expectativas pudessem ser informadas pela experiência junto aos setores populares, por mais que estivessem permeadas pelas ideias que naquele período fundamentavam o gradualismo da emancipação e o aprendizado da liberdade, ao gosto das elites.

Coube ao periódico conservador *Gazeta Paranaense*, fazer relações diretas entre o discurso entoado por Leôncio Correia e aquilo que deveria ser o objetivo fundamental dos governos: emancipação, instrução e colonização, em referência aos programas de incentivo à imigração que ganhavam a cena nesse período[624]. Os objetivos eram claros, dar capacitação aos cativos que se tornariam livres por meio da instrução e resolver o problema da mão de obra, bem como as inquietações de ordem racial, com a vinda de europeus. A retórica da instrução servia também como meio de se condenar o ritmo "desenfreado" pela emancipação. No editorial intitulado "O movimento abolicionista sem método e sem futuro para os libertos", o redator asseverava a necessidade de "preparar para o gozo da liberdade" "esses milhares de homens coisas", conforme citamos no capítulo anterior[625].

A ideia de degradação da escravidão alimentava a retórica de que os cativos precisavam ser redimidos pela educação e pela instrução, para que pudessem viver em liberdade, adquirindo moralidade e se guiando pela disciplina do trabalho. Não é de se surpreender que esse imaginário fosse parar em falas ditas abolicionistas, exatamente por expressarem o espírito da época acerca da experiência da escravidão. Por isso, tais arquétipos de caracterização do regime e dos sujeitos a ele submetidos foram recorrentes nos discursos abolicionistas entoados nos parlamentos e nas obras da intelectualidade.

---

[623] Acervo da Sociedade Operária Beneficente 13 de Maio – *Livro de Atas, da fundação e instalação dos Club 13 de Maio até 22 de Maio de 1896*, p. 105. Para Thiago Hoshino, a experiência associativa abolicionista em torno da Sociedade *Ultimatum*, foi fundamental na configuração da Sociedade 13 de Maio, no contexto pós-abolição, haja vista que integrantes da agremiação sigilosa vieram a assumir lugar de destaque na agremiação fundada pelos libertos. Cf. HOSHINO, Thiago. "Antecedentes e contexto histórico da segunda metade do século XIX". In: SANTOS, Brenda M. O.[et al] (orgs). *Dos traços aos trajetos: a Curitiba Negra entre os séculos XIX e XX*. Boletim Casa Romário Martins. Curitiba: FCC, v. 37, n. 149, nov. 2019, p. 28.

[624]GRAF, Marcia. *Op. cit*, p. 130. De igual modo, o lema "emancipar, instruir e colonizar" esteve nos discursos públicos de governantes na província vizinha, Santa Catarina. Cf. SEBRÃO, Graciane Daniela. *Presença/ ausência de africanos e afrodescendentes. op. cit*, p. 37.

[625] *Gazeta Paranaense*, 1884, ed. 319, pp. 2-3.

Acompanhando a tendência internacional de crítica da escravidão por meio da correspondência com a *British and Foreign Anti-Slavery Society*[626], Perdigão Malheiro e Tavares Bastos realizaram estudos conjunturais do país durante a década de 1860, apontando saídas para o problema da escravidão, que ao mesmo tempo atendessem aos anseios pela elevação nacional para o progresso, civilização e sucesso econômico. No primeiro caso, o ensaio, encomendado pelo próprio imperador, foi esboçado para o estabelecimento de parâmetros jurídicos que embasariam a futura Lei do Ventre Livre, tendo portanto, peso efetivo nas propostas relacionadas à lei, encaminhadas via parlamento[627]. A recomendação de D. Pedro II veio logo após o desfecho da Guerra da Secessão nos Estados Unidos, em 1864, e um comunicado pela Anti-Slavery inglesa pedindo o fim do cativeiro no Brasil. Ideia que foi dirigida ao então chefe de Governo Zacarias de Góis e Vasconcellos solicitando medidas efetivas nessa questão.

Agostinho Marques Perdigão Malheiro, autor de *Escravidão no Brasil*, publicada pela primeira vez em 1866, estava ele próprio envolto nas malhas do Estado, enquanto deputado por Minas Gerais, pelo partido conservador. Assumia posição de destaque entre os juristas do Império como presidente do Instituto dos Advogados Brasileiros, entre 1861-1866, órgão de peso fundamental nas discussões que precederam as leis de emancipação[628]. No âmbito privado, descendia de uma tradicional elite socioeconômica escravista, e que tinha em suas origens o gosto intelectual pelas ciências jurídicas. Procedência de certo modo expressa em sua atuação política, quando por vezes se posicionou e favor dos interesses da classe senhorial e o "direito de propriedade" [629].

Encontramos no ensaio publicado em 1866 o conjunto de principais pilares das críticas à escravidão realizadas naquele contexto: a ideia de ilegitimidade do regime, em face de princípios jurídico-filosóficos e da moral cristã-iluminista. Os preceitos eram reproduzidos para embasar reformas que atendessem à necessidade de integração dos libertos após a emancipação. Embora, em seu pensamento o negro não carregasse "vícios de origem", a escravidão os tornava embrutecidos e viciosos, demandando ações corretivas para alcançarem a liberdade[630]. Era aí que se enquadrava a necessidade da

---

[626]Sobre o assunto, consultar: ROCHA, Antonio P. *Abolicionistas brasileiros e ingleses. A coligação entre Joaquim Nabuco e a British and Foreign Anti-Slavery Society (1880-1902*). São Paulo: Unesp, 2009; ALONSO, A. *Flores, votos e balas*. *op. cit*, pp. 32-33.

[627] PENA, Eduardo Spiller. *Pajens da casa imperial*, *op. cit*, p. 256.

[628] *Idem*, p. 253.

[629] CHALHOUB, S. *Machado de Assis, historiador*. op. cit, p. 142. PENA, E. *Pajens..op. cit,* p. 256.

[630] MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A Escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social*, 3ª. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1867, p. 82.

educação. O Brasil se encontrava atrasado na missão, comparado a outros polos escravistas como a França e os Estados Unidos: "a educação é cousa de que pouco ou nada se cuida em relação ao escravo, sobretudo a educação moral e religiosa"[631]. Sequer o cativo era admitido nas escolas, em leis da instrução, o que expressava, em seu ver, o receio geral "que a instrução, a ilustração, promova nessa classe o desejo (aliás natural) de emancipar-se e conseguintemente dê ocasião a desordens, ponha em perigo a sociedade"[632]. A ignorância sustentava o regime e havia temores com a emancipação desenfreada.

A emancipação gradual pretendida no pensamento do jurista deveria ser encaminhada junto a ações de "melhoria da sorte" dos cativos, nas quais a educação tinha o propósito de capacitar para a liberdade:

> É certo que o escravo é aí o mais interessado; ele ganha em ser melhor tratado [...] em se lhe concederem certos direitos quando mesmo escravo, em poder aspirar a libertar-se, em receber alguma educação ao menos moral e religiosa, em se lhe respeitar a família e até certo ponto a propriedade, etc. Por isso mesmo ele se aperfeiçoa, se faz melhor, para vir um dia a ser útil a si e à sociedade quando livre seja[633]

O potencial de aperfeiçoamento do cativo em vias de libertação, no pensamento de Malheiro, ajudava a sustentar a política de emancipação feita com parcimônia. Note-se que por mais de uma vez, quando se refere à educação, o autor especifica a modalidade "moral e religiosa" como mais adequada nesse processo, justamente por serem elementos atrelados aos objetivos de formação do caráter. Isso é reforçado quando o autor descreve o modelo educacional mais apropriado aos ingênuos, nascidos de ventre livre. Como mostramos no capítulo anterior, o jurista defendeu a educação moral e religiosa somada ao ensino profissional, como suficiente para que os menores continuassem a "servir"[634]. Isso porque a finalidade dessa formação não se atrelava ao ímpeto de faze-los "doutores e literatos, mas sobretudo pessoas morigeradas que podem vir a ser úteis a si e ao país, cidadãos prestantes"[635].

Isso estava em perfeita sintonia com as políticas do Império voltadas à formação escolar das classes populares. A instrução elementar e o aprendizado de ofícios atendiam aos anseios de capacitação para o trabalho, devido às preocupações com a questão da mão

---

631 *Idem*, p. 119.
632 *Idem*, p. 120
633 *Idem*, p. 163
634 *Idem*, pp. 227-228.
635 *Idem*, p. 228.

de obra, e correção desses setores, tidos como viciosos[636]. Logo, apesar do jargão reformista, no que tange às propostas de encaminhamento da emancipação dos escravizados, o pensamento de Perdigão Malheiro não propunha rupturas com o padrão de sociedade implícito na política educacional da época, que tinha entre seus propósitos a manutenção das estruturas escravistas. Basta atentar ao fato de que o jurista, quando deputado, votou, ele próprio, contra ao projeto de lei que resultou na Lei do Ventre Livre, não apenas expressando contradições com o conteúdo defendido em sua obra, mas evidenciando pressões dos eleitores proprietários[637]. Ação também simbólica em demonstrar os compromissos desse abolicionismo hegemônico com os interesses de manutenção de privilégios e espaços socias.

Preceitos similares eram encontrados na obra de Aureliano Tavares Bastos, *A Província*, publicada em 1870, e que esboçou um projeto de descentralização para o país, de acordo com as filiações liberais do autor[638]. Do mesmo modo que seu contemporâneo Perdigão Malheiro, Bastos exerceu mandato na Câmara como deputado por Alagoas, na mesma época em que se travavam boa parte das discussões sobre a emancipação do ventre. O império pouco havia avançado na "questão servil" motivando a fala do trono, em 1867, pedindo a retomada do debate em âmbito legislativo. Na obra de pensamento político-social, Tavares Bastos, assim como o jurista de *A Escravidão no Brasil*, propôs reformas direcionadas ao futuro dos libertos, nas quais a instrução tinha o seu papel de livrá-los do "espírito cativo da ignorância", e elevar moralmente essa população "mergulhada nas trevas" [639].

O estudo sobre o tratamento da questão em outras partes do mundo reforçava essa necessidade, diante do atraso nacional no setor. Na Jamaica, por exemplo, "uma ilha de negros", vinham sendo colocados em prática "inteligentes esforços pela educação da descendência dos emancipados", ao contrário do Brasil[640]. A instrução era como um "batismo", ao redimir os libertos do "instinto à ociosidade e o abismo da ignorância"[641]:

> Uma lei da divina harmonia que preside o mundo prende as grandes questões sociais: emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político: o que haveis de oferecer a estes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo na instrução. O que reservareis para suster as forças

[636] Como afirmamos no capítulo anterior, estes foram os sustentáculos das idealizações em torno da instrução popular no Império. Cf, entre outros: SCHUELER, Alessandra. *Educar e instruir*, op. cit.
[637] CHALHOUB, S. *Machado de Assis, historiador*. Op. cit, p. 142. PENA, E. S. *Pajens..op, cit*, p. 270.
[638] TAVARES BASTOS, Aureliano Candido de. *A Província: estudo sobre a descentralização do Brasil.* Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1870.
[639] *Idem*, p. 227.
[640] *Idem*, p. 228.
[641] *Idem*, p. 254.

> produtoras esmorecidas pela emancipação? o ensino, esse agente invisível que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho[642].

O intelectual e político alagoano não era o primeiro, nem o último ao se valer da metáfora do batismo para representar o potencial regenerativo da instrução quando dirigida às classes populares e saídas da escravidão. Lembremos do discurso no qual Zacarias de Góes e Vasconcelos inaugurou os trabalhos da Assembleia Legislativa do Paraná em 1854, recorrendo da alusão ao batismo para se referir à transformação necessária daqueles que efetuariam "verdadeiramente sua entrada na associação civil e no gozo dos direitos"[643]. Diferente de Malheiro, as referências de modelo educacional preterido aos libertos mencionavam o valor da instrução para o trabalho e preparo para a cidadania. Por mais idealizantes que fossem, são importantes por precederam as decisões políticas dos anos seguintes voltadas ao exercício do voto, como mostraremos. Já no que tange à incumbência pela escolarização dos libertados, ambos os autores concordavam na ausência de estrutura adequada no setor público da instrução. Bastos apostava na autonomia provincial e na "liberdade do ensino"[644], para a realização de tal projeto. Ou seja, caberia ao Estado o apoio irrestrito às instituições filantrópicas e associativas que se propusessem encaminhar a instrução dos libertos e, nesse sentido, a experiência estadunidense era exemplar:

> Abolição da escravidão e estabelecimento da liberdade não são a mesma cousa. Nos Estados Unidos souberam os radicais a resolver o problema da maneira mais completa. Que perseverança! Que estrondos resultados! Desde o segundo ano da guerra (1862) os generais do Norte começaram a criar nos acampamentos escolas regimentares para os negros apreendidos ao Sul ou refugiados. Concluída a guerra contava-se com 40.000 libertos que frequentaram tais escolas onde aprenderam a ler e escrever. Logo saíram a campo as comunhões religiosas e uma poderosa associação leiga (*Freedman's Union*) auxiliadas depois pela repartição dos libertos (*Freedman's bureau*). Choveu então, com a liberalidade que ali sôe ostentar-se os donativos particulares de milhares e milhões de dollars [sic] [...] Grande número de professores eram homens de cor. Os antigos libertos sustentavam a sua custa 1200 escolas. No total de 4000 incluíam escolas mistas de infância, escolas de adultos, escolas normais, industriais e agrícolas, e até profissionais das artes domésticas para as raparigas. [645]

---

[642] *Idem*.
[643] PARANÁ. *Relatório do presidente da província do Paraná,* 1854, *op. cit*. pp. 16-17.
[644] A liberdade do ensino era a permissão para abertura de escolas no Império pela iniciativa privada. Cf. SCHUELER, Alessandra F. M. *Educar e instruir*: op. cit, p. 136.
[645] TAVARES BASTOS, op. cit, pp. 275-276.

A longa exposição do caso norte-americano servia para reforçar a viabilidade de um projeto para a educação escolar dos libertos que não passasse pelo investimento público no setor de ensino, ao menos não diretamente, em sintonia ao ideário liberal do autor. De certo modo, o Império já vinha apoiando as iniciativas privadas de educação para libertos e ingênuos nas instituições associativas e filantrópicas, como vimos anteriormente, porém sofria-se com a inexpressividade das mesmas, devido pelas instabilidades da livre iniciativa. Ao fim e ao cabo, podemos dizer que tanto no caso de Tavares Bastos, quanto Perdigão Malheiro, as propostas trazidas em suas obras não foram vistas em suas respectivas atuações políticas, havendo claras diferenças entre o abolicionismo praticado dentro e fora dos parlamentos. Para o historiador Eduardo S. Pena, que em sua análise acrescentou outros escritos dos estadistas, bem como a trajetória de suas vidas públicas, essa moderação expressava a plena consciência da dificuldade da aprovação de projetos ditos ousados na Câmara, e além disso suas preocupações eleitoreiras, sabendo da procedência de boa parte de seus votantes[646].

As relações entre a pauta abolicionista e a questão educacional ganhou contornos específicos no decorrer da década de 1880, não apenas em função do crescimento do movimento em nível nacional, como também pela aprovação da Reforma Eleitoral de 1881. A partir de então, mais do que nunca a questão do ensino passou a atrelar-se ao exercício da cidadania, na medida em que foi incorporado o critério de alfabetização para a seleção de eleitores, mesmo com os gritantes índices de analfabetismo no Império e precarização do setor do ensino. Há fortes evidências para se sustentar que a aprovação da medida correspondesse ainda aos mecanismos silenciosos de cerceamento da participação política dos negros saídos da escravidão, já que a inevitabilidade do fim do regime e a proximidade da maioridade dos ingênuos colocavam em jogo o ideal de sociedade e o projeto nacional excludente idealizado pelas tradicionais elites do Império[647].

Nesse contexto, o cenário parlamentar e intelectual do Império passou a contar com a atuação de outros abolicionistas dedicados a projetar o futuro do país, pensando na erradicação da escravidão e execução de reformas para a integração dos libertos. A produção vastíssima do baiano Rui Barbosa registrou percepções similares às de seus

---

[646] PENA, E. S. *Pajens da casa imperial*, op. cit, pp. 294-295.

[647] Sobre as particularidades do caso brasileiro na questão da cidadania do ex-escravos, Cf. MATTOS, Hebe. "Prefácio". In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas C.; SCOTT, Rebecca J. *Além da escravidão, op. it,* p. 25. Ver também: CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*, op. cit, pp. 266-291; Do mesmo autor: "Precariedade estrutural", *op. cit*, pp. 37-39.

antecessores quanto às finalidades da educação frente às mudanças em curso, sobretudo no mundo do trabalho. Quando eleito para o Congresso pela segunda vez, em 1881 o intelectual e político ocupou a posição estratégica de presidente da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, vindo a realizar a Reforma no Ensino durante o Gabinete Liberal de Martinho de Campos[648]. A reforma era compreendida como fator condicionante para o encaminhamento da libertação dos escravizados e trazia como pano de fundo as mudanças ocorridas na cidadania política. Os *Pareceres* por ele redigidos enquanto bases da reforma creditavam no investimento no ensino popular como única saída para o atraso nacional. "Somos um povo de analfabetos", dizia ele[649].

O estudo não apresentou propostas diretas para a educação dos libertos, talvez porque aquilo que seria apresentado para o Ministério do Império deveria elencar projetos e estratégias para o ensino em termos práticos, para além da retórica. O relator se ateve então a falar sobre os benefícios da educação para alcance da "verdadeira liberdade", propondo medidas para escolarização popular focadas no ensino profissional, para introjetar nos setores populares o amor ao trabalho [650]. Os receios com a condução de reformas que caminhassem no sentido contrário aos interesses senhoriais eram claros, e foram revividos poucos anos depois quando, Rui Barbosa, no contexto dos debates anteriores à aprovação da Lei dos Sexagenários, em 1885, foi acusado de "comunista" por ter contestado o "direito de propriedade" senhorial sobre o escravo[651].

Havia de fato um clima hostil nos circuitos da política institucional e setores conservadores da sociedade, quanto à recepção de reformas destinadas projetar a integração dos libertos no pós-abolição. Resistência esta, reflexo do fortalecimento dos escravistas no sistema político. Talvez por isso, o assunto da educação dos emancipados só veio a ocupar a fala de Rui Barbosa alguns anos depois, em 1889, quando já abolida a escravidão, e em um ambiente totalmente imerso na euforia republicana. O intelectual e jurista proferiu no *Diário de Notícias* uma avaliação sobre o abolicionismo demonstrando preocupação com os remidos da escravidão, devido a "ignorância e inaptidão política", e

---

[648] ALBUQUERQUE, Wlamyra. *op. cit*, p. 186; MAGALHÃES, Rejane M. M. de. "As ideias abolicionistas de Rui". In: *O abolicionista Rui Barbosa*. Ed. comemorativa do Centenário da Abolição. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988, 114 p. 93.

[649] RUI BARBOSA, *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Parecer e projeto da Comissão da Instrução Pública. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.

[650]MACHADO, Maria Cristina Gomes. "O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade". In*: V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil*", Campinas, 2001, p. 07.

[651] ALBUQUERQUE, Wlamyra op. cit, p. 112; MAGALHÃES, R, op. cit, p. 98.

alertando por medidas de instrução para a "reabilitação moral dos libertos"[652]. Reconheceu que "todas as reformas eram impossíveis sob o cativeiro", e que havia melhores esperanças com o fim do regime. A proposta era de que a arrecadação do Estado sobre a emancipação dos escravos fosse direcionada "em benefício dos libertos como base para organização de um sistema que lhes proporcione a conquista da verdadeira liberdade, impossível nas trevas da ignorância"[653]. Outros fatos informavam Rui Barbosa naquele contexto: as crescentes ameaças de reescravização e a emergência da Guarda Negra, eram para ele resultados catastróficos de uma abolição mal acabada. E logo após suas declarações no *Diário de Notícias*, o político baiano foi o escolhido por uma Comissão de Libertos proveniente da região fluminense para cobrá-lo de ações mais concretas pela educação dos ex-escravos e seus filhos, como mostramos[654].

Estava mais do que evidente que entre os protagonistas do pensamento social oitocentista, tanto a ideia de degradação moral pela escravidão, quanto o consenso da inaptidão política do povo foram como baluartes para embasar falas e ações políticas pela educação. Mas não devemos esquecer que do outro lado, havia uma movimentação social intensa que compunha o caldo de referenciais que informava os renomados abolicionistas, também agentes de Estado, manifestando expectativas dos grupos populares com a abolição, e reivindicando aquilo que era entendido como direito. Mesmo porque, muitos desses abolicionistas tiveram entre os sustentáculos de seus palanques eleitorais a movimentação das ruas e as crescentes demandas por direito ali enunciadas[655]. Esse era o caso do pernambucano Joaquim Nabuco que escreveu em 1883 uma das mais célebres obras sobre o movimento, *o Abolicionismo*.

Nabuco tinha em suas origens as veias aristocráticas dos engenhos escravistas, e o gosto pela política herdado do pai, Nabuco de Araújo, também importante estadista do Império. A particularidade de sua trajetória pública, frente aos outros nomes que acompanhamos até então, era o fato de ter vivido intensamente a campanha pela abolição em seu auge, tendo sua candidatura à eleição de 1884 impactado sobremaneira o cenário nacional[656]. Aquele ano eleitoral presenciou um verdadeiro *boom* no crescimento do

---

[652] RUI BARBOSA, *A Queda do Império*, Março de 1889, apud MAGALHÃES, R. op. cit, p. 104.
[653] *Idem*.
[654] ALBUQUERQUE, W. *op. cit*, p. 186
[655] No mesmo sentido, Ricardo Salles aponta como traço distintivo da intelectualidade abolicionista dos anos 1880 a significativa aproximação com as demandas das classes populares acerca do processo de libertação. Isso teve seus efeitos na síntese de uma linguagem política que atravessava das ruas aos parlamentos e outros espaços de discussão política. Cf. SALLES, Ricardo, Op. cit, p. 274.
[656] A opção pela aproximação com o abolicionismo de rua veio após imobilidade da Câmara no avanço da pauta antiescravista Cf. ALONSO, A. *Flores, votos e balas*, pp. 152-163.

abolicionismo nas ruas, em celebração aos primeiros trunfos da articulação do movimento, com a libertação da província do Ceará, e fortalecimento do apoio internacional, em grande medida, pelos esforços do próprio Joaquim Nabuco. Até mesmo no Paraná, a vitória eleitoral do abolicionista foi comemorada com foguetes, em festividade organizada por integrantes do Clube Abolicionista Paranaense[657]. Nabuco veio a liderar por anos a bancada abolicionista do partido liberal na Câmara, cuja articulação veio da movimentação social da Confederação Abolicionista, formada na Corte em 1883, da qual participaram outros grandes nomes do movimento, como era o caso de André Rebouças e José do Patrocínio, de quem falaremos a seguir.

Assim como seus antecessores, a inspiração no abolicionismo inglês e a correspondência com a *British and Foreign Anti-Slavery Society* estavam refletidas em seu estilo de ativismo, com preferências ao enfrentamento da questão pelo sistema político. Além disso, da experiência internacional vinham modelos de reformas para o futuro após a extinção do regime. Na proposta de Nabuco, assim como em Tavares Bastos e Rebouças, conforme veremos, a tônica era de uma abolição completada pela pequena propriedade e imigração europeia. Porém, ainda que de importância secundária, a educação dos libertos também foi considerada pelo seu potencial de regeneração dos ex-escravos, corrompidos pela experiência no cativeiro. Era elemento indispensável, na visão do autor, para livrá-los da "maldição da cor":

> Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos anos de cativeiro, isto é, de despotismo, superstição e ignorância [...] lhe é indispensável adaptar à liberdade cada um dos aparelhos do seu organismo de que a escravidão se apropriou[658].

Os conotativos raciais empregados para fundamentar a necessidade de uma "educação viril e séria", estavam interligados à própria experiência do cativeiro, pelo que se entende do conteúdo apresentado na obra[659]. Inseridos naquele contexto de racialização, eram mobilizados para reforçar a incapacidade do liberto para a vida em liberdade e usufruto dos direitos. Bem semelhante à retórica usada para legitimar a inabilitação do povo para a cidadania política na mesma época. Ignorância e escravidão apareciam nos discursos como os males do século e eram interligados para justificar as

---

[657] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 129, p. 2.
[658] NABUCO, J. *op. cit*, p. 38.
[659] Para uma discussão sobre as noções de raça empregadas por Joaquim Nabuco, Cf. AZEVEDO, Célia M. M. de. "Quem precisa de São Nabuco?" in: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, nº1, 2001, pp. 85-97.

mudanças políticas em curso. A "educação viril e séria" é tomada no excerto e em outros trechos da obra de forma genérica, sem especificações sobre sua modalidade, com exceção de quando Nabuco comenta os *Pareceres* de Rui Babosa, no mesmo esforço do político baiano de relacionar ignorância e escravidão: "a senzala e a escola são polos que se repelem", afirmou[660]. A crítica em questão era direcionada ao próprio movimento abolicionista, que não dispunha de propostas sólidas para a integração dos libertos na educação escolar.

Na campanha eleitoral de 1884, o assunto voltou à retórica do político, quando se referiu ao "derramamento universal da instrução", como reforma social necessária para compor as medidas destinadas à extinção do cativeiro. O comentário era feito em face dos efeitos antidemocráticos provocados pela lei eleitoral de 1881, que deixava o povo alijado da participação política. A defesa era pelo contrário, que o povo fosse "elevado" e "educado na escola de todos os direitos e da mais completa igualdade"[661]. Como sabemos, o êxito de tal campanha levou Nabuco de volta à tribuna do Congresso, entretanto, sem que o assunto voltasse a figurar projetos específicos para sua efetividade, dado o mesmo ambiente hostil criado pela resistência escravista entre os parlamentares, igualmente enfrentado por Rui Barbosa e outros abolicionistas.

O clássico de Nabuco sobre o movimento foi redigido contemporaneamente ao Manifesto da Confederação Abolicionista, em 1883, expressando as alianças efetuadas pelo pernambucano com outras lideranças da articulação nacional, como era o caso de André Rebouças e José do Patrocínio. Estes, ao lado de Luís Gama, compondo os principais nomes do abolicionismo negro emergido dos circuitos letrados. Os termos do Manifesto foram construídos pelas mãos Patrocínio e Rebouças, com o mesmo intuito do *Abolicionismo* de Nabuco, servir de ferramenta para o embate pela emancipação dentro do sistema político. Foi, com efeito, lido por Nabuco ao iniciar os trabalhos da legislatura de 1885, e trazia entre seus pilares as ideias de ilegitimidade e ilegalidade da escravidão[662].

Fazendo jus ao tom de um Manifesto, os redatores foram breves em estabelecer a argumentação antiescravista, com foco nas ilicitudes que sustentavam a manutenção do regime, das quais o Estado se mostrava conivente. O descaso com que se tratou a Lei de

---

[660] NABUCO, J. *op. cit*, p. 162.
[661] NABUCO, Joaquim. *Campanha Abolicionista no Recife*: Eleições de 1884. Brasília: Senado Federal, Conselho Eleitoral, 2005, pp. 47-48.
[662] PATROCÍNIO, José do; REBOUÇAS, André P. *Manifesto da Confederação abolicionista do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Tipografia da Gazeta da Tarde, 1883, p. 9.

1831 tornava urgente a libertação. Como referenciais das reformas defendidas, falava-se em José Bonifácio e Tavares Bastos, precursores de planos eficazes para a integração do liberto. O primeiro, vale lembrar, defensor de uma política de distribuição de terras e classes de instrução aos emancipados desde o projeto da Constituinte de 1823, como vimos. Patrocínio e Rebouças se referem à Lei de 1871 pelo seu potencial de destruir qualquer contribuição para que os nascidos dela, alcançassem a liberdade de fato:

> O que deve ele [ingênuo] ao senhor de seus pais? Noções de moral? Ele foi criado na senzala. Noções de bondade? Negaram-lhe até o leite materno. Noções de civilização? Ele é analfabeto. Noções de sociologia? Ele encontra os seus progenitores no eito, seviciados, famintos, como recompensa de haverem formado o patrimônio de um povo[663].

A crítica ao "aprendizado na senzala" ajudava os autores a salientar os descompassos das políticas de emancipação vigentes à época, pelos compromissos implícitos que mostravam com a escravidão. Embora no espaço do documento, as então lideranças da Confederação Abolicionista, não esmiuçassem seus respectivos planos educacionais para a sociedade livre em construção, os jornais, as conferências e outros estudos foram campos abertos para que estes ideais fossem manifestados.

No caso de André Rebouças, tais reflexões foram contemporâneas aos debates que sucederam a Lei do Ventre Livre e visitaram as colaborações feitas pelo engenheiro em jornais e revistas de ampla circulação na Corte. Ele, que era parte da elite social do Império, filho Antonio Rebouças, estadista, e que trazia ao mesmo tempo a descendência de uma liberta, vivia na pele as limitações da ascensão social e sucesso econômico do negro, no pleno fervor do processo de racialização. Por isso, assim como Patrocínio, como veremos, construiu referenciais em torno de lideranças que provavam em suas trajetórias a possibilidade de educação e aperfeiçoamento do negro para o futuro sem escravidão. O exemplo de Frederick Douglas e sua atuação no abolicionismo norte-americano era acionado como inspiração desses intentos[664]. Nos escritos do engenheiro, que expunham seus projetos de futuro, a abolição deveria ser completada pela pequena propriedade e o espalhamento de escolas. É o que fica evidente, por exemplo, na correspondência dirigida a Abilio César Borges, na qual usava da importância deste destinatário no âmbito da

[663] *Idem*, p. 20.
[664] Na *Gazeta da Tarde*, órgão administrado por José do Patrocínio, a autobiografia de Frederick Douglas foi apresentada com destaque, Cf. ALONSO, A. *Flores, votos e balas*, p. 125.

instrução pública no Império, para compartilhar sua indignação com a ausência de políticas educacionais ao povo, para além da retórica[665].

Na revista *Novo Mundo*, onde dispunha de colaborações periódicas, a defesa pela educação era usada para refutar o ideário crescente de inaptidão do negro, bem como creditar no mérito e esforço individual para o alcance da dignidade e reconhecimento social: "ninguém ousa mais pôr em dúvida que se possa educar o negro nos mais elevados princípios da ciência e de moral cristã"[666]. Rebouças se colocava como exemplo vivo do usufruto da educação como passaporte para ingresso nos circuitos das elites letradas[667]. Os preceitos acompanhavam os princípios liberais e os padrões de uma civilização ocidental moderna e capitalista, na qual a educação era como o "alfa" do combo de reformas necessárias para elevação da nação ao pleno progresso, já que aperfeiçoava em termos morais, preparava para o trabalho e aprimorava para o desenvolvimento da economia[668].

A valorização do trabalho, no pensamento social de André Rebouças, bem como em suas propostas educacionais, se interligava muito mais ao esforço de livrar o país dos estigmas da escravidão, do que a uma alternativa para se "controlar" os libertos. Era preciso criar amor ao trabalho em todas as classes, haja vista a repugnância geral com o trabalho produtivo. Assim, era imprescindível pensar em escolas noturnas anexas aos ambientes de trabalho, com vistas à "educação e instrução do cidadão de um país realmente livre, e os princípios técnicos da especialidade a que a ele destinar"[669]. O modelo de tais políticas vinha da realidade norte-americana e o sucesso dos ideários liberais pautados no individualismo naquela realidade, o que explica o otimismo colocado sobre a livre iniciativa para a realização de tais projetos. Ao mesmo tempo, não se isentava o Estado do compromisso com reformas sociais, das quais a instrução pública deveria se constituir baluarte, ao lado de uma política de terras e incentivo à imigração.

José do Patrocínio, que articulou a militância abolicionista muito mais próximo da movimentação das ruas, esboçou expectativas com a educação nos negros nas conferências-concerto que ministrava e no jornal que dirigia, a *Gazeta da Tarde*[670]. Além

---

[665] *Idem*, p. 130.
[666] REBOUÇAS, André P. *apud* SCHUELER, Alessandra F. M. "Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manuel Querino (1851-1923)". In BARROS, S. A. P; FONSECA, M. v. *História da educação dos negros*, op. cit, p. 194.
[667] SCHUELER, A. F. M; PINTO, R. N. O. "Pensamentos e projetos educacionais...", *op. cit*, p. 29.
[668] *Idem*, p. 31.
[669] REBOUÇAS, André P. *apud* SCHUELER, A; PINTO R. "Pensamentos e projetos ...", op. cit, p. 38.
[670] Para uma trajetória do abolicionismo de Patrocínio, em relação às redes de sociabilidade da intelectualidade negra oitocentista, Cf. PINTO, Ana F. M. *Escritos de Liberdade*, op. cit, pp. 115-143.

disso, dispunha de traço em comum com Rebouças uma trajetória educacional que lhe abriu portas e repercutiu em uma carreira docente, que reforçava as motivações para a inserção do ensino na agenda abolicionista. Patrocínio lecionou nas escolas noturnas dos clubes abolicionistas da Corte, como a do Quilombo da Cancela. Ele próprio era tomado como referência nas expectativas daqueles que frequentaram a escola noturna do Clube dos Libertos contra a Escravidão, como um exemplo de ascensão social pela dedicação à instrução[671]. De origens menos nobres que o correligionário Rebouças, era mestiço, filho de escravizada e sofrera as duras penas até chegar na formação superior em farmácia nos anos 1870. A carreira, porém, foi trilhada nos jornais, onde expunha as críticas socias de seu tempo e inseria expectativas com a libertação futura.

A reforma social de Patrocínio fundia-se com sua própria trajetória de militância ao prezar pelos cursos noturnos como alternativa viável para a realização do ensino popular primário e técnico. Os ideais encontravam inspiração no contexto norte-americano, como em Tavares Bastos e André Rebouças, e não se encerravam no ensino prático, mas tinham em mira o exercício da cidadania do liberto, tendo em vista as mudanças no sistema eleitoral[672]. O país sofria "sem estradas, sem escolas, sem liberdade e sem consciência"[673]. O intelectual da *Gazeta da Tarde* fazia ferrenhas críticas ao tempo perdido com o direcionamento de gastos públicos para regalias à burocracia imperial, enquanto nada era investido para a construção de escolas [674]. Pelo contrário, tramitava no governo o fechamento de aulas noturnas, ao mesmo tempo em que aprovava-se a alfabetização para o voto, diretrizes que fervilhavam as páginas do crítico abolicionista[675].

Na ampla rede de abolicionistas negros letrados, composta de outros nomes como Manoel Querino, Machado de Assis e Hemetério dos Santos, que não entraremos aqui, a educação ocupava lugar especial nos projetos que se teciam sobre o futuro[676]. O pensamento comum de que o ensino trazia a elevação necessária para a transposição das fronteiras sociais criadas pela escravidão e o racismo, ajudava no argumento de que era possível integrar a população egressa da escravidão e assim corresponder aos princípios de civilidade e progresso que norteavam o projeto de país então gestado. Essa construção

---

[671] COSTA, Ana Luiza de J. "As escolas noturnas da Corte e a formação do trabalhador: educação e controle social na sociedade oitocentista". In: *Revista Teias*. V. 14, n. 28, 11-24. Mai/Ago, 2012, pp. 21-22.
[672] SCHUELER, A. F. M. "Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação", op. cit, p. 203.
[673] PATROCÍNIO, José do. *Apud* SCHUELER, A. idem.
[674] PINTO, A. F. M. *Escritos de liberdade*, op. cit, p. 188.
[675] *Idem*, p. 192-194.
[676] Alguns estudos recentes têm evidenciado essas questões à luz das trajetórias desses sujeitos. Cf. SCHUELER, A. F. M. "Trajetórias cruzadas...", op. cit; PINTO, A. F. M. *Escritos de liberdade*, op. cit; SILVA, Luara dos Santos. "O negro nunca foi fraco, imoral ou ladrão", op. cit; Entre outros.

de pensamento tinha elementos que se distanciavam dos projetos abolicionistas que pretendiam preservar *status quo* escravista, e ainda flertavam com o ideal excludente de nação que via negros e populares como seres viciosos, incapazes de usufruir da cidadania plena. Se em Perdigão Malheiro a educação era aliada para manter os ex-escravos na condição de subordinação, ou para livrá-los da "maldição da cor", como na visão de Nabuco, nas vozes do abolicionismo contra-hegemônico ela servia para suplantar barreiras das desigualdades e integrá-los no corpo de cidadãos da nação emancipada. É certo que tais visões, silenciadas pelas estruturas de sujeição, encontraram nos anos de campanha abolicionista um terreno fértil para serem enunciadas e darem seus frutos. Porém, seriam como ecos isolados não fossem as lutas sociais destinadas a consagrar a instrução como um direito, que se passavam na mesma época, e tinham o protagonismo dos setores populares, entre grupos que viviam a experiência da escravidão ou da liberdade precária.

Os casos trabalhados evidenciam como ampla rede do abolicionismo uniu valores reivindicados por setores diversos e em espaços sociais plurais. De modo que os ideais de liberdade e instrução transitaram das escolas às associações, das ruas à imprensa e aos parlamentos. Se, conforme vimos, estes valores compunham o repertório de lutas dos grupos populares presentes nas aulas noturnas, dentre escravizados, livres e libertos, o fato de também serem enunciados por outros agentes da imensa malha abolicionista, como os professores, segmentos intermediários e da elite, demonstra que os embates pela emancipação não vieram desacompanhados de expectativas e projetos de futuro. E este é um aspecto lacunar das abordagens sobre o período, o qual procuramos preencher com este estudo. Atentar a estes projetos e aos ambientes de disputa no qual estavam imersos mostra como o quadro pós-abolição, em sua dimensão política, social e econômica foi resultado de projetos nacionais vitoriosos. Como temos sustentado, os grupos populares, bem como os sujeitos que viviam a subordinação do cativeiro não se isentaram de demonstrar que também dispunham de ideais de futuro e liberdade, que passavam pela educação e no seu entendimento como um direito, assunto que aprofundaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4. Educação: lutas, embates e a construção de um direito.

A atmosfera política criada nas últimas décadas do século XIX viveu a emergência de expectativas individuais e coletivas com relação ao futuro em liberdade. Questões como as definições de cidadania dos ex-escravos, bem como delimitações dos direitos políticos dos setores populares puderam entrar em cena e alcançar o debate público em muito graças ao terreno fértil instaurado com o abolicionismo e as lutas sociais vigentes[677]. Desse contexto, as lutas pelo direito à educação foram intensificadas em várias frentes: em reivindicações por escolas diretamente ao poder público, na forma de pedidos, abaixo-assinados, cobranças, protestos, mas também na promoção de iniciativas educacionais no universo associativo. Neste capítulo, iremos enfoca-las buscando alimentar um dos propósitos centrais da tese, o de demonstrar como os mesmos grupos sociais caracterizados com estereótipos pejorativos pelas classes dirigentes, em razão da experiência com o cativeiro e pelo analfabetismo, foram protagonistas na construção social do direito à educação[678]. Ainda que a história social tenha avançado consideravelmente na exploração das lutas por liberdade e direitos no período aqui analisado, especialmente pelas vias do acesso à justiça e na cultura associativa, pouco se tem falado sobre o acesso à educação e no seu entendimento enquanto dever do Estado e direito universal[679].

---

[677] Reforçamos aqui a opção pelo emprego conceitual das noções de linguagem e cultura política, pensando nas interações dos sujeitos com os valores e expectativas políticas em disputa no fim do século. Cf GRAHAM, S. *O motim do vintém*, op. cit, p. 212; PALTI, E. *op. cit*, p. 17;

[678]Para uma discussão acerca dos usos do direito na História Social, bem como da ideia de direito enquanto construção social, cf. LARA, S; MENDONÇA, J. M. N. (orgs) *Direitos e justiças no Brasil*, op. cit, pp. 9-14; Para o campo da História da Educação, a tese de Ana Luisa Costa traz elementos interessantes para sustentar o mesmo argumento, de que coube às classes populares a construção do direito à educação. Aqui, procuramos ampliar estas questões desenvolvendo uma leitura que contemple a construção do direito à educação à luz do processo de emancipação do trabalho cativo, o que nos motiva conferir especial atenção ao modo como os sujeitos negros entenderam o acesso ao ensino e foram agentes nesse processo. Cf. COSTA, Ana Luisa de J. *O educar-se das classes populares oitocentistas, op. cit.*

[679] O balanço historiográfico apresentado em CHALHOUB, S. "Precariedade estrutural, op. cit, pp. 42-43, bem como as questões apresentadas acerca da liberdade e acesso a direitos da população negra, realçam a lacuna do campo. Nos isentaremos de citar a diversidade de contribuições historiográficas que contemplaram as temáticas citadas, para se ater aos trabalhos que passaram direta ou indiretamente pela questão educacional. Nesse sentido, como já enfatizamos na introdução deste trabalho foram fundamentais as contribuições de Marcelo Mac Cord, *Artífices da cidadania*, 2012, op. cit e Melina Perussatto, *Arautos da liberdade*, 2018, op. cit, entre outros autores, ao perceberem a educação enquanto componente crucial das expectativas de liberdade de ex-escravos e negros livres. A abordagem dos autores, contudo valorizou a promoção de estratégias educacionais na modalidade associativa. Aqui propomos um olhar que abarque experiências de cobranças desse direito ao Estado.

Embora a Lei do voto de 1881 tenha impactado significativamente as buscas populares por alternativas de instrução, a tradição de lutas pela educação já vinha há anos se estruturando no país. No Paraná, como mostramos, grupos sociais diversos, incluindo aqueles situados às margens do direito à cidadania, compreenderam a escolarização como vantajosa desde o surgimento das primeiras iniciativas públicas de instrução. Fosse no simples ato de matrícula de seus filhos em escolas regulares e no vencimento das inúmeras adversidades para alcançar o êxito de mantê-los em frequência, até no envio de abaixo-assinados para demonstrar preferências por esse ou aquele professor, as comunidades compreendidas no entorno das escolas participavam ativamente da construção do direito ao ensino. Essas movimentações ganharam contornos especiais com os desdobramentos do processo de emancipação e com as mudanças na cidadania política, de modo que se intensificaram, refletindo na ampla participação popular nas escolas noturnas de adultos. Escravizados, libertos e outros sujeitos livres trabalhadores não apenas desfrutaram das iniciativas escolares criadas pelo poder público local nas décadas de 1870 e 1880, como também ajudaram a criá-las por meio de solicitações que chegaram às dezenas ao poder provincial. Nesses abaixo-assinados, além de pleitearem a abertura de escolas, cobravam ainda sua estabilidade e manutenção.

Neste capítulo nos dedicaremos a tratar do processo de construção social do direito à educação tomando como referência primordial as reivindicações populares por escolas no fim do século XIX, das quais participaram escravizados e libertos. Incluímos o aparato contextual trazido pelas reverberações do assunto na política parlamentar, com os debates pela instrução popular incitados pela reforma eleitoral e seus impactos nas políticas locais da província do Paraná. Passamos pelas reformas do ensino que buscaram estabelecer na prática a instrução popular e os impasses enfrentados para concretização de tais planos em termos práticos. Por fim, comentamos o episódio passado no Paraná, em 1888, quando o governo provincial paradoxalmente conduziu o fechamento de mais de 150 escolas devido a uma crise econômica que assolou a província. A ação incitou resistência na forma de protestos populares, trazendo mais elementos para sustentarmos o lugar especial da educação no horizonte de lutas que se travaram nesse contexto.

4.1 “Porque desejam aprender”: reivindicações populares pelo direito ao ensino

> *O estabelecimento desta aula foi realizado à requisição dos próprios alunos que se apresentaram à superintendência do ensino em número de 32 (dos que ontem faltou um por ausente) pedindo a fundação porque desejam aprender, sendo digno de encômios a oportunidade da classe operária em desejar ilustrar o entendimento* (O chefe da Superintendência José Ribeiro de Macedo ao presidente da província Joaquim de Almeida Faria Sobrinho. Porto de Cima, 17 de Maio de 1886)

Porto de Cima, hoje distrito anexo à cidade serrana de Morretes, ao final do século XIX tinha a condição de vila, o que incluía a existência de instâncias administrativas municipais, bem como a representação de autoridades provinciais da instrução pública. As atividades econômicas voltavam-se à pequena propriedade em culturas de subsistência, pecuária e engenhos de erva mate, vindo daí o emprego de boa parte da mão-de-obra escravizada ou livre. Nos anos 1880, esse quadro foi modificado pela intensificação do fluxo populacional em razão da construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá, o que deixava a pequena vila como entreposto, atraindo maior diversidade de trabalhadores e outros envolvidos com a empreita. Fato refletido também em Morretes onde, como vimos, tais grupos se filiaram ao clube literário Alfa chegando aos cargos diretivos da agremiação.

No Porto de Cima, as possibilidades de escolarização de adultos estavam postas desde 1875. Uma escola noturna havia sido fundada neste ano por sócios do Clube de Leitura Portocimense e vinha sendo aproveitada por cerca de 45 alunos trabalhadores[680]. Impulso seguido ineditamente na escolarização de mulheres, pois a professora pública Amélia Maria do Nascimento abriu uma aula noturna no mesmo ano, destinada a "instrução primária gratuita para o sexo feminino na idade adolescente"[681]. No início da década de 1880, em consequência da intensificação das obras na estrada de ferro, a frequência da aula patrocinada pelo clube foi afetada e a escola, fechada[682], motivando, anos depois, a mobilização de trabalhadores descrita acima na epígrafe, protagonizada certamente por indivíduos que já haviam experimentado das aulas da agremiação. A ação teve resultados satisfatórios e, no ano seguinte, as aulas do Clube de Leitura voltaram à regularidade, desta vez, com subvenção do poder provincial e frequência de 31 alunos[683].

---

[680] DEAP-PR. *Ofício dirigido ao presidente da província, pela mesa diretora do Club de Leitura PortoCimense*, 28/09/1878. Ref. BR APPR 458, p. 40. *Dezenove de Dezembro*, 1876, ed. 1691, p. 1.
[681]DEAP – PR. *Ofício dirigido ao Diretor Geral da Instrução Pública João Pereira lagos Júnior, pela professora Amélia Maria do Nascimento*, Porto de Cima, 31/10/1875. Ref. BR APPR 471, p. 12.
[682] DEAP-PR. *Ofício dirigido ao presidente da província, pelo Inspetor Paroquial responsável pela vila de Porto de Cima*. 1882. Ref. BR APPR 666, p. 33.
[683] DEAP-PR. *Ofício dirigido ao presidente da província Joaquim de Almeida Sobrinho, pelo chefe da superintendência do ensino obrigatório.* Porto de Cima, 17/05/1886, Ref. BR APPR 778, p. 195.

O mais significativo do episódio narrado é o potencial de demonstrar o interesse dos adultos pela instrução, numa constante que vem desde os anos 1870, e que, se colocada no plano mais amplo das outras experiências escolares da província, mostra que já eram expressivas as ações de grupos populares nessa época em prol do ensino, "pelo desejo de aprender". Lutas estas, intensificadas na década de 1880, se revestindo de maior relação com os anseios por cidadania tendo em vista as dinâmicas passadas no sistema eleitoral e no processo de emancipação. Nesta seção, exploraremos o protagonismo dos setores populares em reivindicações envolvendo abertura e manutenção de escolas noturnas. De outro modo, consideramos oportuno demonstrar como essas experiências de escolarização trouxeram como singularidade o envolvimento do poder público, facilitando a assimilação de uma expectativa que via a educação escolar não apenas como direito de todos, mas também como um dever do Estado.

Outros elementos são dignos de atenção quando observamos a onda de reivindicações por escolas passada no Paraná. Assim como no Porto de Cima, os protagonistas das solicitações não vinham necessariamente dos núcleos urbanos mais movimentados da província. Por outro lado, um misto de forças entrava em cena para colocar em prática o funcionamento de aulas noturnas de adultos em termos de financiamento: professores públicos lecionavam gratuitamente, associações, particulares, Câmaras Municipais e governo provincial, as vezes ao mesmo tempo, dividiam os encargos do custeio de tais empreitas. Na Colônia do Jataí, ao norte da província, por exemplo, um professor primário dizia atender "aos muitos e continuados rogos de grande número de pessoas analfabetas que aqui se acham residindo", afirmando ter criado uma aula noturna para o sexo masculino e esperando receber alguma ajuda do poder provincial[684]. O fato se deu em 1873, muito antes da maior parte das experiências de escolarização de adultos na província, e na origem de tais clamores estava um pequeno povoado isolado, em precárias condições de vida e trabalho. Como vimos no primeiro capítulo da tese, a Colônia do Jataí foi fruto de um projeto de colonização voltado ao povoamento dos sertões da província e a construção de uma estrada que ligasse o território ao Mato Grosso. Impulso que deu lugar a migrações de camponeses pobres, que em contato com indígenas, africanos livres e outros grupos enviados para o serviço de colonização, que estavam de certo modo representados nas primeiras iniciativas de escolarização que ali existiram para o ensino regular de menores.

---

[684] DEAP-PR. *Ofício dirigido ao inspetor geral da instrução pública João Franco de Oliveira e Souza*, Colônia do Jataí, 08/01/1873, Ref. BR APPR 399, p. 4.

Ainda na década de 1870, vale lembrar que duas experiências de educação escolar de escravizados, uma em Paranaguá e outra em Curitiba, de que tratamos no segundo capítulo, mostravam que houve procura sujeitos interessados pelo ensino para aulas de instrução primária, tendo sido este o fator fundamental para as iniciativas conduzidas pelos professores José Cleto Silva e Damasio Bittencourt, respectivamente[685]. Embora para tais casos as evidências sejam escassas em informações acerca da regularidade das aulas, bem como das vozes desses trabalhadores na ação inicial de mobilização para o acesso à escola, esses aspectos são identificáveis em outras experiências da mesma época, como em Curitiba, onde um grupo de estudantes adultos contestou, por meio de um abaixo-assinado, o fechamento de uma aula noturna.

Em 1877, 23 signatários dirigiram à Inspetoria Geral da Instrução Pública, com sede em Curitiba, um ofício em que se opunham à extinção da escola noturna que vinham frequentando[686]. Diferente das aulas anteriormente citadas, esta teve sua gênese não na iniciativa de uma associação ou no voluntarismo docente, mas em ação do próprio governo provincial que incluiu sua autorização no Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná, de 1876[687]. Era uma das primeiras escolas de adultos criadas pela iniciativa oficial e, conforme o regulamento, deveria funcionar em dias alternados, em um dos salões do Instituto Paranaense, então escola secundária e normalista da capital. Os suplicantes voltaram a peticionar cerca de dois anos depois da primeira solicitação, certamente, por não serem atendidos em suas demandas, relatando em ofício os percalços enfrentados para manterem a aula pública em funcionamento.

Pelo relato, o governo provincial era responsabilizado pelo fechamento da escola, o que se sucedeu juntamente com a supressão de outras dezenas de iniciativas escolares no ano de 1877. Os alunos adultos a vinham frequentando há cerca de um ano, tendo por mestre o professor público Miguel Lourenço Schleder, quando foram surpreendidos pelo encerramento das atividades:

> Profundamente pesarosos por terem sido privados daquele importante estabelecimento, indo depois de fatigados do trabalho diário, nas horas de descanso, procuraram com inexprimível satisfação, beber as noções da língua pátria; os abaixo assinados [...] dirigiram ao então Presidente da Província Dr.

685 DEAP-PR. *Ofício encaminhado ao presidente da província por José Cleto Silva*, 1871, op. cit; *Ofício dirigido ao presidente da província, pelo professor Damasio Correia Bittencourt*, 1874, op. cit.
686 DEAP-PR. *Ofício dirigido ao presidente da província Joaquim Bento de Oliveira, pelo Inspetor da Instrução Pública João Pereira Lagos*, Curitiba, 14/11/1877, Ref. BR APPR 527, p. 101.
687 Art. 158 do Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 16 de Julho de 1876. In: MIGUEL, M. E. B; MARTIN, S. D. *Coletânea da documentação educacional paranaense*, op. Cit, p. 265.

> Joaquim Bento, uma representação em que solicitavam o restabelecimento da referida aula, o qual, [...] [por] só ter em mira equilibrar a despesa pública para melhorar as finanças que eram então desanimadoras, proferiu o despacho seguinte: "Os suplicantes serão atendidos com as providências que vão ser tomadas". Tal providência porém até hoje não apareceu, e é por isso que os suplicantes, convictos do máximo interesse que V. Ex.ª liga a instrução popular e tendo o tristíssimo infortúnio de serem privados na infância dos bancos de primeiras letras, pedem a V. Exª que se digne de restaurar a aula noturna desta Capital, e designar para regê-la seu antigo professor Miguel José Lourenço Schleder que incontáveis e salutares esforços empreende em prol de seus respeitosos alunos, sendo por isso digno de justos louvores[688].

A normativa que criou o estabelecimento de instrução datava de 1876, enquanto que a supressão foi sancionada no ano seguinte. Os peticionários então dirigiram uma representação para reabertura, tendo tido como resposta a alegação da falta de recursos. Perseverantes no propósito de obter a dita aula, os suplicantes voltaram a peticionar, desta vez expressando suas impressões com a experiência de escolarização, considerando um infortúnio a privação dos bancos de primeiras letras na infância. Além disso, afirmavam-se "profundamente pesarosos" por reviverem essa privação na idade adulta, já que a frequentavam com "inexprimível satisfação", mesmo "indo depois de fatigados do trabalho diário". O documento foi assinado por dois alunos que exerciam a profissão de barriqueiros, sendo eles Cesar de Assis Teixeira e Irineu Fernandes França, ambos, futuros integrantes da Sociedade Protetora dos Operários, de que falaremos adiante[689]. Embora a correspondência fizesse menção a outros 25 signatários, a identidade destes permanece desconhecida em razão da ausência da folha anexa com as assinaturas dos demais requerentes.

A aula noturna em questão teve que contar com a boa vontade do docente mencionado como favorito pelos peticionários, Miguel J. Lourenço Schleder, que lecionou gratuitamente pelos anos seguidos à correspondência, já que as promessas de remuneração por parte do governo provincial não se cumpriram[690]. Quanto aos alunos, sabemos da frequência de escravizados e ingênuos pelo ofício redigido pelo professor em 1882, quando afirmou lecionar para cerca de 70 trabalhadores, dos quais 12 eram cativos,

---

[688] Idem.

[689] *A República*, 1890, ed. 50, p. 2; Registro de nascimento de Irineo Fernandes França, filho de Irineo Fernandes França, 7 de Abril de 1890; Registro de nascimento de Libania de Assis Teixeira, filha de Cezar d'Assis Teixeira , 8 de Abril de 1890. Livro de batismos da Paróquia do Bacacheri, Curitiba, Paraná.

[690] Sobre aspectos da biografia do professor Miguel J. Lourenço Schleder, Cf. SILVA, N. S. *O batismo na instrução*, p. 129.

como já comentamos no segundo capítulo da tese[691]. Isso permite supor que os mesmos estiveram presentes na ação reivindicatória, o que não é possível comprovar pelas lacunas documentais. No ano seguinte, uma carta era escrita pelo professor Schleder e dirigida ao então presidente da província Carlos Augusto de Carvalho, com o propósito de agradecer o governante pelo suprimento da escola e seu pagamento salarial. Mais uma vez, os registros permitem acessar a voz dos alunos trabalhadores naquele contexto de lutas pelo direito de aprender;

> Compenetrados da gratidão que devem a V. Exclª por haver lhes proporcionado tão importante benefício, os alunos da escola noturna, em sinal de profundo respeito, pedem-me que em seu nome dirija esta felicitação a V.Excl.
> Associando-me dos meus discípulos na justa e mui merecida prova de apreço que tributam a V. Excl. sinto a mais ardente satisfação, reconhecendo frutíferos esforços que V. Excl com tanta sabedoria e critério, há empregado em prol da instrução popular"[692].

Alguns aspectos presentes na experiência deste curso noturno da capital são elucidativos para compreensão das demais histórias de instrução popular nessa mesma época. Participantes dos manifestos por vezes são encontrados em cargos diretivos das agremiações operárias então formadas, o que exploraremos com maior atenção no tópico seguinte. A outra questão diz respeito ao descaso do governo provincial com a manutenção e provimento das escolas, mesmo aquelas criadas por sua própria iniciativa. Por conseguinte, as faltas do Estado eram contornadas pelo voluntarismo docente, em parceria com a vontade dos alunos em obterem a instrução primária, para o seguimento das atividades. Por fim, a menção a Carlos Augusto de Carvalho pelos seus feitos à instrução popular é frequente na documentação, bastando atentar para o grande número de escolas criadas durante seu curto mandato na presidência da província, entre 1882 e 1883: cerca de vinte e sete novas oportunidades de educação formal para adultos.

A atenção dada pelo governante no assunto da instrução popular foi de fato atípica e envolveu a estratégia inédita de convidar as Câmaras Municipais para participarem de um esforço conjunto com a província para o fomento à alfabetização de adultos. Em ofício datado de 1882, ele assim se referia ao projeto:

> Determinando a lei 3029 de 9 de janeiro de 1881, a da reforma da legislação eleitoral, no art. 8 que de Setembro de 1882 em diante somente serão incluídos no alistamento os cidadãos que, tendo as qualidades de eleitor, souberem ler e escrever, ao Estado, à Província, às Municipalidades e à iniciativa individual

[691] DEAP-PR. *Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da Província, pelo professor Miguel José Lourenço Schleder*. 13/08/1882. Ref: BR APPR 667, p. 281.
[692] DEAP-PR. *Ofício encaminhado ao Illmo. Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da Província, pelo professor Miguel José Lourenço Schleder*. 10/04/1883. Ref: BR APPR 667, p. 162;

> compete promover por todos os meios ao seu alcance, por que nisso está empenhada a liberdade política, a criação de escolas de instrução primária que possam ser frequentadas pelos cidadãos que não puderam em tempo adquirir a condição que a nova lei exige para o exercício do voto [693].

Ou seja, as fundamentações para tal impulso político recaíam na lei eleitoral e, Carlos de Carvalho, buscava alternativas que não exigissem comprometimento direto dos recursos provinciais nesse investimento, acionando então as municipalidades e a iniciativa privada para auxílio. Prontamente, muitas instâncias municipais atenderam ao chamado e dezenas de escolas noturnas foram fundadas naquele ano de 1882[694]. Para os munícipes, era uma forma de usar a educação como moeda de troca, no jogo político de favores então em voga. Tanto que, como veremos, as escolas criadas tiveram curto período de existência, sendo suprimidas tão logo Carlos de Carvalho deixou a presidência da província, incitando a ação dos grupos populares em reivindicações ao poder público.

Foi assim em Antonina, cidade litorânea. A Câmara do município, em acordo com o professor público Joscelyn de Paula Pereira iniciou uma aula noturna em 1882 destinada a "adultos livres e escravos, bem como ingênuos"[695]. A classe registrava um bom número de cativos em seus bancos escolares, fato que chamou a atenção do próprio presidente Carlos de Carvalho, em visita àquela escola no ano de inauguração[696]. No ano seguinte à abertura, escravizados seguiam representados no arrolamento de alunos formando a maioria dos frequentes[697]. Mas por iniciativa da própria Câmara a aula foi suprimida em 1885, levando estes sujeitos e outros trabalhadores, pela autodesignação de "operários", a se dirigirem ao diretor geral da instrução pública por meio de dois abaixo-assinados, pedindo seu restabelecimento:

> Os abaixo assinados operários especiais de diversos ofícios, tendo já frequentado uma escola noturna de 1ªs letras paga pela Câmara Municipal desta cidade, e tendo sido suprimida a mesma escola por motivo que os suplicantes ignoram, vem eles por isso a presença de V. Sª por intermédio do Ilmo Sr. Inspetor Paroquial desta cidade pedir a V. Sª afim de que se digne providenciar

---

693 PARANÁ. *Relatório de Presidente da Província - Carlos Augusto de Carvalho*. Curytiba: Typographia Perseverança, 1882, pp. 92-93.

694 Os municípios que receberam escolas noturnas financiadas pelas Câmaras foram: Curitiba, Campo Largo, São José dos Pinhais, Paranaguá, Antonina, Morretes, Guaratuba, Castro, Lapa, Ponta Grossa, Arraial Queimado, Palmas e Guarapuava. DEAP – PR. Ofícios trocados entre as Câmaras Municipais e a presidência da província, entre 1882 e 1883. Referências são citadas ao longo do capítulo.

695 DEAP-PR, *Ofício dirigido ao diretor geral da instrução pública Francisco Alves Guimarães, pelo inspetor paroquial J. B. Ribeiro [ilegível*]. Antonina, 22/03/1882, Ref. BR APPR 653, p. 43.

696 Mais detalhes sobre a referida iniciativa, abordamos no segundo capítulo deste trabalho; *Dezenove de Dezembro*, 1882, ed; 28, p. 2.

697 *Dezenove de Dezembro*, 1884, ed.70, "Noticiário da 4ª Circunscrição do Ensino Obrigatório", p. 4.

> a continuação da mesma escola, onde possam os suplicantes continuar recebendo instrução [...][698].

No outro abaixo-assinado, de teor idêntico, os suplicantes se afirmavam "pretenciosos do estudo primário" e desejando continuar os conteúdos "a que deram princípio"[699], pedindo, desta vez ao diretor geral da instrução o restabelecimento da escola. Ambos os documentos, com 20 requerentes, foram assinados pelos alunos, e pelo cruzamento com registros de matrícula sabemos que alguns deles eram escravizados[700].

Se o episódio acontecido em Antonina foi motivado pela decisão da Câmara Municipal de encerrar as atividades da aula de adultos, após aceite do convite da presidência para o seu estabelecimento e custeio, em Morretes, cidade vizinha, os manifestantes reivindicaram a instrução primária antes mesmo da "campanha" da presidência chegar ao conhecimento das lideranças municipais. Partindo de aspectos tratados no capítulo anterior, quando acompanhamos a trajetória do docente Líbero Teixeira Bastos e sua militância abolicionista, temos que as mobilizações pelo ensino na cidade serrana foram despertadas anteriormente, em função de negociações iniciadas pelo professor e alunos com o poder público. Em 1879 o docente dirigiu à superintendência da instrução pública um pedido de instalação de escola noturna, o que não parece ter sido por acaso, já que tramitava na Assembleia Legislativa o novo Regulamento da Instrução no qual possivelmente seriam aprovadas novas escolas de adultos. Recebendo a negativa da superintendência, a solicitação do docente foi sucedida de um pedido formal dos próprios alunos, em 1880, "afim de poderem instruir-se devidamente":

> Os abaixo-assinados, habitantes e membros das classes artífices proletárias desta cidade tendo em vista o projeto de lei da Assembleia Legislativa Provincial do corrente ano, pelo qual foi manifestada naquele Parlamento a necessidade que há nesta localidade de uma aula noturna de ensino primário para adultos; projeto este q.e não teve feliz êxito; e desejosos de possuírem a dita aula, afim de poderem instruir-se devidamente, têm por isso a confiança de vir implorar de V. Ex.ª a realização de tão útil quão proveitoso favor, rogando a V. Ex.ª q.e se digne de criar a referida aula, nomeando para regê-la ao professor público desta cidade Sr. Líbero Teixeira Braga[701].

---

[698]DEAP-PR. *Requerimento encaminhado Inspetor Paroquial Manoel Libaneo de Sousa;* vários assinantes. Ref: BR APPR 765, p. 31, parte 1.

[699] DEAP -PR. *Requerimento Encaminhado ao diretor geral da instrução pública*, vários assinantes. Ref. BR APPR 765, p. 32.

[700]DEAP-PR, *Mapas de matrícula e frequência da escola noturna de Antonina, apresentados pelo professor Joscelyn de Paula Pereira*. Ref. BR APPR 664, P. 101; 667, p. 278.

[701] DEAP-PR *Requerimento endereçado ao presidente da Província João José Pedrosa;* Vários assinantes, Morretes, 08/08/1880. Ref: BR APPR 618, p. 62

Os referidos "membros das classes artífices proletárias" de Morretes se mostravam cientes dos benefícios da instrução e a reivindicaram diretamente ao presidente da província, João José Pedrosa. Este, além de ser um dos poucos paranaenses a ocupar o cargo no executivo provincial era também abolicionista, advogado de escravizados em ações judiciais e membro de clubes que promoviam a emancipação. Além disso, o governante tinha todos os traços de um liberal reformista disposto a encampar ações em benefício da instrução, tal como era propagado nas campanhas liberais da época. E ainda que ações mais efetivas em prol da instrução popular fossem tomar corpo apenas na gestão de seu sucessor Carlos de Carvalho, o abaixo assinado vindo de Morretes mostra como as classes populares participaram deste processo mostrando que entendiam a instrução como direito, e que estavam dispostas a cobrá-lo do Estado.

Os signatários, que somavam 37, cujas identidades e ocupações daremos maior atenção nas páginas seguintes, puderam alcançar êxito em suas demandas cerca de dois anos depois, quando a Câmara do município resolveu seguir a onda de patrocínio de escolas de adultos em 1882. Como de praxe, esse interesse não foi duradouro e a escola fechou suas portas em 1883, ou seja, com menos de um ano de existência. Desta vez, os protestos vieram das linhas indignadas escritas pelo cidadão de Morretes José Gonçalves Moraes, antigo inspetor paroquial daquele município. Vale atentar nos termos empregados no registro para fundamentar o pedido de restabelecimento da classe,

> [a escola] começava a produzir os seus melhores resultados, por isso que, um ou outro de seus alunos, há 7 meses analfabetos, tendo a frequentado com a maior boa vontade requeria por sua própria letra a respectiva inclusão no alistamento eleitoral. Suprimir a instrução popular hoje que ela tem importância superior, compatível com a marcha da sociedade, e que gira em esfera ilimitada, alargando os direitos políticos de cada um, pode ser tudo quanto quiserem, menos porém um ato criterioso e digno de elogiar [702].

Tanto do ponto de vista das autoridades, quanto daqueles sujeitos que, na idade adulta, acessavam o ensino primário, a lei eleitoral de 1881 foi um divisor de águas no assunto da instrução popular. Ela ajudava na retórica da importância do investimento público em educação, ao mesmo tempo em que passava a acompanhar os anseios pela instrução das classes populares, já que alfabetização se colocava como elemento crucial aos que desejavam a participação política. Mas, como observamos em relação às buscas

[702] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo Ex.mo Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, presidente da província, por José Gonçalves de Moraes*. 12/01/1883. Ref. BR APPR 700, p. 88.

pelo ensino no Paraná provincial, tais ações reivindicatórias não foram necessariamente resultados da lei do voto, existindo anteriormente uma tradição de lutas pelo ensino em pleno vigor. E isso se dava tanto na forma de cobranças ao poder público pela instalação e manutenção das escolas, mas também no formato da auto-gestão de oportunidades educacionais, tendo em vista que foram contabilizadas na documentação outras 18 classes noturnas, frutos da iniciativa individual de professores. Além delas, nas décadas de 1870 e 1880, pelo menos outras oito escolas foram fundadas nas associações, fossem elas operárias ou literárias. Os dados podem ser observados nos quadros a seguir, incluindo a relação de classes fundadas ou custeadas por Câmaras Municipais:

ESCOLAS NOTURNAS CRIADAS / SUBSIDIADAS PELAS CÂMARAS MUNICIPAIS (1882)		
Município	**Prof. Responsável**	**Nº de alunos**
Curitiba	José Ferreira Ribas	29
Campo Largo	Alfredo Luiz de Oliveira Cercal	19
São José dos Pinhais	Servulo da Costa Lobo	19
Paranaguá	Custódio Cardoso Netto	33
Antonina	Joscelyn de Paula Pereira	30
Morretes	Lidolpho Siqueira Bastos	26
Guaratuba	Leandro Antonio de Souza	s/i
Castro	Pedro Saturnino de O. Mascarenhas	27
Lapa	Líbero Teixeira Braga	57
Palmeira	Joaquim Vicente	19
Ponta Grossa	Francisco Martins de Araujo	s/i
Arraial Queimado	s/i	19
Palmas	Ernesto Baese	11
Guarapuava	Luiz Daniel Clese / Luiz Janke	s/i

Quadro 6: Escolas noturnas criadas/subsidiadas pelas Câmaras Municipais (1882). Fundo: Arquivo Público do Paraná

ESCOLAS NOTURNAS CRIADAS POR PROFESSORES (1871-1888)			
Município	**Professor(a) responsável**	**Ano de fundação**	**Nº de alunos**
Curitiba	Damasio Correia Bittencourt João da Costa Viana João J. Rois Vieira e Servulo da Costa Lobo Antonio Mariano de Lima	1874 1875 1880 1886	23 s/i s/i s/i
Campo Largo	Alfredo Luís de Oliveira Cercal*	1882	19
Paranaguá	José Cleto Silva José C. Silva e José Arthur de Murinelly Alfredo Alves da Silva	1871 1874 1886	s/i 30 25
Morretes (Núcleo N. S. do Porto)	Manoel Francisco Pombo	1886	13
Porto de Cima	Amélia Maria do Nascimento João Batista Guimarães	1875 1880	s/i 08

Distrito de São João da Graciosa			
São José da Boa Vista	Irineu Ferreira Guimarães Cunha	1888	13
Castro Bairro Socavão	Pedro Saturnino de O. Mascarenhas* João Eloy dos Santos e Silva	1878 1882	27 12
Palmeira – Freguesia de Terezina	Paulino Eugênio de Freitas	1884	30
Votuverava	Francisco da Silva Bastos	1880	s/i
Tibagi	José da Costa e Silva Braga	1883	24
União da Vitória	Rodolpho Baese	1885	s/i

Quadro 7: Relação de escolas noturnas criadas pela iniciativa particular (professores). Décadas 1870-1880. Fundo: Arquivo Público do Paraná. * Escolas criadas por professores e financiadas pelas Câmaras Municipais.

ESCOLAS NOTURNAS CRIADAS NAS ASSOCIAÇÕES (1875-1888)			
Município	**Associação**	**Criação da EN**	**Alunos**
Porto de Cima	Clube Literário Porto-Cimense	1875	45
Paranaguá	Clube Literário Clube União dos Artistas	1882 1882	39 42
Antonina	Clube Democrático Antoninense	1882	s/i
Curitiba	Sociedade Protetora dos Operários Sociedade Treze de Maio	1884 1888	s/i s/i
Campo Largo	Clube Literário	1883	s/i
Cerro Azul	Clube Literário 7 de Setembro	1888	10

Quadro 8: Relação das escolas noturnas criadas por associações (1875-1888) Fundos: Arquivo Público do Paraná, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Acervo Privado da Sociedade Treze de Maio.

O levantamento acima permite criar uma noção da expansão de iniciativas de instrução popular no decorrer das décadas de 1870 e 1880, mesmo que restritamente aos núcleos populacionais mais expressivos da província e atendendo a um público majoritariamente masculino[703]. Além destas, não foram elencadas as escolas criadas/subsidiadas pelo poder provincial, exatamente porque, como dissemos em outro momento, a maior parte das aulas mencionadas no quadro recebiam apoio misto da iniciativa pública (governo provincial ou municipal) e, em menor escala, da iniciativa privada (particulares e associações). Ou seja, independente de terem sido criadas por professores, por associações ou pelas Câmaras, havia uma miscelânia de patrocínios para o financiamento das empreitas, que envolviam despesas desde aluguéis de salas, compra de itens de infraestrutura, ao pagamento de professores. E assim, o governo da província,

[703] Além do curso noturno para "moças em idade adolescente" criado no Porto de Cima pela professora Amélia Maria do Nascimento, a escola de ofícios fundada por Antonio Mariano de Lima em Curitiba no ano de 1886 se voltava ao atendimento de "ambos os sexos". À exceção destes casos não é possível falar sobre a participação de mulheres nas oportunidades educacionais impulsionadas nessa época. DEAP-PR, Ofício – professora Amélia M. do Nascimento, op. cit; DEAP-PR, Ofício endereçado ao presidente da província, pelo professor Antonio Mariano de Lima, Ref. BR APPR 780, p. 71.

mesmo que raramente se apresentasse como responsável pela criação dos estabelecimentos, em diversos momentos autorizava subvenções, atendendo a pedidos dos responsáveis pelas aulas de adultos. Como exceção a estes casos, a escola da capital administrada pelo professor Miguel L. Schleder e também a aula da Cadeia Pública, de que comentaremos no decorrer do capítulo, foram consequência de leis provinciais, tendo os recursos públicos da província como único patrocínio[704].

Ao fim e ao cabo, mesmo que de forma precária e instável os espaços públicos de escolarização somavam a maioria das possibilidades da época. As classes criadas por professores, por exemplo, eram em sua maioria resultado da ação voluntária de professores públicos, que reaproveitavam locais e materiais das cadeiras regulares que ministravam durante o dia, pedindo auxílios esporádicos ao governo da província. Isso dava às iniciativas uma roupagem estatal, ainda que o apoio governamental de fato se fizesse de forma fragmentada. Também ajuda a entender porque as reivindicações por escolas desse contexto foram dirigidas às autoridades públicas, entendendo o acesso ao ensino como direito cobrado do Estado. Nesse ponto, os casos evidenciam uma particularidade de tais experiências populares de instrução, em face ao encontrado em outras partes do país na mesma época, conforme a historiografia. Há uma tendência em se identificar a instrução das classes populares oitocentistas no âmbito privado e filantrópico, o que, em certa medida, limita a compreensão de como esses setores construíram expectativas de direito, que incorporavam percepções acerca do papel do Estado[705].

Outro aspecto pujante das iniciativas relacionadas acima é a sua irregularidade. O fato de não haver apenas uma instância responsável pelo custeio das aulas de adultos, ao invés de dar garantias de sua manutenção, gerava o efeito contrário, motivando seu encerramento em um curto período. Logo, os números não devem conduzir à interpretação de que haviam grandes possibilidades de escolarização aos adultos interessados, mas sim, que houve um impulso considerável pela instrução popular nessa

---

[704] Em Ponta Grossa, a escola noturna criada em 1882 também foi resultado de uma lei provincial, porém, logo no mesmo ano o governo da província passou os encargos para a Câmara do município. O resultado, seguindo a regra das demais iniciativas, foi a instabilidade de seu funcionamento. DEAP-PR, *Ofício originário da Câmara Municipal de Ponta Grossa à presidência da província*. Ref, BR APPR 751, p. 120.

[705] Como já pontuamos, o enfoque historiográfico nas experiências associativas explica porque as interpretações não contemplaram maiores considerações acerca das expectativas construídas pelas classes populares quanto ao papel do Estado. Como exemplo, cabe conferir. SCHUELER, A. F. *Educar e instruir*, *op. cit*; Sobre a ênfase no caráter autônomo das associações na promoção de direitos, Cf. VISCARDI, Claudia M. R, "O ethos mutualista: valores, costumes e festividades". In CORD, M. M; BATALHA, C.(orgs). *Organizar e proteger*, op. cit;

época, que contou com a participação ativa dos setores interessados, por meio da frequência nas aulas ou nas reivindicações. De outro modo, mostram como se produziam oportunidades de educação formal, mesmo no quadro de precarização de condições ofertadas pelo poder público.

Um caso ocorrido em Castro dá conta de elucidar boa parte dos aspectos que temos argumentado. A cidade, situada na região do primeiro planalto, rumo aos sertões da província, havia sido um polo escravista importante, em decorrência da participação no comércio de tropas que partiam do Rio Grande do Sul rumo a Sorocaba. Fora isso, como nas outras localidades, agricultura de abastecimento e serviços especializados no meio urbano somavam outras atividades características da região, estando presentes nas ocupações das dezenas de indivíduos que procuraram alfabetizar-se no período noturno, na classe regida pelo professor público Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas.

A aula foi criada pelo professor em 1878, tendo logo de início recebido apoio de algumas "pessoas gradas do lugar", assim como da Câmara da cidade para custeio, porém, aproveitando a estrutura e o local da aula pública regida pelo professor durante o dia. Quando da decisão de abertura, o docente se afirmava "convicto da necessidade que há de difundir-se a instrução nesta cidade a um avultado número de moços que na sua infância não puderam frequentar a aula, cujo prejuízo lamentam"[706]. Cerca de 27 adultos a frequentavam com regularidade, havendo algumas baixas de assiduidade devido "às rigorosas noites de inverno", mas com expressivo interesse dos alunos que a buscavam "ainda não refocilados do diurno trabalho"[707]. Os resultados orgulhavam o docente, que em 1879 chegou a encaminhar ao diretor geral da instrução "algumas escritas" feitas pelos próprios alunos[708].

O mestre Pedro Saturnino ficou cerca de dois anos lecionando voluntariamente, já que os patrocinadores oficiais declinaram da responsabilidade nos poucos meses de encargo. Vez ou outra, recebia uma módica quantia arrecadada entre os próprios alunos[709]. Em 1882, os subsídios chegaram novamente da Câmara, no embalo da propaganda impulsionada pelo presidente Carlos de Carvalho, mas em 1884, a instância

---

[706] DEAP-PR, *Ofício direcionado ao diretor geral da instrução pública, pelo professor da aula noturna primária de Castro, Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas*, Ref. BR APPR 550, p. 260.
[707] DEAP, *Oficio dirigido ao diretor geral da instrução pública Francisco Alves Guimarães, pelo professor Pedro Saturnino de O. Mascarenhas*, Ref. BR APPR 605, p. 199.
[708] Apesar da afirmação do docente, o conteúdo encaminhado parece ter se perdido, por não constar anexo ao ofício formal. DEAP-PR, Ofício dirigido ao diretor geral da instrução pública João Pereira Lagos, pelo professor Pedro S. O. Mascarenhas, 10/10/1879, Ref. BR APPR 553, p. 264.
[709] DEAP-PR, Ofício assinado pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, 20/07/1884, Ref. BR APPR 715, p. 126.

encerrou a aula, alegando falta de receita. Tal decisão soou como insulto ao professor, que alegou perseguição por parte daquelas autoridades municipais. Não havia razão justa que fundamentasse tamanha arbitrariedade, ainda mais levando em conta que os contemplados com a iniciativa alcançavam resultados vantajosos:

> Quer hoje acabar com este pedestal de sociedade e civilização dos povos, e que tanto proveito tem auferido a um crescido número de moços que tem frequentado esta escola? A prova está que alguns moços que a frequentaram são hoje vereadores, jurados e eleitores. É uma verdadeira injustiça![710]

O desfecho conturbado do episódio resume bem o que foi a regra nas histórias de escolarização de adultos passadas na província durante as décadas de 1870 e 1880. Apesar dos percalços, o porta voz daquela experiência de ensino estava convicto dos benefícios alcançados pelos sujeitos que a frequentavam após "o diurno trabalho". E mais uma vez, a oportunidade de participar da política por meio do voto é mencionada na esteira de argumentações favoráveis à continuidade das aulas de instrução, havendo possiblidades de argumentarmos que aquela expectativa não estivesse somente no horizonte do professor.

Fosse em manifestações dirigidas ao poder público ou em estratégias que somavam as aspirações pela instrução de trabalhadores com o voluntarismo docente, tais histórias deixam largas evidências do interesse popular pela educação formal. E tais anseios não se dissociavam da expectativa de cidadania, tendo em vista as contínuas menções à lei eleitoral nesses pedidos, mas também não se dissociavam das lutas por liberdade, como pudemos trabalhar nos capítulos anteriores. A seguir, continuamos a trilhar caminhos pelas frentes de reivindicação popular pelo ensino, comentando a experiência associativa e seu envolvimento com a escolarização de adultos.

4.2 *Animados pelos sentimentos nobres*: a luta pelo ensino nas associações.

Pelo que vimos há pouco, na epígrafe da seção anterior, uma mobilização de trabalhadores "pelo desejo de aprender" terminou com a instalação de uma escola noturna no clube de leitura do Porto de Cima, na década de 1870, fazendo crer que havia estreita conexão entre as demandas populares pela instrução e a vivência destes anseios em espaços associativos. O que se complementa com outras experiências também já narradas, em que demonstramos como tais associações imergiram na onda política de lutas pela

[710] Idem.

liberdade, defendendo ao mesmo tempo a instrução popular na propaganda e na prática, por meio da criação de oportunidades educacionais que iam da construção de bibliotecas populares, realização de palestras e conferências, à oferta de aulas gratuitas aos interessados. Seguindo os debates que iniciamos nas páginas anteriores, passaremos a abordar como a via associativa foi um dos caminhos possíveis de luta pelo ensino, seguindo a estratégia de promoção de ações educacionais.

Nessa questão, a afirmação de que os grupos associativos criavam oportunidades educacionais por si e para si, pode ser complexificada. De fato, a autonomia dos associados em unir esforços para promover e fomentar a educação em seu sentido amplo foi aspecto notável do fenômeno associativo, e isso, em várias partes do país, como apontou a historiografia[711]. Mas o que também salta aos olhos na análise das agremiações é como as mesmas utilizaram a instrução como ferramenta no jogo político por direitos. Apropriando-se da linguagem política em voga, que via o acesso às letras como elemento correcional e distintivo para as classes trabalhadoras, muitos agremiados faziam disso um chamativo para atrair os olhos das autoridades e acessar favores múltiplos. Por outro lado, havia certa expectativa quanto a obtenção auxílios do Estado para se concretizar ações de escolarização, inserindo tais experiências de ensino e aprendizado na linha tênue entre o público e o privado, característica do período oitocentista. O que reforça nosso argumento de que havia expectativas em relação ao papel do Estado no comprometimento com a instrução do povo, assim como percepções da educação formal como um direito. Um outro elemento que podemos acrescentar, partindo das experiências que narraremos adiante, é o uso da educação nas disputas políticas que versavam projetos de futuro para o país.

Como já afirmamos em outra ocasião, embora as primeiras escolas noturnas das associações estudadas tenham surgido sobretudo na década de 1880[712], seguindo o impulso observado na província em favor da instrução popular, algumas ações educacionais eram bem anteriores. Os clubes surgidos na década de 1870, como era o caso da associação de leitura do Porto de Cima, o Clube Alpha, de Morretes, Clube Literário, de Paranaguá e o Democrático Antoninense, por exemplo, impulsionaram ações educacionais diversas que, além de disseminarem a cultura letrada, ajudavam na coesão

[711] Conferir, entre outros: VISCARDI, C. op. cit; BATALHA, C. MARC CORD, M. (orgs). *Organizar e proteger*, op. cit; COSTA, Ana L. J. *O educar-se das classes trabalhadoras*, op. cit, pp. 73-127;
[712] Como exceção, há o caso da escola noturna do Clube de Leitura do Porto de Cima, fundada em 1875, narrado no início do tópico anterior.

de seus membros em torno de ideais perseguidos. Estratégias que foram de fundamental importância para inserção de tais espaços na propaganda abolicionista, como vimos.

Para realização de tais projetos de educação não escolarizada, desde os primórdios das agremiações, recorria-se ao auxílio do Estado. O Clube Literário de Paranaguá, por exemplo, dirigiu à tesouraria do palácio da presidência, no ano de 1874, um ofício no qual solicitava subsídios para o financiamento de livros e objetos para a biblioteca da associação, argumentando que era para um fim "ligado ao progresso moral da sociedade brasileira"[713]. Impulso seguido em outras agremiações dessa natureza, como o Clube Democrático Antoninense, os Clubes Literários Campo-larguense, Curitibano e Pitanguense[714], e o Alpha, de Morretes, cuja diretoria, em seu favor, afirmou agir "pelo desenvolvimento progressivo da instrução"[715] .

Na década de 1880, aproveitando do terreno político marcado pelas mobilizações populares e campanhas das autoridades pela expansão do ensino popular, tais pedidos ao Estado foram mais recorrentes, desta vez versando sobre a escolarização de adultos. Basta lembrar do comunicado oficial feito pelo presidente Carlos de Carvalho em 1882, que convidava as Câmaras e iniciativa privada para participação da abertura de aulas noturnas. Assim como no caso das instâncias municipais, o retorno das agremiações aos incentivos presidenciais não tardou a ocorrer. Foram criadas aulas de adultos no Clube Democrático Antoninense, no Clube Literário e no Clube dos Artistas, em Paranaguá, no mesmo ano de 1882. E no ano seguinte, na Sociedade Protetora dos Operários e no Clube Literário de Campo Largo. Já no final da década, teve lugar a iniciativa da Sociedade Treze de Maio, em 1888, e do Clube Literário 7 de Setembro, no Cerro Azul[716].

No caso da Sociedade Protetora dos Operários de Curitiba, a preocupação com a educação formal dos sócios surgiu logo no início das atividades da agremiação, em 1883. O então presidente, João Batista Gomes de Sá, assinando em conjunto com Ricardo Pereira Jacarandá e Manoel Souza Franco, ambos componentes da mesa diretora, dirigiram ao presidente da província a requisição de um professor público para o

---

[713] DEAP-PR, Ofício dirigido à tesouraria do palácio provincial, pela diretoria do Clube Literário de Paranaguá, 28/10/1874, Ref BR APPR 447, p. 129.
[714] *Dezenove de Dezembro*, 1876, ed. 1691 (1), p. 2.
[715] DEAP-PR, Ofício dirigido ao presidente da província Carlos Augusto de Carvalho, pelo presidente do Clube Alpha, Morretes, 02/06/1882, BR APPR 659, p. 46.
[716] Este levantamento baseou-se nos comunicados oficiais enviados pelas associações ao governo provincial durante as décadas de 1870 e 1880. Por isso, existe a possibilidade de não abarcarem a totalidade de escolas noturnas criadas por intermédio das associações, sabendo que as mesmas possam ter se envolvido com tais iniciativas, contornando as formalidades com a administração da província. Quanto às escolas surgidas após 1888, optamos por trabalhá-las no capítulo seguinte, que versará sobre as mobilizações populares por educação no contexto pós-abolição.

regimento da escola noturna criada para os sócios. Dizendo-se "animados pelos sentimentos nobres", os associados queriam tal concessão, pois não dispunham "de meios para pagar a um" mestre, sugerindo para a empreitada o nome do docente Servulo da Costa Lobo [717].

Diferente das outras Sociedades que tratamos até o momento, de fins literários, a Sociedade Protetora tinha por norte o mutualismo operário, e relegava sua gênese ao protagonismo dos sujeitos negros recém libertos do cativeiro. Benedito Marques, a quem credita-se sua fundação, era "um rapaz de cor, vindo das falanges escravistas condoído da sorte dos proletários"[718]. Nas assinaturas do pedido formal ao governo da província, destacava-se o nome do então presidente da agremiação João Baptista Gomes de Sá, liberto que, além disso, havia acessado (ou aperfeiçoado) a alfabetização em uma aula noturna da capital, haja vista seu registro como aluno na listagem de frequência classe escolar mantida pelo município, em 1882[719]. O vice-presidente, era Ricardo Pereira do Nascimento Jacarandá, de quem já comentamos, por ser professor negro de uma escola de música, o primeiro a assumir o cargo no serviço público na província. A inserção no funcionalismo era um aspecto comum entre ambos os dirigentes da agremiação operária, já que João Batista exercia a função de oficial de justiça, tendo apresentado a identidade de "empregado público" no ato de sua matrícula na escola, para preenchimento do campo "ocupação"[720].

Não parece ter sido por acaso a indicação de Servulo da Costa Lobo como docente idealizado pelos sócios para assumir lugar na regência das aulas do clube. Este indivíduo, de quem também falamos anteriormente, lecionou em escolas noturnas da capital, em cujas ocasiões ensinou as primeiras letras a escravizados e libertos que buscaram o ensino durante a noite. Não é de se duvidar, portanto, que os laços entre o professor e associados viessem de antes, e que havia uma tradição de anseios pelo acesso à instrução por parte

---

[717] DEAP-PR, *Ofício dirigido ao presidente da província Luiz Alves Leite de Oliveira Belo, pela diretoria da Sociedade Protetora dos Operários*, Curitiba, 12/02/1884, BR APPR 709, p. 245.
[718] *Diário da Tarde*, 12/7/1907, p. 2. Apesar do relato jornalístico, ainda pairam incertezas quanto às origens sociais do pedreiro Benedito Marques, sócio fundador da agremiação. Todavia, o que se sabe sobre os outros sujeitos envolvidos com a direção da Sociedade Protetora, permite considerarmos esta, como mais uma das redes de solidariedade traçadas por indivíduos negros saídos da escravidão. Assunto este, que aprofundaremos no capítulo seguinte. Sobre o mesmo assunto, cabe conferir: FABRIS, Pamela. B. "Experiência política e associativismo negro em Curitiba". In: BARACHO, M. L; SUTIL, M. (orgs) *Presença negra em Curitiba*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2020, p. 174.
[719] DEAP-PR, Relação de pessoas que frequentam a escola noturna municipal desta capital, AP 658, p. 168.
[720] Trabalhamos com a trajetória de João Batista Gomes de Sá na publicação de nossa autoria: SILVA, N. S. "Entre letras e lutas", op. cit, pp. 219-226. Mais detalhista, foi a abordagem sobre este sujeito trazida por Pamela Fabris em sua tese, Cf. FABRIS, P. B. *Mobilização negra em Curitiba*, op. cit ,pp. 16-83.

destes sujeitos que, uma vez iniciada nas escolas públicas, passava a incorporar o cenário associativo mutualista. Colabora com este argumento o fato de que Servulo foi também escolhido nos anos seguintes como um dos professores priorizados para lecionar aos sócios da Sociedade Treze de Maio, fundada na capital por libertos, em 1888.

Tal como no caso da Sociedade Protetora dos Operários (SPO), a criação de uma escola noturna para associados foi pensada desde a gênese da Sociedade Treze de Maio, criada logo após a promulgação da Lei Áurea, e que tinha entre seus fundadores indivíduos que haviam vivido a escravidão. Falaremos com mais vagar desta iniciativa de escolarização no capítulo seguinte, mas interessa registrar que também neste caso houve interesse pela instrução dos associados, e assim como nas lutas pelo ensino protagonizadas pelos grupos populares, este anseio passava por requisições ao poder público. Foi o que aconteceu em 1889, quando atestaram o recebimento de 40 volumes de obras "para os estudos da aula noturna" vindas da diretoria geral de instrução, certamente a pedido dos agremiados. Nos anos seguintes, foram ainda mais frequentes os pedidos de subvenção e de professores, vindo daí a sugestão do nome de Servulo Lobo, tal como no caso da SPO, na relação de docentes visados para a coordenação das aulas[721].

Tais arranjos na promoção de instrução primária em associações passavam pelos entremeios das redes clientelistas e paternalistas, pautando as relações que se estabeleciam entre associados, elites e poder público[722]. Assim, dada a complexidade dessas relações, podemos observar como a oferta de escolarização, bem como as lutas pelo ensino, eram atravessadas pelas disputas políticas que se travavam ao final do século. Em Paranaguá, isso ficou perceptível quando observamos o histórico das experiências escolares de adultos na movimentada cidade portuária.

Como já antecipamos, a história do ensino popular em Paranaguá guardava algumas particularidades em relação a outras realidades da província. O município litorâneo assumiu a vanguarda nas campanhas abolicionistas e republicanas, que indicavam forte adesão popular, trazendo um aspecto mais cotidiano à essas disputas políticas. Aspecto que ficou visível com a trajetória do docente José Cleto da Silva,

[721] *A República*, 1900, ed. 113, p. 3

[722] Essa questão foi trabalhada por Marcelo Mac Cord, tomando como referência a Sociedade das Artes Mecânicas do Recife, criada em 1841. As relações construídas entre membros da associação e indivíduos da classe política foram peça chave no desenvolvimento de projetos do grupo de artífices. Neste bojo estava a promoção de escolarização primária aos sócios, somada ao aprendizado de ofícios. Cf. *Artífices da cidadania*, op. cit, pp. 115-120, entre outras passagens.

abordada no capítulo anterior, o pioneiro a encampar uma iniciativa de escolarização de adultos, sendo ela dirigida aos escravizados, em 1871[723].

Na década de 1880, além das escolas noturnas existentes no ensino público, como era o caso da escola patrocinada pela Câmara Municipal, duas associações passaram a congregar escolas noturnas em seus espaços, sendo uma do Clube União dos Artistas e a outra, do Clube Literário. No Clube União dos Artistas, a escola surgiu por iniciativa dos associados, que a mantiveram com seus próprios recursos, conforme informações trazidas pelo inspetor paroquial: "lecionada por alguns de seus sócios, marcha mui regularmente e é bastante frequentada"[724]. Eram cerca de 42 adultos trabalhadores, que exerciam ocupações diversas, distribuídas entre o serviço especializado e doméstico, além de profissionais do serviço marítimo[725]. Tal iniciativa era uma exceção em relação às outras ações educacionais de cunho associativo, ao não recorrer às subvenções públicas para seu funcionamento, sendo mantida através do financiamento dos membros do Clube. O sócio que se prestou à empreitada de professor, era João Maria de Macedo, carteiro. Outro sócio que serviu de professor foi Apregio Alves, que nos anos seguintes participou da gestão diretiva da SPO de Curitiba.

Em suma, o ano de 1882 foi memorável na província no quesito da instrução popular, e ainda mais em Paranaguá, que contou com os resultados satisfatórios da aula do Clube União dos Artistas, com ampla frequência e aproveitamento dos alunos. A movimentação de trabalhadores pelo acesso às primeiras letras era de fato expressiva, já que no mesmo ano vigorava uma aula, conforme o relatório oficial, "gerida por escravizados" e outra no Clube Literário. A Câmara de Paranaguá, na época chefiada pelo Visconde de Nácar, resolveu não perder o bonde da história e também aprovou a criação de um estabelecimento "para adultos livres do sexo masculino", custeado por recursos do próprio presidente da municipalidade[726]. Vale lembrar que Nácar era exímio inimigo político dos abolicionistas do lugar, partidário do conservadorismo, cujos símbolos estavam estampados em sua titulação.

---

[723] DEAP-PR, *Ofício – professor José Cleto Silva*, 1871, op. cit.
[724] DEAP-PR, *Ofício dirigido ao inspetor geral da instrução pública, pelo inspetor paroquial Joaquim Antonio Pereira Alves*, Paranaguá, 05/06/1882, Ref, BR APPR 659, p. 157.
[725] Como exceção a estes casos, apresentava-se o aluno João C. de Miranda, 36 anos, lavrador. DEAP-PR, *Mapa dos alunos que frequentam a aula noturna de 1ªas letras do Clube União dos Artistas, de Paranaguá*, 15/09/1882, Ref. BR APPR 667, p. 242.
[726]DEAP-PR, *Ofício originário do Paço da Câmara Municipal de Paranaguá, dirigido ao presidente da província Carlos Augusto de Carvalho*, Paranaguá, 21/04/1882, Ref BR APPR 655, pp. 217-218.

A iniciativa em questão chegou a contemplar cerca de 46 adultos trabalhadores, nos momentos iniciais de sua atividade. Os alunos dispunham de um perfil de trabalho similar aos componentes da aula do Clube União dos Artistas, pertencentes aos ramos do serviço doméstico, especializado, marítimo e também comercial, havendo a exceção de um aluno matriculado com a profissão de empregado público[727]. Não contemplava escravizados, haja vista os requisitos anunciados pela Câmara para a matrícula. Porém, o empreendimento não vingou em regularidade e logo se viu ameaçado de encerramento devido à baixa frequência dos participantes. A afirmação do inspetor paroquial era de que a mesma vinha decrescendo em quantidade de alunos, em face da escola mantida no Clube União dos Artistas: "Esta escola tem sido muito útil, seus alunos tem tirado proveito e por isso cresce em número, reina nela boa ordem pelo que tenho observado as diversas vezes que a tenho visitado [...] A escola da Câmara é pouco frequentada"[728].

O perfil divergente entre os gestores das escolas noturnas existentes em Paranaguá, em 1882, evidencia que a instrução primária de adultos, além de ser concebida como direito por parte dos grupos que a desfrutavam, facilmente se tornava ferramenta das disputas políticas em vigor do final do século, as quais eram permeadas pelas relações paternalistas. De um lado, trabalhadores de ofício e escravizados encampavam de forma autônoma suas alternativas de instrução. De outro, as classes dirigentes e elites conservadoras também fomentavam a escolarização de adultos, certamente pensando nos resultados políticos de tal oferta. Sabemos que aqueles anos na cidade de Paranaguá marcariam embates e perseguições políticas aos defensores da popularização do ensino, no caso, abolicionistas e republicanos que estavam estreitamente envolvidos com a escolarização de escravizados. Assim, fica explicado que indivíduos como o Visconde de Nácar tenham se interessado pela escolarização de adultos trabalhadores. É certo que pairava preocupações com a formação do eleitorado dos tempos vindouros, sabendo que grande parte dos sujeitos que procuraram as escolas durante a noite o fizeram pensando acessar a participação política por meio do voto. E ainda que a Câmara de Paranaguá, coordenada por setores da elite tradicional, tenha excluído escravizados de sua proposta de ensino popular, estes grupos procuraram outras alternativas de acesso às primeiras letras. Isso fica evidente quando sabemos da inauguração de outra aula noturna na mesma

[727] DEAP-PR, *Da escola noturna municipal da cidade de Paranaguá*, Ref BR APPR 663, p. 173.
[728] DEAP-PR, *Ofício dirigido ao diretor geral da instrução pública, pelo inspetor paroquial José Leandro da Costa*, Paranaguá, 01/03/1883, Ref BR APPR 685, p. 52.

cidade, em 1884, na qual os cativos compunham parte dos matriculados[729], além daquela "aberta e mantida por escravos", mencionada pelo presidente Carlos de Carvalho em seu Relatório.

Era como se os projetos de futuro de país e sociedade estivessem refletidos nas escolas, incluindo-as como peças do jogo político. Do ponto de vista dos grupos socias que procuravam tais aulas de instrução, todavia, era como se as lutas pelo ensino se vissem constantemente ameaçadas pelo retrocesso, haja vista a irregularidade com a qual os ditos financiadores se dispunham a patrocinar de fato a escolarização, especialmente quando se tratava do setor público. O que as experiências de instrução vividas no universo associativo oitocentista revelam, por outro lado, é que havia sintonia das expectativas de direito entre os sujeitos envolvidos com escolas noturnas, de dentro e fora das associações. Ou seja, o desejo de acessar e promover instrução abarcava certa esperança de que o Estado se fizesse presente por meio de subvenções, financiamento de professores, entre outras ações, mesmo que tais espaços fossem marcados pela autonomia – assunto que voltaremos a contemplar, quando falarmos das experiências educacionais associativas do pós-abolição. Por ora, resta ainda questionar: qual seria a identidade dos protagonistas das reivindicações por escolas primárias desse contexto? Essa é uma questão que buscaremos responder nas próximas páginas, seguindo os poucos rastros deixados pela documentação oficial nesse sentido.

4.3 *Classes artífices e proletárias*, escravizados e livres: os sujeitos das reivindicações

Que as classes populares tiveram participação ativa na construção da educação como um direito, as evidências documentais não deixam dúvida. Resta compreender de que maneira a complexidade social incluída na categoria de "classes populares" esteve refletida nos nomes que compuseram as reivindicações pelo ensino. Neste espaço, faremos um perfil dos envolvidos em abaixo-assinados, partindo dos nomes dos sujeitos, procurando explorar aspectos comuns entre suas identidades. Como veremos, estes indivíduos partilhavam experiências do universo do trabalho e, em alguns casos, redes de solidariedade nos espaços associativos. Além disso, o protagonismo na luta pelo acesso à

[729]DEAP-PR, *Ofício dirigido pelo presidente da província, pelo professor Alfredo Alves da Silva, Paranaguá*, 21/11/1884, Ref. BR APPR 725, p. 202.

educação primária envolvia a participação ativa de escravizados e negros livres, que não apenas compunham parte expressiva das turmas frequentes nas escolas noturnas, mas se fizeram ouvir por meio das solicitações formais ao poder público.

O ponto de partida é a documentação enviada pelos peticionários ao governo da província, contendo o registro nominal dos signatários. Seguimos pelos ofícios escolares, buscando identificar outros aspectos da identidade destes sujeitos como idade, condição e ocupação profissional, além de consultar periódicos e registros cartoriais em busca dos mesmos detalhes. E, de antemão, temos de enfrentar o paradoxo desse tipo de fonte primária, indagando como aqueles indivíduos que almejavam acessar as primeiras letras dominaram os códigos formais escritos de reivindicação da época, fazendo uso da linguagem burocrática para traduzir seus anseios às autoridades provinciais? O olhar atento aos registros sugere que a pouca familiaridade com as letras foi contornada com o auxílio de indivíduos mais experientes e, por isso, pode apontar para a construção de redes de solidariedade para se concretizar as formalidades[730].

A ação reivindicatória por escolas não foi um ato isolado. Como vimos, ela esteve disseminada em outras estratégias de obtenção da educação formal, como nos espaços associativos, onde criava-se o aparato estrutural para a escolarização, recorrendo-se ao auxílio do Estado, ou ainda pela aliança com professores. Fora do Paraná, elas também existiram, como mapeou a historiografia para o caso do Rio de Janeiro e Juiz de Fora[731], onde trabalhadores em ação coletiva, famílias, entidades filantrópicas, religiosas e sindicais somaram esforços para a composição de documentos reivindicatórios por escolas. Para o contexto paranaense, a ação assumiu diversas facetas na longa duração, se tomarmos como referência o transcorrer das décadas de 1880 e 1890. Nesse primeiro momento, nos ateremos às manifestações ocorridas entre 1877 e 1885, nos municípios de Morretes, Antonina e Curitiba, que trouxeram como aspecto comum a solicitação por escolas noturnas de adultos, contando com diversos agentes do universo do trabalho, incluindo os escravizados. O esforço serve de pano de fundo para as reflexões que se realizarão no decorrer do capítulo, pautadas nas mobilizações de outros grupos populares em favor da escolarização infantil, após 1888, e contra uma reforma do poder provincial que pretendia o fechamento de escolas primárias no Paraná.

---

[730] A exploração de tais detalhes se dá pela observação das grafias, além do emprego das assinaturas "a rogo", acionadas quando analfabetos solicitavam a terceiros que assinassem em seu lugar.

[731] COSTA, A. L. *O educar-se das classes trabalhadoras*, op. cit, pp. 245-257. SILVA, Marcelo G. da. "Confiantes no espírito justiceiro, "pedimos pela querida escola: as reivindicações populares em prol da instrução pública. *Atos de pesquisa em educação*. PPGE/ME. V. 7, n. 3, pp. 985-1001.

Para o recorte da capital, as evidências apontam para a estreita relação entre os componentes das ações reivindicatórias por escolas com a prática associativa mutualista. As mobilizações de trabalhadores contestando o fechamento de uma das primeiras escolas de adultos mantidas pelo poder provincial, em 1877 e 1879, somavam cerca de 23 signatários representados por dois porta vozes[732]. Eram Irineu Fernandes França e Cesar de Assis Teixeira, barriqueiros, profissão ligada à produção de barris de madeira, geralmente empregados na armazenagem da erva-mate vinda dos engenhos. Ambos os signatários, nos anos seguintes, assumiram a mesa diretora da Sociedade Protetora dos Operários de Curitiba, ocupando os cargos de 2º secretário e tesoureiro, respectivamente[733].

Nas solicitações efetuadas pelos sócios da Sociedade Protetora, propriamente, a conexão com as escolas noturnas é também identificável. A começar pelo nome de João Batista Gomes de Sá, que ocupou por anos a presidência da agremiação, assim como a chefia da Sociedade Treze de Maio, a partir de 1888, cuja sede provisória funcionou em sua própria residência[734]. João Batista era liberto e exercia a profissão de oficial de justiça desde os anos 1870. Além das mutualistas, ele esteve diretamente envolvido com a direção das irmandades do Rosário e São Benedito, além da instalação da irmandade de Bom Jesus do Perdão, em Curitiba, onde exerceu a função de procurador[735]. Era um homem de influência no contexto curitibano e havia passado pela escola noturna municipal em 1882, quando foi registrado como "livre, empregado público, de 50 anos"[736]. Na redação da referida petição houve participação do experiente professor de música Ricardo Pereira do Nascimento Jacarandá, que na época ocupava o cargo de orador, e do 1º Secretário, Manoel de Souza França, assinantes do documento. Vale a pena assinalar que é perceptível a pouca firmeza com que João Batista registrou seu nome na petição, ao contrário dos outros dois assinantes[737].

Outros nomes das lutas pelo ensino tiveram passagem pela SPO de Curitiba. Aprégio Alves, que nos anos 1880 foi professor da escola noturna do Clube União dos Artistas, de Paranaguá, esteve na década seguinte na vice-presidência da SPO[738]. Mesa

[732] As identidades dos 25 signatários escapam à análise, em função da ausência da folha anexa enviada ao palácio da presidência DEAP-PR, Ref. AP 586, op. cit, p. 141.
[733] *A República*, 1890, ed. 50, p. 2.
[734] FABRIS, P. *Mobilização negra*, op. cit, p. 18.
[735] SILVA, N. S. "Entre letras e lutas", op. cit, p. 221.
[736] DEAP-PR, AP 658, op. cit, p. 168.
[737] DEAP-PR, AP 709, op. cit, p. 245.
[738] *A República*, 1896, ed. 238, p. 1.

diretora que, anos antes, havia dado lugar a Alexandre da Silva Passos, que em 1880 havia participado do abaixo-assinado pela instalação da escola noturna de Morretes, que reuniu 35 peticionários. Justino de Mendonça Carneiro, participante do documento reivindicatório de Antonina, em 1885, igualmente aparece como membro da SPO na década de 1890[739]. A circularidade desses trabalhadores no sentido litoral – planalto parece ter sido expressiva, se incluirmos à análise outros nomes das reivindicações[740]. Embora faltem estudos que ofereçam elementos a este respeito, podemos presumir a existência de um fluxo migratório na rota, certamente motivado pela demanda por serviços nos municípios receptores ou pela falta dela em suas cidades de origem. Esse quadro parece ter se agravado após o encerramento das obras na estrada de ferro que ligava Curitiba a Paranaguá, ao longo da década de 1880[741].

Para além do associativismo operário no litoral, de condições restritas com o possível término das atividades do Clube União dos Artistas[742], encontramos outra parte dos envolvidos em abaixo-assinados em redes associativas religiosas, no caso, as irmandades de São Benedito e do Rosário, de Morretes e Antonina, e na Sociedade de Socorros Mútuos, também de Antonina. Em quatro histórias, do total de registros de nome dos quais foi possível recuperar fragmentos biográficos[743], a filiação e participação ativa em irmandades constituía aspecto elementar da sociabilidade, podendo ter outros significados além da simples devoção. Julio Francisco Neves, componente do abaixo-assinado de Morretes, pertencia à irmandade de São Benedito[744]. Sua matrícula na escola noturna o descrevia como "livre, jornaleiro, casado, de 20 anos" de idade[745], mas a opção de autoidentificação no registro de batismo do filho Antonio foi a de "operário"[746]. E embora a documentação escolar não forneça indicações quanto ao pertencimento racial de Julio, a descrição de uma filha "parda" na documentação cartorial pode ser um indício

[739] Idem.
[740] Além de Aprégio Alves, Alexandre da Silva Passos e Justino de Mendonça, os assinantes Benedito José de Carvalho e Lourenço de Melo também parecem ter migrado sentido capital no decorrer de suas vidas. Documentos consultados: *A República*, 1889, ed. 99, p. 2.; *Diário da Tarde*, 1903, ed. 1323, p. 3.
[741] A ferrovia foi oficialmente inaugurada em 1885, no entanto, com o trecho Curitiba-Morretes concluído e inaugurado em 1883. Cf. NASCIMENTO JÚNIOR, *Paranaguá e a estrada de ferro*, Boletim do IHGP, Paranaguá, 2008. https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=22058 , acesso em 06.06.2022;
[742] A última ocorrência documental do Clube União dos Artistas, de Paranaguá, data de 1883. Cf. DEAP-PR, AP 685, op. cit p. 52;
[743] A análise toma como referência o levantamento de 63 assinaturas dos documentos reivindicatórios originários de Morretes, Antonina e Curitiba, cujas histórias trabalhamos no tópico anterior. (DEAP-PR, AP 586, p. 141; 618, p. 63, 765, p. 32) Deste total, apenas 29 casos apresentaram informações acerca da identidade dos signatários, ou de aspectos concernentes às suas trajetórias.
[744] *A Província*, 1879, ed. 180, p. 4.
[745] DEAP-PR, AP 665, op. cit, p. 128.
[746]Registro de batismo de Rosalina Das Neves, Morretes, 1898.

de que ele e outros colegas de turma estavam inseridos no interior de uma esfera de trabalhadores não brancos representados nos bancos escolares, nas reivindicações por escolas e nas irmandades negras, como era o caso da irmandade de São Benedito[747].

Sustenta este argumento o nome de Horácio G. Cordeiro na relação de irmãos de São Benedito, com o colega de turma Julio Francisco Neves, Ignácio Linhares e também Brás Guimarães, outros componentes dos documentos de reivindicação. Horácio era um dos alunos libertos que chegaram a compor a classe de adultos de Morretes, em 1882, sendo na ocasião registrado como "casado e barbeiro"[748]. Já a descrição de sua ocupação profissional ao final de sua vida foi a de "artista"[749]. Ignacio Linhares esteve matriculado na classe de Antonina, se apresentando como "escravo, solteiro e jornaleiro", compondo o abaixo-assinado e a relação de irmãos de São Benedito. Alguns anos depois daquela experiência escolar, o já livre Ignacio Linhares se valia dos periódicos para agradecer a irmandade pelos auxílios e cuidados com um parente enfermo[750]. Atitude semelhante teve o pardo Julio Francisco Neves, após período de enfermidade da filha, quando agradeceu à Sociedade de Socorros Mútuos de Antonina, declarando que "Se algum conselho coubesse dar à classe pobre à qual pertencemos, afim de diminuir-lhe sofrimentos futuros seria o seguinte: filiar-vos nessa útil e humanitária sociedade"[751]

Os autores das reivindicações, não apenas trabalhavam arduamente em seus ofícios, dedicando o descanso aos estudos, como também construíam estratégias de sobrevivência e solidariedade nas redes associativas. Outro aspecto digno de destaque é que os mesmos indivíduos tinham cor e condição. E isso fica evidente, não só nas histórias do liberto Horácio Cordeiro e o escravizado Ignácio Linhares, participantes das manifestações por escolas no litoral como pelos outros sujeitos que compuseram as ações reivindicatórias, mesmo que ainda sob o jugo do cativeiro. Era o caso de Benedito França, Hippolito e Candido Linhares – o primeiro, registrado na documentação escolar como "jornaleiro"; o segundo, "pedreiro"; e o terceiro, "doméstico"[752]. Os dois últimos com vinculação senhorial em comum com o citado Inácio Linhares, escravizado jornaleiro de Antonina.

---

[747] Um estudo fundamental para o histórico da irmandade de São Benedito de Morretes, e sua importância para as populações negras da cidade, foi realizado por WEBER, Silvio A. *Além do cativeiro, op. cit.*
[748] DEAP-PR, AP 665, p. 128.
[749] Registro de óbito de Horácio Gonçalves Cordeiro. Morretes, 1907.
[750] *A República*, 1893, ed. 245, p. 3.
[751] *A República*, 1903, ed. 177, p. 3.
[752] Dados obtidos pelo cruzamento das folhas do abaixo-assinado de Antonina (DEAP-PR, 1885, AP 765, p. 31), com registros escolares da Escola Noturna da cidade (DEAP-PR, AP 664, p. 101; 667, p. 278)

As folhas de protesto ainda indicam a participação outros negros livres que partilharam da experiência escolar. Manoel Ferreira da Luz, que frequentou a aula de Morretes quando tinha 17 anos, esteve entre os peticionários pela instalação da classe. Era lavrador na época da matrícula, mas se apresentou como "operário", de "cor morena", em um registro cartorial[753]. O "preto" Jacinto Mathias de Loyola compôs o abaixo-assinado de Antonina em 1885 e, nos anos seguintes, igualmente fez uso das letras para publicar uma nota de protesto, após ter sido injustamente preso pelo chefe de polícia da cidade. Em sua defesa, Jacintho se afirmava "honrado trabalhador", lamentando não haver "reparação possível para o vexame" que sofreu[754].

O valor que essas testemunhas do passado deram à ocupação profissional é explicitado no conteúdo das reivindicações. Na Morretes de 1880, eram "membros das classes artífices proletárias"; em Antonina, no ano de 1885, "operários especiais de diversos ofícios"[755]. Pelo fio de seus nomes sabemos se tratarem de jornaleiros, artistas, barriqueiros, caixeiros, barbeiros, pedreiros, domésticos, porteiros, lavradores e operários, entre escravizados, livres e libertos. O interesse em se reforçar a ocupação estava longe de representar mera formalidade. Pode significar ação defensiva frente a maré de estereótipos depreciativos impetrados às classes laboriosas e às populações negras, em especial, em plena pujança do processo de racialização, no qual supostamente estes setores estariam propensos a vícios como a vadiagem[756]. Encontrar escravizados nesses registros, libertos e outros negros livres ajuda a reforçar o argumento de que estes setores participaram ativamente da construção da educação como um direito, mesmo que a oferta do ensino viesse sendo empregada com a finalidade de promover exclusões e segregações.

---

[753] Registro civil de Arthur Ferreira da Luz, filho de Manuel Ferreira da Luz, Paróquia de Morretes, 1910.
[754] *A República*, 1907, ed. 216, p. 2.; ed. 2600, p. 2.
[755] DEAP-PR, AP 618, op. cit, pp. 62-63; AP 765, p. 32;
[756]Sobre estereótipos tipicamente empregados para fazer relação às populações negras, bem como o processo de racialização à brasileira, vale conferir publicação recente: SAMPAIO, G. R; LIMA, I. S; BALABAN, M. (orgs) *Marcadores da diferença*, op. cit, especialmente capítulos 4 e 5; ALBUQUERQUE, W. *O jogo da dissimulação*, op. cit; Marcelo Mac Cord sustentou interpretação semelhante em estudo sobre o associativismo de trabalhadores negros no Recife e a preocupação com a oferta educacional dos sócios. A escolarização, bem como outros capitais simbólicos, ajudava no afastamento dos estereótipos comuns a indivíduos de pele escura. Cf. *Artífices da cidadania*, op. cit; Outros estudos, igualmente voltados ao associativismo negro, salientam sobre os esforços continuados de recriação das condições de sobrevivência, sociabilidade e construção da imagem de dignidade, ante ao cenário de acirramento da racialização; FABRIS, Pamela B. *Mobilização negra em Curitiba*, op. cit. RIBEIRO, Jonatas R. *A classe de cor*, op. cit; PERUSSATTO, Melina K. "'Pelo aperfeiçoamento de nossos medíocres conhecimentos': a demanda por instrução na imprensa negra porto-alegrense no pós-abolição". In: *Anais do 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Curitiba, 2015; Entre outros.

A construção da dignidade por meio do acesso a bens simbólicos da sociedade livre era feita pelo contornar de algumas regras estabelecidas. Cativos estavam impedidos de frequentar escolas nas normativas de instrução pública, mas os indivíduos em questão frequentaram as aulas noturnas e as reivindicaram junto ao poder público. Isso também era válido para a formulação dos mecanismos de protesto. Os abaixo-assinados não foram vistos como vias de comunicação às autoridades, restritas aos grupos letrados, sendo apropriados por trabalhadores analfabetos com o objetivo de acessar a educação escolarizada. É por este motivo que boa parte dos assinantes não se encontrava nas listas escolares. Tratava-se de indivíduos letrados, das camadas populares ou extratos médios que compuseram as ações reivindicatórias, certamente a pedido dos interessados pelas aulas. Logo, assinaturas "a rogo" ou seguidos registros com uma mesma grafia formam uma constante nos documentos analisados.

As reivindicações se revestem de um significado político especial quando observadas pela lente das mudanças nos critérios de cidadania política, que passaram a viger na década de 1880, como já antecipamos. O interesse dos setores populares em participar das decisões políticas por meio voto não foi mera retórica, se tomarmos como referência indícios de alistamento eleitoral dos integrantes das petições e até mesmo o envolvimento em organizações partidárias no transcorrer do regime republicano. Em ao menos sete casos, dos 29 registros que permitiram o levantamento de informações biográficas, o alistamento eleitoral, geralmente publicado nos periódicos, foi aspecto presente nas trajetórias dos signatários[757]. Sinal de que atmosfera de politização que atravessava tais mobilizações populares incluía definitivamente estes setores nas disputas que se travavam em relação ao futuro do país, nas quais eles aspiravam literalmente escrever seus nomes em espaços de representatividade e decisão, cada vez mais recrudescidos. Conforme acompanharemos adiante, o contexto de tais ações foi marcado pela consolidação de medidas públicas de exclusão, no plano das definições de cidadania, que afetavam diretamente as possibilidades de inserção das camadas populares no corpo político. O que se fundamentava por meio de uma jornada de combate ao analfabetismo, que somada às mobilizações socias por escolas, pressionava as autoridades pela expansão do ensino popular.

[757] Nomes consultados: Theoplilo James Bras, Domingos Pinto, Bras Guimarães, Sabino Tavares do Nascimento, Benedito José de Carvalho, Benedito Teixeira, Manoel Nunes Barbosa. *Província do Paraná*, 1881, ed. 360, p. 3; *A República*, 1889, ed. 99, p. 2; 1890, ed. 166, p. 3; 1903, ed. 47, p. 1; ed. 282, p. 3; 1906, ed. 306, p. 1;

4.4 "Somos um povo de analfabetos": a educação popular nos debates e projetos públicos

As crescentes aspirações por direito emanadas das lutas sociais ao final do século XIX [758] tiveram como resposta do Governo imperial o afunilamento do sistema eleitoral e a ausência de compromissos públicos sólidos com a educação do povo. É o que fica evidente quando acompanhamos os debates que versaram sobre a instrução popular e suas relações com o acesso à cidadania. Tudo isso no contexto de término da escravidão, em que parte dos ingênuos alcançava a maioridade e outros milhares de indivíduos ingressariam a liberdade num futuro próximo. A restrição do eleitorado e o descaso com a educação nesse contexto podem ser lidos como alguns dos mecanismos silenciosos de limitação da cidadania negra no país[759]. Ainda assim, podemos ver como as pressões pela ampliação do sistema de ensino, forçaram, no mínimo, uma revisão das normas estabelecidas para o acesso à educação básica no Império.

Quando Rui Barbosa assumiu a presidência da Comissão de Instrução Pública na Câmara dos Deputados, em 1881, vindo posteriormente a redigir os *Pareceres* da "Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública"[760], duas preocupações pairavam na consciência de reformistas como ele. As cifras do recenseamento geral do Império, divulgadas a partir de 1876, falavam em cerca de 85% de analfabetos no país[761]. E, na contramão desses dados, acabava de tramitar no Congresso a Reforma Eleitoral que, entre outras mudanças, elencava o critério de alfabetização como elemento importante para o acesso ao voto. Apoiar reformas de ampliação da educação básica era medida urgente para suavizar as disparidades que o novo regime eleitoral impunha, mas não era tarefa fácil, diante das estruturas arcaicas que sustentavam o regime político e, por consequência, o sistema de ensino existente no Império. Talvez por isso, o desabafo logo nas linhas iniciais do estudo do político baiano:

---

[758] A historiografia social conta com estudos importantes acerca das mobilizações populares no final do século XIX e início do século XX, que colaboram com nosso argumento ao demonstrar que havia aspirações dos "de baixo", com relação à participação política e acesso a direitos. Cf GRAHAM, S. L. "O motim do vintém", op. cit; MELLO, M. T C. *A República Consentida*; SOUZA, F. A. *Nas ruas*, op. cit; Entre outros.

[759] ABUQUERQUE, W. *O jogo da dissimulação*, op. cit, MATTOS, H. "Prefácio", in: COOPER, [et al]. *Além da escravidão*, op. cit, p. 25; CHALHOUB, S. "Precariedade estrutural", op. cit, pp. 37-39.

[760] RUI BARBOSA, *Reforma do ensino primário*, op. cit.

[761] A média toma como referência os números absolutos relativos a homens, mulheres, livres ou escravizados, já que a estimativa pode variar a depender do grupo analisado. Cf *Recenseamento Geral do Império do Brasil*, 1872, op. cit, Conferir ainda, balanço feito por CHALHOUB, S. *Machado de Assis, historiador*, op. cit, p. 282 e CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 39.

> O ensino público está a orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada: é que há decadência em vez de progresso, é que somos um povo de analfabetos [...] É que a instrução popular na Corte como nas províncias não passa de um *desideratum* [762].

O diagnóstico soava como mais do mesmo, se observarmos a longa duração de discursos públicos voltados a mostrar os atrasos no sistema de instrução e condenar analfabetismo no país. Rui Barbosa falava num contexto de crescente estigmatização moral do analfabeto, no qual criava-se sua imagem como bode expiatório de boa parte dos problemas nacionais, especialmente os políticos. No Paraná de 1857, como vimos, já ecoavam preceitos semelhantes quando dirigentes da província, como o inspetor geral da instrução em mandato, defenderam a "conveniência de não se conferirem direitos políticos a aqueles que não souberem ler e escrever"[763]. Em 1868, em sentido similar, o governante José Fernando Horta de Araújo falava na restrição de voto dos analfabetos como medida de coação para estimular a busca dos mais pobres às escolas[764].

A revelação dos dados censitários de 1872 certamente agravou os preconceitos existentes acerca da inaptidão política dos analfabetos. Na crônica "História de 15 dias", de 1876, Machado de Assis, pela voz do narrador Manassés, asseverava: "A nação não sabe ler". Pior que isso, para o autor da narrativa eram as consequências políticas daqueles índices:

> 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram, sem saber porque, nem o que. Votam como vão a festa da Penha, - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado[765].

Ainda que com discrepâncias com os dados originais do censo – no lugar de 70% eram mais de 80% de analfabetos – o excerto da crônica exprimia uma retórica que se tornaria corriqueira nos espaços de decisão política do Império, a ideia de incapacidade de discernimento político da maior parte da população em virtude do analfabetismo.

Ao final da década de 1870, a retomada do Gabinete liberal após extensa temporada saquarema trouxe como lema a reforma do sistema eleitoral para "moralizar"

---

[762] RUI BARBOSA, *Reforma do ensino primário*, op. cit, p. 1.
[763] PARANÁ. *Relatório do inspetor geral da instrução pública*, 1857, op. cit, p. 20.
[764] PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná, na abertura da 1º sessão da 8ª Legislatura, pelo presidente José Feliciano Horta de Araújo*.15/02/1868. Curitiba: Tipografia Manrtins Lopes, p. 15.
[765] Machado de Assis, História de Quinze Dias. Disponível em Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro http://www.bibvirt.futuro.usp.br Acesso, 20.06.2022.

o sistema então vigente. Fraudes, desordem e corrupção no regime eleitoral bifásico[766] eram as razões alegadas por frações da classe dirigente e elites proprietárias para apoio à reforma. Pelas atas de duas importantes reuniões ocorridas entre representantes das oligarquias rurais[767], podemos saber que o povo tinha seu lugar nas argumentações que se teciam sobre a necessidade de reforma. Muitos fazendeiros alegavam prejuízos com a manutenção dos chamados "currais eleitorais" – grande número de dependentes em suas propriedades com o fim de usá-los nos pleitos sob sua influência[768]. Também se incomodavam com a multidão de livres e pobres, considerados votantes, que não dispunham de serviço fixo, vivendo pelas freguesias "fomentando o vício"[769]. Para estes, a eleição direta serviria como um fator de disciplina. Vale atentar aos termos proferidos pelo congressista Manoel Leite:

> A eleição direta é uma dentre elas que muito poderá contribuir para este fim, excluindo da urna a *escória do povo*, cessando por esta forma o poder que os padrinhos políticos exercem sobre a eleição cujo abuso, que grassa em todo país, é, segundo entendo, um dos principais motivos que mais contribuem para nosso atraso [...] Também devem ser compreendidos nesta grande turma os *libertos*[770].

Excluir a "escória do povo" do direito de voto era, assim, na visão daqueles proprietários, uma alternativa viável para se manterem no controle do processo eleitoral, sem possíveis intercorrências causadas pela "indisciplina" e "vícios" característicos dos segmentos pauperizados. Quanto aos libertos, componentes dessa grande massa, igualmente teriam a participação política limitada pelas medidas de afunilamento eleitoral. Até aquele momento, vigoravam restrições para os libertos válidas apenas para a segunda fase dos pleitos, o que os tornava votantes, porém não elegíveis[771]. Tornar as eleições diretas era fazer repensar as regras do jogo, inserindo outros critérios para a seleção desse eleitorado. Além disso, era sabido que o andamento das políticas de emancipação resultaria na cidadania plena aos nascidos livres, incluindo aqui os

---

[766] No sistema vigente até 1881, as eleições eram realizadas em dois turnos. No primeiro, votava-se para a composição da Assembleia Paroquial. Em seguida, os escolhidos na primeira etapa é que estariam aptos a elegerem os representantes do legislativo. Cf. NICOLAU, Jairo. *Eleições no Brasil, do Império aos dias atuais*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2012, pp.13-22

[767] Os Congressos Agrícolas realizados no Rio de Janeiro, em 1878 e Recife, em 1879, reuniram boa parte da classe proprietária do país, colocando em debate as principais pautas dos fazendeiros, ante o cenário socioeconômico que se apresentava. Cf. CARVALHO, José Murilo de. "Introdução". *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878.* Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988.

[768] Idem, p. IX. Trabalhamos com os Anais dos Congressos Agrícolas de 1878 e 1879, em estudo anterior de mestrado, Cf SILVA, N. S. *O batismo na instrução*, op. cit, pp. 47-49;

[769] Do Sr. Manoel Furtado da Silva Leite. In: *Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878.* Anais. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988, pp. 47-48. Grifos meus.

[770] Idem.

[771] Art. 94. "Constituição Política do Império do Brasil". In: *Coleção de leis do Império*. Op. cit.

ingênuos, filhos de mulheres escravizadas que alcançariam maioridade em breve. Assim, não era nada acaso mencionar os libertos como público alvo das medidas de restrição de voto, já que evidentemente pairava receios nas elites senhoriais com uma futura inserção política deles, bem como de seus descendentes[772].

Lidos nessa ótica, os dispositivos da Reforma Eleitoral discutidos no Congresso faziam jus às pressões das elites agrárias pela restrição do eleitorado. A limitação do voto dos analfabetos e acirramento dos critérios de comprovação do censo caiam como uma luva diante dessa demanda. Os debates sobre o assunto, ao longo dos gabinetes liberais Sinimbu, e depois, Saraiva não mudaram a tônica quanto à questão do analfabetismo, havendo consenso entre a maior parte dos deputados de que este era um problema a ser enfrentado. A diferença é que alguns viam a reforma como uma forma de combatê-lo e outros, como um meio de agravá-lo[773]. Estava formado o terreno para que o assunto da educação popular viesse à tona, e que a questão educacional no país definitivamente fosse pensada como assunto atrelado à condição de cidadania. Foi o que de fato ecoou no parlamento, mas somente pela voz dos opositores do projeto, que acionaram a precarização da instrução pública como argumento contra a reforma eleitoral.

Entre eles, José Bonifácio, o Moço, Saldanha Marinho e Joaquim Nabuco formavam os mais engajados. Defendiam que antes aprovar o critério de alfabetização para o voto, era necessário universalizar a instrução primária. Ao contrário de seus opositores que viam na Reforma Eleitoral uma forma de impulsionar a busca por escolas, mesmo que elas não existissem para todos. Por exemplo, Bonifácio, o Moço, mobilizou o argumento de que negação da participação política das massas analfabetas era como condená-las à ignorância e o cativeiro político: "Neste Império, sem mestres e sem discípulos, quando as estatísticas falam tão alto, vós fechais para o povo a grande escola do voto"[774], afirmou. Em contrapartida, defensores do projeto nutriam a convicção de que a maioria do povo deveria ser sujeitada aos mandos da minoria letrada, dando tempo para que os afetados pela restrição procurassem as escolas. Isso fica claro na declaração do Visconde de Sinimbu: "Desejamos que neste empenho, os próprios interessados nas

[772] CHALHOUB, S. *Machado de Assis, historiador*. Op. cit, pp. 266-291. MOREIRA, P. S. *Os cativos e os homens de bem*, op. cit, p. 155; COSTA, Hilton. "Era junho de 1880: notas acerca da discussão da reforma eleitoral e os libertos". In: *Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. 2013, p. 10.
[773] FERRARO, Alceu Ravanello. "Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881)". In: *Educar em Revista*. V. 6, n.3. Belo Horizonte, dez. 2010; CHALHOUB, S. *Machado de Assis*, op. cit, p. 284.
[774] Anais da Câmara dos Deputados, 28/05/1879, p. 434. *Apud* SILVA, N S. *O batismo na instrução*, p. 51.

eleições sejam os que concorram para que o povo receba esse grau de instrução indispensável para todos os misteres de sua vida [775].

Mesmo que os políticos conduzissem seus discursos, na maior parte do tempo, produzindo silêncios em torno do fim da escravidão, é evidente que aquelas considerações não eram dissociadas das políticas de emancipação em curso, e porque não, do ideário racializante circulado entre a elite intelectual da época[776]. Aparentemente, a Reforma favoreceria a inclusão do liberto no sistema político, ao remover o regime bifásico e permitir que os sujeitos nesta condição fossem eleitos, desde que cumprissem com os demais critérios de alfabetização e renda. Em termos práticos, ambos os requisitos solapavam as chances de inserção política dos libertos e outros segmentos populares, ao gosto das elites escravistas. O deputado Felício dos Santos foi um dos que trouxeram a medida à lógica da emancipação gradual, interpretando a Reforma como ingrediente das políticas de aprendizado necessárias para a libertação[777]. Ou seja, caberia ao liberto, por si mesmo providenciar a própria educação e meios de sobrevivência para então ingressar no corpo de cidadãos do país. Para Joaquim Nabuco, o renomado abolicionista, havia incompatibilidade em se aprovar a lei do ventre anos antes, para em seguida se retirar o sufrágio daqueles que sequer tinham gozado dele[778]. Ou seja, havia plena consciência das consequências práticas da lei nas definições da cidadania no país e seu acesso aos negros livres e libertos.

Com efeito, a Reforma passou a vigorar a partir de janeiro de 1881, com o apelido de "lei Saraiva", em homenagem à então liderança do Gabinete liberal, o ministro José Antonio Saraiva[779]. A partir de então, o eleitorado encolheu drasticamente passando de cerca de 13% da população total, excluídos os escravos, para menos de 1% de votantes[780]. Considerados os padrões internacionais o recuo era grande, já que anteriormente à Reforma o Brasil apresentava números mais otimistas que alguns países europeus, como Inglaterra, Portugal, Itália e Holanda, todos com percentuais de participação eleitoral

---

[775] Anais da Câmara dos Deputados, 28/05/1879, p. 426; Anais da Câmara dos Deputados, 29/05/1879, p. 460. *Apud* SILVA, N. S. Idem, pp. 51-52. FERRARO, A. R, op. cit, p. 237. CHALHOUB, S. *Machado de Assis*, op. cit, p. 284.

[776] COSTA, Hilton. *O navio, os oficiais e os marinheiros: as teorias raciais e a reforma eleitoral de 1881*. Tese apresentada ao PGHIS da UFPR. Curitiba, 2014, pp. 296-299.

[777] Idem, p. 299;

[778] FERRARO, A. R. op. cit, p. 233.

[779] Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881: "Lei Saraiva; Lei do Censo" in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Op. cit.

[780]GRAHAM, Richard. *Clientelismo e política no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997. p.147.CARVALHO, J. M. op. cit, p. 31.

inferiores a 10%[781]. Pensando no quesito educacional em relação à cidadania política, a situação contrastava com os países vizinhos, como a Argentina, onde na mesma época a educação popular assumia lugar prioritário nas políticas públicas então gestadas, ajudando no recrudescimento dos índices de analfabetismo[782]. Nas antigas colônias escravistas do Caribe, como em Cuba, algumas semelhanças com o quadro nacional, de gritantes índices de analfabetismo e poder oligárquico [783]. Lá e aqui, o descaso com a educação do povo se desenhava como componente de projetos políticos excludentes preocupados com a preservação de hierarquias da escravidão e do colonialismo.

Outros fatores se apresentavam como relevantes na diminuição do eleitorado após a vigência da lei. Além do censo, pesou o excesso de regras para a comprovação da renda, o que afetava exatamente a "classe jornaleira", grupo referido pela elite rural como "escória" a ser excluída[784]. Mesmo com a importância dos debates parlamentares em torno do critério de alfabetização para seleção do eleitorado, o texto final da lei suavizou a restrição de voto de analfabetos, abrindo possibilidades para que estes assinassem as cédulas dos pleitos por meio de procuradores[785]. Ainda assim, como acompanhamos há pouco, sabemos que a Lei deixou como saldo o acirramento das mobilizações das classes populares pela educação básica. Em conjunto, ambos os fatores estiveram no pano de fundo da aprovação de reformas pela ampliação do ensino público no país.

Como já salientamos no primeiro capítulo deste trabalho, as intenções de criação de um sistema nacional de ensino esbarravam no Ato Adicional de 1834, que relegava a responsabilidade de promoção da instrução aos governos provinciais. A medida de descentralização restringia a intervenção do poder central no assunto para a Corte, de

---

[781] CARVALHO, J. M. idem.

[782] A presidência de Domingos Faustino Sarmiento na Argentina (1868-1874), acompanhada de sua gestão no Conselho Nacional de Educação na década de 1880, para Ferraro constituem fatores basilares das diferenças com que a educação pública foi conduzida, no comparativo Argentina e Brasil. Cf. FERRARO, A. R. op. cit, p. 143.

[783] Dados do recenseamento geral da ilha em 1861 falavam em cerca de 70% analfabetos entre a população branca e 95% entre a população de cor. O descaso da metrópole com a educação do povo foi para estudiosos do assunto, projeto político de dominação. Em contrapartida, fez intensificar o uso da educação popular como bandeira de luta nos movimentos independentistas. ÁLVAREZ, Virginia; RODRIGUEZ, M. Soledad; REINOSO, Heber. Orígenes del sistema educativo cubano y experiencias de educación popular. In: ELISALDE, M, ACRÍ, M. DUARTE, D. (comps). *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas e contra-hegemónicas (1870-1940*), 1ª ed. Ciudad Autonóma de Buenos Aires: Editorial de la Faculdad de Filosofía y Letras Universidad Buenos Aires, 2013, p.161. MATA, Iacy M. *Conspirações da raça de cor, op. cit, pp.* 220-221. Cf. SCOTT, Rebecca. *Emancipação escrava em Cuba*. Op. Cit, p. 273.

[784]Sobre a importância dos critérios de comprovação de renda na exclusão do eleitorado após a Lei de 1881, Cf. SOUZA, Felipe A. A Lei Saraiva e o novo perfil do eleitorado no Império. In: *Clio – Revista de Pesquisa Histórica*. V. 29, n. 1, 2011.

[785] Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881: "Lei Saraiva; Lei do Censo" in: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol 1, pt 1, p. 1. Art. 6º, §4º, §15º .

modo que as normativas que regulamentavam o acesso à escola básica eram aprovadas nas províncias, quase como "réplica" dos modelos existentes para o município neutro. Foi assim com o Decreto Couto Ferraz, de 1854, que limitou o acesso à educação escolar aos livres, vacinados e sem doenças contagiosas[786]. No transcorrer da década de 1870, os debates em torno das definições de cidadania, bem como a retomada dos liberais na chefia dos Gabinetes inspiraram mudanças no quadro de ensino, que foram concretizadas em duas reformas, em 1878 e 1879, voltadas a modernizar a organização da instrução primária. Elas ficaram conhecidas como "Reformas Leôncio de Carvalho", devido a liderança do Ministério do Império, e traziam a liberdade de ensino, o reforço à obrigatoriedade e algumas medidas de expansão e laicização como carro chefe[787].

O ministro Carlos Leôncio de Carvalho acompanhou de perto os debates pela Reforma Eleitoral quando o tema do analfabetismo veio à tona, e esteve entre aqueles que tentaram mascarar o potencial excludente da medida pela alegação de que os analfabetos teriam "muito tempo para procurarem a escola"[788]. Naquele contexto ele se referia às acusações do opositor do projeto Saldanha Marinho, de que o governo nada fazia para ampliar o acesso à instrução primária. E tinha em mente as duas reformas recém aprovadas para colocar, ao menos no papel, a preocupação do governo imperial com a educação popular. Mas o que, de fato, mudou com relação ao acesso do povo às escolas nessas normativas? De modo geral, as leis procuraram estabelecer incentivos à escolarização de adultos e facilitar a atuação da iniciativa privada no setor, para tornar possível a expansão do ensino sem o comprometimento do poder público.

Na regulamentação do ensino de adultos posta no Decreto de 1878, propunha-se reduzir o teor facultativo dos cursos de adultos para algumas categorias do funcionalismo público da Corte, no caso, guardas, contínuos, porteiros, entre outras funções. Por outro lado, nada era falado com relação a frequência de escravizados nessas iniciativas, mencionando-se ainda os libertos como segmento favorecido para as matrículas: "Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos"[789]. Dispositivo que vinha acompanhado

[786] Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. *Coleção de leis do Império*. Vol I, Pt. 1, 1854, p. 45.
[787] Decreto nº 7.031-A de 6 de Setembro de 1878. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil.* Vol I, 1878, p. 711; Decreto n.º 7. 247 de 19 de Abril de 1879. In: *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Vol I, Pt II, p. 196. Sobre o assunto, conferir ainda SCHUELER, A. F. M. *Educar e instruir*, op. cit, pp. 119-120.
[788] CHALHOUB, S. *Machado de Assis*, op. cit, p. 284.
[789] Decreto nº 7.031-A de 6 de Setembro de 1878.

de uma série de medidas disciplinares, tendo em vista a preservação da ordem nos espaços de instrução.

O Decreto de 1879 trouxe outra mudança importante no âmbito legislativo quanto às competências do poder público com a educação primária. Autorizava-se a intervenção direta do Governo central na criação ou auxílio de cursos de adultos fora da Corte[790]. O que foi reforçado em 1886, com a "Reforma Dantas", assim conhecida pela atuação do ministro Manoel Pinto de Souza Dantas. Neste caso, de acordo com Schueler, foi dada continuidade às ações de instrução popular, relegando maiores atribuições para o Estado neste intuito[791]. Além disso, o sentido pedagógico implícito no novo Decreto era de claro estímulo ao ensino profissional para as classes populares, somado à instrução básica, tendo em vista "não igualar todas as inteligências", destacou a autora[792]. Certamente, a normativa usou de referencial o então recente estudo realizado por Rui Barbosa, em 1882, os *Pareceres*, voltados relatar o quadro da instrução no Império e indicar soluções para a instrução das massas.

Foram certeiros os dizeres de Joaquim Nabuco anos antes, em 1879, quando ainda se discutia a reforma eleitoral e a injusta exigência de alfabetização para o voto. Ao se dirigir ao ministro Leôncio de Carvalho, autor das reformas acima referidas, Nabuco afirmou preferir que o mesmo multiplicasse escolas no país, de fato, do que multiplicá-las apenas no papel[793]. Se tomarmos como referência o caso do Paraná, sabemos que a referida intervenção do Governo imperial no auxílio com a educação de adultos jamais se concretizou. Houve sim, como vimos anteriormente, o crescimento das lutas de grupos populares pelo acesso à educação primária. Isso somado aos impulsos políticos de alguns reformistas que passaram pelo governo da província produziu mudanças no quadro da instrução popular local, mesmo assim com todas as contradições entre discurso e prática que formavam a regra dos debates públicos sobre o assunto. É o que podemos concluir pela observação da gestão local da educação primária, quando a educação popular passava a ser tida como ordem do dia.

Em termos retóricos, a instrução popular visitava os discursos de governantes do Paraná, muito antes das mudanças trazidas pela lei Saraiva no sistema eleitoral. Já na

[790] Art 8, item 4º, Decreto n.º 7. 247 de 19 de Abril de 1879, op. cit.
[791] SCHUELER, A. F. M. *Educar e instruir*, op. cit, pp. 88.
[792] Idem, p. 90.
[793] CHALHOUB, S. *Machado de Assis*, op. cit, p. 284.

década de 1860, ela foi acionada pelo presidente Horta de Araújo como elemento indispensável para o exercício da cidadania política:

> Antigamente julgava-se inútil e até perigoso instruir-se o povo. Hoje, felizmente, o estado, o governo, é baseado, tira sua força do voto popular. É portanto indispensável ilustrar-se a consciência do povo para que possa exercer esse direito político com proveito para o país.[794]

Na década de 1870, com a fundação das primeiras escolas noturnas pela província e considerável participação popular nesse processo, discursos similares figuravam os relatórios presidenciais, isentos de críticas quanto as irregularidades no funcionamento dos espaços públicos de instrução. Fator que, como acompanhamos, movia os adultos em contestação em favor da manutenção de escolas que o próprio governo tentava suprimir. No início da década de 1880, a passagem dos liberais reformistas como Carlos Augusto de Carvalho e Luiz Alves Leite de Oliveira Belo deixou rastros positivos nas políticas pela instrução popular, como abordamos. Especialmente no caso do primeiro, um acordo feito com as municipalidades para a abertura de escolas de adultos resultou na ampliação expressiva das possibilidades de instrução.

O ampliar da lente sobre a figura de Carlos de Carvalho traz outros elementos para compreendermos as particularidades de sua gestão no assunto da educação popular. Ele era nascido no Rio de Janeiro o obteve formação acadêmica em Direito na Faculdade do Largo São Francisco, em São Paulo. A carreira política e profissional iniciou com o posto de chefe de polícia no Paraná, entre 1878 e 1879. Já ali, demonstrou adesão ao anti-escravismo, ao registrar com indignação o grande número de escravizados encarcerados na cadeia da capital, se colocando em favor deles, ao afirmar que os crimes cometidos contra os senhores eram resultado da opressão e violência do regime[795]. Concluía seu relato, alegando ser a "falta de instrução" o principal agente fomentador de crimes: "É grande o atraso moral e intelectual da Província. Tornar obrigatória, por meios indiretos a instrução dos adultos muito influiria sobre a estatística criminal", afirmou[796].

Naquele ano, o governo provincial se envolveu com a criação de uma aula de adultos para atender aos presos da Cadeia de Curitiba, certamente enquanto resultado de negociações entre o chefe de polícia Carlos de Carvalho e o então presidente Rodrigo

---

[794] PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná, na abertura da 1º sessão da 8ª Legislatura, pelo presidente José Feliciano Horta de Araújo*.15/02/1868, op. cit, p. 18.
[795] PARANÁ. *Relatório apresentado ao excelentíssimo Sr. Dr. Rodrigo Octavio de Oliveira Menezes, presidente da província do Paraná, pelo chefe de polícia da mesma província Carlos Augusto de Carvalho*, 20/02/1879. Curitiba: Typografia Perseverança, 1879, p. 9.
[796] Idem.

Otávio de Oliveira Menezes, de quem era muito próximo. Foi uma das poucas ações de escolarização de adultos apoiada direta e exclusivamente pelos recursos provinciais, já que na maioria dos casos as escolas noturnas sobreviviam de financiamento misto, entre a iniciativa provincial, municipal e privada, como vimos. A aula em questão chegou a contemplar cerca de 19 presos, dois deles escravizados e três libertos, sendo ministrada inicialmente também por um indivíduo escravizado, eleito o mais apto a alfabetizar os demais[797]. Dentre os materiais requisitados para servirem de recursos didáticos se encontravam alguns livros de gramática, outros da "Lei de Deus" e mais alguns do "Novo Testamento"[798]. O ato de inauguração da escola mobilizou figuras importantes do universo letrado de Curitiba e serviu de palco para que os ideais da instrução popular ocupassem a fala dos ilustres e autoridades presentes[799].

Voltando ao Rio de Janeiro, Carlos de Carvalho acompanhou de perto o chamado "Motim do Vintém", em 1880, vindo a advogar em favor de lideranças da revolta popular, no caso, José do Patrocínio e Lopes Trovão[800]. Eram fatores que certamente informavam o político liberal na ocasião de sua gestão na presidência do Paraná, entre 1882 e 1883. De certo modo, os clamores populares em favor do ensino ecoados neste contexto chegaram ao seu conhecimento e moveram suas condutas de governo. Além do chamado às municipalidades e iniciativa particular para colaboração no empreendimento pela abertura de escolas noturnas – que teve grande impacto nas possibilidades de escolarização de adultos livres e escravizados, como vimos – o presidente encampou mudanças no âmbito legislativo.

No Ato de 13 de março de 1882, o presidente autorizava a criação de um curso mercantil na cidade de Antonina que pudesse ser frequentado "em hora apropriada por aqueles que se dedicam ao comércio". Iniciativa similar sancionou para o município de Paranaguá, onde atribuiu a responsabilização de seu funcionamento ao Clube Literário. Também criou uma aula de instrução primária no quartel do corpo policial, e remanejou os recursos públicos de modo a direcionar subvenções às escolas noturnas então criadas pelas municipalidades e iniciativa particular[801]. Tais esforços, eram sentidos no plano mais cotidiano, o que podemos constatar pelas dezenas de correspondências chegadas a ao palácio da presidência, evidenciando a satisfação dos segmentos populares pelas

[797] O caso foi abordado no trabalho anterior, Cf. SILVA, N. S. *O baptismo na instrução*, pp. 138-140.
[798] Nota do chefe de polícia Luiz Barreto de Menezes. *Dezenove de Dezembro*, 19/09/1879, p. 3.
[799] PARANÁ, *Relatório – presidente Manoel Pinto de Souza Dantas Filho*, op. cit, p. 53.
[800] GRAHAM, S. L. *O Motim do Vintém*, op. cit, pp. 225-226.
[801] Ato de 13/03/1882, Carlos Augusto de Carvalho, in: *Coletânea da documentação educacional*, p. 352.

iniciativas do governo provincial, como vimos[802]. Diante disso, foi simbólica a inauguração do prédio escolar que recebeu seu nome, estrategicamente situado à Rua Aquidaban, região central de Curitiba. Era o primeiro prédio escolar destinado à instrução primária do Paraná e recebeu donativos arrecadados pelo próprio governante para a edificação e mobília, vindo a se denominar "Escola Carvalho"[803]. Tal iniciativa transformou a região em importante rota das escolas primárias da capital, já que nos anos seguintes outros prédios escolares vieram se estabelecer nas proximidades. A cerimônia de inauguração foi ainda carregada de elementos representativos para nossa análise, por ter sido tomada pela propaganda abolicionista, ao homenagear um escravizado, estudante de uma escola noturna com medalha de prata pelo desempenho escolar[804].

Figura 1



Escola Carvalho em 1891, abrigando a Escola de Artes e Indústrias do Paraná. Fonte: Escola de Artes e Industrias do Paraná. Datas e conquistas principaes do estabelecimento. Curitiba, 31 de dezembro de 1891. Acervo do Museu Paranaense.

Os esplendores da gestão de Carlos de Carvalho na província do Paraná contrastaram com o desgaste de sua figura pública no ano seguinte, em 1883. Ironicamente, ele que havia se colocado do lado dos revoltosos no Motim do Vintém no contexto carioca teve de arbitrar interesses de comerciantes, revoltados pela criação de um novo imposto sobre rendas, no que viria a ficar conhecido como Revolta do Vintém,

[802] Foi o caso do prof; Miguel Schleder, que enviou nota de gratidão em nome dos seus alunos. DEAP-PR, AP 667, p. 162.
[803] *Dezenove de Dezembro*, 7/12/1882, p. 2. Cf ainda: CASTRO, Elizabeth Amorim de. *A arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955*). Curitiba: Edição do autor, 2018, pp. 133-139;
[804] Rafael de Menezes foi agraciado com a premiação de melhor aluno da escola noturna, ganhando em seguida, sua carta de alforria. O caso é trabalhado em SILVA, N. S. *O batismo da instrução*., pp. 170-173

em sua versão curitibana[805]. O desfecho foi a entrega do cargo antes do encerramento de seu mandato, que foi sucedido pela administração do liberal Luiz Alves Leite de Oliveira Belo.

O também reformista, conterrâneo do antecessor, deu seguimento às políticas em favor da instrução popular, representadas no Regulamento do Ensino Obrigatório aprovado naquele ano[806]. Além do dispositivo que previa obrigatoriedade da frequência dos ingênuos no ensino primário, de que tratamos no Capítulo 2, o regulamento deu indícios de que essa exigência fosse expandida para empregados de "estabelecimentos mercantis e operários" das indústrias. O artigo mencionava a incumbência dos proprietários de tais estabelecimentos para encaminhamento da instrução desses segmentos, sem especificar se a obrigação era exclusiva às crianças trabalhadoras ou se também atingia os adultos[807]. De todo modo, sabemos que houve alguma repercussão dessas políticas no âmbito cotidiano, já que professores como Pedro Saturnino Mascarenhas, de Castro, usaram da normativa como argumento para defender a regularidade da escola noturna a seu cargo nas tantas vezes em que esteve ameaçada de extinção por falta de patrocínio[808].

Em suma, as limitações dos empreendimentos públicos pela expansão do ensino, mesmo quando conduzidas por figuras que carregavam a bandeira do reformismo liberal, eram evidentes. Ainda que o impacto na abertura de escolas tenha sido expressivo, histórias que narramos há pouco, de luta pelo direito à instrução, mostram que a irregularidade das empreitadas continuava precarizando o acesso ao ensino dos mais pobres, privados na infância da educação primária. Isso ocorria pois, em sintonia com ideário liberal, não eram estabelecidos compromissos sólidos com a educação, que comprometessem os cofres públicos para abertura ou manutenção das escolas. Pelo contrário, sobravam expectativas com a livre iniciativa, que não eram correspondidas, o que na prática acarretava em falta de financiamento e no consequente fechamento das oportunidades de instrução, gerando a reação dos setores populares. Ao fim e ao cabo, ainda que a pauta da educação popular tenha avançado nos debates e projetos públicos da época, especialmente após a reforma eleitoral e através de porta vozes ditos reformistas, o plano prático era formado muito mais por recuos do que por avanços. Ou seja, não

[805] ALVES, A. C, *A província do Paraná, a classe política*, op. cit, pp. 251-255.
[806] Regulamento do Ensino Obrigatório, in: *Coletânea da documentação educacional*, op. cit, p. 374.
[807] Idem, Capítulo 1, Art. 5.
[808] DEAP-PR, *Ofício dirigido ao diretor geral de instrução pública pelo professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas*, 21/07/1884, Ref. BR APPR 715, p. 128.

promoviam rupturas com os pilares que sustentavam os projetos de país, fundados na exclusão, e que naquele momento estavam representados nas definições de cidadania então forjadas. Isso ficou ainda mais claro nos anos seguintes quando o governo provincial encampou uma reforma responsável pelo fechamento de centenas de escolas, mais uma vez despertando mobilizações populares pelo direito à educação, como veremos.

4.5. A solução é fechar escolas: a reforma de 1888 e a luta por um direito adquirido

> *Os abaixo assinados, moradores do bairro Ribeirão, município de Paranaguá, vem com todo respeito apresentar sua representação a favor dos direitos adquiridos por este bairro, contra o ato com que foi desconsiderada sua população, há muito privada do elemento de educação de seus filhos. (*Abaixo assinado de moradores do bairro Ribeirão, 08/03/1890, DEAP-PR AP 882, p. 193.)

No final dos anos 1880, o Paraná viveu um dos episódios mais alarmantes para educação pública, até então já visto. Em 31 de Agosto de 1888, entrava em vigor a lei nº 917 que sancionava o fechamento de 168 escolas na província. A medida foi autorizada pelo então presidente conservador Balbino Cândido da Cunha e contou com o apoio da Assembleia Provincial, naquele momento composta por maioria liberal. As razões alegadas eram de ordem orçamentária e o impacto atingiu cerca de 3.000 crianças, das localidades mais pobres e rurais[809]. A exemplo do excerto acima citado, as camadas populares afetadas protestaram através de abaixo-assinados que chegaram às dezenas ao palácio da presidência, ao longo dos anos de vigência da lei. Isso somado às manifestações da imprensa e também *meetings* públicos[810], dava conta de expressar que a população não assistiu calada ao descaso com a educação pública, justamente por interpretá-la como "direito adquirido". Considerando que anos antes, ações semelhantes marcaram as mobilizações de adultos "pelo desejo de aprender", é possível falar numa tradição de lutas populares por educação, que teve como agentes indivíduos do universo do trabalho, incluindo os escravizados e libertos, e que informava as lutas seguintes que pleitearam a universalização da instrução.

---

[809] Lei nº 917 de 31 de Agosto de 1888. *Coletânea da documentação educacional*, op. cit, p. 434. ALVES, A. C. *A província do Paraná*, op. cit, p. 296.

[810]OSINSKI, Dulce Regina Bagio; VEZZANI, Iriana Nunes. Lei Balbino: o debate na imprensa em defesa da instrução pública no Paraná. In: *Educação em Revista*, n. 33, Belo Horizonte, 2017, p. 2.

A polêmica decisão do governo provincial de corte no setor do ensino era justificada pelo colapso orçamentário enfrentado pela gestão local naquele ano. Mas, se colocada em perspectiva, fazia relação com um quadro financeiro há algum tempo apontado pelos agentes de Estado como "melindroso". Este foi o termo empregado por Luiz Alves L. de Oliveira Belo, então presidente da província em 1883 e 1884, para descrever a situação dos cofres provinciais, que apresentava índices de profundo déficit orçamentário[811]. As baixas na arrecadação de impostos sobre mercadorias, entre eles o próprio imposto sobre os escravizados, eram fatores relatados por Oliveira Belo como responsáveis por levar à ruína as finanças paranaenses. No entanto, naquele mesmo ano o governo encaminhou reformas em favor da instrução, como vimos, se aproveitando da onda favorável para medidas de apoio ao ensino popular. Situação semelhante se passou dois anos depois pelo presidente Alfredo d'Escragnolle Taunay, que em seu registro de 1886 fez questão colocar como impasse a ser resolvido tal quadro financeiro desolador e as pressões do povo pela educação:

> É um clamor geral, todos os centros de população, todos os pais pedem escolas para que os filhos saibam ao menos ler e escrever [...] Busquei sempre atender as constantes reclamações das populações, aos inúmeros abaixo-assinados pedindo, a todo transe, um mestre. Mas olhei de contínuo e quando possível para o estado precário do Tesouro Provincial [812].

Estado precário que, obviamente, não apresentou melhoras ou soluções nos anos seguintes até a chegada de Balbino Cândido da Cunha para assumir a presidência, como indicação do Gabinete Conservador, em 1888. Ele era médico, natural de Minas Gerais, formado no Rio de Janeiro e, no momento de sua posse, já enfrentava oposições dentro da Assembleia, de maioria liberal, e com integrantes de seu próprio partido, tomados por um sentimento de "identidade regional", contrário aos "forasteiros" vindos de outras províncias[813].

A necessidade de reforma no ensino, contudo, não era ideia originalmente sua, sendo ele, como todos os presidentes provinciais, sujeito aos direcionamentos deixados por seus antecessores e outros componentes do aparelho administrativo. O esboço da reforma veio, assim, do antecessor, o conterrâneo e também conservador José Cesário de Miranda Ribeiro, que relatou serem necessários cortes na "grande quantidade de escolas

---

[811] PARANÁ, *Relatório do presidente Luiz Alvez Leite de Oliveira Belo*, 1883, op. cit, p. 18-28.
[812] PARANÁ, *Exposição com que o presidente Alfredo d'Escragnolle Taunay passou a administração da província do Paraná*, 03/05/1886, Curitiba: Typografia Perseverança, pp. 8-9.
[813] OSINSKI, Dulce R. B.; VEZZANI, Iriana N, op. cit, p. 10.

públicas provinciais, muitas das quais, inúteis"[814], para equilibrar a finanças públicas. Convidou uma comissão formada pelos professores mais tradicionais da província para realização de um estudo voltado ao aproveitamento das escolas primárias vigentes, o que não chegou a se realizar, em função do término de seu mandato em junho de 1888. Por sua vez, é provável que Miranda Ribeiro tenha dado ouvidos ao então inspetor do Tesouro Provincial, que assim registrou ao palácio da presidência:

> O estado financeiro da província e os não poucos compromissos a satisfazer, não permitem, por enquanto manter o número existente de escolas públicas e subvencionadas. Me parecendo essa circunstância mui poderosa para motivar não somente a supressão de várias cadeiras e a suspensão de várias gratificações concedidas à algumas subvencionadas. Tenho a honra de propor a V. Exclª essa medida, poupando assim a província o grande sacrifício que anualmente se faz com esta despesa[815].

O ofício originário do Tesouro era datado de janeiro de 1888, antecedendo assim as decisões de governo que viriam a se efetivar em agosto, na gestão Balbino. O autor de tais recomendações era o inspetor Manoel Ricardo Carneiro, que estava na função há alguns anos, certamente pela indicação do partido conservador, ao qual era filiado. Tinha tradição na política, por ter sido eleito deputado em mandatos sucessivos na década de 1870. Fora dos cargos públicos, era negociante em Paranaguá, vinculado à elite tradicional que tinha entre seus principais representantes Manoel A. Guimarães, o Visconde Nácar, de quem já comentamos em outras ocasiões[816]. Logo, dada a inexistência de estudos partidos do setor de instrução, coube ao governo de Balbino da Cunha acatar sugestões do Tesouro, na época chefiado uma figura fortemente associada aos interesses de uma classe seleta, ainda partidária do monarquismo e da escravidão decadentes.

Com efeito, a lei entrava em vigor em agosto de 1888, aquele ano simbólico para a nação, exatos três meses após a decretação da Lei Áurea, deixando milhares de crianças pobres, incluindo as negras, desassistidas da educação escolar. O que atingia, em consequência, seus pais, carregados de expectativas com a educação dos filhos. Teor que podemos inferir das inúmeras correspondências enviadas ao governo em protesto contra a medida. Os moradores da Freguesia do Bella Vista, em Ponta Grossa, diziam que normativa "anarquizou a instrução pública da província" e pediram "encarecidamente"

---

[814] PARANÁ, *Exposição do presidente José Cesário de Miranda Ribeiro*, s/d, 1888, p. 39.
[815] DEAP-PR, Ofício dirigido ao palácio da presidência pelo inspetor do Tesouro Provincial Manoel Ricardo Carneiro, 05/01/1888, Ref. BR APPR 830, pp. 207-209.
[816] ALVES, A. C. A *Província do Paraná*, op. cit, p. 425.

ao poder público "que a bem do futuro do Paraná, deixe de dar execução a Lei"[817]. O documento continha 136 assinaturas, sendo 57 delas de assinaturas feitas "a rogo", ou seja, a pedido de indivíduos que não sabiam escrever seus nomes. No Ipiranga, ainda em Ponta Grossa, os peticionários afirmaram que o decreto era um "ato odioso": "Um ato desta natureza [...] nos impossibilita de educar nossos filhos"[818], declaravam. Asseguraram ao final que, se revogada a lei, o governante contaria com a "gratidão das populações do interior". 46 indivíduos compuseram o abaixo-assinado, 18 deles com inscrição "a rogo".

Também chegaram os protestos dos moradores de Cerro Azul, Bairro dos Coqueiros, São José da Boa Vista, Rocio, Rio das Pedras e Batel[819]. À exceção de São José da Boa Vista, na época já elevado a município, as localidades eram pertencentes a Votuverava (hoje, Rio Branco do Sul), Tibagi, Paranaguá e Curitiba. Juntas, somavam aproximadamente 400 assinaturas[820].

Diziam os moradores de São José da Boa Vista, "levados pelo nobilíssimo sentimento da instrução de nossos filhos", em favor da reinstalação da escola do sexo masculino dali suprimida, argumentando

> N'este século, em que a instrução se difunde em todas as camadas sociais nos países [até] os mais atrasados, é incrível que a província do Paraná, uma das mais belas constelações do hemisfério brasileiro, cerre as portas das escolas públicas aos seus filhos que não puderem ir aos grandes centros aprender a ler![821].

Os signatários se dividiam entre representantes do funcionalismo público, comerciantes e operários, somando 19 assinaturas. No Cerro Azul, os autores da reivindicação assumiram a identidade das próprias crianças, certamente no intuito de sensibilizar as autoridades para a revogação da medida:

> Somos pequenos e não podemos ainda exprimir tudo quanto sente o nosso coração e quanto exige a magnitude do assunto ao qual nos queremos referir, mas vimos [sic] pedir por estas simples frases, que V. Exclª se digne de atender

---

[817] DEAP-PR, Abaixo-assinado enviado ao palácio da presidência, Bella Vista, 29/11/1888, Ref. BR APPR 853, pp. 65-67.
[818] DEAP-PR, *Abaixo-assinado de moradores do Bairro Ipiranga*, 10/12/1888, BR APPR 847, pp. 76-77.
[819] Nosso levantamento se ateve aos ofícios existentes no Arquivo Público do Paraná, correspondentes às localidades de Cerro Azul, Ipiranga, Bairro dos Coqueiros, São João da Boa Vista e Rocio de Paranaguá. As pesquisadoras Dulce Osinki e Iriana Vezzani, que trabalharam com o conteúdo publicado na imprensa, afirmam sobre a existência do protesto vindo dos moradores do bairro Batel e Rio das Pedras, o que permite ampliar o mapeamento. OSINSKI, D; VEZZANI, I. op. cit, p. 17.
[820] Em função da ausência dos registros originários de Rio das Pedras e Batel, ambos trabalhados na historiografia acima citada, ficamos com uma lacuna do total de signatários participantes da mobilização dos moradores do Batel, de Curitiba, somando então 393 nomes, estimando que o mesmo seja superior.
[821] DEAP-PR, *Abaixo-assinado dos residentes de São José da Boa Vista*, 14/12/1888, AP 853, pp. 97-99.

> o reclame que fazemos, isto é, não por em execução a lei que nos privou da aula que frequentávamos[822].

Eram 52 assinaturas, provavelmente de pais de alunos, 26 delas feitas a rogo. Na ausência de identificações de ocupação, como no documento originário de São José da Boa Vista, temos como único aspecto relativo às identidades dos sujeitos seus nomes, que em muitos casos faziam relação com as famílias de imigrantes europeus. O que era bastante provável, tendo em vista que a localidade de Cerro Azul abarcava a antiga colônia do Assungui, para onde se dirigiram diversas etnias de imigrantes na época. Os que não se enquadravam em tais condições, certamente faziam referência aos nacionais que também compuseram o esforço colonizador, como atestou a historiografia. Dentre os quais, estavam descendentes de escravizados, como os ingênuos, que pela documentação escolar sabemos terem participado da escola primária ali existente alguns anos antes da reivindicação[823].

Os representantes do bairro dos Coqueiros, comarca do município de Tibagi, foram unânimes em se apresentarem como "lavradores" em sua manifestação. Eles se diziam "agravados com o acto da Assembleia Provincial" e pediam a revogação da lei, "afim de que nossos filhos possam receber, como os das cidades, vilas e freguesias a instrução para assim poderem a seu tempo ocupar na nossa sociedade um lugar"[824]. Em seguida, apresentavam uma extensa argumentação do porque o governo deveria considerar a classe dos lavradores, dada sua importância no setor produtivo da província.

> Não é possível, excl. sr. que o lavrador, esse homem que faz a riqueza da província fique esquecido, como o fez a assembleia, deixando que seus filhos fiquem na ignorância, no entretanto [sic] é ele que faz o engrandecimento do município, é ele que tirando da terra o necessário, eleva o distrito e o município. A instrução é tão necessária ao povo, como é o pão de cada dia. É por isso que nós, os moradores do bairro dos "Coqueiros", esperamos que V. Excl. justo como é, só nos fará justiça dando-nos a cadeira extinta para assim podermos educar nossos filhos.[825]

Os lavradores do bairro dos Coqueiros sabiam bem o lugar que ocupavam na sociedade paranaense e a importância do fruto de seu trabalho para os recursos provinciais, que as autoridades públicas de então consideravam em ruínas. Bem como tinham consciência do desfavorecimento de sua classe, ante as populações dos núcleos

---

[822] DEAP-PR, *Abaixo-assinado dos moradores de Cerro Azul*, 14/12/1888, Ref. BR APPR 847, pp. 47-45.
[823] SZYCHOWSKI, Angela C. *Colonos brasileiros no Paraná*, op. cit; DEAP-PR, Mapa dos alunos da cadeira de instrução primária do sexo masculino do Assungui de Cima, op. cit, p. 84.
[824] DEAP-PR, *Abaixo-assinado de moradores do Bairro Coqueiros*, 14/12/1888, BR APPR 848, p. 103.
[825] Idem.

urbanos, privilegiadas com as escolas que "escaparam" dos cortes. Depositavam assim expectativas com educação dos filhos que iam muito além do letramento. Tratava-se de poder colocá-los em melhor posição social do que a que eles se encontravam, quando se diziam "esquecidos" pelo poder público no acesso a aquele direito. A mobilização alcançou 32 adesões, que se inscreveram majoritariamente com seus nomes seguidos da ocupação "lavrador". Houve também aqueles que optaram pelo qualitativo de "eleitor" para acompanhar o registro nominal, além do juiz de paz da comarca que assim se identificou, após assinar. Seguindo a tendência dos demais abaixo-assinados, era considerável a participação de signatários analfabetos.

Outro aspecto do documento dos "lavradores", assim como de outros manifestos, merece atenção. Os recursos discursivos empregados para embasar os pedidos de cancelamento da normativa em muito se assemelhavam com elementos propagados na imprensa da época para se opor à reforma e até mesmo aos discursos das autoridades para se referir aos benefícios da instrução. Assim, facilmente as analogias de "pão do espírito", "luz", "trevas", "liberdade", entre outras, compunham o universo retórico ali mobilizado para a reivindicação do direito ao ensino. Como relatam Dulce Osinki e Iriana Vezzani, a imprensa da época, que repercutiu o assunto em âmbito local e nacional, foi também palco para a indignação popular, já que ali eram publicadas notas, colunas, charges e até mesmo alguns abaixo-assinados encaminhados para divulgação, ajudando no ciclo de reivindicações que se construiu contra a "Lei Balbino"[826]. Logo, é evidente que as mobilizações foram construídas através de uma linguagem que não necessariamente rompia com o espírito da época, no que diz respeito aos valores que permeavam o acesso a instrução.

Os habitantes do Rocio, de Paranaguá, diziam que a medida arrancava "um direito que tem todos os povos civilizados", e após longa descrição sobre o que entendiam ser o papel do governo na promoção desse direito, pediam, enfim "justiça"[827]. Diferente dos outros documentos contestatórios, este apresentava a presença de mulheres, que assinaram ao documento em número de 18, compondo o total de 30 registros. No Ribeirão, mesmo município, em manifestação que ocorreu algum tempo depois e de cujo documento extraímos a epígrafe desta seção, os moradores falavam em "direito adquirido" e montaram uma ação reivindicatória com 64 adesões, formada quase em sua

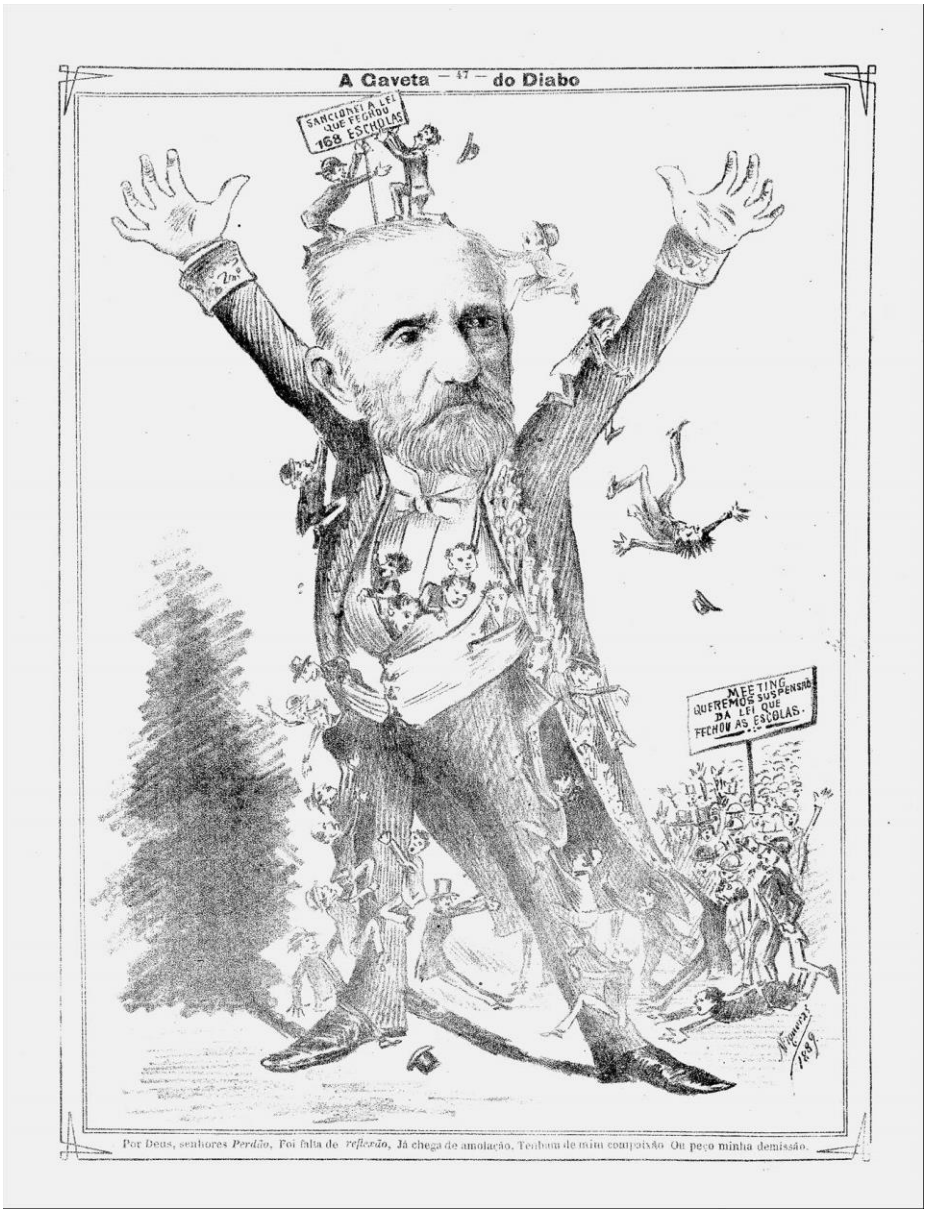
[826] OSINSKI, D. VEZZANI, I. op. cit, p. 12.
[827] DEAP-PR, *Abaixo-assinado dos moradores do Rocio de Paranaguá*, 10/12/1888, Ref. BR APPR 853, pp. 102-103.

totalidade por analfabetos[828]. Ou seja, dentre os protagonistas das mobilizações pelo acesso ao ensino estavam os mesmos sujeitos propositalmente colocados às margens das tradicionais arenas de discussão política e das definições de cidadania no Império. Colocavam assim seus nomes como que para se inscrever nas disputas políticas que definiriam o projeto de país nos tempos vindouros, ainda que as classes dirigentes asseverassem sua incapacidade para as decisões dessa natureza. E embora a pesquisa se veja impossibilitada de acessar dados relativos ao perfil racial dos sujeitos, é por demais improvável que indivíduos negros, negras, que o fim da escravidão deixara integralmente em liberdade, não tenham sido representados nas tantas folhas de protesto.

A identificação dos pobres, lavradores e outros segmentos marginalizados como protagonistas dos protestos, justamente por serem os grupos mais afetados com a reforma, esteve também disseminada na imprensa. O órgão *Sete de Março* afirmava que o decreto feria em cheio a "classe dos pobres". "O nosso pequeno lavrador e o nosso pequeno industrial é que vão sofrer", afirmavam os redatores[829]. O recurso das charges também esteve entre as estratégias discursivas empregadas pelos veículos de imprensa para fazer oposição à Reforma. Interessante atentar para os elementos trazidos pelo artista Narciso Figueras, da *Galleria Ilustrada*, para referência aos protestos. A representação do presidente Balbino como um gigante, sendo alcançado por uma multidão minúscula, porém furiosa, vinha acompanhada da seguinte legenda: "Por Deus, senhores, Perdão. Foi falta de reflexão. Já chega de amolação. Tenham de mim compaixão, ou peço a minha demissão"[830]. O povo, em protesto marchava aos seus pés em grande número, segurando uma placa contendo os dizeres "*Meeting*: queremos a suspensão da lei que fechou as escolas", alguns dos quais subiam pelas roupas do presidente chegando até sua cabeça.

Figura 2

[828] DEAP-PR, *Abaixo-assinado de moradores do bairro Ribeirão*, op. cit, pp. 193-194.
[829] *Sete de Março*, 22/08/1888, pp. 3-4, *apud*, OSINSKI, D; VEZZANI, I. op. cit, p. 16.
[830] *Galeria Ilustrada-PR*, 1889, ed. 6, p. 7.



Gaveta do Diabo, por Narciso Figueras. *A Galeria ilustrada*, 10.01.1889, p. 7

A charge ocupava uma página inteira do jornal d'*A Galeria Ilustrada* e a opção do artista ao retratar o povo sugere que as mobilizações estariam pressionando, de alguma forma, o governante para a renúncia. Outro aspecto elaborado na charge leva a entender que os *meetings* públicos, ou passeatas, também compuseram o repertório de mobilização levado a cabo pelos populares para fazer frente àquelas contestações.

Ainda coube à imprensa e aos chargistas como Narciso Figueras explorar os impactos da medida de reforma na profissão docente, já que o fechamento de escolas igualmente os atingiria, ao privá-los de seu meio de sustento. Logo, representações dos mestres pelo seu estado de penúria, sempre magros e maltrapilhos, foram objeto das

charges para salientar a precarização dos profissionais do magistério[831]. Em uma delas, os professores se colocam à frente de um edifício escolar e usam os livros didáticos e materiais como fonte de alimento[832].

O quadro pós-reforma só veio a apresentar mudanças com a troca de Gabinetes do Império e a entrega do cargo pelo presidente Balbino da Cunha ao liberal Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, em maio de 1889. Não é possível alegar que a decisão tenha sido resultado direto das pressões populares contra a reforma, porém o fato é que a revogação da medida esteve entre as primeiras iniciativas da gestão de Jesuíno Marcondes. Foram reestabelecidas as escolas suprimidas, entregando-as aos antigos professores incumbidos. Ainda assim, a relação da população com o governo não foi transformada em flores. Muito pelo contrário, outras pessoas privadas do acesso à instrução escolar aproveitaram o momento favorável para cobrar ações do poder provincial em relação à educação em suas localidades.

Foi o caso dos moradores das ilhas de Superagui e Piassaguera, municípios de Guaraqueçaba e Paranaguá respectivamente, do bairro Ribeirão, deste mesmo município, e de Curitiba, que enviaram solicitações ao governo em 1890. Em Superagui, a mobilização composta sobretudo por lavradores, se afirmando "pais de família", levantou 26 adesões. Argumentaram a existência de "[grande] números [sic] de jovens cidadãoes [sic], se criando e ignorando completamente os primeiros rudimentos de leituras [sic]"[833]. Os residentes de Piassaguera não apresentaram abaixo-assinado, mas procuraram por mais de uma vez o inspetor literário de Paranaguá para mediar um pedido por escola primária. Diziam não haver razão que justificasse sua ausência, por existirem "crianças em número superior a 30, todos nas condições de frequentarem escolas"[834]. Os habitantes do bairro Ribeirão, cuja petição replicamos na epígrafe, reclamavam contra a supressão de uma escola com mais de 40 crianças, alegando uma espécie de infração de "direitos adquiridos", quando se viram privados da mesma[835].

Em Curitiba, a mobilização de 1890 foi protagonizada por adultos que solicitaram uma escola noturna, por isso, em muito carregava semelhanças com os protestos de igual

---

[831] As charges relacionadas aos docentes, bem como outras em referência a "Lei Balbino" foram trabalhadas em OSINSKI, D; VEZZANI, I. op. cit, pp. 18-20.
[832] Idem, p. 20.
[833] DEAP-PR, *Abaixo-assinado de moradores de Superagui*, 21/09/1890, Ref. BR APPR 900, pp. 112-114.
[834] DEAP-PR, *Ofício encaminhado ao inspetor de quarteirão José Gonçalves Morato, pelo inspetor literário Tacito Correia*. Piassaguera, 09/03/1890, Ref. BR APPR 886, p. 369;
[835] DEAP-PR, *Abaixo-assinado dos moradores do bairro Ribeirão*, Paranaguá, 08/03/1890. BR APPR 882, pp. 193-194.

teor que relatamos anteriormente. Os suplicantes afirmavam a necessidade desta, considerando "tão justa quanto humilde pretensão"[836]. Se dividiam em 18 assinantes, que em sua maioria registraram "a rogo". Entre os que assinaram por conta própria estava Edmundo Vianna Teixeira, que pouco tempo depois esteve na direção da Sociedade Treze de Maio ocupando o cargo de procurador[837]. Mais uma vez podemos sustentar a importância dos espaços associativos na trajetória dos sujeitos que protagonizaram reivindicações por escolas. De outro modo, podemos questionar de que maneira foram reestruturadas as oportunidades educacionais dos ex-escravos e seus descendentes naquele imediato pós-abolição, sabendo que a referida agremiação teria sido resultado da ação de indivíduos negros, muitos dos quais libertos, preocupados com a garantia de direitos básicos. Assunto este, que nos dedicaremos no próximo capítulo.

Uma coisa é possível afirmar de antemão. A pauta da escolarização dos negros não esteve esquecida no conjunto de expectativas enunciadas nas mobilizações despertadas com a Reforma de 1888. Naquele mesmo ano, um jornal ligado ao "Club dos Estudantes", um dos que tomaram a frente na articulação de imprensa contrária ao fechamento de escolas, falou sobre a iniciativa dos componentes do clube ante o cenário relegado pela medida e ante o contexto de libertação dos escravizados:

> No intuito de dissipar a ignorância que impede aos libertos gozar a liberdade que a redentora lhes concedeu, porque o povo brasileiro a forçou a isso; No intuito de dar às crianças paranaenses o que a política acaba de lhes negar, alguns moços – os homens do futuro –, vendo a indiferença criminosa em que se mantêm os homens do presente, pretendem fundar e dirigir nesta capital escolas noturnas gratuitas, onde se dispense a luz da instrução aos libertos, às crianças, dela privadas pelo "patriótico" governo provincial. Bravo! Avante, mocidade![838]

Os estudantes em questão eram secundaristas, já envolvidos com as escolas noturnas enquanto assistentes dos professores responsáveis. Portanto, a familiaridade com a cultura política emergida das classes populares nessa época certamente esteve por trás da ação acima descrita. A qual chegou a se efetivar, se constituindo como uma das possibilidades de escolarização de adultos na capital naquele período, conforme também relataremos no capítulo seguinte.

Em suma, se colocados em perspectiva, os clamores pela instrução no transcorrer das décadas de 1870 e 1880 formam uma constante demanda dos setores populares. A pauta assumiu roupagens distintas, a depender do cenário político em questão, chegando

---

[836] DEAP-PR, *Abaixo-assinado de moradores de Curitiba*, 12/07/1890, Ref. 893, p. 21.
[837] *A República*, 1902, ed. 109, p. 1.
[838] *A Ideia*, 1888, ed. 6, p. 4.

nas campanhas abolicionistas pela liberdade, nos desdobramentos da Reforma Eleitoral e da Reforma da instrução que fechou centenas de escolas no Paraná. As evidências são claras em demonstrar ainda que, mesmo reformuladas, as lutas pelo direito ao ensino estavam vivas na década de 1890, adentrando o período republicano e imediato pós-abolição, tendo como porta-vozes os mesmos segmentos desfavorecidos no acesso a esse direito. Eram trabalhadores de ofício, lavradores, operários, homens e mulheres, muitos dos quais com a experiência pretérita na escravidão, analfabetos ou com alguma noção de letramento. Rompendo e, porque não, questionando o imaginário difundido entre as elites sobre sua inaptidão para a política e a cidadania.

As histórias passadas em função da reforma de 1888 mostram, por outro lado, que o Estado estava cada vez menos disposto a encampar melhorias no setor da educação, tornando as chances de escolarização mais recrudescidas, ambicionando transformar o "direito adquirido" em privilégio. O que veio a se consolidar nos anos seguintes da República, reafirmando o projeto nacional que não propôs reordenamentos significativos com as tradicionais estruturas do Império, marcadas pela exclusão. Como veremos, a contrapartida veio da reelaboração de estratégias de luta das classes populares, em muito informadas pela tradição forjada nos anos anteriores, na promoção da educação nos espaços associativos, assunto que trataremos com vagar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5. O trilhar do longo caminho: educação e cidadania no pós-abolição.

Os anos que se seguiram à abolição do cativeiro marcaram a continuidade e fortalecimento das lutas populares pelo direito à educação. Nesse novo quadro, a abertura de escolas nos espaços associativos, a negociação com autoridades e as reivindicações junto ao poder público permaneceram como as principais frentes de atuação daqueles que buscavam instruir-se. Isso ocorria à revelia de um contexto de intensa racialização, no qual a instituição escolar consolidava-se como um dos espaços de efetivação de um projeto de nação hegemônico voltado a dar nova roupagem às relações hierárquicas herdadas da escravidão, preservando lugares sociais e, além disso, promovendo as ideologias eugênicas então em voga no cenário intelectual[839].

Neste capítulo final, adentraremos o período do imediato pós-abolição acompanhando histórias sobre a instrução popular, atravessadas por experiências negras que contam sobre como o direito à educação foi disputado e estruturado enquanto um pilar da cidadania. O fim da escravidão, a queda do Império e o advento da República criaram um terreno propício para o florescimento das demandas germinadas na década de 1880. Na nação então reformulada, a imagem de amplos setores da população brasileira permaneceu, em grande medida, atrelada às noções estigmatizantes de "atraso" e "degeneração". De tal modo que coube aos setores populares encampar uma jornada de ações estratégicas com vistas à conquista da respeitabilidade, longe dos estereótipos que os atrelavam às práticas viciosas. Para os sujeitos negros, o caminho era ainda mais sinuoso, na medida em que os dogmas racistas os colocavam sob permanente suspeição, tornando-os alvo de ações discriminatórias de toda espécie.[840] Diante disso, a educação foi entendida por esses indivíduos como uma aliada para o alcance da verdadeira emancipação, vista como instrumento de elevação, pertencimento nacional e luta política[841]. Isso num contexto no qual o letramento era reafirmado como condição para a cidadania, e sua efetivação ainda permanecia para poucos.

---

[839] Sobre o assunto, Cf. DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura, op. cit*

[840] ALBERTO, Paulina L. *Termos de inclusão, op. cit,* p. 45.

[841] Trabalhamos com o conceito de elevação, tomando por inspiração os escritos de W.E.B Du Bois, intelectual negro norte-americano que viveu entre 1868 e 1963. No original, a *uplift* é pensada como um conjunto de ações destinadas a afastar o negro das condições degradantes relegadas pela escravidão. *As almas da gente negra*, op. ci, p. 155. DU BOIS, W. E. B. *Dusk of Dawn, op. cit.* A noção também foi empregada por grupos negros nacionais no mesmo período estudado, conforme os estudos de Perussatto, Cf. *Arautos da liberdade*, op. cit. Assim, ainda que não se trate de um conceito nativo das fontes cotejadas, trata-se de importante via analítica para interpretarmos os significados do acesso à educação naquele período de reconfiguração das reações sociais e políticas. Sobre a noção de "pertencimento", procuramos dialogar com ALBERTO, Paulina L. *Op. Cit.*

A pesquisa em torno das primeiras décadas após a decretação da Lei Áurea[842] revelou que o cenário construído para a escolarização das classes populares, apesar das rupturas, apresentava algumas continuidades em relação ao período anterior. A começar pelo protagonismo destes setores, com destaque aos grupos negros, na reivindicação por instrução ou na autogestão de espaços escolares nas associações. Crianças negras e seus pais, que certamente almejaram adentrar em escolas públicas primárias, se depararam com uma estrutura educacional cada vez mais excludente. Como mostramos, nos primeiros anos da implantação da instrução pública no Paraná, o higienismo, a eugenia e a racialização deles decorrentes funcionavam como agentes expulsivos destes grupos das escolas infantis e, nos primeiros anos da República, se apresentavam como ideologias relevantes na formatação dos projetos de Estado para a educação das massas. A escola, enfim, institucionalizava desigualdades[843]. No período noturno, as classes trabalhadoras, incluindo os menores, iam às ruas rumo aos bancos escolares, marcando a divisão de público destes espaços durante o dia e à noite. No trajeto, como nas décadas passadas, não escaparam da violência policial e mesmo ao recrutamento forçado para o exército. A semelhança com as crianças negras recrutadas para a Companhia de Aprendizes não era mera coincidência. Tratava-se do delineamento de um projeto nacional que, entre permanências e rupturas, apostava no constrangimento e na violência como estratégias de limitação do horizonte de possibilidades dos libertos e dos seus descendentes, e na demarcação – ou, mais precisamente, na redemarcação – de espaços de privilégio e exclusão.

Mas o período republicano também trazia algumas novidades. Os projetos educacionais para as classes populares ganhavam os contornos das ideologias que circulavam entre a intelectualidade e o crescente movimento operário. Novos atores passaram a se envolver com as escolas de adultos, como os escritores simbolistas e os

---

[842] O trabalho investigativo enfrentou o contratempo do encerramento de um catálogo do DEAP-PR voltado à seleção de documentos oficiais da instrução pública. A planilha é datada para os anos provinciais, portanto, finalizada em 1889. Tal fato demandou maiores esforços para a localização de documentos dos anos posteriores, processo este que foi interrompido a partir de março/2020, em função do estado de pandemia da COVID 19, o que limitou nossa pesquisa até o ano de 1896. Procuramos contornar as lacunas documentais dos ofícios de Estado com as notificações sobre escolas publicadas em periódicos, as quais foram selecionadas majoritariamente até a primeira década do século XX. Ainda assim, optamos por não deliminar nosso recorte com datas específicas, já que as fontes por vezes ultrapassam os anos 1910. Outra consequência desse redirecionamento da pesquisa em fontes primárias foi a defasagem de informações sobre a escolarização infantil, já que priorizamos as notificações de escolas noturnas de adultos na pesquisa em periódicos.

[843] DÁVILA, J. *op. cit*, p. 13; MÜLLER, Maria Lucia R. *A cor da escola: imagens da Primeira República*. Cuiabá-MI: Editora Entrelinhas, 2008, p. 91.

militantes socialistas. Mais que isso, fomentaram a circulação de pessoas e de ideias entre os espaços de escolarização, o universo letrado e o parlamento, dando uma dimensão cada vez mais política para a educação do povo. Tomando por base os estudos voltados ao tema para outras partes do país, especialmente Porto Alegre e São Paulo[844], vemos que no Paraná houve singularidades com relação à atuação do poder público na oferta ou subsídio de ensino aos segmentos populares e aos negros. Ainda que bem mais rarefeitas, quando comparadas à década de 1880, as poucas escolas sustentadas com recursos municipais ou estaduais expressavam a sobrevivência de parte das conquistas daquele período em torno do direito à educação. Conquistas estas personificadas em trajetórias educacionais de sujeitos negros/as que alcançaram prestígio no universo letrado, mesmo ante o processo de branqueamento dos ambientes de escolarização.

Por outro lado, atentar para as experiências escolares construídas pelos trabalhadores nesse período oferece um outro ângulo para pensarmos o processo de formação da classe operária, refletindo sobre seus anseios políticos e expectativas de cidadania. Também evidencia a pluralidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que boa parte dos que protagonizaram ações para a educação da classe operária partiam de experiências comuns de escravidão e não correspondiam ao imaginário corrente sobre a classe trabalhadora paranaense – e de maneira mais geral, do sul do Brasil – segundo o qual ela seria formada quase que exclusivamente, ao menos no nível das lideranças, por imigrantes europeus e seus descendentes.

Além de demarcarem expectativas dirigidas ao Estado para a promoção do direito à educação, as experiências aqui narradas problematizam outro ponto de convergência na historiografia tradicional do tema. Em termos cronológicos, os grupos negros organizados e os setores populares não iniciaram as lutas pelo direito ao ensino a partir da década de 1930, como defendido em Florestan Fernandes e outros estudos tradicionais da historiografia da Educação[845]. Conforme temos demonstrado, havia um enraizamento dessas demandas desde a segunda metade do século XIX, que promoveu ações significativas nesse âmbito. Mesmo não havendo políticas públicas direcionadas à universalização do acesso ao ensino, esta era uma demanda popular consolidada. Ações mais expandidas e organizadas, como foi o caso da Frente Negra Brasileira, por exemplo, e suas iniciativas pela educação apenas reforçaram articulações anteriores, partidas não

[844] Cf. PERUSSATTO, M. K. *Arautos da Liberdade*, op. cit; LUCINDO, Wiliam R. Soares. *Educação no pós-abolição, op. cit*
[845] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes, op. cit*;

só das organizações associativas, como de uma tradição reivindicatória que entendia o acesso à educação como direito[846].

Longe de esgotar o assunto da educação e suas tantas relações com a cidadania construída no pós-abolição, as histórias trabalhadas ajudam a reforçar centralidade deste direito nas lutas populares e negras então empreendidas e continuadas no decorrer do século XX[847]. Evidenciam os múltiplos agenciamentos construídos pelos "de baixo" no intuito de participar ativamente da vida pública, combatendo as visões dominantes que proclamavam sua inabilitação para a cidadania. Não assistiram passivamente o Estado e as elites arquitetarem mecanismos de exclusão; pelo contrário, reelaboraram sua estratégia política com vistas à efetivação da cidadania, entre outros caminhos, também pela via educacional.

5.1. Desejando receber alguma instrução: quadros da educação popular no pós-abolição paranaense.

Como abordamos nas páginas anteriores, o ano de 1888 foi marcante para a instrução pública do Paraná. No ano de decretação da Lei Áurea, o governo local fechou centenas de escolas, afetando milhares de alunos e incitando mobilizações pelo direito ao ensino. Mesmo quando revogada a medida, os pedidos por escolas não cessaram e a jovem República iniciou seus trabalhos com o barulho das petições que chegavam aos gabinetes de governo. Eram famílias pobres solicitando a abertura de escolas em bairros rurais, professores abrindo escolas noturnas e diurnas e pedindo a subvenção pública, associações gerindo alternativas de instrução para os sócios e solicitando apoio estatal[848]. Nessa corrente, grupos negros por vezes assumiram a frente de iniciativas e projetos educacionais, demarcando assim seus anseios para o horizonte de liberdade. Na contrapartida, a falta de abertura do Estado para o atendimento das demandas, aos poucos afunilava as chances para que o investimento público fosse significativo no setor. O resultado foi um progressivo deslocamento do patrocínio das alternativas de escolarização de adultos e crianças pobres da iniciativa pública ou mista, para a privada. Como veremos

[846] Para o caso da Frente Negra em relação à questão educacional, Cf. DOMINGUES, Petrônio. Um templo de luz, op. cit.

[847] Aqui, dialogamos com Nilma Lino Gomes, adotando também a noção expandida do conceito de educação e sua importância nos movimentos negros organizados no transcorrer do século XX; Cf. GOMES, Nilma L. *O movimento negro educador, op. cit.*

[848] Trabalhamos com algumas delas no tópico anterior. São petições datadas de 1890 e oriundas do bairro Ribeirão, de Paranaguá, Guaraqueçaba, Curitiba, ilhas de Superagui e Piassaguera. DEAP-PR, AP 900, pp. 112-114; 886, p. 369, 882, pp. 193-194, p. 893, p. 21.

neste espaço, apesar das ações constantes que visaram a cobrança do direito a educação dos setores dirigentes, o quadro da instrução popular no regime republicano consolidava-se com a frente das associações operárias e filantrópicas, algumas delas com a gerência de indivíduos negros com o passado de escravidão, como relataremos nos tópicos seguintes.

A escola republicana apresentava entre seus ideais o caráter livre e laico. Ainda que a liberdade de ensino fosse observada desde os tempos imperiais, na República ela assumiu primazia na regulamentação do ensino, explicando em parte o crescimento da iniciativa privada no setor. A permanência do caráter descentralizado na regulamentação da instrução pública resultou em uma pluralidade de cartas legislativas para o regimento da educação primária no país. A primeira reforma do ensino, de âmbito nacional, decretada em 1890 pelo ministro Benjamin Constant, e que serviria de molde para as legislações estaduais, foi responsável por estabelecer o eixo fundamental norteador dos regulamentos locais: escola livre, gratuita e leiga regida pelos princípios da educação moral e cívica[849]. No Paraná, os ideais foram igualmente reproduzidos, e na carta constitucional de 1892, título VIII, artigo 131, afirmava-se o ensino primário "gratuito e generalizado", sem, contudo, prever a quem caberia o custeio das escolas. Ou seja, dava-se um jeito pela legislação de emplacar o crescimento da educação pública naquele contexto[850].

Ainda assim, diferente do observado em outras realidades do país, o Paraná manteve uma tradição de reivindicações ao poder público pelo direito à educação, bem como espaços públicos de escolarização para adultos, ao menos nos primeiros anos do regime republicano[851]. Em Curitiba, um grupo de 21 trabalhadores foi persistente em apresentar a demanda por escola ao governo do Estado. Em 1890, eles dirigiram uma representação à Superintendência Geral do Ensino, depois encaminharam abaixo-assinado de igual teor diretamente ao governador do Estado. Nesta, assim definiram suas pretensões:

---

[849]Cf. MACHADO, Maria Cristina G; MELO, Cristiane S. O ensino primário e a política educacional do Paraná (1890-1892). In: *Diálogos (Maringá online)*. V. 16. Supl. Espec. Dez/2009, p. 212-215.

[850] *Idem*, p. 221.

[851] Quando nos referimos em termos comparativos, consideramos principalmente os trabalhos de LUCINDO, W. S. op. cit e PERUSSATTO, M. K., para São Paulo e Porto Alegre respectivamente, em função da natureza do objeto apresentar semelhanças com o tema aqui proposto. Outros estudos permitem o reforço de tal assertiva, mesmo partindo de periodicidades distintas, Cf. COSTA, A. L. J, *O educar-se das classes trabalhadoras*, op. cit, e ainda: BOFF, Vriginia F. *Educação no pós-abolição em Florianópolis: a escolarização de afrodescendentes (1888-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao PPG/PUC-RS, Porto Alegre, 2015.

> Os abaixo-assinados, desejando receber alguma instrução, mas sendo pobres operários e trabalhadores que tem necessidade de ganhar o pão cotidianamente, não podendo dispender dinheiro algum para a satisfação dessa necessidade que se ressentem, e estando apenas a noite desembaraçados dos diversos serviços de que fazem provisão, vem pedir-vos encarecidamente, a criação de uma aula primária noturna de adultos, que lhes proporcione um meio de realizarem seus desejos. Como os peticionários, existem nesta capital tantos outros proletários, que com eles aproveitarão desta escola se vós dignar-des [sic] criá-la. [852]

O ofício que fora dirigido à superintendência, e que apresentamos parcialmente no capítulo anterior, informava ainda que os peticionários estavam cientes da formulação de um plano de reforma na instrução[853]. Naquele ano, os arranjos legislativos voltados a organizar a instrução pública do Paraná estavam em seus passos iniciais. O governo havia aprovado e revogado um novo regulamento para o ensino numa margem de três meses, havendo, portanto, abertura para que novos planos fossem discutidos no âmbito administrativo[854]. Ou seja, havia plena ciência dos autores das reinvindicações do momento propício para elaborarem seus pedidos, reforçando-os com o argumento dos parcos recursos que dispunham, por serem operários. Algo coerente em face do crescimento de cursos noturnos pagos em Curitiba naquela época, como relataremos.

À exceção de cinco indivíduos, a maior parte dos peticionários assinou o pedido "a rogo", por não dominar a escrita. Amancio Ribas tinha 15 anos quando se inscreveu nesta condição no documento que seria enviado ao governador. Anos depois, ele compôs a relação de alistamento eleitoral de Curitiba, cadastrado como "artista"[855]. João Pilar França também foi classificado com o genérico "operário", "de pai incógnito", neste caso, em seu registro de casamento civil. Sabemos que foi "impressor" na oficina do jornal *Diário da Tarde*, tendo também trabalhado de vendedor de jornais na Estrada de Ferro[856]. Luiz Candido Olegário de Carvalho e João Baptista de Souza eram ambos carteiros[857].

O trânsito associativo de três signatários, em especial, dá indícios do pertencimento racial dos sujeitos. O carteiro João Baptista de Souza era filiado à Sociedade Treze de Maio, uma agremiação fundada em Curitiba por negros livres e libertos em 1888, como já afirmamos. Este também era o caso do sapateiro Edmundo

---

[852] DEAP-PR, *Abaixo-assinado dirigido ao cidadão governador do Estado do Paraná*, 16/07/1890, Ref. BR APPR 912, p. 15.
[853] DEAP-PR, AP 893, p. 21.
[854] MACHADO, M. C; MELO, C. op. cit, p. 216.
[855] Idem. *A República*, 1898, ed. 200, p. 2; 1902, ed. 20, p. 1.
[856] *A República*, 1894, ed. 170, p. 1; *Diário da Tarde*, 1900, ed. 394, p. 2; 1909, ed. 3118, p. 2. Registro de Casamento Civil, Curitiba, 1852-1996, Database Family Search; João do Pilar França, 1894.
[857] *Dezenove de Dezembro*, 1884, ed. 299, p. 3; Almanach, 1929, ed. 15, p. 127.

Vianna Teixeira, que ocupou a mesa diretora da agremiação por diversas vezes durante a década de 1890. Edmundo ainda pertencia à Sociedade Protetora dos Operários, outra importante associação de que trataremos oportunamente, na qual também compôs a diretoria. Ele esteve entre os signatários já alfabetizados na ocasião da petição, sendo relacionado como eleitor no mesmo ano, por onde também sabemos proceder de "filiação desconhecida"[858]. Embora não seja mencionado na listagem de sócios da "Treze", o carteiro Luiz Candido Olegário de Carvalho residia na época na Rua Saldanha Marinho, logradouro que, conforme estudos recentes, era um importante reduto de libertos e negros livres, muitos deles filiados à agremiação dos libertos[859]. Grupo este afetado diretamente com a reforma urbana de Cândido de Abreu, quando a prefeitura repaginava o centro da cidade expulsando a população pobre para os subúrbios. Luiz de Carvalho teve sua casa na Saldanha Marinho desapropriada em 1908, certamente com a de outros moradores[860].

Ainda em 1890, os gestores da instrução pública receberam petições vindas do Batel, outro bairro da capital, e de Morretes, no litoral. Moradores do Batel se dirigiam ao poder estadual pedindo subvenção de uma escola noturna, apresentando petição com 47 assinaturas[861]. Em Morretes, em função da ausência do documento anexo, não conhecemos a identificação dos peticionários[862]. Além das ações coletivas, os pedidos de subvenção também eram encaminhados individualmente por professores que optavam por lecionar aos adultos voluntariamente. Isso aconteceu em Curitiba por um docente do Grupo Escolar Xavier da Silva em 1910, em Campo Largo, em 1890, entre diversos locais no mesmo período[863]. Ainda em Campo Largo, outra escola noturna subvencionada foi instaurada em 1909. Em um relato jornalístico sobre o encerramento do ano letivo foi divulgada uma listagem com os nomes dos alunos aprovados em exame, a partir do quais,

---

[858] Nos registros cartoriais, Edmundo Vianna Teixeira é mencionado como "natural do estado do Maranhão", Cf. Registro de casamento civil, 1898. *República*, 1890, ed. 167, p. 3; 1899, ed. 284; 1900, ed. 65, p. 3. Para este e outros registros que contemplam sócios da Sociedade Treze de Maio, foram fundamentais os levantamentos do banco de dados montado pela historiadora Pamela B. Fabris.

[859] Cf. SANTOS, Brenda; BRAGA, Gesline; BRUM, Larissa. "Centro e arredores". In: *Traços e Trajetos: A Curitiba negra entre os séculos XIX e XX*, op. cit, p. 82; O local era moradia de Barnabé Ferreira Bello, que esteve entre os alunos frequentes de escolas noturnas de Curitiba enquanto escravizado. Além dele, também foi moradia da família Moreira de Freitas, associada a Vicente Moreira de Freitas, liberto e sócio fundador da Sociedade Treze de Maio. A reconstituição familiar dos Moreira de Freiras foi realizada em: FABRIS, P. B; MENDONÇA, J. M. N. "Freitas e Brito: trajetória de uma família negra na Curitiba do final do século XIX e início do século XX". In: MENDONÇA, J. M. N.; MAMIGONIAN, B. (orgs) *Pos-Abolição no Sul do Brasil*, op. cit, pp. 227-248; Por fim, Pamela B. Fabris coletou indícios de registros policiais envolvendo a prática de capoeiragem e carnaval de rua na Saldanha Marinho.

[860] *A República*, 1908, ed. 263, p. 2.

[861] DEAP-PR, *Abaixo-assinado de moradores do Batel*, Curitiba, 07/09/1890, APPR 912, pp. 191-193.

[862] DEAP-PR, *Pedido de subvenção de escola noturna*, Morretes. Ref. BR APPR 911, p. 11.

[863] *Diário da Tarde*, 1910, ed. 3429, p. 2; *A República*, ed. 41, p. 1

temos indícios do crescimento de estudantes estrangeiros nestes espaços de escolarização, resultado direto da imigração europeia impulsionada nas políticas públicas da época[864].

Com efeito, as escolas noturnas funcionaram como centros de recepção para imigrantes recém-chegados, onde o público encontrava oportunidades de socialização e aprendizado de conteúdos úteis para sua assimilação no novo território. No bairro Água Verde, em Curitiba, onde a ocupação de imigrantes italianos era expressiva, uma escola noturna funcionou com a frequência de 48 adultos em 1902. A própria Sociedade Dante Alighieri, associação italiana fundada em 1889, manteve sob seus encargos uma escola que seria subvencionada pelo governo estadual em 1911[865]. Houve ainda uma aula noturna para o ensino de língua portuguesa destinada ao sexo feminino, ministrada pela diretora do Colégio Santos Dumont, cujas notícias se restringem a 1905[866]. No âmbito da escolarização infantil, pesquisas como as de Eliane C. Maschio atestaram como a demanda pela instrução esteve presente em boa parte das requisições que se faziam ao Estado em torno de melhorias para as colônias[867].

Era evidente que a educação era um elemento de disputa na reestruturação daquela sociedade pós-escravidão. Não apenas em relação ao mercado de trabalho, que acirrava a competição por melhores ocupações, a questão também passava por cidadania. Não à toa, os pedidos por subvenção expunham as tensões desta ordem, como na ocasião na qual os sócios da Protetora dos Operários, de Curitiba, alegaram que o governo destinava quantias para escolas de agremiações estrangeiras sem subvencionar a escola da referida associação[868]. Assim, além de indivíduos negros com o passado de escravidão e outros setores empobrecidos, que antes já encampavam pedidos ao poder público, os grupos sociais que participavam dessas movimentações pelo ensino nos primeiros anos de regime republicano se mostravam cada vez mais complexos, incluindo mais mulheres e imigrantes, justamente por se manter o entendimento da educação como via de pertencimento e participação política.

Apesar da nova roupagem, as lutas pelo acesso ao ensino, protagonizadas por esses setores, traziam continuidades dos períodos pregressos, de quando a educação foi reivindicada como porta de acesso ao voto e, ainda, quando esteve associada às lutas pela liberdade. Prova disso está na permanência dos antigos abolicionistas à frente de escolas

[864] *A República*, 1909, ed. 263, p. 1.
[865] *A República*, 1902, ed. 203, p. 1; 1911, ed. 73 e 81, p. 1;
[866] *A República*, 1905, ed. 169, p.
[867] MASCHIO, Eliane C. F. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes*, op. cit.
[868] *Correio Municipal*, 1896, ed. 35.

populares na Primeira República. O docente José Cleto Silva, primeiro a encabeçar uma escola para escravizados na década de 1870, como tratamos nos capítulos anteriores, esteve entre eles. Mesmo depois de aposentado e residindo em Curitiba, ele seguiu ministrando uma aula de adultos, que parece ter funcionado até meados da década de 1890, escolhendo a chamada "Aos filhos do trabalho" para o anúncio que divulgava nos periódicos[869]. Líbero Teixeira Braga, cuja trajetória também trabalhamos, foi responsável pela Escola Realista, que funcionava na capital como internato e externato, servindo para ensino de adultos no período noturno, na mesma época[870]. Em ambos os casos, contudo, o ensino ministrado deixava de ser gratuito e os docentes cobravam quantias módicas aos ingressantes, tendo em vista a ausência de subvenção pública.

Foi diferente com a breve experiência da escola noturna aberta em 1890 pelo Clube dos Estudantes, também na capital. Como dissemos anteriormente, a iniciativa escolar dos componentes do clube teve seu gérmen no contexto de impacto da Lei Balbino, quando o governo provincial encampou a reforma que fechava centenas de escolas. O grupo de estudantes em questão, em sua maioria secundaristas do Instituto Paranaense, Parthenon Paranaense e externato São José, mas que recebiam a colaboração de professores, foi porta-voz do jornal *A Ideia* que produziu dezenas de artigos de contestação à reforma. Em um deles, afirmava-se a intenção dos integrantes do clube, "homens do futuro", de "fundar e dirigir escolas noturnas gratuitas, onde se dispense a luz da instrução aos libertos, às crianças dela privadas"[871]. Em 1890, o projeto saiu das linhas do jornal e um dos sócios abriu sua casa para funcionamento do curso. Depois, os estudantes pleitearam junto ao governo auxílio financeiro e a concessão de um espaço escolar, já que os adultos matriculados eram mais de 50. "Contamos fazer alguma cousa a bem da instrução do povo", afirmava Saldanha Sobrinho, no ofício de solicitações ao poder público[872].

A escola noturna funcionou gratuitamente e, ao que se sabe, era bastante procurada. Notas dos periódicos registravam a ampla frequência, com a presença de "meninos pobres e homens do trabalho"[873]. Os próprios sócios do clube e redatores do jornal alternavam-se na regência das aulas. Eram eles, Canrobert Costa, Antonio Pombo,

---

[869] *A República*, 1890, ed. 12
[870] *Dezenove de Dezembro*, 1889, ed. 85, p. 1.
[871] *A Idea*, 1888, ed. 6, p. 4.
[872] DEAP-PR. *Ofício dirigido ao governador do estado do Paraná pelo Clube dos Estudantes do Paraná em 16/01/1890*. BR APPR 887, p. 64.
[873] *A República*, 1890, ed. 15, p. 3.

Sebastião Paraná, Brasilio Costa, José de Freitas Saldanha Sobrinho e Dario Velozo, entre outros. Além do engajamento anterior com o abolicionismo e o republicanismo, havia estreita ligação destes sujeitos com uma intelectualidade crescente, afeita à valorização da ciência, do progresso, liberdade de pensamento e de expressão. Tônica presente nos escritos de autoria do grupo, onde termos como "luz", "razão", "estudo" "liberdade" e "civilização" eram recorrentes. Até mesmo no ofício de comunicação com o governo, encerrados com a saudação "estudo e perseverança", diferente da usual "saúde e fraternidade", demarcavam a primazia da instrução enquanto ideal perseguido. Do grupo filiado ao Clube dos Estudantes, boa parte seguiu adepta ao simbolismo, corrente literária amplamente disseminada no cenário político e intelectual do Paraná desde o final do século XIX, compondo o que estudiosos denominaram de "República das Letras"[874].

Apesar da análise em torno dos traços do ideário simbolista em relação à instrução popular render boas reflexões, nos ateremos aqui a pensar sobre como esta geração de intelectuais esteve informada por uma cultura política difundida entre as massas que demandava acesso à instrução por entende-la como direito. Isso porque veremos alguns destes letrados em importantes experiências de instrução popular no pós-abolição, como foi o caso da Sociedade Protetora dos Operários e Sociedade Treze de Maio, entre outras que detalharemos mais adiante. Juntamente com outros indivíduos, eles estiveram na regência de aulas noturnas, no rol de sócios homenageados e na mediação destas escolas e agremiações junto ao poder público, para angariar melhorias e financiamento às escolas. A explicação para a aproximação dos grupos populares, setores negros e este seleto segmento letrado pode remontar à década de 1880, quando a luta abolicionista e a ampliação de escolas populares já entrecruzavam seus horizontes políticos.

A socióloga Tarcisa Bega destaca a importância da figura do Barão do Serro Azul para o florescimento dessas relações. Não apenas abolicionista engajado, o Barão, de nome Idelfonso Pereira Correia, principal empresário ervateiro do Paraná no final do século XIX, foi uma espécie de mecenas da cultura intelectual de matriz simbolista, se aproximando dos agentes que protagonizariam ações em prol da instrução popular no pós-

[874] Além do simbolismo, a historiografia agrega estes sujeitos em outras correntes intelectuais da mesma época, no caso, o paranismo e o positivismo. Neste espaço optamos por não adentrar na complexidade dessa teia ideológica, buscando enfocar restritamente nas atuações destes indivíduos no fomento às escolas populares da Primeira República. Cf. MISKYW, Antonio Marcos. Curitiba 'República das Letras' (1870-1920). *Revista Eletrônica História em Reflexão*, 2(3), 2008, pp. 1-27; BEGA, Maria Tarcisa. *Letras e Política no Paraná: simbolistas e anticlericais na República Velha*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013. Além dos acima citados, a autora elenca outros nomes importantes da corrente simbolista: Emiliano Perneta, Rocha Pombo, Nestor Victor, Nestor de Castro

abolição[875]. Seu sobrinho, Leoncio Correia, era um deles, que construiu carreira de literato, jornalista e político próximo à vida associativa dos libertos e de outros setores populares, desde os anos de campanha abolicionista. Partindo de tal patronato, a vida intelectual seguida nos anos seguintes e guiada pelos referenciais de progresso, ciência, razão e estudo manteve essa teia de relações sociais.

Os jovens secundaristas presentes no Clube dos Estudantes, criado em 1888, certamente circularam nas escolas noturnas fervilhadas na mesma década, não só pela concentração de estabelecimentos educacionais em Curitiba na rua Aquidaban[876], bem como por relatos que informam a presença de tais estudantes no auxílio a professores de aulas noturnas com número elevado de alunos. Tal experiência, portanto, tornava viva as demandas populares por educação, somando motivos para o engajamento destes sujeitos. Um artigo publicado no jornal do grupo estudantil em 1888, assinado por Sylvino Américo, expressa bem essas questões. O autor fazia referência aos eventos comemorativos do dia 28 de setembro daquele ano – data de promulgação da Lei do Ventre Livre – nos quais o povo, em especial "os libertos" da Sociedade Treze de Maio, manifestava publicamente o entusiasmo pela libertação e seu anseio pela instrução:

> Os libertos desta capital levados por um sentimento tão nobre quão patriótico fundaram uma sociedade, tendo por título, a maior frase brasileira da atualidade: "13 de Maio de 1888" [...] fizeram sua estreia com uma sessão magna a noite e percorrendo diversas ruas com uma esplêndida passeata [...] Começa a despertar da escuridão da ignorância, a raça maldita pela civilização antiga. Floresce brilhante a civilização moderna, para dar a cada humano os seus direitos, para ensinar que não é com o sangue e com o rancor que se toma uma vingança, e sim, pelo livro, pelo trabalho e finalmente, com uma ação nobre para dar uma lição moral a esses brutos da sociedade – os opressores. A instrução, divina irmã da liberdade tem, por excelência preocupado este século que, como Goethe, agoniza bradando a luz. E os novos cidadãos bem compreendem a sublimidade desse brado, heroicamente fitam a estrada que lhes abriu o verbo de Cristo, querem libertar também seu pensamento que, se não está preso pela superstição o está pela obscuridade. Já é tempo, e consta que a Sociedade 13 de Maio trata de criar uma parte instrutiva, ao que se pode chamar a base da associação. É a maior prova de gratidão que podem dar ao país agora: o labutarem-se para

[875] *Idem*, pp. 64-77.

[876] Nessa época funcionou na Escola Carvalho, situada à Rua Aquidaban (atual Emiliano Perneta, onde hoje se situa o Instituto de Educação), uma aula noturna com a presença de escravizados (DEAP-PR, AP 667, p. 281; 711, p. 18; *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 27, p.3) A partir de 1885 o mesmo edifício comportou as reuniões do Clube Abolicionista e desde a década de 1870, o Instituto Paranaense e Escola Normal passaram a funcionar na mesma rua, o que tornava a região um importante reduto de espaços escolares, para todos os níveis de formação. O próprio edifício da Escola Oliveira Belo, escolhido para sediar a escola noturna do Clube dos Estudantes também ali estava estabelecido. Sobre o histórico do Instituto Paranaense, antigo Liceu de Curitiba, futuro Ginásio Paranaense e Colégio Estadual do Paraná, Cf. ZACHARIAS, Mariana. *Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949*). Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao PPGE-UFPR, Curitiba, 2013. Demais aspectos históricos da arquitetura escolar dessa época, Cf. CASTRO, Elizabeth A. de. *A arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955*). Op. cit, pp. 133-139;

> instruírem-se, para bem poderem educar seus filhos, pois em cada um deles está um pedaço de alma da pátria. Avante, homens do trabalho! Já é tempo de compartilhardes do festim da sociedade para retomardes o vosso nome de – gente – com que a Natureza vos fez nascer, e que os piratas negreiros tão infamamente [sic] roubaram. Avante no santo combate da instrução, que precisais saber para também educardes aos ignorantes ou perversos como os vossos roubadores, que ainda existam. [877]

O excerto expressa bem as concepções de educação mantidas pela intelectualidade da época em relação aos grupos populares e negros, as quais de certo modo correspondiam com o ideário hegemônico circulado durante a campanha abolicionista, que entendia a educação como mecanismo necessário para redenção e assimilação destes sujeitos na nação reinventada. Falas semelhantes permearam projetos educacionais de abolicionistas renomados, como vimos, e traziam em si os contornos da racialização crescente. Porém, se lidos a contrapelo revelam o quanto os clamores e ações do povo liberto pelo direito ao ensino eram amplamente conhecidos. Foi essa convergência de pretensões que resultou em experiências envolvendo a geração de intelectuais e práticas de instrução popular com a participação de libertos, negros livres e outros populares.

A escola do Clube dos Estudantes fechou suas portas tendo apenas alguns meses de funcionamento. Pelo ofício que comunicava o encerramento, temos a informação de que a mesma era custeada "às despesas suas", vindo daí certamente o motivo do término das atividades. Em contraponto, a subvenção pública passou a financiar uma escola criada pela intendência municipal a partir de 1891[878]. Esta seria a segunda aula noturna patrocinada pelos cofres municipais, já que a Câmara de Curitiba, entre várias idas e vindas, permaneceu com os encargos da Escola Noturna Municipal, criada em 1882, como já abordamos. Naquela época de fundação, o curso compreendia dezenas de estudantes, incluindo escravizados[879]. Tudo indica que a aula parou de funcionar no intervalo de 1884 a 1891, sendo então reaberta e seguindo em atividade até a década de 1910.

O caráter longevo dessa iniciativa escolar para adultos, mantida com recursos públicos, não deixa de ser atípico, frente a maior parte das experiências dessa época, dentro e fora do Paraná. Uma explicação possível é a constância de solicitações pela sua manutenção. A intendência municipal, por diversas vezes, encerrou as atividades da

[877] *A Idea*, 1888, ed. 3, p. 3.
[878] *Diário do Comércio*, 1891, ed. 67, p. 3; ed. 85, p. 2.
[879] DEAP-PR, AP 658, p. 165-168; 663, pp.48- 49;

escola, mesmo com ampla frequência de estudantes[880]. Os matriculados chegaram ao número de 80, compreendendo "operários paupérrimos", "adultos e meninos". Dentre os pedidos encaminhados à municipalidade sobressaíam o pagamento de vencimentos aos professores, verba para custeio de querosene, limpeza, manutenção predial, dentre outras solicitações[881]. Mesmo inconstante, a escola municipal seguiu como importante via de instrução primária para as classes trabalhadoras da capital nos primeiros anos da República, com a particularidade de se apresentar como uma das poucas escolas que sobreviveu da onda de aulas iniciadas na década de 1880. A outra exceção à regra foi a escola noturna de Castro, regida pelo docente Saturnino Mascarenhas desde a década de 1870. Ela permaneceu em vigência até 1890, recebendo subvenções da Câmara do município. Em um dos ofícios enviados ao governo do estado para esclarecimentos acerca da frequência de estudantes, o professor cobrou maior empenho dos órgãos dirigentes na colaboração com o ensino popular, afirmando que na cidade havia "crescido número de moços e ingênuos que vivem na vadiagem"[882].

As negociações com o poder público para a sobrevivência das escolas subsidiadas pelo governo e o fomento a outras aulas populares de cunho privado, tiveram como elemento facilitador a presença de parte da geração de intelectuais nos aparatos de Estado, fossem eles adeptos ao simbolismo ou ao positivismo. Com destaque a Sebastião Paraná de Sá Sottomaior, um dos que, desde os tempos do Clube dos Estudantes, participou das mobilizações de imprensa em favor da instrução popular e dos libertos, como vimos há pouco. Sua história se destaca diante do grupo, em função de suas origens, marcadas pela cor da pele e pela possível descendência escrava, algo destoante nos espaços letrados de privilégio. Ele era filho adotivo do capitão Ignacio de Sá Sottomaior, concluiu ensino primário tendo por mestres o docente Miguel L. Schleder – envolvido com o ensino de escravizados na década de 1880 – e Nivaldo Braga – irmão do professor abolicionista Líbero Braga, de quem também já comentamos. Passou pelo ensino secundário no Instituto Paranaense e diplomou-se em Direito e Ciências Políticas e Sociais no Rio de Janeiro[883]. Sua biografia merece um estudo de fôlego, algo que não apresentaremos por

[880] Isso aconteceu em 1891, 1898 e 1901, conforme é possível acompanhar pelas notícias fragmentárias da imprensa: *Diário do Comércio*, 1891, ed. 90; *O Município*, 1898, ed. 17; 1901, ed. 77.
[881] *Diário do Comércio*, 1891, ed. 90; *O Município*, 1898, ed. 17; ed. 19, ed. 49 e ed. 56;
[882] DEAP-PR, *Ofício dirigido ao diretor da instrução pública do Paraná, pelo prof. Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, Castro*, 11/04/1889. Ref. BR APPR 859, p. 56.
[883] NICOLAS, M. *Cem anos de vida parlamentar*, op. cit, p. 261. A descendência escrava deste renomado intelectual paranaense ainda é assunto não explorado em estudos acadêmicos. Os estudos de Pamela B. Fabris identificaram o possível registro de batismo de Sebastião Paraná. Sendo a data de nascimento 19 de

ora. Mais importante seria atentar para sua estratégica inserção em cargos ligados à instrução pública na Primeira República e o quanto isso ajudava a conferir visibilidade para as demandas por instrução emanadas do povo na mesma época[884]. Trata-se de um intelectual negro formado nas malhas do processo de expansão das demandas pelo ensino popular e que, posteriormente, teve papel chave na facilitação das chances de escolarização de adultos pobres, negros livres e libertos[885]. E isso na mesma época em que as políticas de Estado estavam predispostas a se eximir de compromissos orçamentários no setor.

Figura 3



Janeiro de 1888. Sentados: Leôncio Correia, Emiliano Perneta, Nestor Vítor e José Moraes. Em pé, Rocha Pombo, 'Sebastião Paraná', Luiz Mariano de Oliveira e Jaime Balão (Perneta, 1981) *apud* Barbosa; Anjos; Silva, 2020.

Sebastião Paraná cursava o ensino secundário quando escravizados frequentaram e reivindicaram aulas noturnas no transcorrer da década de 1880. Já formado, também passou pelas aulas de adultos como docente. Em uma de suas primeiras experiências no

novembro de 1863, é bastante provável de fato que ele tenha descendido de Thereza, escrava, conforme o livro de batismos da Matriz de Curitiba, rg nº 595, Registro paroquial de Batismo (1859-1868). Paróquia Nossa Senhora da Luz de Curitiba, p. 81.

[884] Cf. BERTOLINI, J. L. *Sebastião Paraná - um construtor da educação. Construção de um imaginário da Primeira República (1889-1930).* Monografia. Departamento de História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba., 2000.

[885] Etienne B. L. Barbosa; Juarez J. T. Anjos e Paulo V. B. Silva abordam o processo de silenciamento da identificação racial de Sebastião Paraná, como fruto de uma construção hegemônica de memória paranaense, que além de supervalorizar a presença branca e europeia no estado, se propunha a negar o passado escravista, bem como a presença negra em espaços letrados e de renome. Cf. BARBOSA, E. B. L; ANJOS, J. J. T; SILVA, P. V. B. Irmãos Rebouças no Paraná do século XIX, op. cit, p. s/n.

magistério veio a lecionar na aula noturna da Escola Realista, do professor Líbero Braga, depois chegou à lente do Instituto Paranaense e Escola Normal, onde também exerceu a direção. Assumiu cargo de inspetor de ensino em Curitiba entre 1900 e 1908, chegou à Comissão de Instrução Pública e Conselho Superior de Ensino Público do Paraná nos anos seguintes, ao mesmo tempo em que produzia obras dedicadas ao pensamento educacional, incluindo livros didáticos[886]. Em relato de sua autoria, afirmava "Tem deliciosamente impressionado o meu espírito a santa cruzada feita com o fim de criar escolas e desenvolver a difusão do ensino pelas classes menos favorecidas da sociedade"[887].

Além da escola noturna do Clube dos Estudantes, aberta e encerrada em 1890, Sebastião Paraná esteve nos bastidores da fundação da escola noturna José de Carvalho, em 1899, uma empreita da loja maçônica Fraternidade Paranaense, entidade da qual era adepto, assim como boa parte dos letrados de sua geração. Era uma ação de cunho filantrópico destinada a "infância desvalida", inaugurada por ocasião da construção do novo templo da loja, situado à praça Zacarias, local onde também seriam realizadas as aulas. Na relação de matriculados em 1901, constavam 52 inscritos, número este que avançou para 88 nos anos seguintes[888]. Sebastião Paraná não poupou comentários elogiosos na primeira visita de inspeção escolar ao estabelecimento: "daí sairão sem dúvida homens úteis a si, à Pátria e à Humanidade"[889]. Em outra visita, registrou satisfação pelo ainda maior número de estudantes, bem como pelo ordenamento e lições transmitidas: "Nessa escola às quintas-feiras são ministradas aproveitáveis lições de sã moral, de diretos e deveres dos cidadãos, para com a Pátria, para com a sociedade, para com Deus e para com a família"[890].

A maçonaria esteve à frente de outras três iniciativas populares de educação na mesma época. Em Castro, a loja Fraternidade Castrense manteve uma escola noturna a partir de 1897[891]. Em Antonina, a loja Estrela inaugurou uma aula em 1903; e em Paranaguá, a loja Perseverança fez o mesmo em 1914[892]. Nesta ocasião, a festividade de abertura contou com presença dos ilustres membros do mundo letrado, mais uma vez

[886] BERTOLINI, J. L. op. cit, p.
[887] *Jerusalém*, 1901, ed. 87, p. 3.
[888] *A República*, 1907, ed. 60,,p. 2
[889] *Jerusalém*, 1901, ed. 87, op. cit.
[890] *A República*, 1907, op. cit.
[891] *O Pelicano*, 1897, ed. 1, p. 2.
[892] É possível que o número de escolas patrocinadas pela maçonaria seja ainda maior no estado, tendo em vista que nos atemos aqui às publicações da grande imprensa. *A República*, 1903, ed. 113, p. 1.

engajados com ações dessa natureza: eram Sebastião Paraná, Pamphilo d'Assumpção, Dario Vellozo e Hugo Simas, que em seus discursos abordaram o 13 de Maio, evocando as memórias das campanhas abolicionistas de outrora, por sua junção entre os ideais de educação e liberdade. Informações sobre o público frequente destas escolas não chegaram ao relato de imprensa, ainda assim é possível inferir algumas coisas sobre o alunado da escola José de Carvalho, da capital, onde embora o projeto inicial fosse destinado à infância desvalida, os registros informam a frequência de adultos. O relato de um assassinato ocorrido na saída da escola e envolvendo os alunos da mesma, revela um alunado muito mais complexo. O autor do crime, por exemplo, tinha 28 anos, era empregado de uma casa comercial como "camarada". Outros dois envolvidos são descritos no noticiário policial como de "cor morena" [893]. Falava-se ainda da adesão de setores militarizados: "Em tal escola, além de numerosos operários e trabalhadores são matriculadas várias praças do exército, que nas horas vagas se dedicam aos estudos"[894].

Funcionários do comércio também parecem ter representado a maioria dos matriculados da Escola Noturna particular Republicana, que funcionou entre 1905 e 1906, criada pelo casal Fernando Augusto Moreira e Estrella Rita Moreira, sendo destinada a ambos os sexos. O estabelecimento oferecia um curso preparatório para a Escola Normal, além do ensino primário de primeiras letras, para onde se dirigia a "classe laboriosa do comércio"[895]. O nome da escola era uma referência ao jornal *A República*, cuja empresa tipográfica era propriedade de Fernando Moreira, além de corresponder à sua filiação partidária. Assim como nos casos de que tratamos até o momento, também aqui a intelectualidade da geração simbolista se fez presente, circundando aulas e eventos promovidos pela instituição. Sebastião Paraná, nos exames e visitas de inspeção, Dario Velozo na regência das aulas de Francês e Geografia e Emiliano Pernetta na avaliação de alunos.

Por ser dirigida pelo casal, a escola trouxe a singular oportunidade de escolarização noturna às mulheres, já que ainda nessa época os espaços de escolarização desta espécie primavam pela divisão sexual das turmas, mesmo sendo o ensino misto, ou promíscuo, uma realidade bastante disseminada nas escolas diurnas[896]. Fernando e Estrella Moreira dirigiam seu ensino às moças e rapazes interessados em ingressar na

[893] *A República*, 1911, ed. 105, p. 1.
[894] *A República*, 1914, ed. 116, p. 2.
[895] *A Notícia*, 1905, ed. 47, p. 2.
[896] Cf. MIGUEL, Maria E. B.; SAIZ, Paula G. A organização da escola primária pública do Paraná, op. cit, p. 44.

Escola Normal, oferecendo uma espécie de curso preparatório. Algo condizente com o processo de feminização do magistério que se encontrava em vigor, sendo observado em várias partes do país. Conforme a historiografia, o mesmo processo era uma face da precarização da profissão docente, ao mesmo tempo reflexo do ideário corrente, de matriz positivista, acerca do papel da mulher na formação dos cidadãos republicanos[897]. O fato é que tal abertura resultou em histórias de escolarização feminina que transcendiam as barreiras do ensino primário, intensificando a presença mulheres a todos os âmbitos da instituição escolar. Tais preceitos são presentes na carreira de Maria Nicolas, uma das alunas que adquiriu o ensino primário na Escola Republicana, tornando-se estudante normalista na década de 1910, seguindo a vida como renomada professora, escritora, teatróloga e dramaturga. Outra história de uma autêntica intelectual negra formada no fervor daquele contexto, no qual a instrução era alocada enquanto pauta elementar das lutas sociais[898].

Nascida em 1899, Maria Nicolas era filha do imigrante francês Leon Nicolas com a brasileira Josepha Maria Theresa, sendo ele operário e ela doméstica[899]. Da linhagem materna, Maria Nicolas herdou a cor da pele que, assim como Sebastião Paraná e outros docentes negros da mesma época, contrastava com a supremacia numérica dos brancos bem nascidos nos espaços letrados que frequentou, quanto mais avançava o nível de ensino. Esse também era o caso de Antonieta de Barros, que igualmente cursava o magistério em Santa Catarina na década de 1910, vindo a se tornar a primeira parlamentar negra do país[900]. Assim como Coema Hemetério dos Santos Pacheco, filha do casal de professores negros Hemetério dos Santos, de cujo legado veio a aptidão à docência de Coema no contexto carioca[901]. No Paraná, as pistas vindas dos registros fotográficos não

---

[897] PERUSSATTO, M. K. op. cit, p. 239; SCHUELER, Alessandra F. M. "Notas sobre a feminização da docência: professoras primárias na cidade do Rio de Janeiro", *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 13-14, p. 29-47, mai./dez., 2004; Para o Paraná, Silvana Shuindt oferece um quadro numérico do ingresso de mulheres no ensino normalista durante a Primeira República. De acordo com a autora o número de alunas normalistas "passou de zero, em 1890, para 153 em 1917". Cf. SHUINDT, Silvana Mendes. *Maria Nicolas: além do beabá: a trajetória intelectual de uma normalista negra no Paraná (1906-1938).* Dissertação (Metrado em Educação) apresentada ao PPGE/UFPR, Curitiba, 2022, p. 113.

[898] A trajetória foi trabalhada em estudo recente de Silvana Shuindt, *idem*.

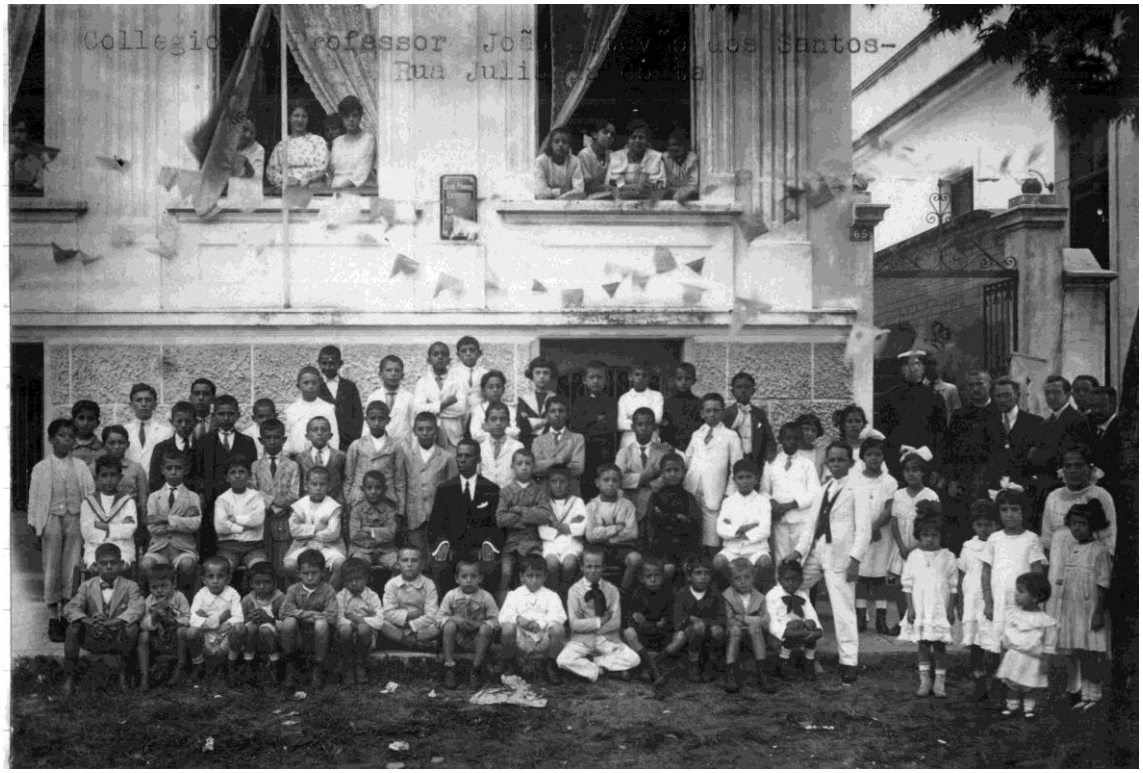
[899] O registro de matrimônio dos pais de Maria Nicolas traz o qualitativo "lavrador" para Leon Nicolas, porém, seguindo registros de autoria da própria Maria Nicolas, Silvana Shuindt afirma que seu pai exerceu profissão de operário, empregado do Teatro São Teodoro durante sua infância. *Idem*, p. 32. Brasil, Paraná, Registro Civil, Matrimônio (1852-1996), Bacacheri, Curitiba, 20 de Fevereiro de 1904, nº 18, p. 108.

[900] Para uma trajetória de Antonieta de Barros, Cf. FONTÃO, Luciene. *Nos passos de Antonieta: escrever uma vida*. Tese (Doutorado em Literatura) apresentada ao PPGL da UFSC, Florianópolis, 2010.

[901] A família Hemetério dos Santos foi objeto de estudo de Luara dos Santos Silva em: *Histórias de professoras negras no Rio de Janeiro: experiências e tensões de classe, raça e gênero (1870-1920*). Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH/UFF. Niterói, 2022.

deixam dúvida da inserção de outros sujeitos negros nos espaços de docência, mostrando que as lutas destes segmentos pela instrução nos anos anteriores podem ter implicado em histórias de magistério, na contramão do processo de branqueamento dos ambientes educacionais. Para além de casos excepcionais, essas trajetórias guardam como traço comum a formação construída por referenciais de valorização da educação, por sua vez tributários da tradição de lutas negras em torno do acesso ao ensino, como temos sustentado.

Figura 4



Colégio do Professor João Estevão dos Santos. Paranaguá, década de 1910. S/a. Acervo do IHGP[902]

Figura5

[902] Na ausência de demais dados da fotografia, podemos supor que o indivíduo ao centro da imagem fosse o professor João Estevão dos Santos, cercado de seus alunos do ensino primário. Estes em uma posição característica das fotografias escolares do período, ao se apresentarem bem vestidos, em retidão. Os alunos se apresentam em uma diversidade de fenótipos, havendo entre eles crianças negras. Mais sobre a análise de fotografias escolares em: MÜLLER, Maria L. R, op. cit, 2008.



Maria Nicolas e alunas. Fotografia de 1931, s/a. Acervo familiar de Antônio Carlos Zotto, apud Schuindt, 2022.

Além de ter cursado o ensino primário em uma escola vinculada aos projetos de ensino popular vigentes no contexto curitibano da época, como era o caso da Escola Noturna Republicana, a ascensão educacional de Nicolas foi fruto de um projeto familiar fortemente informado pela cultura emergente, de apelo à instrução como via de ascensão e cidadania. Aspecto observado até mesmo nas relações de compadrio tecidas no núcleo parental da jovem. Ela foi apadrinhada por Damasio Correia de Bittencourt e sua esposa, sendo ele o pioneiro a encampar uma escola noturna para escravizados e libertos em Curitiba na década de 1870, como abordamos no segundo capítulo. Os pais de Nicolas tiveram por padrinho de casamento civil Edmundo Vianna Teixeira, o mesmo que, linhas atrás mencionamos como signatário do abaixo assinado de trabalhadores por uma escola em 1890, sendo ainda um dos ocupantes de cargos diretivos da Sociedade Treze de Maio na mesma época. Na ocasião do matrimônio, Edmundo assinou a rogo pela noiva Josepha, mãe de Maria Nicolas, por esta "não saber ler e escrever" [903]. Além disso, os pais de Maria Nicolas nutriram laços com os diretores da escola onde a menina obteve formação primária, tendo ela cursado com isenção de mensalidade[904]. Não é arriscado considerar que tais laços familiares e de proteção social tiveram seus efeitos na formação educacional de Maria Nicolas, produzindo referenciais e inspirações nas escolhas próprias de sua

[903] Registro de casamento civil de Leon Nicolas e Josepha Maria Theresa, Livro de registro civil (1852-1996), Bacacheri, Curitiba, Paraná, 20 de Fevereiro de 1904, fl. 108.
[904] SHUINDT, S. op. cit, p. 123.

carreira. Exemplo disso foi a similar inserção de seus irmãos no magistério na primeira década do século[905].

Ainda que a pesquisa não traga elementos suficientes para abordar os meandros da escolarização feminina no pós-abolição, temos por certo que os mesmos pilares de exclusão que mantiveram meninas pobres e negras distantes do acesso ao ensino em meados do século XIX, continuavam a produzir segregações, especialmente pelo fator do trabalho, que inviabilizava a frequência de meninas e moças nessa condição no ensino regular durante o dia. A tripla exclusão, de cor, gênero e classe, no período republicano trazia ainda os matizes das teorias raciais, materializadas em projetos e práticas higienistas e eugênicas, que se afirmavam no cotidiano e aspectos curriculares[906]. Embora os mesmos valores já se encontrassem presentes desde a fase inicial de estruturação da instrução pública, como abordamos no primeiro capítulo, o quadro do regime republicano os atestava como projetos vitoriosos no campo educacional, através de uma roupagem cada vez mais racializada. Como afirmamos naquela ocasião, estes preceitos consagravam exclusões, por exemplo pela exigência de boas vestimentas, calçados e uniformes, distantes do potencial aquisitivo da população pobre. Relatos como os de José Correia Leite, importante nome da imprensa negra paulista, estudado por Lucindo, ressaltaram como era difícil às famílias negras o provimento destes acessórios, levando ao seu distanciamento dos espaços formais de educação, o que em seu caso particular foi contornado pela possibilidade de escolarização noturna[907].

No Paraná, os traços de cotidiano e currículo escolar estavam sintonizados a este ideário, como identificou Silvana Shuindt. Até mesmo um hino escolhido para compor o repertório das escolas primárias no ano letivo de 1918, pela Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, por exemplo, falava na escola como espaço de poder contra o crime e o vício, inserindo a população negra como alvo dessa redenção: "A escola é um bem que o mundo vê / é deusa que a vida crê / poder que remove o crime / o negro – vício redime / com as letras do ABC" [908]. Havia clara percepção do papel dúbio da instituição escolar, já que no bojo do processo de racialização ela consolidava segregações, ao

[905] Idem, pp. 45-59.
[906] DÁVILA, J. op. cit, pp. 20-22. Sobre a ideia de tripla exclusão, ou "tripla discriminação" Cf. GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020, pp. 40-44.
[907] Conforme o autor, José Correia Leite obteve formação na escola noturna da maçonaria. Cf. LUCINDO, W. op. cit, p. 52.
[908] Relatório da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, por Enéas Marques dos Santos, 1918, pp. 80-81, *apud* SHUINDT, S. op. cit, p. 155.

mesmo tempo em que se propunha a executar projetos voltados ao "aperfeiçoamento da raça" pela inclusão nas escolas dos setores ditos degenerados[909].

Diante da hegemonia do ideário eugênico, era possível encontrar seus traços também na estruturação das escolas noturnas, cujo público majoritário atendia os setores sociais, compreendidos enquanto portadores de características depreciativas. Na Escola Noturna da Federação Espírita, por exemplo, cujas notícias se restringem aos anos de 1913 e 1915, promovia-se "conferências anti-alcoolicas e contra o jogo", isso para orientar "os alunos sobre qual deve ser o seu modo de proceder no seio da sociedade"[910]. Além das aulas, conferências e uma biblioteca, a Federação se encarregou de um albergue noturno, para abrigar a população desvalida e auxiliar na introjeção dos hábitos higiênicos[911]. A iniciativa escolar contou com auxílios públicos desde os primeiros momentos de funcionamento, além de ter recebido apoio de renomados membros da intelectualidade, seguindo a tendência observada até aqui. Informações dos periódicos mencionavam 80 matriculados[912], porém, mesmo oferecendo meios de colaboração aos princípios higienistas, a Federação e sua escola foram forçadamente removidas do local de sede graças às reformas urbanas sanitaristas de Cândido de Abreu, em 1915. Na época, as aulas e eventos eram realizados na sede da associação situada no Alto São Francisco, local da maior parte das agremiações operárias de Curitiba. Coincidência ou não, o presidente da Federação, Flavio Ferreira da Luz, foi alvo de acusações racistas na imprensa na mesma época. E seguindo o repertório, juntamente com o prédio da federação foram destituídos os alicerces da sede da Sociedade 28 de Setembro, agremiação feminina vinculada à Treze de Maio, formada por mulheres negras[913].

O "santo combate da instrução" encampado pelas classes populares trazia, portanto, contornos específicos com a entrada do regime republicano. As escolas noturnas, ainda que correspondessem aos ideários hegemônicos do projeto nacional vitorioso de formação de cidadãos moralizados, laboriosos e úteis à Pátria, mais uma vez enfrentavam o descaso público com a falta de financiamento e compromissos sérios com um projeto de instrução popular. Ainda assim, as lutas pelo direito à educação

---

[909] DÁVILA, j. op. cit, p. 21.
[910] *A República*, 1913, ed. 85, p. 1.
[911] *A República*, 1915, ed. 75, p. 1.
[912] Idem.
[913] Conforme Brenda Santos, Gesline Braga e Larissa Brum, o local do "bota-abaixo" empreendido na reforma da prefeitura de Cândido de Abreu era o espaço onde hoje se situa o Belvedere, ao lado da praça João Cândido. Cf. SANTOS, B. [et al] "O Clube 13 de Maio e suas malhas". In: *Dos traços aos trajetos*, op. cit, p. 124.

permaneciam vivas, sendo reelaboradas a partir de estratégias políticas cada vez mais complexas no entorno das organizações de trabalhadores, conforme veremos.

5.2. Em torno do trabalho: instrução, associativismo operário e ensino profissional

As agremiações operárias tiveram papel chave na expansão do ensino popular, ajudando a conectar os anseios pela instrução com os objetivos políticos das classes trabalhadoras. Isso ocorria de duas maneiras principais: disseminando a alfabetização destes setores com vistas à participação eleitoral, ou ainda pela utilização da oferta educacional nas associações como ferramenta de barganha no jogo político[914]. Em Curitiba, as iniciativas educacionais fomentadas por organizações operárias datavam da década de 1880, sendo uma das primeiras a escola da Sociedade Protetora dos Operários, que detalharemos mais nos tópicos seguintes. Nos primeiros anos do regime republicano, foi comum encontrar informativos relacionados às escolas operárias na imprensa e correspondências de governo. Ou mesmo contribuições em editoriais, folhetins e jornais próprios para incentivar os setores do trabalho a buscarem a instrução.

No plano nacional, a cultura associativa operária durante a Primeira República compreendia a profusão uma diversidade de associações negras. Ao contrário do que poderíamos supor, elas não eram redutos meramente identitários, mas, no geral, traziam como baluarte o combate aos estereótipos depreciativos relegados à população de cor no bojo das demandas da classe trabalhadora. A historiografia atualmente tem evidenciado o significativo alcance social desses clubes, cujo impacto afetava não somente as populações negras que nelas se associavam, mas também comunidades inteiras, incluindo pontes internacionais, como foi o caso das conexões entre Brasil e Uruguai exploradas por Fernanda Oliveira em seu estudo[915].

Em 1890, o Clube dos Operários e Artistas Paranaenses foi criado tendo por lema "instrução recreio e política"[916], com a presidência o militante negro Agostinho Leandro

[914] Sobre o assunto, conferir entre outros: CORD, Marcelo M. Direitos trabalhistas em construção, op. cit, p. 175–195, 2016. SOUZA, Felipe Azevedo e; CASTELLUCCI, Aldrin A. S., À margem dos grandes esquemas: o associativismo político-eleitoral dos trabalhadores de Pernambuco e da Bahia na Primeira República, *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v. 35, n. 75, p. 6–25, 2022.
[915] OLIVEIRA, Fernanda. *As lutas políticas dos clubes negros*, op. cit; Conferir ainda RIBEIRO, Jonatas R. *A classe de cor*. Op. cit.
[916] DEAP-PR, Ata de instalação do Clube dos Operários e Artistas Paranaenses. Curitiba, 1890, Ref. BR APPR 880, p. 8.

da Costa, também fundador do jornal *Operário Livre*[917]. Ele havia atuado na campanha abolicionista do Clube Alpha, de Morretes, como apontamos, trazendo dos anos anteriores a bagagem de lutas que associava liberdade, instrução e cidadania. Esses preceitos também foram expressos em escritos de sua autoria onde explorava a ideia de aprimoramento "intelectual e moral" pela escolarização, motivo que o levou a posicionar-se de forma veemente contra um episódio de fechamentos de escolas públicas em 1891[918]. O Clube em si teve existência efêmera, sem que saibamos o real motivo do encerramento das suas atividades. Porém, Agostinho Leandro seguiu sendo uma importante liderança política dentro do republicanismo e dos primeiros círculos socialistas locais, obtendo grande projeção no Partido Operário, assumindo cargos políticos, sendo por isso alvo de perseguições por parte da elite paranaense, como demonstrou Pamela Fabris[919].

Ainda na capital, teve destaque a escola operária União Central do Brasil, na qual lecionava Francisco Dias Bittencourt, também presidente da associação, e que exercia o ofício de pintor. O mestre, assim como Agostinho Leandro estava ligado às redes associativas negras e partidárias do movimento operário, bem como à redação do jornal militante *O Operário*[920]. Nas associações onde se filiou exerceu os cargos de orador, secretário, tesoureiro e membro do conselho fiscal, todos cargos ligados ao domínio das letras. O posto de orador, em especial, o que mais exerceu em sua vida associativa, tinha representatividade ainda maior haja vista os elevados índices de analfabetismo entre o operariado, já que a função ligava-se à leitura de atas e jornais aos demais agremiados[921]. A escola, fundada em 1914 na sede da agremiação chegou a contemplar 46 estudantes: "adultos, na maioria operários que se querem instruir"[922]. E a associação dirigida por Bittencourt participou de mobilizações importantes da classe trabalhadora, voltadas ao aumento salarial, diminuição da jornada e contra carestia[923].

Seguindo a toada, outras agremiações do contexto curitibano e fora se empenharam em construir caminhos de escolarização à classe trabalhadora pelo

---

[917] A trajetória de Agostinho Leandro da Costa foi objeto de estudo de Pamela B. Fabris, em *Mobilização negra em Curitiba*, pp. 79-101.
[918] *Idem*, p. 93-94.
[919] FABRIS, P. B. *Mobilização negra em Curitiba*, pp. 79-101;
[920] Aqui, foram fundamentais os registros levantados por Pamela B. Fabris acerca da trajetória de Francisco Bittencourt, Cf. FABRIS, Pamela B. "Associativismo e experiência política em Francisco Dias Bittencourt" in: *Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh-PR*. Curitiba, 2016.
[921] Cf. LONER, B op. cit. LUCINDO, W. S. OP. CIT, p. 98.
[922] *A República*, 1914, ed. 155, p. 1
[923] SOUZA, Jhonatan U. A política nas ruas: protestos, associativismo e militância na Primeira República. In: SOUZA, J. U; MENDONÇA, J. M. N. *O Paraná Insurgente*, op. cit, p. 208.

associativismo. Em Antonina, fundava-se em 1890 o Clube dos Operários e Artistas Antoninense, que teve um professor como orador[924]. Em Paranaguá, em 1892, a Sociedade União Operária foi fundada para o custeio de uma aula noturna de adultos[925]. Na mesma cidade, em 1908, o Clube Operário Recreativo e Beneficente instalava-se com o fim de "promover meios de instrução e recreio", além de socorrer sócios em suas necessidades básicas[926]. Fora do circuito litoral-planalto, temos notícias ainda da Associação Instrutiva de Artistas e Operários da Lapa (1890), fundada com o objetivo de "propagar a instrução pela classe trabalhadora"[927], a experiência escolar da Sociedade União Operária Palmeirense, de Palmeira, criada em 1900, frequentada por mais de 40 alunos[928], a escola da Sociedade Operária Beneficente Eneias Marques, de Ponta Grossa (1917)[929], além de outras possíveis que podem ter escapado ao registro jornalístico. Fenômeno acompanhado por experiências similares ao longo do território nacional e outras partes do Atlântico, como atestou a historiografia[930].

Como temos explorado ao longo do trabalho, tais agremiações podem ser compreendidas enquanto espaços educacionais em si, para além do oferecimento de escolas aos sócios, pelo potencial agregador em torno de ideais comuns, bem como pela execução de outras atividades de cunho educativo. Neste caso, vê-se a importância da criação de bibliotecas, realização de palestras, elaboração de jornais próprios e até mesmo alternativas de lazer que coadunavam com os princípios perseguidos. Além de favorecerem a melhor inserção profissional dos associados pelo letramento, tais experiências tiveram impactos políticos importantes, por exemplo, ao proporcionarem

---

924 *Diário da Tarde*, 1907, ed. 2628, p. 2.
925 *Diário do Comércio*, 1892, ed. 459, p. 1.
926 *A República*, 1908, ed. 58, p. 3.
927 DEAP-PR, Ofício encaminhado ao governador do estado, pelos sócios da Associação Instrutiva de Artistas e Operários da Lapa, 22/07/1890. Ref. BR APPR 899, p. 176
928 *A República*, 1900, ed. 34, p. 1; *A República*,
929 *A República*, 1917, ed. 158, p. 1.
930 Para São Paulo, o mapeamento dessas iniciativas é realizado em: COSTA, Ana L. J. Associativismo operário, educação e autonomia na formação da classe trabalhadora em São Paulo (1889-1930). *Educ. Pesqui*. São Paulo. V. 44 e179976, 2018. DE LUCA, Tânia R. *O sonho do futuro assegurado: o mutualismo em São Paulo*. São Paulo: Contexto; Brasília, DF: CNPq, 1990. Para outras partes do país, embora faltem estudos específicos, contribuem com nossa abordagem as análises voltadas a Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Minas Gerais: CASTELLUCCI, Aldrin A. Silva. *Trabalhadores e política no Brasil*: do aprendizado do Império aos sucessos da Primeira República. Salvador: Eduneb, 2015. CORD, Marcelo M. *Artífices da cidadania*, op. cit; Direitos trabalhistas em construção; SOUZA, Felipe A. *Nas ruas*, op. cit; e PERUSSATTO, M. K. *Arautos da liberdade*; LONER, Beatriz A. *Construção de classe*, op. cit; VISCARDI, Claudia M. R, "O *ethos* mutualista: valores, costumes e festividades". In CORD, M. M; BATALHA, C.(orgs). *Organizar e proteger*, op. cit, p. 197. Para o contexto latino-americano, com enfoque em países da América central, dialogamos com LAGUNO, José Julian. *Propagar a ideia: anarquismo e mundos do trabalho no istmo centroamericano, 1890-1930*. Tese (Doutorado em História Social) apresentada ao IFCH/UNICAMP, 2022.

vias de acesso à alfabetização num contexto no qual o critério ainda era elencado para o cadastramento eleitoral. A historiografia que acompanhou as lutas de trabalhadores por expansão de direitos em Recife, por exemplo, destacou a importância atribuída à escolarização nas movimentações que pleiteavam a redução da jornada de trabalho[931]. Naquele contexto, os setores do trabalho reivindicaram a jornada de oito horas, argumentando a necessidade de dedicação ao estudo.

Algo parecido aconteceu com os alfaiates de Curitiba em 1910. Eles entraram em greve pedindo reajuste salarial, além da redução da jornada de 14, para 10 horas diárias, pensando nos adultos e aprendizes que se viam prejudicados da frequência em escolas noturnas. O intuito, era estancar "as fileiras do operariado analfabeto"[932], meta que certamente se alinhava a horizontes políticos mais amplos, se pensarmos no potencial votante de tais operários uma vez alfabetizados.

Figura 6

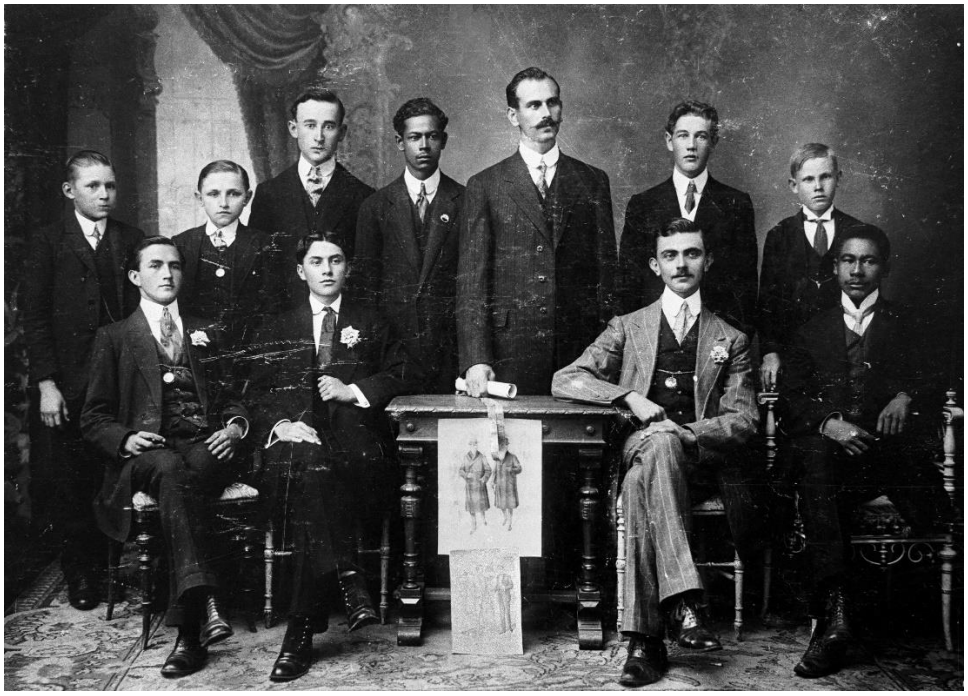


Foto de formatura dos alunos da Escola de Aprendizes Alfaiates. Década de 1910. S/a. A legenda da imagem, conforme dados de arquivamento, identifica os dois indivíduos sentados à direita, bem como o mais alto, de pé, como professores da instituição. Acervo: DPC / FCC

931 CORD, M. M. *Direitos trabalhistas em construção*, op. cit, pp. 189-190

932 *A República*, 1910, ed. 141, p. 1. Para greves em Curitiba, vale conferir: RIBEIRO, Luiz Carlos. *Memória, trabalho e resistência em Curitiba (1890-1920*). Dissertação (Mestrado em História - USP), São Paulo, 1985. ARAÚJO, Silvia; CARDOSO, Alcina. *Jornalismo e militância operária*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1992;

Os espaços escolares das organizações operárias podiam ainda corresponder aos princípios de formação ideológica e partidária, se tomarmos como exemplo o trânsito de lideranças do movimento operário nas agremiações, suas escolas e os espaços de representação política. Em Curitiba, as lideranças socialistas Antonio Pospissil Júnior e Elbe Posspissil, que tiveram atuação política pelo partido operário em âmbito municipal e estadual, são um exemplo. Antonio obteve formação básica em uma escola noturna na década de 1880, e foi o responsável por mediar as relações entre a Sociedade Protetora dos Operários e o poder público na década seguinte, em pautas que visavam sobretudo o financiamento da escola da associação[933]. Em sua atuação parlamentar, a educação também foi usada como ferramenta para alcance de outros direitos almejados pelos sócios da agremiação, conforme aprofundaremos. Seguindo a tradição, o filho Elbe Posspissil seguiu a vida militante, entre as associações e os parlamentos levantando a pauta educacional como aspecto prioritário, agregando os princípios socialistas no ideário de formação dos trabalhadores que defendia[934].

Conforme Perussatto, tomando por base o trânsito de anarquistas e socialistas em agremiações negras de Porto Alegre, as vertentes ideológicas que então disputavam a representação dos trabalhadores nos espaços políticos ajudaram, por exemplo, a estabelecer vias para a solução do problema educacional da classe trabalhadora. Se para os socialistas era essencial inserir a questão nas pautas reivindicatórias dirigidas ao Estado, e assim garantir o direito à educação; para anarquistas os trabalhadores é que deveriam prover suas chances educacionais[935]. Isso em si, dá conta de demonstrar como as lutas pelo direito à educação, nessa época, eram atravessadas pela complexidade político-ideológica em vigor, dando coesão às pautas relacionadas ao ensino originárias dos anseios populares.

A participação das agremiações operárias nas lutas pelo direito à educação, além de desmistificar a ideia clássica de inatividade política dos setores populares na Primeira República, ajuda a problematizar a tese que reduz a atuação das mutualistas aos espaços de ensino profissionalizante[936]. As escolas de que tratamos até o momento voltavam-se

---

933 DEAP-PR, Mapa da escola noturna municipal, a cargo do professor Miguel L. Schleder, 1884. Op cit; *Correio Municipal*, 14/03/1896, p. 2; *A República*, 26/01/1897, p. 1.

934 POSPISSIL, Elbe. "O operário em face da instrução". *Diário da Tarde*, 1930, ed. 10.743, p. 6.

935 PERUSSATTO, M. K. *op. cit*, pp. 214-215.

936 A característica constituiu de fato uma via de inserção das mutualistas operárias nos assuntos educacionais, haja vista experiências no Recife e Minas Gerais, mais exploradas na historiografia, mas não pode ser tomada como regra, por inviabilizar reflexões mais densas sobre o interesse dos associados com o acesso à educação formal. Entre outros, Cf. VISCARDI, C. "O ethos mutualista", op. cit, p. 198; CORD,

sobretudo ao ensino primário, sendo buscadas pelos trabalhadores para o acesso à alfabetização, não havendo nelas programas curriculares do ensino de ofícios. Isso não isenta a possibilidade de que tais setores acessassem escolas com vistas a melhores posições no mercado de trabalho, mas reitera o que temos sustentado, de que tais lutas pelo ensino estiveram conectadas aos anseios por cidadania e pertencimento. Cidadania, por tornar possível os objetivos de participação eleitoral, e pertencimento, por permitir sintonização com os ideais hegemônicos de civilização e moralidade. Longe de se constituir como espaços absolutamente autônomos, as associações estudadas mostram que havia interesse daqueles agentes de interferência na vida política, conforme aprofundaremos.

Já no âmbito das propostas de Estado à escolarização das classes trabalhadoras, a ideia do ensino profissional manteve primazia naquilo que se projetava como ideal a estes grupos, como ocorria desde meados do século XIX, nos primeiros passos de institucionalização da instrução pública no país. Como vimos, o ensino para o trabalho era defendido como mais adequado às camadas mais pobres justamente por atender às prerrogativas de disciplinarização então almejadas. Ou ainda, tomando as palavras de Perdigão Malheiro "pra continuarem a servir" - quando o jurista se referiu à educação adequada aos ingênuos, filhos de mulheres escravizadas nascidos livres após 1871[937].

Algumas experiências de ensino profissional patrocinadas pelo governo estadual vigoraram na capital no recorte temporal abarcado por este estudo. Foi o caso da Escola de Artes Industriais, instalada em 1889, do Curso Noturno de Escrituração Mercantil criado em 1890 e da Escola de Aprendizes Artífices, fundada em 1910. A primeira chegou a atingir mais de 300 alunos, entre moças e rapazes, e a última mais de 200 meninos[938]. Embora no caso da Escola de Artes Industriais o ensino priorizasse o quadro de belas artes, o ensino de ofícios também era ofertado, seguindo a idealização do fundador Antonio Mariano de Lima[939]. No caso da Escola de Aprendizes Artífices ministrava-se oficinas de "alfaiate, marceneiro, tapeceiro, sapateiro, serralheiro e mecânica", sendo seu

M. M. Imperial sociedade dos artistas mecânicos e liberais: liberalismo, cidadania e reforma eleitoral de 1881. In: CORD, M. M; BATALHA, C. (orgs). *Organizar e proteger*, pp.

[937]Perdigão Malheiro, Escravidão no Brasil, op. cit, pp. 227-228; Trabalhamos com perspectivas do jurista em relação à educação dos libertos na seção 3.3 desta tese.

[938] *Mensagens do Governador do Paraná para a Assembleia*, 1911, ed. 1, p. 9;

[939]Sobre o assunto, Cf. SANTANA, Luciana W. A. *Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antonio Mariano de Lima. Curitiba, 1886-1902*. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao PPGE/UFPR. Curitiba, 2004.

projeto originário de um decreto de âmbito nacional, voltado ao incentivo de escolas desta espécie.

Há pistas suficientes para se afirmar a importância destes espaços de escolarização nas trajetórias educacionais negras no contexto pós-abolição, ainda que fruto de projetos de Estado enfocados no controle e disciplinarização dos trabalhadores. A Escola de Aprendizes Artífices esteve longos anos sob a direção de Paulo Ildefonso d'Assumpção, jovem negro que obteve formação básica na Escola de Artes e Indústrias, passando o ensino secundário no Instituto Paranaense, cursando os estudos superiores no Rio de Janeiro, na Escola Politécnica[940]. Ele era irmão de Pamphilo d'Assumpção, tendo atuado na profissão de artista, na vida associativa e política, enquanto membro do partido operário[941]. A Escola de Artes e Industriais também foi espaço formativo do ex-escravizado Miguel de Paula. Ele esteve entre os alunos da escola noturna do professor Damasio Bittencourt na década de 1870, se apresentando na ocasião como "pedreiro"[942]. Nos primeiros anos após a Lei Áurea, ele esteve entre os matriculados daquela escola profissional, provavelmente onde adquiriu o aperfeiçoamento no ramo da pintura, sendo relacionado no jornal *Operário Livre* como um dos "principais artistas operários de Curitiba", detentor de uma oficina própria situada à Rua da Assembleia[943]. Na fotografia abaixo, de autoria desconhecida, alunos e professores da instituição se apresentam à frente do edifício, sendo notável a significativa presença de crianças negras. Diferente de muitos registros dessa espécie, os alunos se mostram em vestuários mais modestos, provavelmente evidenciando a vinculação da escola com a formação para o trabalho.

Figura 7

[940] QUELUZ, Gilson L. Escola de aprendizes e artífices do Paraná (1909-1930). In: *Tecnologia e Humanidades*, ano 24, n. 39, jul/dez, 2010.
[941] *A República*, 1890, ed. 209, p. 3.
[942] DEAP-PR. *Ofício enviado ao Illmo. Exmo Frederico José Cardoso de Araújo Abranches, presidente da província, por Damaso Correia Bittencourt*. 22/10/1874. Op. Cit.
[943] *O Operário livre*, 1891, ed. 13, p. 3; *A Republic*a, 1890, ed. 211, p. 3;



Alunos e professores da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, no edifício onde funcionou a instituição situado à praça Carlos Gomes. Na sacada, Paulo Idelfonso d'Assumpção é o quinto indivíduo da esquerda para a direita S/d, s/a. Coleção UTFPR. Acervo DPC/FCC

Histórias como as de Miguel de Paula, Paulo d'Assumpção, Agostinho Leandro e Francisco Bittencourt, além de trazerem elementos sobre as lutas por educação no contexto pós-abolição, dão outros tons às narrativas tradicionais acerca do movimento operário curitibano e paranaense. Sujeitos negros, em seus respectivos caminhos de cidadania, constituíram lutas coletivas primordiais para a classe trabalhadora. Num cenário de acirrada racialização, onde a presença europeia se fazia expressiva e as elites brancas infiltradas no aparelho estatal emplacavam uma jornada de políticas eugênicas, com resquícios no silenciamento da presença negra no estado e na memória hegemônica que desconhecia o passado de escravidão[944]. Essas trajetórias de mobilização mostram como a demanda por instrução foi reavivada no alvorecer do regime republicano, evocando anseios das classes populares e setores negros de muito antes, constituindo-se enquanto um aspecto substancial das lutas negras. Duas experiências associativas, em especial, evidenciam essas questões, conforme mostraremos nas seções seguintes.

[944] Sobre o assunto, colaboram com nosso argumento os seguintes estudos: MENDONÇA, Joseli M. N. "Escravidão, Africanos e Afrodescendentes na 'Cidade mais Europeia do Brasil'": identidade memória e História Pública. *Tempos Históricos (EDUNIOESTE)*, v. 20, p. 218-240, 2016; SANTOS, B [et al] (orgs). *Dos traços aos trajetos*, op. cit; FABRIS, P. B. *Mobilização negra*; Entre outros;

5.3. *Grande batalha de luta pelas letras*: a experiência escolar da Sociedade Protetora dos Operários, de Curitiba

A Sociedade Protetora dos Operários (SPO), já citada aqui em outras ocasiões, esteve entre as precursoras agremiações operárias de caráter mutualista de Curitiba. Ela foi fundada em 1883 por um pedreiro, possivelmente ex-escravizado, e teve por longos anos sujeitos negros em seus cargos diretivos. O que é significativo, dado o cenário de sua instalação, ao assumir sede na região do Alto São Francisco, onde outras agremiações operárias de caráter étnico vieram se afixar[945]. Desde seus primeiros momentos de vigência, a instrução foi elencada enquanto aspecto primordial dos serviços oferecidos aos sócios, sendo a que escola noturna, constituída no final do século XIX, apesar das instabilidades, sobreviveu ao menos até os anos 1940. A luta dos associados pela sua criação e manutenção, os sujeitos envolvidos, entre outros aspectos desta experiência escolar associativa incitam reflexões acerca dos significados e usos da educação no contexto de lutas pela cidadania na Curitiba pós-abolição

Benedito Marques dos Santos foi o fundador da Sociedade em questão. Os registros esparsos de sua biografia o indicam como construtor, havendo um relato de imprensa que enuncia sua categorização de indivíduo liberto, de pretérita vinculação senhorial com Generoso Marques dos Santos. "um rapaz de cor, vindo das falanges escravizadas, condoído da sorte dos proletários quando enfermos e impossibilitados de adquirir meios de subsistência para si e para a sua família"[946]. Se de fato verídicos, tais aspectos de vida de Benedito nos tempos escravistas contribuem para inseri-lo no bojo das experiências de escravidão relacionadas à construção civil em Curitiba, que pontuamos no capítulo 2. Na ocasião, tratávamos sobre o perfil sócio profissional dos alunos escravizados e libertos matriculados na escola noturna do docente Damásio Bittencourt na década de 1870. Estes indivíduos, em que pese a coação do regime, circulavam pelas ruas, mantinham contato com pessoas de diversos setores sociais e

[945] Foi o caso da própria Sociedade Treze de Maio, que comentaremos na seção seguinte, bem como da Sociedade Italiana de Mútuo Socorro Giosepe Garibaldi, Sociedade Polono-Brasileira Tadeusz Kosciuszko e Sociedade Beneficente de Operários Alemães, igualmente instaladas na região respectivamente em 1888, 1890, 1883 e 1884. Cf. SOUZA, Jhonatan U, op. cit, p. 215.

[946] *A Notícia*, 1907, ed. 529, p. 2. A vida de Benedito Marques também é explorada por Pamela Fabris em: "Experiência política e associativismo negro em Curitiba (1880-1910)". In BARACHO, M. L; SUTIL, M. (orgs). *Presença negra em Curitiba*, op. cit, pp. 174-177.

estabeleciam redes plurais, o que certamente possibilitou a efetividade da experiência de escolarização, tendo em vista que os mesmos a solicitaram a Bittencourt.

Figura 8



Benedito Marques dos Santos. *Jornal do Estado*, 29/01/1992. Acervo BPP

Conforme estudos de Pamela Fabris, a fotografia de Benedito Marques, reproduzida acima, bem como o estandarte da SPO se encontravam fixados no salão principal da sede. É interessante notar como a imagem carrega elementos representativos para compreensão da memória construída pela Sociedade em relação a seu sócio fundador. Nela, Benedito é representado a lado de pilares de construção, segurando suas ferramentas de trabalho, com olhar e trajes que evidenciam a intenção de se portar com seriedade. Algo condizente com os valores perseguidos pela agremiação ao longo de sua história[947].

Ainda que os dados não nos informem em detalhes sobre as redes de sociabilidade pelas quais Benedito Marques circulava, temos tais evidências para outro sócio fundador, João Baptista Gomes de Sá, liberto, ocupante do cargo de procurador no momento de fundação da agremiação e seu presidente no ano seguinte. Ele compunha, na mesma época, a diretoria da irmandade do Rosário e São Benedito e esteve entre os sócios fundadores da Sociedade Treze de Maio, sobre a qual comentaremos na seção seguinte[948]. Além dele, outros ocupantes de funções diretivas, nos anos subsequentes, atestam o

[947] FABRIS, Pamela B. Experiência política e associativismo negro, op. cit, p. 175.
[948] Para uma trajetória de João Batista Gomes de Sá, Cf. SILVA, N.S. "Entre letras e lutas", op. cit; FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, op. cit

trânsito desses indivíduos entre as escolas e associações - era o caso de Felipe Antonio Gonçalves, membro interino do Conselho Fiscal em 1884, que havia frequentado uma aula noturna da capital em 1882[949]. Apregio Alves havia sido professor do Clube União dos Artistas, em Paranaguá, e compôs a vice-presidência da SPO em 1896[950]. Irineu Fernandes França foi um dos alunos assinantes da petição que pedia o reestabelecimento de uma aula noturna de Curitiba em 1879, e esteve no lugar de tesoureiro em 1890[951]. Edmundo Vianna Teixeira, citado há pouco, entre os participantes de um abaixo-assinado por escola em 1890, foi eleito tesoureiro e conselheiro fiscal na década de 1890[952]. Bem como o professor público de música Ricardo Pereira Jacarandá, que juntamente a João Batista Gomes de Sá endereçou ofício dirigido ao governo, solicitando um professor para a escola da SPO, como pontuamos no capítulo anterior.

Os primeiros estatutos da agremiação previam a autogestão dos sócios na iniciativa escolar. Dizia o artigo 41, do estatuto de 1883: "Logo que algum sócio habilitado se preste ao ensino primário, a sociedade criará uma aula noturna para os sócios que não sabem ler nem escrever, sob a fiscalização do orador"[953]. Quanto aos custos, estes viriam dos cofres da Sociedade e das doações de "livros, papeis, tintas e penas" vindas dos sócios. Com poucas modificações, os estatutos posteriores mantiveram o caráter autônomo da iniciativa escolar. Não sabemos o real motivo, se a falta de sócios habilitados para o regimento das aulas, ou dificuldades com os referidos voluntários. O fato, é que a Sociedade operária manteve uma tradição de solicitações ao governo para o subsídio da aula noturna, ao menos nas três primeiras décadas do regime republicano. A começar pelo pedido, já comentado, de concessão de um professor público ao governo provincial em 1884. Lembremos que, na ocasião, o docente escolhido foi Servulo da Costa Lobo, o mesmo que já vinha regendo aulas noturnas em Curitiba para trabalhadores, incluindo escravizados.

Esses dados colaboram com o argumento que temos sustentado acerca da sobrevivência de uma tradição de lutas pelo direito à educação protagonizada pelas camadas populares, com destaque aos sujeitos negros com experiência pregressa na escravidão. Em 1896, os sócios iniciaram outra jornada de negociações pela subvenção da escola junto à administração municipal, se aproveitando da interlocução de camaristas

[949] DEAP-PR, Ref. BR APPR 658, p. 168.
[950] A República, 1896, ed. 238, p. 1;
[951] DEAP-PR, Ref. BR APPR 667, p. 162; *A República*, 1890, ed. 50, p. 2.
[952] DEAP-PR, Ref. BR APPR 893, p. 21; *A República*, 1899, ed. 284.
[953] DEAP-PR, *Estatutos da Sociedade Protetora dos Operários*, 1883, Ref. BR APPR 693, p. 86.

eleitos pelo Partido Operário[954]. Como argumentação favorável ao auxílio, mencionava-se os serviços oferecidos pela agremiação à população pobre curitibana, além do fato de a Câmara de Curitiba já ter direcionado recursos às associações estrangeiras:

> Considerando que a Municipalidade não deve ser indiferente ao esforço que a útil associação emprega benefícios por toda essa pobreza, cheia de privações e dando-lhe ainda instrução primária gratuita. Considerando que as diversas sociedades estrangeiras têm já recebido auxílios da Câmara. [955]

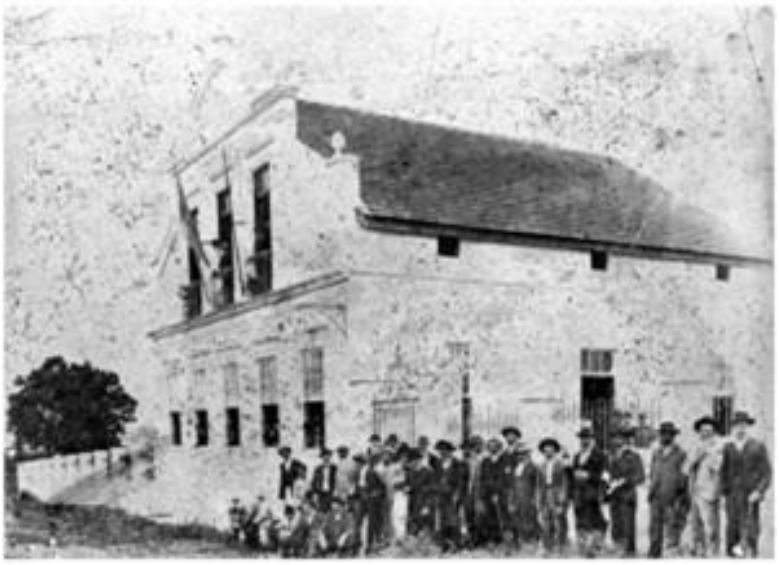
As ações junto à instância municipal são representativas por várias razões, dentre elas, por expressarem uma percepção de lugar social dos associados da SPO, naquele tumultuado contexto de reorganização da sociedade, em que a imigração europeia massiva assumia destaque nas políticas públicas. Por outro lado, mostram continuidade das demandas por educação nas negociações com o Estado, tendo em vista que a Sociedade já havia protagonizado petições desta espécie na década anterior. Entre os sujeitos envolvidos com tais barganhas políticas estavam indivíduos que viveram o fervor da década de 1880, quando a instrução popular foi aclamada nas lutas sociais, como abordamos no capítulo anterior. No caso de Antonio Posspissil, vereador, líder operário e socialista responsável por levar a demanda dos sócios à Câmara, como já falamos, ele havia sido aluno de uma aula noturna em 1884, sendo perceptíveis as relações entre este contexto de formação e sua atuação na vida parlamentar.

A vitória na Câmara, em 1896, veio ainda acompanhada de outros benefícios à sociedade operária. Como recompensa aos serviços prestados à cidade, especialmente os esforços em prol da instrução dos trabalhadores, a SPO recebeu o terreno para sua sede definitiva situado no Alto São Francisco, bem como isenção dos impostos municipais relacionados ao território[956]. Naquele ano, o camarista Pospissil Júnior ocupou o cargo de orador na Sociedade, condecorado com uma medalha de ouro pelas mediações junto à Câmara. Theodorico Lassala Freire, outro vereador atuante nas negociações pela subvenção, reassumiu a presidência no mesmo ano. E a comemoração pelas conquistas terminou em uma animada passeata pelas ruas da cidade, como relatam os noticiários[957].

Figura 9

---

[954] Eram eles, Antonio Posspissil Júnior, José Moreira de Freitas, Frederico Lassala, Décio da Costa Mesquita Antonio Júlio dos Santos, Cf. *Correio Municipal*, 1896, ed. 35, p. 2. Outros dados acerca do grupo foram retirados do acervo particular de Pamela B. Fabris.
[955] *Correio Municipal*, 1896, ed. 35, p. 2.
[956] *Idem*. Sobre a localização e estado atual das edificações desta agremiação operária, é interessante conferir: FABRIS, P. B. "Sociedade Protetora dos Operários (Curitiba)". Disponível em: https://afrosul.com.br/sociedadeproteroraoperarios/ Acesso, 12.10.2022.
[957] A *República*, 1896, ed. 55, p. 1.



Sócios da SPO em frente à sede. Sem indicação de autoria, S/d. Acervo Casa da Memória de Curitiba

O grupo atuante no meio político em prol da Sociedade Protetora acrescentava outros nomes do movimento operário, herdeiros das redes de sociabilidade formadas no universo do trabalho durante as décadas de 1870 e 1880. Era o caso de Décio Antonio Mesquita, conhecido mestre de obras, liberto, chefe de arranjos de contratação de serviços em obras de edificação em Curitiba, conforme indicaram os estudos de Hoshino e Fabris[958]. A mesma rede na qual, possivelmente, Benedito Marques, o sócio fundador da SPO, estava inserido e que, naqueles anos pós-abolição, preservava os planos e sonhos gestados no período de escravidão.

A rede mais extensa abarcava alguns nomes da intelectualidade simbolista, naquele momento envolvida sobremaneira com ações de instrução popular, como vimos. Em 1896, a direção das aulas esteve sob a responsabilidade do professor, poeta e escritor Dario Vellozo, na mesma época atuante no magistério secundarista e normalista da capital, espaços onde outros nomes da geração simbolista estavam igualmente empregados. A infiltração destes sujeitos nos principais estabelecimentos educacionais da capital tinha ação estratégica, já que a corrente esforçava-se por colocar em prática seus ideais de educação, vendo-a como mecanismo transformador da sociedade, elemento de progresso[959]. Base ideológica mobilizada desde os tempos de campanha abolicionista, quando Vellozo e outros agentes do circuito letrado dirigiram o Clube dos Estudantes, fazendo coro aos ideais de liberdade e expansão do ensino, como vimos.

---

[958] HOSHINO, T. *Entre o espírito da Lei*..., op. cit, p. 276; FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, pp. 3-15.
[959] BEGA, T. op. cit, pp. 244-247.

A saída de Dario Vellozo da direção das aulas da SPO foi sucedida pela chegada do escritor e jornalista, Nestor de Castro, também adepto do grupo em questão. Ele foi convidado pelo então presidente Lassala Freire para tomar o posto, permanecendo no cargo até o ano seguinte, quando foi substituído pelo artista Carlos Nascimento[960]. A presença desta elite intelectual no ano de tantos ganhos para a associação operária não deve ser tomada como mera coincidência. Ela certamente ajudou a conferir visibilidade às demandas dos associados da SPO no meio político, viabilizando o acesso aos direitos perseguidos. A lógica operante pode ser lida como uma prática de solidariedade vertical com vistas à formação de um sentimento de gratidão e de dever de retribuição, na medida em que a elite letrada dispunha de interesses políticos próprios. Mas o que podemos chamar atenção é como os sujeitos associados se valeram de tais redes em seu favor, não só para garantir benefícios mais imediatos à associação, mas num sentido expandido, melhorar sua projeção política e assim ganhar terreno para suas próprias reivindicações. A educação nesse bojo, estava compreendida como um direito a ser acionado do poder público, justamente por corresponder aos anseios de maior participação política daqueles setores do trabalho, ainda que nos estatutos a escolarização fosse descrita como aspecto derivado da autogestão associativa.

A historiografia que trata do tema do associativismo operário por vezes passou ao largo da questão, justamente pela ênfase no caráter da autônomo de tais núcleos organizativos[961]. De fato, caso atentássemos apenas aos regimentos estatuários da SPO teríamos a falsa impressão de que o mutualismo resolveria todas as demandas suscitadas pelos sócios. Porém, o ampliar da lente sobre os sujeitos, seus trânsitos político-partidários e, sobretudo, a tradição anterior de reivindicações pela instrução da qual os mesmos participaram, pode lançar luz às expectativas de diretos lançadas ao Estado a partir do associativismo. O estudo de Fabris em torno do mesmo universo associativo em questão, caminhava em sentido similar, ao apontar que as associações e a vida parlamentar faziam parte do fazer político daqueles sujeitos, enquanto espaços de luta pela cidadania na Curitiba pós-abolição[962]. De modo similar, estudos voltados ao caso pernambucano e baiano tomam a mesma direção ao se debruçarem sobre os anseios de participação política de associados, especialmente indivíduos negros imersos em

[960] *A República*, 1896, ed. 255.
[961] Cf. Entre outros, VISCARDI, C. "O ethos mutualista", op. cit;
[962] FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, op. cit. A tese inconclusa da autora, em razão de seu falecimento, está em processo de publicação pela Casa Editorial.

condições precarizantes de vida e trabalho[963]. Diante disso, a busca pela educação, muito além de se constituir enquanto ferramenta de construção identitária, consciência de classe e acesso a direitos trabalhistas, estava conectada com anseios de cidadania e pertencimento. Afinal, era preciso demarcar o posto de cidadãos brasileiros que a República em formação estava disposta a negar.

Nesse sentido, a exaltação de valores e símbolos nacionais legitimava os anseios de inclusão, sendo por isso largamente explorados nas práticas educacionais de associações operárias como a SPO. Em 1897, os alunos da escola noturna da agremiação se organizavam para participar do ato de inauguração do estandarte da Associação dos Empregados do Comércio. Para a passeata, o professor operário Carlos do Nascimento preparou broches com as cores da bandeira nacional a serem usados pelos estudantes. A atitude foi descrita na imprensa como "digna e patriótica", ação eficaz para introjeção dos "ensinamentos de amor ao estandarte que representa a Pátria"[964].

O mesmo ano é o único para o qual os periódicos oferecem informações acerca da inspeção da aula dos sócios, já que a subvenção vinda da Câmara estipulava tal supervisão para a permanência do financiamento público. Também aqui, temos evidências dos valores nacionais evocados por sócios e alunos para a legitimação daquela iniciativa. Na ocasião de visita do diretor da instrução pública à instituição, a autoridade avaliou individualmente os 36 alunos presentes nos conteúdos curriculares de "leitura, análise lógica, gramática, aritmética e geografia do Brasil, ficando muito satisfeito com os resultados"[965]. Em seguida, o diretor foi homenageado por sócios e alunos, sendo que estes discursaram à autoridade designando-o como aquele que veio para "trazer esperanças", para vitória da "grande batalha da luta pelas letras"[966]. O autor do discurso relembrava que o referido diretor era a primeira autoridade pública a visitar a "escola dos operários", motivo pelo qual os sócios e estudantes se honravam, retribuindo-o na cerimônia com um ramalhete de cravos. O aluno Walfrido Silva, tomando a palavra, complementou: "Sou operário, hei de estudar, saber um dia para ser útil a mim, à família, a Pátria, à sociedade e à República". Encerrando, a fala do estudante Ignácio Lombardi considerou: "A vossa visita nos encheu de satisfação, e contentes, esta plêiade de futuros

[963] CORD, M. M, entre outros textos: "Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais...", op. cit; SOUZA, F. *Nas ruas*, op. cit; CASTELUCCI, A. op. cit;
[964] *A República*, 1897, ed. 188, p. 1.
[965] *A República*, 1897, ed. 239, p. 2.
[966] *A República*, 1897, ed. 240, p. 1.

cidadãos jamais esquecerá a visita daquele que muito nos veio animar com sua presença"[967].

Nesta rara ocasião de fala pública, os agentes que ocupavam os bancos da escola operária exploraram os elementos simbólicos que sintetizavam seus anseios com a promoção e acesso à educação primária. Expressavam-se enquanto parte da nação, úteis em sua construção e preservação de seus valores, "futuros cidadãos". Exatamente o sentido de pertencimento que instrumentalizava a educação para superar as desigualdades nas quais estavam imersos e legitimá-los no reconhecimento de suas capacidades[968]. Vale lembrar que aquele era um contexto no qual as classes laboriosas eram alvo de visões dominantes discriminatórias que, entre outros aspectos, os inabilitavam para o exercício da cidadania plena. O combate de tais estereótipos, portanto, era parte de um projeto nacional inclusivo, no qual a educação, além de atestado de aptidão era direito a ser cobrado. Não à toa, as falas dirigidas à autoridade da instrução pública também contemplaram o anseio de contarem com seu "apoio". O órgão do partido republicano terminou as descrições do evento afirmando a expectativa daqueles alunos e sócios: "esperam todo auxílio para que cresça esta escola". E complementava: "Justo é que o Congresso do Estado, avaliando bem o fim, a utilidade, os bons serviços desta agremiação de homens do trabalho a auxilie a fim que ela aumente e se desenvolva"[969].

As histórias envolvendo a SPO e sua experiência escolar não podem ser lidas desconectadas do contexto de racialização que marcava cotidianamente boa parte dos associados da agremiação, ainda que a mesma não se afirmasse em termos étnicos. Os silenciamentos produzidos em torno da presença dos sujeitos negros na capital que se pretendia "mais europeia do Brasil", por vezes reiterados na historiografia que se produziu sobre o movimento operário local, ajudou a ofuscar as demandas levantadas por estes setores no imediato pós-abolição[970]. Mas eles estiveram lá dirigindo as organizações operárias e apresentando a educação como elemento crucial de suas lutas, sem se isentar de estabelecer negociações com o Estado para tal empreitada. Com a história da Sociedade Treze de Maio, constituída por libertos e negros livres na mesma cidade, não

---

[967] *Idem*, p. 2.

[968] Aqui, exploramos o paralelismo com a noção de pertencimento empregada por Paulina Alberto para designar as ações da intelectualidade negra no pós-abolição paulista, Cf. ALBERTO, P. *Termos de inclusão, op. cit*.

[969] *A República*, 1897, ed. 239, p. 2.

[970] Sobre aspectos da memória oficial curitibana e seu trato para com as populações negras, Cf. MENDONÇA, J. M. N. "Escravidão, africanos e afrodescendentes na capital mais europeia do Brasil", op. cit; BARACHO, M. L; SUTIL, M. (orgs) *Presença negra em Curitiba. op.cit*;

foi diferente. E mais uma vez, temos os marcos da tradição que informou as articulações pelo direito de aprender nas primeiras décadas desde a extinção da escravidão.

5.4. A Sociedade Treze de Maio, de Curitiba: Educação e práticas educacionais na construção dos *sagrados direitos da raça africana*.

> *Já é tempo, e consta que a Sociedade 13 de Maio trata de criar uma parte instrutiva, ao que se pode chamar a base da associação*. (*A Idea*, 1888, ed. 3, p. 3)

A Sociedade Treze de Maio ou Clube Treze de Maio[971] de Curitiba foi criada em junho de 1888 por um grupo de indivíduos negros, entre livres e libertos. Desde os primeiros momentos de sua fundação, a educação dos sócios foi estabelecida como base e esteve entre as prioridades das ações dos associados. Para além da oferta escolar, a história dos primeiros anos da agremiação compreende um conjunto de ações educacionais com o intuito de ofertar melhores condições àqueles indivíduos para disputa no mercado de trabalho, para alcance da dignidade e respeitabilidade. Isso porque era sabido o quanto o contexto de racialização impunha-lhes a necessidade de lutar cotidianamente contra as discriminações e os estigmas herdados da escravidão. Diante disso, lutar pela educação era também empregar estratégias de afirmação, pertencimento e atuação, entendendo o acesso ao ensino como direito em si, mas também como via possível para a cidadania plena. Percepção que vinha de anos antes, quando nos tempos de escravidão estes indivíduos participaram de aulas noturnas e até mesmo reivindicaram do poder público sua criação e regularidade, como vimos.

A narrativa do órgão do Clube dos Estudantes citada na epígrafe se refere à primeira ocasião de manifestação pública dos associados da Treze de Maio pelas ruas de Curitiba. O periódico noticiava a passeata dos sócios em comemoração ao 28 de Setembro e exaltava a iniciativa de criação de uma "parte instrutiva", designada enquanto "base da associação". Tratava-se da escola noturna então criada e certamente divulgada no evento público. O evento em si, bem como a aula de sócios vinham sendo planejados desde as primeiras reuniões do grupo. Eles se encontravam na casa do sócio fundador Joao Batista

[971] Ambas as expressões são encontradas nas fontes para fazer referência à mesma agremiação. Conforme Brenda Santos, Gesline Braga e Larissa Brum, "os mais velhos, antigos sócios dizem "o 13", pois se referem ao clube, enquanto os novos frequentadores dizem "a 13", se referindo à Sociedade. In: *Dos traços aos trajetos. Op. cit*, p. 9.

Gomes de Sá, já comentado aqui em outras ocasiões, e ali discutiam planos de atividades futuras em benefício dos associados, acionando suas redes de amizade e solidariedade.

Para entender a articulação do grupo que resultou na fundação de uma das associações mutualistas negras mais antigas do país[972], é necessário recuar anos antes, sobretudo na inserção destes sujeitos em espaços de sociabilidade e politização no fim do oitocentos. Além de partilharem funções no universo do trabalho, os sócios fundadores compuseram irmandades negras, associações abolicionistas e escolas noturnas, forjando ali laços que repercurtiram no pós-abolição. A começar pelo liberto João Batista Gomes de Sá, o anfitrião que cedeu a residência para organização da Sociedade, assim como tinha feito anos atrás quando se instalou a Sociedade Protetora dos Operários, onde também participou da direção. Ele compunha a mesa diretiva das irmandades do Rosário e São Benedito, e frequentou uma escola noturna da capital nos anos 1880[973]. Francisco Vidal, o primeiro presidente da Treze de Maio, tinha um histórico com cargos diretivos nas mesmas irmandades, e também havia sido aluno de uma escola noturna na década de 1870[974]. Benedito Candido, que foi orador, secretário e vice-presidente, dispunha de experiências associativas nas irmandades negras e compôs a Sociedade Abolicionista secreta *Ultimatum*, sobre a qual falamos anteriormente[975]. Além das agremiações leigas e abolicionistas, muitos deles participaram de mutualistas operárias, com destaque à SPO, sobre a qual tratamos há pouco, sendo que ambas as associações tornaram-se coirmãs. Ou seja, experiências associativas e escolares pregressas formavam um repertório comum nas trajetórias dos componentes da Sociedade Treze de Maio, com destaque aos dirigentes. Em certo sentido, foram espaços onde estes sujeitos vivenciaram experiências em torno dos valores da instrução e da liberdade. As escolas noturnas compuseram esse trânsito e incrementaram os interesses dos primeiros sócios pelas iniciativas educacionais.

---

[972] No mapeamento realizado por Giane Vargas Escobar acerca dos clubes sociais negros, identifica-se como predecessoras à Sociedade Treze de Maio, de Curitiba, a Sociedade Beneficente Floresta Aurora, de Porto Alegre, fundada em 1872 e o Clube dos Escravos, de Bragança Paulista, São Paulo, criado em 1881, como pioneiras no associativismo negro mutualista. O levantamento parte da categoria "clube social negro", definida por Oliveira Silveira enquanto "espaços associativos do grupo étnico afro-brasileiro, originário da necessidade de convívio social do grupo, voluntariamente constituído e com caráter beneficente, recreativo e cultural" Cf. ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) apresentada ao PPGPC/UFSM. Santa Maria – RS, 2010, pp. 57-63.

[973] A trajetória de João Batista Gomes de Sá é trabalhada com mais detalhes em: SILVA, N. S. "Entre letras e lutas", op. cit; E ainda, FABRIS, P.B. *Mobilização negra*, op. cit;

[974] DEAP-PR, Lista de matrículas da escola noturna do professor Damasio Bittencourt. Ref BR APPR 447, p. 94; SANTOS, B; BRAGA, G. G; BRUM, L. *Dos traços aos trajetos*, op. cit, pp. 38-41;

[975] Acerca da trajetória de Benedito Candido, consultar: SANTOS, B; BRAGA, G. G; BRUM, L. *Dos traços aos trajetos*, op. cit,, p. 115-125.

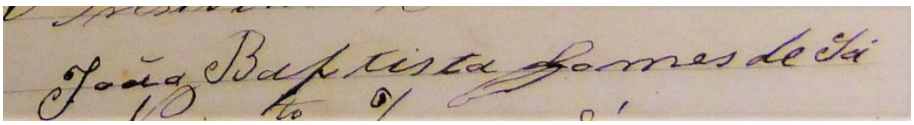
Para além da simples frequência em escolas noturnas, os primeiros sócios e dirigentes traziam uma bagagem política de lutas pelo acesso ao ensino, certamente refletida nas ações da Sociedade pela instrução. Edmundo Vianna, por exemplo, que esteve na mesa diretiva de 1895 até 1902, ajudando a redigir o estatuto de 1896, havia participado de um abaixo-assinado pela abertura de uma escola de adultos em 1890[976]. João Baptista Gomes de Sá, por seu turno, havia protagonizado anos antes da fundação da Treze, petições pelo financiamento e regência da escola noturna da SPO[977]. E assim como naquele caso, a Treze de Maio manteve negociações com o poder público para subsidiar sua iniciativa escolar, embora nos estatutos sobressaíssem as intenções de autogestão associativa nos benefícios ofertados aos sócios.

Figura 9



Assinatura de Edmundo Vianna Teixeira em abaixo-assinado por escola noturna em 1890. Fonte: DEAP-PR, AP 912, p.15

Figura 10



Assinatura de João Batista Gomes de Sá em ofício de solicitação de docente para a escola noturna da SPO, 1884. Fonte: DEAP-PR, AP 709, p. 245.

Como vimos há pouco, a SPO negociou um pedido de subvenção para sua iniciativa escolar em 1896, se valendo das redes estabelecidas com lideranças operárias e com a intelectualidade, para aprovação do financiamento no legislativo municipal. No caso da Sociedade Treze de Maio, essa negociação foi efetuada em âmbito estadual pela mediação do deputado Leoncio Correia, um dos primeiros ilustres a receber a condecoração de sócio honorário da agremiação[978]. E, novamente, devemos atentar a tais redes de solidariedade vertical, entendendo-as pelo sentido estratégico que tiveram em ajudar a efetivar as melhorias e os direitos perseguidos pelos sócios.

---

[976] DEAP-PR, *Abaixo-assinado de moradores de Curitiba*, 12/07/1890, Ref. 893, p. 21.
[977] DEAP-PR, Ofício dirigido ao presidente da província, 12/02/1884, BR APPR 709, p. 245.
[978] Sociedade Treze de Maio – *Livro de Atas, da fundação e instalação dos Club 13 de Maio até 22 de Maio de 1896*, p. 105.

Leoncio Correia, sobrinho do Barão do Serro Azul, já comentado aqui em outras ocasiões, era jornalista, advogado e literato atuante no abolicionismo da década de 1880, vindo daí sua familiaridade com os protagonistas negros do movimento pela abolição. Não só com os sujeitos, mas também com suas pautas, o que deixou evidente em uma poesia declamada por ocasião do aniversário da emancipação provincial de 1886, cujos versos finais apelavam por "desgrilhoar-se o escravo" e a "mocidade instruir"[979]. O contato com os sócios fundadores além de render homenagens na Sociedade dos libertos – ele e outros nomes do Clube Abolicionista de Curitiba foram convidados honrosos no primeiro evento público organizado pela "Treze"- também conferiu cargos na diretoria, e Leoncio Correia foi orador na agremiação por cinco vezes na década de 1890. Além disso, ele foi o escolhido para administrar as aulas noturnas, sendo ainda o responsável por trâmites envolvendo a coleta de materiais e até mesmo a confecção de diplomas[980]. Dentre todas suas ações no empenho de colaborar com a parte instrutiva da associação, talvez a mais significativa tenha se dado no ambiente parlamentar, quando liderou as petições pelo financiamento da escola em 1896, conquistando a subvenção pretendida[981].

O anseio pela obtenção do auxílio estatal era motivado pelas dificuldades do custeio dos encargos com o curso noturno. Conforme as atas, a intenção inicial era mantê-lo de forma autônoma, indicando um dos sócios mais habilitados para a regência. De fato, a função coube inicialmente a quatro voluntários, contudo, sem que a Sociedade abrisse mão de fizer articulações junto ao poder público para angariar auxílios às atividades escolares. Já em 1889, os sócios Vicente Moreira de Freitas e Leocádio Julio d'Assumção endereçaram ofício ao palácio do governo para expressarem "reconhecimento e gratidão" pelas cooperações em prol do fortalecimento dos ânimos no "caminhar da associação"[982]. Referindo-se possivelmente ao envio de 40 exemplares de livros didáticos, "volumes colecionados de gramática, aritmética, geometria, 3º livro, 2º e 1º e etc. para os estudos da aula noturna"[983]. A falta de recursos trouxe novos desafios para a regularidade da iniciativa escolar, motivando outras comunicações dos sócios ao governo estadual para solicitação de auxílios em 1893:

---

[979] *Gazeta Paranaense*, 1886, ed. 285, p. 3.
[980] Sociedade Treze de Maio. *Livro de Atas, da fundação e instalação dos Club 13 de Maio até 22 de Maio de 1896*, p. 16.
[981] *A República*, 1896, ed. 144 e ed. 150, p. 1.
[982] *Dezenove de Dezembro*, 1889, ed. 81, p. 3.
[983] Idem, p. 25. DEAP-PR, Ofício encaminhado ao diretor geral da instrução pública, pelo presidente da Sociedade Treze de Maio, Benedito Modesto da Rosa. Ref. BR APPR 854, p. 199.

> Foi deliberado que esta [Sociedade] ter requerido ao governador do estado a subvenção a que assegura como direito a este Club por ter sido agraciado com uma Lei do Congresso e aprovado pelo governador e como até esta data não teve despacho o requerimento, a diretoria entende cortar as despesas por não poder sustentar o que se oferece ao professor, que fica dispensado do seu cargo[984].

Afirmando a espera de auxílios a serem destinados pelo governo estadual, os sócios, pela primeira vez se viram na necessidade de interromper as atividades da escola. De fato, o governo estadual havia autorizado em decreto datado de 1892 a soma de 1.000$00 anuais para ser entregue à Sociedade, vindo daí a cobrança mencionada em ata[985]. Porém, a anotação dos sócios é significativa por outros fatores. Especialmente, por demonstrar os agenciamentos empreendidos pela escolarização em ações dirigidas ao Estado, anteriormente aos ganhos políticos movidos por Leôncio Correia em âmbito parlamentar, em 1896. O termo "direito", empregado pelos sócios para fazer referência ao auxílio público nesta ocasião, foi novamente utilizado no contexto das petições por subvenção, dois anos após o episódio supracitado.

> O sr. Presidente declara aos sócios em nome do Clube deveríamos oficiar ao sr. Dr Governador do Estado sobre a subvenção de que tem *direito* o nosso Clube para manutenção da escola noturna que deve começar no dia 4 amanhã a qual peço o comparecimento de todos os sócios[986].

A subvenção referida, concretizada em 1896, impactou no estreitamento das relações da Sociedade com o governo, aspecto notável na reelaboração dos estatutos ocorrida naquele ano. A escola noturna ganhou um capítulo próprio no regimento interno da associação, assim como a biblioteca. Os dispositivos afirmavam que a iniciativa escolar era um bem "de todos os sócios e seus filhos", oferecendo alternativas orçamentárias caso o financiamento público não se concretizasse[987]. O bem conquistado veio acompanhado de outros benefícios à associação, e temos motivos para supor que a aquisição do terreno para a sede própria da Sociedade, no mesmo ano, tenha relação com

[984] *Livro de Atas*, op. cit, pp. 119-120.
[985] DEAP-PR, Ofício, 1892, documento avulso.
[986] Idem, Sessão de 3 de Fevereiro de 1893, s/n. Grifos nossos.
[987] Estatuto do Clube Beneficente Treze de Maio. *A República*, 1896, ed. 197.

as transações efetuadas junto ao poder público em favor da instrução[988]. Entretanto, os recursos obtidos não foram permanentes e a diretoria teve e reiterar o pedido em 1900[989].

As ações em torno da escola expressavam os valores do grupo não apenas em relação à educação, mas em torno da cidadania e da liberdade num sentido expandido. Inserido em contexto, todo o empenho empregado para manutenção da oferta escolar dialogava com o propósito fundamental afirmado nas atas e estatutos como finalidade da associação: a celebração do 13 de Maio e do 28 de Setembro, como datas importantes a serem rememoradas ano a ano, enquanto marcos de um novo ciclo daqueles indivíduos que um dia viveram a escravidão[990]. Era preciso reafirmar a liberdade em um conjunto de práticas, fosse em festas, trajes, aparições públicas, sede própria, passeatas ou vias de instrução, para uma sociedade hostil, racializada, repleta de heranças do passado escravista. Sabendo que, no caso de Curitiba, tais características se acresciam às tentativas hegemônicas de apagamento do passado escravista na memória oficial pela supervalorização da presença do imigrante europeu. O próprio presidente da província em 1888, fez questão de assinalar tais aspectos em relatório oficial de sua autoria, onde afirmou considerar a imigração "como fator étnico de primeira ordem destinada a tonificar o organismo nacional abastardado por vícios de origem e pelo contato que teve com a escravidão"[991]

Postas em perspectiva, as ações dos membros da 13, que nos primeiros anos de fundação somavam mais de duas centenas de filiados, entre homens e mulheres[992], não representavam ações isoladas de grupos negros egressos da escravidão em busca da efetivação da liberdade e expansão de sua cidadania. A historiografia dos últimos anos vem enriquecendo as contribuições para o conhecimento acerca do associativismo negro no país, e suas relações com o acesso a direitos e demais lutas pela sobrevivência no pós-

[988] A sede da Sociedade 13 de Maio passou da casa do sócio João B. Gomes de Sá, situada à Rua Mato Grosso (atual Comendador Araújo), para a Praça da Proclamação (atual Carlos Gomes), Rua Aquidaban (atual Emiliano Pernetta) e Rua Treze de Maio até se afixar em 1906 no edifício construído à Rua Colombo (hoje Clotário Portugal), local do terreno doado pela municipalidade em 1896. Cf. FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, op. cit, p. 21; FREITAS, Nei L. Moreira de. *Celebração do 13 de Maio*: Subsídios para elaboração de uma proposta de registro de patrimônio cultural imaterial. Monografia. UFPR, 2018, p. 22.
[989] *A República*, 1900, ed. 113, p. 2.
[990] Estatutos da Sociedade 13 de Maio de 1888. *Gazeta Paranaense*, 1888, ed. 205, p. 3.
[991] Acervo Biblioteca Pública do Paraná – Divisão Paranaense, Relatório do presidente da Província do Paraná dr. José Cezario de Miranda Ribeiro, ao 2º vice- presidente Ildefonso Pereira Correia. Documento citado por: IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo*, op cit, p. 26. Ainda sobre o assunto, consultar FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, p. 45.
[992] FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, op. cit, p. 20.

abolição[993]. Estes estudos já atestaram a importância da busca pelo ensino nos horizontes de liberdade traçados coletivamente pelas agremiações. Para o Rio Grande do Sul, a historiadora Liane Muller mapeou 72 sociedades e agremiações recreativas fundadas por e para negros, nas quais onze traziam o lema "beneficente" ou "instrutiva" no nome[994]. No Sul de Minas Gerais, Jonatas Ribeiro destacou as múltiplas estratégias educacionais empreendidas por associados do Clube negro 28 de Setembro, as quais abarcavam a escolarização, mas também agregavam a valorização de outros bens culturais compreendidos como elementares na formação intelectual e moral do indivíduo[995]. Wiliam Lucindo, que mapeou associações negras de São Paulo, identificou em estatutos e ações, a educação enquanto pilar das reivindicações dos negros organizados em espaços associativos [996]. Nesse sentido, a criação de escolas compunha um leque de outras ações educacionais disseminadas pelas associações negras nesse período, como a manutenção de bibliotecas, promoção de bailes, peças teatrais e imprensa, que coadunavam com o objetivo fundamental de busca da efetivação da liberdade e acesso à cidadania plena.

Isso ajuda a situar a Sociedade Treze de Maio, de Curitiba, num escopo maior de ações negras organizadas no imediato pós-abolição, dando substância ao nosso argumento sobre o protagonismo negro na construção popular do direito à educação. Com algumas particularidades importantes: diante do universo associativo negro, de caráter étnico ou mutualista gestado no país, a escola criada pelos sócios da Treze parece ter sido a pioneira a funcionar efetivamente, oferecendo a instrução aos associados desde sua fundação em 1888[997], o que pode ser explicado pelo histórico de lutas populares instituído

---

[993] Para uma revisão analítica em torno dos estudos de associativismo negro, consultar: POPINIGIS, F. [et. Al.] Associativismo e experiências negras por direitos nos mundos do trabalho. *Revista Latinoamericana de Trabajo e Trabajadores*, op. cit, p. 215-257; SILVA, Lucia Helena de Oliveira; XAVIER, Regina Celia Lima. Historicizando o associativismo negro: contribuições e caminhos da historiografia. In. *Revista Mundos do Trabalho*. Florianópolis. V.11, p. 1-15, 2019. Outras revisões importantes são: DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930). *Rev. Bras. Hist. [online*], vol.34, n.67, 2014, pp.251-281. Do mesmo autor: "Negros no Brasil meridional: associativismo no pós-abolição". In: MENDONÇA, J. [et al] (orgs) *Pós-Abolição no Sul do Brasil*, op. cit. E ainda: SILVA, Fernanda Oliveira. *As lutas políticas nos clubes negros*. (sobretudo a introdução)

[994] MULLER, Liane S. *As contas do meu Rosário são balas de artilharia – Irmandade, jornal e Sociedades Negras em Porto Alegre, 1889-1920.* Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGH/PUC-RS. Porto Alegre, 1999, pp. 198-199.

[995] RIBEIRO, Jonatas R. *Escritos da liberdade*, op. cit, p. 96.

[996] LUCINDO, W. *Educação no pós-abolição*, op. cit, p. 15.

[997] No que se refere ao recorte pós-abolição, as iniciativas educacionais escolarizadas efetivadas pela via associativa, fora das organizações religiosas, datam dos anos 1900, se tomarmos a aula do "Clube 13 de Maio dos Homens Pretos", de São Paulo, estudado por W. Lucindo, o qual inaugurou sua iniciativa instrutiva em 1902, Cf. LUCINDO, W. op. cit, p. 19. Agregando a experiência das irmandades negras, contudo, tais experiências são mais antigas, a começar pela iniciativa da irmandade N. S. do Rosário de Porto Alegre, que em 1828 estabeleceu em compromisso o dever dos irmãos em zelar pela instrução de

no contexto local em torno do direito à educação, desde meados do século XIX, como temos sustentado. Outro aspecto importante em face do que se tem levantado na historiografia do campo, é ressaltar tais lutas em relação às expectativas direcionadas ao Estado. No caso da Treze de Maio curitibana, apesar de os estatutos descreverem a autonomia associativa na promoção de benefícios aos sócios, a educação foi compreendida como demanda e "direito" a ser cobrado do poder público, mais uma vez correspondendo às tradições anteriores de reivindicação, na qual aqueles indivíduos estavam inseridos. O que reforça uma percepção em torno do associativismo ligada ao acesso a direitos e à participação política propriamente.

Partindo de tais premissas, é pertinente questionar acerca de outros traços que informem os significados da escolarização na construção da liberdade negra, a partir da Treze de Maio, de Curitiba. Afinal, qual a espécie de estudo almejado? O que ela representava perante a inserção daqueles sujeitos na sociedade curitibana? De que maneira as heranças das estruturas escravistas impactaram na efetivação daqueles planos de liberdade e instrução?

Apesar das lacunas documentais, podemos esboçar algumas respostas. Afinal, durante o recorte deste estudo, as atas internas e noticiários na imprensa afirmam a situação da escola dos sócios em regularidade. A subvenção recebida dos cofres estaduais implicou em maiores fiscalizações das autoridades de instrução, além de proporcionar a contratação de docentes com melhores habilitações. Foi o caso do professor público Servulo da Costa Lobo, contratado em 1900. Ele dispunha de experiência com as aulas de adultos desde dos anos 1880, quando chegou a lecionar para escravizados, sendo autor de um anúncio no qual convocava estes sujeitos para aulas gratuitas[998]. Enquanto professor da Treze, também divulgou anúncios na imprensa "a todas as pessoas, ainda que não sejam sócios, para frequentar sua escola noturna"[999].

O período abarcado pela subvenção pública parece ter sido a única fase na qual a instrução dos sócios contou com a colaboração de professores públicos, diplomados. Nos outros anos, predominou a regência voluntária, improvisada por associados detentores de algum nível de alfabetização. Pela análise dos sócios fundadores, sabemos que este segmento não representava a maioria, tampouco indicava acesso daqueles sujeitos à

seus filhos, Cf Muller, op. cit, pp. 55-56. E ainda, pela escola da Irmandade de S. Benedito de Campinas, criada em 1892, para os filhos dos irmãos negros, Cf. LUCINDO, W. op. cit, p. 107.

[998] *Dezenove de Dezembro*, 1885, ed. 27, p.3; A República, 1900, ed. 229,

[999] *A República*, 1900, ed. 229, p. 3.

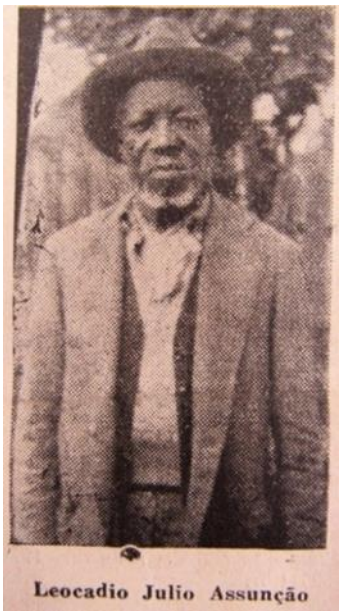
níveis superiores de ensino, além da instrução primária. A própria redação das atas indica a pouca familiaridade com a linguagem escrita, expressa, por exemplo, pela redação de termos e frases marcadas pela oralidade[1000].

A escrita frágil certamente era sinal da alfabetização fragmentada, por vezes obtida na idade adulta e caracterizada pelo seu nível mais elementar. Estudos voltados ao letramento de escravizados e libertos no mundo Atlântico já destacaram ser este um traço comum dos escritos protagonizados por estes sujeitos, revelando em muito as precárias condições de obtenção da alfabetização, mas também a vontade de fazer seu uso instrumental para reafirmação da liberdade[1001]. Como observou Sandra Graham, era uma escrita partida "das margens", repleta de traços do universo iletrado, mas com alto potencial para aqueles indivíduos fazerem-se ouvir [1002]. Daí o fato de ser considerada um ato político de extrema importância, ainda mais quando se tem em vista o analfabetismo generalizado na maior parte da população negra. Um dos baluartes da racialização nesse período era justamente a ideia de inaptidão desse segmento para a cidadania, por sua suposta degradação intelectual. Produzir documentos escritos era assinalar contestações a esse imaginário[1003]. No caso do sócio fundador Leocádio Julio d'Assumpção, tais características são bastante evidentes. Enquanto secretário da associação, foi ele quem redigiu as primeiras atas. Em entrevista dada ao final da vida, embora sem mencionar como adquiriu a alfabetização, ele falou sobre as duras penas para alcançar a libertação e como como encarou o marco estabelecido pelo 13 de Maio em sua trajetória pessoal:

> assim passou-se a minha existência. Hoje estou velho e cansado. Mas ainda posso afirmar: liberdade é uma grande coisa. A gente que foi escravo, sabe amá-la mais que ninguém. O 13 de maio é a data maior da nossa História, seu moço![1004].

Figura 11

[1000] Livro de Atas – Sociedade 13 de Maio, p. s/n.
[1001] HAGER, Cristopher. Word by word *emancipation and the act of writing*, *op. cit,* p. 19*;* GRAHAM, Sandra L. Writing from the margins, op. cit, p. 636.
[1002] GRAHAM, S. Writing from the margins, op. cit, p. 636.
[1003] ALBERTO, P. op. cit, p. 57.
[1004] *Diário da Tarde*, 1939, ed. 13294, p. 8



Leocádio Julio d'Assunção. Fonte: *Diário da Tarde*, 13 de maio de 1939, p. 8

Os traços de Leocádio no registro das atas da Sociedade e suas considerações à imprensa expressam complexidades da construção da liberdade negra e suas interfaces na educação. A escrita e a escolarização eram capitais simbólicos para a legitimação de uma associação negra, constituída por indivíduos que haviam vivido a escravidão. Mas suas características escancaram as desigualdades educacionais enfrentadas por seus membros, antes e depois da liberdade, e mesmo durante o funcionamento da escola por eles formada, haja vista os desafios para mantê-la em regularidade.

O uso estratégico da instrução para validar a emancipação e o acesso a direitos estava presente em outros assuntos cotidianos do grupo, como a busca por melhores posições no mercado de trabalho. Em seção destinada a cobrar mensalidades atrasadas, alguns sócios queixaram-se da falta de serviços, e foram alertados pelo presidente a comparecerem nas aulas noturnas[1005]. Como tratamos anteriormente em relação às sociedades mutualistas de trabalhadores surgidas em Curitiba, o período de reconstituição da sociedade pós-escravista, marcado pela intensificação da imigração europeia no contexto local, impunha novos desafios na competição dos grupos negros por melhores posições no mercado de trabalho. O apreço de muitas associações pela oferta escolar atendia às demandas por maior qualificação destes trabalhadores. Não necessariamente na forma de educação profissional, já que a espécie de estudo ofertado no geral se atinha ao ensino de primeiras letras. Mas com traços que ligavam as ações pelo ensino a

[1005] Livro de Atas, op. cit, p. 24.

objetivos mais complexos, como o acesso à cidadania, em seu sentido político, mas também tendo em vista o alcance de outros pré-requisitos necessários à inserção social em face da racialização cotidiana.

Neste quesito, a experiência da Sociedade Treze de Maio trazia diferenciais em relação a outras mutualistas de trabalhadores existentes na cidade, com destaque à Sociedade Protetora dos Operários. Ainda que igualmente dirigida por membros negros, por vezes ex-escravos, a SPO não se valeu de elementos identitários fundados na experiência racial dos sujeitos para construir sua auto-representação pública. Diferente do ocorrido nos registros estatuários da Treze de Maio, onde além de se instituírem os marcos da emancipação da escravidão enquanto aspectos valorativos a serem celebrados e rememorados pela Sociedade, empregou-se a expressão "união dos descendentes da raça africana" para reforçar as escolhas identitárias de afirmação social do grupo:

> Capítulo I: Da Sociedade e dos seus fins
> Art.1º - O Club Beneficente Treze de Maio, estabelecido na Capital do Estado do Paraná, tem por fins realizar a união dos descendentes da raça Africana, residentes nessa Capital e relacioná-los com os seus companheiros residentes em outras localidades do Estado. Promover festejos comemorando ás leis de 28 de setembro de 1871, que libertou os filhos da mulher escrava, nascidos depois dessa data, e de 13 de Maio de 1888, que decretou a abolição da escravidão no Brasil. [1006]:

A escolha narrativa se deu no contexto de reestruturação do estatuto, aprovado em 1896. Ressaltando as finalidades da associação, como o mutualismo e as comemorações dos marcos da emancipação, os associados acionaram a afrodescendência como forma de auto-afirmação. O emprego da expressão dava-se no sentido de positivação da origem racial dos sujeitos, em face das dinâmicas sociais voltadas à inferiorização dos negros em vários âmbitos da sociedade curitibana pós-escravidão[1007]. O estatuto reformulado apresentava, em suma, o dever da Sociedade Treze de Maio em zelar pelo acesso a direitos da população negra emancipada:

> Art.3º- O Club Treze de Maio defenderá sempre em todos os terrenos, perante a sociedade brasileira e perante o Governo do país os sagrados direitos dos descendentes da raça africana, afirmando assim que atualmente na República Brasileira todos são irmãos[1008]

[1006] Estatuto do Clube Beneficente Treze de Maio. *A República*, 1896, ed. 197.
[1007] O assunto também se encontra explorado em: FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, p. 52.
[1008] Estatuto do Clube Beneficente Treze de Maio, 1869. op. cit.

Essa forma de apresentação balizada pelos marcadores raciais, acrescida da afirmação de que "atualmente na República brasileira todos são irmãos"[1009], traz ainda mais elementos para pensarmos os significados da cidadania para aqueles sujeitos. Ainda que distantes no tempo e espaço, o sentido lembra o recurso conceitual empregado pelo intelectual negro norte-americano W. E. Du Bois para definir a experiência negra em termos diaspóricos. A ideia de "dupla consciência" agregava o sentimento identitário fundado na cor, profundamente desterritorializado em razão de suas conexões atlânticas, a um sentimento de pertença à nação[1010]. Assim, ao se afirmarem "descendentes da raça africana", aqueles sujeitos acionavam positivações do entender-se negro em uma sociedade racializada, ao mesmo tempo em que reivindicavam integração nacional, afinal "todos são irmãos" na República brasileira[1011]. Nesse sentido, era necessário questionar as discriminações, posicionando-se pela reivindicação dos direitos enquanto cidadãos brasileiros, já que os mesmos não encontravam concretude na realidade prática daqueles sujeitos.

Assim, reforçando aspectos comuns da experiência negra das sociedades pós-abolição, a liberdade cotidianamente contestada, encontrava materialidade na vida associativa e no acesso à educação. É por isso que a escola serviu de álibi quando a associação foi investigada criminalmente pela prática de jogos proibidos em 1900[1012]. Ao que consta nos fragmentos de imprensa, para defender-se da acusação, os associados explicaram que as movimentações noturnas no clube se davam devido a existência de atividades escolares. Um sinal de que poderiam recorrer a escolarização não apenas para se alfabetizarem, mas também para confrontarem as visões depreciativas construídas socialmente a seu respeito. Na época, o estigma da propensão ao crime, assim como o vício e a vadiagem tomavam o centro dos estereótipos amplamente difundidos a respeito da população de cor. Combatê-los era uma questão de sobrevivência, de construção individual e coletiva da respeitabilidade, moralidade e dignidade.

Nesse ínterim, carteiras de sócios, registros de trabalho e atestados de escolaridade eram peças materiais fundamentais para superação de estigmas herdados do

---

[1009] Idem, Art. 3º;

[1010] Sobre a ideia de "dupla consciência", de W. E. Du Bois, é interessante consultar: GOMEZ, Michael A. *Of Du Bois and Diaspora: the challenge of African-American Studies*. Journal of Black Studies. Vol. 35. Nº2. 2004, pp. 175-176; GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001, p. 223-279.

[1011] Outros estudos contribuem para as reflexões aqui propostas, tomando por base as lutas por direitos no pós-abolição, Cf. ALBERTO, P. *Termos de inclusão*, op. cit;

[1012] *Diário da Tarde*, 1900, ed. 421, p. 2;

cativeiro. Não à toa, os membros da 13 de Maio preocuparam-se com a impressão de diplomas a serem entregues aos estudantes do curso noturno, antes que o mesmo tivesse iniciado formalmente suas atividades, em 1888[1013]. Podemos pensar na importância atribuída àquela certificação material em termos práticos e simbólicos para a integração daqueles sujeitos. Tais "pedaços de papel" figuraram na vida de egressos da escravidão como alternativas possíveis para contrabalancear as estruturas excludentes da emancipação, como verdadeiras "provas de liberdade" [1014].

Estruturas que literalmente se interpuseram nos caminhos dos adultos e jovens que se dirigiram à escola noturna da 13 de Maio. Em 1897, os diretores Norberto Garcia, Manoel Teixeira e Edmundo Vianna dirigiram um ofício ao presidente do estado no qual denunciavam a prática de recrutamento forçado nos horários de trânsito dos associados para os estudos noturnos:

> A Diretoria do Clube Beneficente 13 de Maio vem mui respeitosamente levar ao conhecimento de vossa excelência que a aula noturna subvencionada pelo Estado não pode funcionar regularmente devido ao recrutamento forçado que se tem efetuado nestas últimas noites nas ruas desta capital. A aula noturna deste clube é frequentada por adultos que aterrorizados pelos fatos que dão-se pelas ruas, não podem frequentar a aula[1015].

Essa não era a primeira vez que os associados vinham a público manifestar-se contra as arbitrariedades policiais sofridas por seus semelhantes. Em 1889, quando a Sociedade preparava-se para as comemorações do primeiro aniversário da Lei Áurea, o então presidente Gomes de Sá optou por cancelar os festejos, para resguardar a segurança dos associados que então se achavam "horrorizados" com os recrutamentos[1016]. No caso em questão, as abordagens eram provavelmente provocadas para o suprimento de reservas do exército. Já na década de 1890, o conflito de Canudos se apresentou como fator de acirramento da demanda por alistados, escolhendo a dedo, nos termos da imprensa da época, "pobres caipiras e libertos" para servirem nas fileiras da guerra[1017].

A prática ainda não era novidade, se observada na longa duração. Como abordamos no primeiro capítulo desta tese, crianças pobres e negras eram constantemente alvo de recrutamentos forçados para o suprimento de baixas no alistamento voluntário da Cia de Aprendizes Marinheiros, mesmo quando se dirigiam às escolas. Nesse contexto,

---

[1013] Livro de Atas, op. cit, p. 16.
[1014] Cf. SCOTT, R. HEBRARD, J. *Provas de liberdade*, op. cit, p. 229.
[1015] DEAP-PR. *Boletim do Arquivo Público do Paraná*. Ano 06, n 09, 1981, p. 18.
[1016] *Dezenove de Dezembro*, 08/05/1889, Curitiba, p.3 *apud* FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, p. 129.
[1017] Citado por FABRIS, P. B. *Idem*, p. 33.

os libertos e os ingênuos da Lei de 1871 foram mencionados enquanto grupos prioritários para o recrutamento na legislação que regia a prática durante o Império[1018]. Ou seja, o pós-abolição reafirmava antigas táticas de coação à população negra, próprias do regime escravista. Não coincidentemente, em momentos em que estes grupos ousavam suplantar as barreiras de exclusão pensadas na definição de seus lugares sociais. Circular nas ruas e frequentar escolas eram direitos a serem construídos, mas também disputados com as forças sociais representantes do arcaísmo na sociedade pós-escravidão.

Outras ações educacionais além da escola formavam o repertório dessa disputa. A manutenção da biblioteca, por exemplo, oferecia aos sócios oportunidade de se integrar à cultura letrada. Antes da aquisição da própria sede, a agremiação já contava com livros e jornais, que, conforme o estatuto de 1896, seriam franqueadas aos integrantes do clube[1019]. Com a inauguração da sede, a associação passou a solicitar à imprensa números diários para formar seu acervo jornalístico, destinando um espaço para o funcionamento do gabinete de leitura[1020]. O contato com a vida pública por meio dos periódicos, bem como pelo acesso ao universo letrado também era facultado através das festas e saraus, para os quais eram convidados grandes nomes da alta sociedade, intelectualidade e setores dirigentes curitibanos. Para estas ocasiões as mulheres do clube desempenhavam papel crucial, ao organizarem os mínimos detalhes dos eventos, que tinham o compromisso de propagar o caráter ordeiro e respeitoso da agremiação[1021]. Conforme Fabris, em torno da mesma associação, fazer celebrações era uma maneira de "demarcar o espaço público com o *ethos* da liberdade"[1022]. Se compreendermos estas atividades pelo potencial agregador em torno dos ideais defendidos pela associação, qual seja, a afirmação da liberdade negra pela celebração de seus marcos, temos que as festas também tiveram seu papel nas ações educativas disseminadas pela Sociedade.

A resistência da Sociedade Treze de Maio ao longo dos anos em Curitiba, sendo seu funcionamento uma realidade até os dias atuais, evidencia que o caminho trilhado rumo à efetivação da cidadania naqueles primeiros anos do pós-abolição estava longe de se encerrar. Os lemas escolhidos para embasar aquela congregação de indivíduos negros

---

[1018] Lei n. 2.556 de 26/09/1874. Art. 7º. *Coleção de Leis do Império – 1874*. Vol. 1, pt II, p. 64.
[1019] Estatutos do Clube Beneficente Treze de Maio, Art. II. *A República*, 1896, ed. 197
[1020] FABRIS, P. *Mobilização negra*, op. cit, p. 24.
[1021] Sobre a atuação das mulheres da Sociedade Treze de Maio, cabe conferir o estudo recente de Fernanda L. Santiago: *Mulheres negras: trajetórias de (re) existências em rede. (Curitiba: 1922-1933)*. Dissertação apresentada ao PPGH/FAED – UDESC, Florianópolis, 2019. E ainda, FABRIS, P. M. *Mobilização negra*, op. cit; SANTOS, B; BRAGA, G. G; BRUM, L. *Dos traços aos trajetos*, op. cit,
[1022] FABRIS, P. B. *Mobilização negra*, op. cit, p. 37.

com o passado na escravidão permaneceram vivos durante a ampla cronologia do pós-abolição. Além de rememorar a liberdade, era preciso lutar pela educação, ao mesmo tempo fazer dela uma via de acesso a direitos. Assim, as ações negras organizadas coletivamente pelo associativismo e pela imprensa levaram a bandeira do acesso ao ensino pelos quatro cantos do país nos anos posteriores, tendo papel decisivo na pauta da universalização do direito no decorrer do século XX. A imprensa negra paulista e sul-riograndense elegeu o acesso ao ensino como principal instrumento no caminho de combate ao preconceito de cor[1023]. A Frente Negra Brasileira, atuante a partir da década de 1930, escolheu a educação como baluarte de suas ações, desempenhando um papel crucial nas elaborações posteriores do movimento negro em favor do direito ao ensino[1024].

Mas, diferente do que os estudos constataram anteriormente neste quesito, as articulações em busca da efetivação dos direitos da população negra, bem como pelo direito à educação, não foram originadas no século XX. Havia um enraizamento destes ideais nas trajetórias individuais e coletivas de indivíduos que atravessaram o longo período da emancipação. Desde os tempos da escravidão a instrução foi buscada, promovida e reivindicada pelas classes populares e pela agência fundamental da população negra. A experiência da Sociedade Treze de Maio de Curitiba fornece novas evidências nessa direção. Como esperamos ter demonstrado, seu sentido jamais se encerrou na habilitação para o trabalho, foi antes pensada em sentido emancipatório, como elemento de liberdade, elevação e pertencimento. Anseios, que integravam o todo maior de uma cultura política emergida das classes populares, que versava sobre atuação cidadã em sentido pleno. Apesar das adversidades, o caminho da cidadania foi trilhado e direitos foram construídos, a despeito das estruturas arcaicas que sobreviveram ao fim da escravidão e do racismo.

[1023] Cf. ALBERTO, P. op. cit, p. 48; PERUSSATTO, M. K. *Arautos da liberdade*, op. cit.
[1024] DOMINGUES, Petrônio. Um templo de luz: a Frente Negra Brasileira e a questão da educação (1931-1937). Op. cit;. GOMES, N. L. op. cit.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber o caráter dinâmico da noção de cidadania e da construção da liberdade é uma chave importante para se entender a longa duração das lutas por direitos protagonizadas pelas camadas populares e pela população negra no país. Sua longevidade até o tempo presente deve-se a consolidação dos projetos nacionais vitoriosos, focados na preservação das estruturas de exclusão herdadas da escravidão e reafirmadas após a abolição[1025]. Logo, o sentimento de incompletude das experiências de liberdade, bem como o aspecto contingente da cidadania relegada às pessoas negras que passaram ou não pela escravidão, faz relação com a preservação dos rígidos pilares de desigualdade e injustiça que constituíram a nação brasileira desde seus primórdios. A educação, inserida no âmbito das políticas públicas que deram substância ao processo de formação nacional, desde o Império, confirmou os projetos de preservação de lugares e papeis sociais pensados para cada setor da sociedade. Não por acaso, esteve envolta dos contornos racializantes que, dubiamente, a entendiam enquanto espaço de assimilação e civilização dos novos cidadãos, mas ao mesmo tempo segregavam sua oferta plena aos setores ditos degenerados. Isso era arquitetado principalmente pela nivelação das etapas educacionais do ensino básico ao superior, das escolas primárias regulares ao ensino noturno de adultos.

Isso fica explícito quando atentamos para as propostas de inserção educacional dos libertos no período de emancipação. A ideia de "aprendizado" se configurou como um pilar dos planos pensados pelos "de cima" para a integração daqueles sujeitos na sociedade por meio da instrução. Percepção profundamente informada pelo racismo, ao sustentar certa inadequação ou incapacidade intrínseca dos ex-escravizados para a introjeção dos valores modernos da civilização. Essa assimilação educacional se limitava à disciplinarização pelo trabalho, abarcando ao máximo o ensino básico e de ofícios, com vistas à manutenção dos espaços de privilégio e subordinação. Por isso, não é que os projetos educacionais para os libertos na fase de desarticulação do regime foram inexistentes. Pelo contrário, havia uma opção nítida por um projeto nacional que pensava a educação como aliada na preservação do *status quo* escravista. Nesse âmbito, pouco

[1025] Sobre as interfaces das reflexões proporcionadas por este estudo com a questão da cidadania no tempo presente, tomamos por inspiração o recente trabalho de Frederick Cooper, *Ciudadanía, desigualdade y diferencia*: una perspectiva histórica. Crítica Mexico, 2019. Além de estudos dedicados a pensar as trajetórias de reivindicação configuradas no decorrer do século XX em torno da educação: GOMES, N. L. *op. cit*; PEREIRA, Amilcar Araújo. *"O mundo negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995*). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

divergiam os agentes da política institucional em suas respectivas filiações partidárias, fossem elas conservadoras ou liberais reformistas.

Postas no terreno prático, as ações do Estado para a educação formal dos mais pobres e negros se viam predestinadas ao fracasso. Em todos os níveis, desde a estruturação das escolas, passando pela desvalorização dos docentes, até a descontinuidade das subvenções. Os ideais de cunho liberal que norteavam as políticas públicas despertavam altas expectativas com a iniciativa privada, que nunca se realizavam, mesmo quando recorria-se a outras fontes de recursos locais, como foi o caso do financiamento de escolas noturnas por Câmaras Municipais vigorado na década de 1880. A educação deixada à deriva trouxe a precarização das experiências escolares analisadas em nosso recorte, o quadro que permaneceu inalterado ao longo do pós-abolição, ao menos até os anos 1930, quando, a partir de então, a expansão do ensino rumo à sua universalização é de fato incorporada de forma mais significativa nas políticas de Estado[1026].

É partindo dessa conjuntura que a educação foi entendida pelas classes populares e grupos negros como campo de disputa e resistência. Ela foi acionada como um direito no bojo da disputa entre projetos nacionais conflitantes que precederam a nação independente, a abolição e depois, a República. Escravizados, libertos, livres pobres, através da luta pela educação mostraram que dispunham de expectativas de liberdade e cidadania e que queriam literalmente assinar seus nomes em espaços de decisão e representação. O acesso ao ensino era mobilizado no interior de uma cultura política que demandava integração e participação ativa dessas camadas na nação em construção. Nesse sentido, a Lei de 1881, apesar de ser um divisor de águas nos processos sociais que instrumentalizaram a educação como porta de acesso à cidadania, não pode ser tomada como um ponto de partida das mobilizações em favor do ensino. As mesmas já se desenhavam muito antes, desde os primeiros passos da institucionalização da instrução pública, tendo por protagonistas segmentos da população situados na fronteira da condição de cidadania. Tais grupos não só venciam inúmeros desafios para buscarem as escolas, para si ou para seus filhos, como também atribuíram sentidos próprios à escolarização, entendendo-a enquanto direito, elemento de distinção e ascensão.

Lida pela ótica do processo de emancipação, a instrução foi pensada como uma aliada no alcance da liberdade ou no reconhecimento dela. Escravizados e libertos

[1026] VEIGA, C. G. *op. cit*, p. 14.

participaram ativamente dos processos de escolarização noturna ajudando a constituí-los desde suas origens. A opção de estudo no contraturno das extenuantes jornadas laborais expressa o tamanho da importância atribuída ao ato de instruir-se. Os sentidos da instrução extrapolavam objetivos mais práticos ligados à execução das atividades de trabalho, mas se revestiam de teor emancipatório. Por isso, o perfil diverso de escravizados e libertos inseridos em escolas primárias no período noturno, englobando as mais variadas funções do universo de trabalho e as mais diferentes realidades de coerção. Também por isso, estes grupos contornaram as barreiras normativas para adentrar nos espaços escolares noturnos e os reivindicarem das autoridades públicas, como um direito. O mesmo sentido emancipatório da busca pelo ensino não se encerrou com a Lei Áurea, e os grupos negros organizados evidenciaram a educação como elemento crucial de suas lutas no pós-abolição, se valendo da via associativa, mas também cobrando ações efetivas do Estado nesse setor.

O mesmo ideário iluminista que fundamentava a inserção da educação no processo de formação nacional, que dava às elites e classes dirigentes a possibilidade de instrumentalizá-la em seus projetos de civilização, foi mobilizado com significações próprias pelos indivíduos que rompiam as amarras do cativeiro. Ao acionarem a educação como elemento de elevação e pertencimento, estes setores projetavam seus próprios caminhos de liberdade, combatendo os contextos de racialização e reivindicando cidadania. Neste caso, a cidadania foi compreendida para além do sentido político, ao reunir os anseios de participação eleitoral das massas e do povo negro, mas também por compreender um projeto de integração ativa destes setores na nação. Por isso, a cidadania perseguida nutria correspondência com os valores oficialmente propagados como constitutivos do cidadão ideal: morigeração, moralidade, respeitabilidade e civismo. Esses valores, por sua vez, auxiliavam no combate aos estereótipos amplamente difundidos a respeito das classes populares e dos grupos negros, constantemente associados aos vícios e à inaptidão para a cidadania plena.

As estratégias empregadas para efetivação dos projetos de emancipação e cidadania, que passavam pelo acesso ao ensino, se valeram de uma linguagem política complexa. Nela, negociações com senhores, professores ou inspetores se somavam a reivindicações formais dirigidas ao poder público e ainda à autogestão de iniciativas educacionais, especialmente pela via associativa. É fundamental, por isso, pensar nas associações como canais de articulação dos que não só projetavam horizontes de liberdade digna, mas também pleiteavam integração cidadã em sentido pleno. Ao longo

da emancipação, as associações ajudaram a canalizar e dar coesão a esses projetos. Por este motivo, os clamores por liberdade enunciados em tais espaços não vieram desacompanhados do anseio pela instrução. E no pós-abolição, trouxeram outras demandas dos grupos pauperizados e negros para a dignificação de suas experiências de liberdade e concretização da cidadania negada.

É exatamente por ser um direito social forjado nas malhas do processo de emancipação, nas constantes buscas pela liberdade, que as lutas pela educação atravessaram diversos contextos históricos e foram reelaboradas a partir de diferentes roupagens. Atravessaram o movimento abolicionista nas escolas, associações, ruas, produções intelectuais e parlamentos, constituindo uma atmosfera política que via a instrução e a liberdade enquanto pautas complementares. Essas reivindicações foram enunciadas nas lutas sociais em diversas frentes: protestos, abaixo-assinados, cobranças e solicitações diversas. Mostrando que as camadas populares e grupos negros, mesmo quando submetidos à escravidão, desempenharam um papel político ativo no sentido de constituírem uma percepção acerca do ensino enquanto um direito a ser cobrado junto ao Estado. E aqui, interessa salientar: tais lutas não foram expressas exclusivamente na forma de autogestão de iniciativas educacionais. Havia o claro interesse em se dirigir tais expectativas à responsabilidade pública. Para tanto, os agentes deste processo se valeram dos mecanismos formais de reivindicação, mesmo quando escravos, mesmo quando analfabetos. Foram os mesmos grupos sociais caracterizados pelas classes dirigentes enquanto incapazes para o exercício da cidadania, pela experiência na escravidão e analfabetismo, os protagonistas da construção social do direito à educação.

Hoje, o crescimento de produções no campo pós-abolição permite afirmar a existência de verdadeiras redes de articulação de homens e mulheres negras, com ou sem experiência na escravidão, que funcionaram como suporte para a construção de caminhos de liberdade. Desde os tempos da escravidão, organizar-se e construir solidariedade por meio das irmandades e associações fez parte da experiência política de acesso a direitos dos grupos negros. Podemos, a partir deste estudo, considerar o repertório de mobilizações ainda mais amplo, incluindo os anseios por escolas e educação formal como uma constante das lutas travadas por estes sujeitos da história rumo a dignificação de suas experiências. Por esse motivo, é possível afirmar seu caráter perene, sua permanência através da longa duração dessas lutas. E as experiências aqui narradas ganham notoriedade de alicerces instaurados, a partir dos quais as lutas vindouras, fervilhadas no

decorrer do século XX, edificaram o direito a educação como elemento crucial da agenda de grupos negros organizados rumo à emancipação.

FONTES, ARQUIVOS E ACERVOS

1. Departamento de Arquivo Público do Paraná (DEAP-PR)

1.1 Relatórios de governo.

PARANÁ. *Relatório do Presidente da Província, o conselheiro Zacarias Góis de Vasconcellos na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 15 de Julho de 1854*. Curitiba: Typografia Paranaense de Cândido Martins Lopes: 1854.
_____. *Relatório do Presidente de província, o Conselheiro Zacarias Góis de Vasconcellos na abertura da Assembleia Provincial. Curityba: Typografia Paranaense de* C. Martins Lopes, 1855.
_____. *Relatório vice-presidente, Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Dr Joaquim Ignacio Silveira da Mota,* Typografia Perseverança, 1857.
_____. *Relatório do vice-presidente José Antonio Vaz de Carvalhes*, 1857, Curitiba: Typografia paranaense de C. Martins Lopes, 1858.
_____. *Relatório do presidente da província Francisco Liberato de Mattos*. Curityba: Typografia paranaense de C. Martins Lopes, 1858.
_____. *Relatório de transferência da presidência da província de José Francisco Cardoso para Antonio Barbosa Gomes Nogueira*, 1861 (b)
_____. *Relatório do presidente Antonio Barbosa Gomes Nogueira, por ocasião de abertura da quinta legislatura,* 1862;
_____.*Relatório do vice-presidente Sebastião Gonçalves da Silva*, Curitiba: Typografia de Lopes, 1864;
_____. *Relatório do presidente Joaquim José do Carmo Junior*. Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1864.
_____. *Relatório do presidente André Augusto de Pádua Fleury*. Curitiba: Typ. Candido M. Lopes, 1865;
_____*Fala do presidente André Augusto de Pádua Fleury à Assembleia* Legislativa. Curitiba: Typografia de Candido Martins Lopes, 1866;
_____. *Relatório do presidente Polidoro Cesar Burlamaque*. Curitiba: Typografia Candido Martins Lopes, 1867;
_____.*Relatório do presidente José Feliciano Horta de Araújo*. Curitiba: Typ. Candido M. Lopes, 1868.
_____*Relatório do presidente Antonio Luis Afonso de Carvalho*. Curitiba: Typ. Candido Martins Lopes, 1870.
_____. *Relatório do vice-presidente Coronel Manoel Antonio Guimarães*. Curitiba: Typografia da viúva Lopes, 1873;
_____*Relatório do presidente Frederico José Cardoso de Araujo* Abranches, 1875.
_____*Relatório do presidente Frederico José Cardoso de Araujo* Abranches, Curitiba: Tipografia da viúva Lopes, 1875.
_____*Relatório do presidente Manoel Pinto de Oliveira Dantas Filho*. Curitiba: Typografia Perseverança, 1880.
_____*Relatório do presidente João José Pedrosa*. Curitbia: Typografia Perseverança, 1881.
_____.*Relatório do presidente Carlos Augusto de Carvalho*. Curitiba: Typografia Perseverança, 1882.

_____.*Relatório do presidente Luiz Alves Leite de Oliveira Bello*. Curitbia: Typ. Perseverança, 1883.
_____. *Relatório do presidente Joaquim d'Almeida Faria Sobrinho*, 1888;
_____. *Relatório do presidente José Cesário de Miranda Ribeiro,* 1888
_____. *Relatório do presidente Balbino Cândido da Cunha*, 1888.

1.2.Correspondências de governo / documentação escolar

- Correspondências oficiais relacionadas à instrução pública; mapas escolares, relatórios de visita, relatórios de inspetores e diretores da instrução, mapas de população escolar. Livro de AP'S (1853-1896) – íntegra das referências no corpo do texto.

2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

A Idea; Almanack do Paraná; A Jangada.; A Nação; A Notícia; A Opinião Conservadora; A República; Correio Municipal; Club Literário; Der Pioner; Dezenove de Dezembro; Diário da Tarde; Gazeta Paranaense; Jerusalém; Livre Paraná; O Comercial; O Futuro; O Itiberê; O Paranaense; O Paraná Moderno; O Pelicano; Província do Paraná

3. Casa da memória de Curitiba

- Documentos relativos à Sociedade Protetora dos Operários: Livros ata, listas de sócios, relatórios, prestações de conta;

- Acervo de imagens: fotografias de Curitiba citadas ao longo do texto;

3. Sociedade Treze de Maio

Livro de Atas da Sociedade Treze de Maio (1888-1894);

5. Museu do Tribunal de Justiça

Processos Judiciais citados:

Juízo Municipal da cidade de Antonina; autos de ação sumária de liberdade. Reg. nº68, cx 3, 1887.

Juízo Municipal da cidade de Antonina. Ação sumaria de liberdade. Reg nº195, cx 7, 1887.

Juízo Municipal de Paranaguá. Autos de ação sumária de liberdade, 1878; Superior Tribunal da Relação. Traslado de uns autos de ação de liberdade que, em grau de recurso. Reg nº26 cx 1NC, 1883.

6. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá – IHGP

- Livro da inspetoria paroquial das escolas de Paranaguá, 1886-1886;

- Jornais: *O Itiberê*; *Clube Literário*

7. Arquivo Municipal de Antonina

- Ofícios da Câmara Municipal de Antonina;

7. Leis

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. In: *Coleção de Leis do Império.* Vol I, 1824, p. 7.

BRASIL, "Lei de 11 de Agosto de 1827". *Coleção de Leis do Império do Brasil* - 1827, Página 5 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)

Lei de 7 de novembro de 1831. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1831, Página 182 Vol. 1 pt I.

Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834. Coleção de Leis do Império do Brasil. Vol 1, 1834, p. 15.

Lei nº 1 de 21 de Janeiro de 1837. In: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005.

Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Coleção de leis do Império do Brasil. Vol I, Pt. 1, 1854, p. 45

Decreto nº 1.517 de 4 de Janeiro de 1855. Coleção de Leis do Império - 1855, Vol. 1 pt. II, p. 10.

BRASIL, Lei nº 1083 de 22 de Agosto de 1860. Coleção de Leis do Império do Brazil de 1860 – Tomo XXI, Parte I, p. 33

Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871. Art. 4º. Coleção de Leis do Império - 1871, Vol. 1, p. 147.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Império de 1872. Op. Cit, v. 9

Lei 3.029 de 09 de janeiro de 1881: "Lei Saraiva; Lei do Censo" in: Coleção de Leis do Império do Brasil. Vol 1, pt 1. .

Lei nº3270 de 28 de Setembro de 1885. Coleção de Leis do Império do Brasil, Vol. 1, 1885, p. 14. Art. 3, § 15.

Lei n. 2.556 de 26 de Setembro de 1874. Art. 7º. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1874. Vol. 1, pt II, p. 64.

Decreto nº 7.031-A de 6 de Setembro de 1878.

- Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 e 1889 in: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (orgs) – *Coleção documentos da educação brasileira (dados eletrônicos)*. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.; DANTAS, C.; MATTOS, H. et al. (orgs) *Histórias do pós abolição no mundo atlântico*. Vol 1: identidades e projetos políticos. Editora da UFF. Niterói, 2013.

_____. *Histórias do pós abolição no mundo atlântico*. Vol 2: identidades e projetos políticos. Editora da UFF. Niterói, 2013.

ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Lívia; BRASIL, Eric. (Org.). *Cultura negra: trajetórias e lutas de intelectuais negros*. 1ed.Niterói: Eduff, 2018.

ALANIZ, A. G. G. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição. 1871-1895*. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.

ALBERTO, Paulina L. *Termos de inclusão: intelectuais negros brasileiros no século XX*. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

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

ALONSO, Angela, *Ideias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. "Associativismo avant la letrre: as Sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista". *Sociologias*, vol. 13, n. 28, set-dez, 2011.

_____. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1968-88)*. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALVES, Alessandro Cavassin. *A província do Paraná (1853-1889). A classe política*. *A parentela no governo*. Tese (Doutorado em Sociologia) apresentada ao CPGS da UFPR. Curitiba, 2014.

ANJOS, Juarez J. T. dos; SOUZA, Gizele. "A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná". In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera L. G. (orgs). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá – MT: Edufmt, 2013.

_____. "Nos 'rigores da lei': a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1883)". In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 21, n. 67. Out/Dez, 2016.

ANJOS, Juarez J. T. *Uma trama na história: a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial*. Curitiba: Editora da UFPR, 2018.

ARAÚJO, Silvia; CARDOSO, Alcina. *Jornalismo e militância operária*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1992.

ARIZA, Marilia Bueno A. *Mães infames, rebentos venturosos: mulheres e crianças, trabalho e emancipação em São Paulo (século XIX)*. Tese apresentada ao PPGHS – FFLCH/ USP. São Paulo, 2017.

AZEVEDO, Célia M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites*, século XIX. 3ª Edição [1ª edição: 1987]. São Paulo: Annablume, 2004.

AZEVEDO, Elciene. *Orfeu de carapinha: a trajetoria de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo*, Campinas: Ed. Da Unicamp, 1999.

BALABAN, Marcelo; SAMPAIO, Gabriela; LIMA, Ivana S. (orgs) *Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2019;

BARACHO, Maria L. G.; SUTIL, Marcelo S. *Presença negra em Curitiba*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2020.

BARROS, Surya P.; FONSECA, Marcus V. (orgs). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016;

BATALHA, Claudio. H. M; SILVA, Fernando T; FORTES, Alexandre. (orgs). *Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

_____. *O movimento operário na Primeira República.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BEGA, Maria Tarcisa. *Letras e Política no Paraná: simbolistas e anticlericais na República Velha*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

BERTOLINI, J. L. *Sebastião Paraná - um construtor da educação. Construção de um imaginário da Primeira República (1889-1930).* Monografia. Departamento de História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba., 2000.

BERTUCCI, Liane M.; FARIA FILHO, L. M.; TABORDA, M. A. *Edward P. Thompson: história e formação.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BORGES, Luiz Adriano G. S*enhor de homens, terras e animais: a trajetória política e econômica de João da Silva Machado (1800-1853).* Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGHIS-UFPR. Curitiba, 2014.

BOTO, Carlota. "A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à Universidade". In*: Revista Brasileira de educação*. V. 15, n. 44. Mai/Ago, 2010.

BEZERRA, Jéssica de Aquino. *Civilizar os sertões, consolidar o Estado: a Colônia Militar do Jataí e os Aldeamentos indígenas do Tibagi (1845-1897).* Dissertação (Mestrado em História. UNIFESP. Guarulhos, 2015.

BRITO, Edilson Pereira. *A serviço da pátria: o recrutamento militar na província do Paraná durante a Guerra do Paraguai (1865-1870).* Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao CPGH da UFSC. Florianópolis, 2011.

BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. *Uma história social da mídia: de Guttemberg à internet.* 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

CAMPOS, Lucas Ribeiro. *Mutualismo, política e identidade racial em Salvador (1861-1894).* Dissertação (Mestrado em História Social) apresentada ao PPGH/UFBA. Salvador, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Escravidão & Abolição no Brasil: novas perspectivas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

CARULA, Karoline; ENGEL, Magali Gouveia; CORRÊA, Maria Letícia. (orgs). *Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *A construção da ordem: a elite política imperial – Teatro de Sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____ e NEVES, Lucia Bastos Pereira das (orgs.). *Repensando o Brasil do Oitocentos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CASTRO, Elizabeth A. *Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX*. Curitiba: Edição do autor, 2008.

CASTANHA, André P. "Os métodos de ensino no Brasil do século XIX". In: *Revista HISTEDBR online*. V. 17, n.4. Campinas, 2017.

CASTILHO, Celso Thomas. *Slave Emancipation and Transformations in Brasilian Political Citizenchip*. (Pitt Latin American Series.) Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press, 2016;

CASTRO, Elizabeth A. *Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX*. Curitiba: Edição do autor, 2008.

CAVAZZANI, André. *Tendo o sol por testemunha: população portuguesa na Bahia de Paranaguá (c. 1750-1830),* São Paulo: Alameda, 2015.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

CHALHOUB, Sidney, *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2011. [1ª Edição, 1990].

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

_____SILVA, Fernando T. da. "Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980". *Cadernos AEL. Campinas*, v.14, n.26, 2009.

_____. "Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX)". In: *História Social*, n.º19, segundo semestre de 2010.

COOPER, Frederick; HOLT, Thomas C.; SCOTT, Rebecca J. *Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós- emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____, *Ciudadanía, desigualdade y diferencia: una perspectiva histórica*. Crítica Mexico, 2019.

COSTA, Ana Luisa Jesus. *O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência*. Tese (Doutorado em Educação) apresentada à FEUSP. São Paulo, 2012.

COSTA, Emilia V. *Brazilian Empire: myths and histories.* The University of Noth Carolina Press, 1988.

COSTA, Hilton. *O navio, os oficiais e os marinheiros: as teorias raciais e a reforma eleitoral de 1881*. Tese apresentada ao PGHIS da UFPR. Curitiba, 2014.

COWLING, Camillia. *Conceiving freedom: women of color, gender and the abolition of slavery in Havana and Rio de Janeiro*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2013.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DE LUCA, Tânia R. *O sonho do futuro assegurado: o mutualismo em São Paulo*. São Paulo: Contexto; Brasília, DF: CNPq, 1990.

DOLINSKI, João Pedro. "Saúde e cotidiano na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Paranaguá na segunda metade do século XIX". In: *História Social*, n. 24, 2013.

DU BOIS, William E. B. *As almas da gente negra*. Gomes, Heloísa Toller (trad). Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999;

_____. *Dusk of Dawn: an essay towards an autobiography of a race concept*. Oxford University Press, 2007.

ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) apresentada ao PPGPC/UFSM. Santa Maria – RS, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. "A instrução elementar no século XIX". In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes. o legado da raça branca*. São Paulo: Dominus: Ed. Univ. S. Paulo, 1965.

FABRIS, Pamela B. *Mobilização negra em Curitiba: formação de redes de solidariedade e a luta por direitos (1888-1910*). Tese (Doutorado em História) apresentada parcialmente à exame de qualificação no PPGHIS/UFPR. Curitiba, 2020.

FONER, Eric. *Nada além da liberdade*: a emancipação e seu legado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

_____; BARROS, Surya P. (orgs). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FRANÇA, Franciele; SOUZA, Gizele. "Quem ensina também aprende: a formação pela prática de professores primários na província do Paraná". in: *Educ. Pesqui*. V. 44, e164704. São Paulo, 2018.

_____. *Um inventário de saberes, um repertório de fazeres. Modos e práticas do ofício do ensinar na escola primária durante a segunda metade do século XIX* (1856-1892). Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2019.

FREITAS, Nei L. Moreira de. *Celebração do 13 de Maio: Subsídios para elaboração de uma proposta de registro de patrimônio cultural imaterial*. Monografia. UFPR, 2018.

GATO, Matheus. *O massacre dos libertos: sobre raça e república no Brasil (1888-1889)*, São Paulo: Perspectiva, 2020.

GENOVESE, Eugene; *Roll Jordan Roll: the world the slaves made*. Vintage books: A divison of random house, New York, 1974.

GOMES, Flávio dos Santos; CUNHA, Olívia Maria Gomes (orgs). *Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____ ; DOMINGUES, Petrônio (orgs) *Políticas da raça [recurso eletrônico]: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo Negro edições, 2014.

_____. "No meio das águas turvas: Racismo e cidadania no alvorecer da República: a Guarda Negra na Corte – 1888-1889. Estudos afro-asiáticos, n. 21, 1991.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta pela emancipação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

GONDRA, José. G.; SCHUELER, Alessandra F. M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020.

GRAHAM, Richard. *Clientelismo e política no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. "Writing from the margins: brazilian slaves and writing culture". *Comparative studies in Society and History*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, v. 49. N. 3, 2007.

GRINBERG, Keila. *O fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____(org). *As fronteiras da escravidão e da liberdade no Sul da América*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência.* Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001.

GUTIERREZ, Horácio. "Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX". *História, São Paulo*. V. 25, n. 1, 2006.

HAGER, Cristopher. *Word by word: emancipation and the act of writing*. First Harvard University Press, 2015.

HOBSBAWN, Eric. "Qual é o país dos trabalhadores". *Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária*. Trad. Waldea Barcelose Sandra Bedran. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro. *Entre o espírito da lei e o espírito do século: a urdidura de uma cultura jurídica da liberdade nas malhas da escravidão*. Curitiba (1868-1888). Dissertação (Mestrado em Direito) apresentada ao PPGD/SCJ da UFPR. Curitiba, 2013.

HOSHINO, Thiago A. P.; FIGUEIRA, Miriane. *Negros, libertos e associados: identidade cultural e território étnico na trajetória da Sociedade 13 de Maio (1888-2011)*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2012.

IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional*. 2 ed, Curitiba: Scientia ET Labor, 1988.

LACERDA, David P. *Trabalho, política e solidariedade operária: uma história social do arsenal da Marinha do Rio de Janeiro (c. 1860 – c. 1890*). Tese (Doutorado em História Social) apresentada ao PPGH/ IFCH da Unicamp. Campinas, 2016.

LARA, Silvia H. *Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

LAROCCA, Liliana M. *Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense*. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE da UFPR. Curitiba, 2009.

_____; MARQUES, Vera R. B. "A construção do novo Paraná: uma análise dos discursos higienistas" in: *Cogitare Enferm*. N. 15 (1). Jan/Mar, 2010.

LEANDRO, José Augusto. *Gentes do grande mar redondo: riqueza e pobreza na comarca de Paranaguá. 1850-1888.* Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH da UFSC. Florianópolis, 2003.

LIMA, Carlos. Alberto Medeiros. "Espasmo e estagnação: um século de escravidão em Curitiba (1765-1862)". In: Mundos do Trabalho. V.13. *Florianópolis*, 2021.

LIMA, Henrique Espada Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX. In: *TOPOI*, v. 6, n. 11, jul.-dez., 2005.

LONER, Beatriz Ana. *Construção de classe: operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)*. Pelotas, Unitrabalho/EdUFPEL, 2001.

LUCINDO, Wiliam R. Soares. *Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes. São Paulo (1918-1931*). Itajaí: Editora Casa aberta, 2008.

MAC CORD, Marcelo. *Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista. Campinas* – SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. Direitos trabalhistas em construção: as lutas pela jornada de oito horas em Pernambuco, 1890-1891, *Tempo*, v. 22, n. 39, p. 175–195, 2016.

_____; BATALHA, C.(orgs). *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX).* Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

MACHADO, Brasil Pinheiro. "Formação Histórica". In: BALHANA, A. P. et al. *Campos Gerais: estruturas agrárias.* Curitiba: UFPR, 1968.

MACHADO, Cacilda. *A trama das vontades negros, pardos e brancos na produção da hierarquia social (São José dos Pinhais-PR, passagem do XVIII para o XIX).* Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH da UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da Abolição*. 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

_____; CASTILHO, Celso T., *Tornando-se livre: agentes históricos e lutas sociais no processo de abolição*. São Paulo: Edusp, 2015.

MATA, Iacy Maia. *Conspirações da raça de cor: escravidão, liberdade e tensões raciais em Santiago de Cuba (1864-1881)*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2015.

MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2004.

_____. *Das cores do silêncio*: os significados da liberdade no sudeste escravista.". ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

_____. De pai para filho: África, identidade racial e subjetividade nos arquivos privados da família Rebouças (1838-1898), 2016. In: *Escravidão e subjetividades no Atlântico luso-brasileiro e francês (séculos XVII – XX).* Marseille Open Edition Press, 2016.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo saquarema. A formação do Estado Imperial*. São Paulo, Hucitec, 1990.

MATTOSO, Kátia de Queirós. "O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)". In: *Revista Brasileira de História* v.8, n°16. São Paulo, 1988.

MAMIGONIAN, B. *Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil.* 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

MARCANTE, Maicon F. *Aldeados e africanos livres: relações de compadrio e formas de inserção no aldeamento indígena São Pedro de Alcântra. (Paraná: 1855-1895).* Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGHIS- UFPR. Curitiba, 2012.

MARCÍLIO, Maria L. O be-a-bá no caos. In: *Revista de História*. Ano 1, n.4. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, Out, 2005.

MARTINS, Wilson. *Um Brasil Diferente. Ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná*. 2ª Ed. (1ª edição de 1955). São Paulo. T.A Queiroz, 1989.

MARQUES, Leonardo. *Por aí e muito longe: dívidas, migrações e os libertos de 1888*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

MARQUES, Vera R. B. PANDINI, Silvia. "Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista". In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 8, Jul/Dez, 2004.

MASCHIO, Elaine Catia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianitá e brasilita (1875-1930).* Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE – UFPR. Curitiba, 2012.

MELLO, Maria Tereza Chaves. *A República Consentida: cultura democrática e científica do final do Império*. Rio de Janeiro: Editora FGV, Editora da Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2007.

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

_____; LARA, Silvia H. (orgs). *Direitos e justiças no Brail: ensaios de História Social*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2006

_____; TEIXEIRA, Luana; MAMIGONIAN, Beatriz (orgs) *Pós-Abolição no Sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras.* Salvador: Sagga, 2020.

MIGUEL, Maria E. B.; SAIZ, Paula G. A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial. In: Revista HISTEDBR-BR online. N. 22. Campinas, Jun/2006.

_____. "A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo". In: Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracajú, 2008.

MIKI, Yuko. *Frontiers of Citizenchip: a black and indigenous History of postcolonial Brazil*. Cambridge University Press, 2018.

MIZUTA, C. M. M.; FARIA FILHO, L. M.; PERIOTO, M. R. (orgs). *Império em Debate: imprensa e educação no Brasil Oitocentista*. Maringá: EDUEM, 2010.

MONTEIRO, John. *Negros da terra: índios e bandeirantes na província de São Paulo*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. *Os cativos e os Homens de Bem: experiências negras no espalho urbano (1858-1888).* Porto Alegre: EST Edições, 2003.

MOTA, Lucio Tadeu. "As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema / Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais" in: Fronteiras: *Revista de História, Dourados, MS*, v9, n. 16, Jan/Jul, 2007.

MULLER, Liane S. *As contas do meu Rosário são balas de artilharia – Irmandade, jornal e Sociedades Negras em Porto Alegre, 1889-1920*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGH/PUC-RS. Porto Alegre, 1999.

MUNHOZ, Fabiana G.; VIDAL, Diana G. "Experiências docentes e culturas políticas: o professor de primeiras letras João Baptista Brandão de Proença (5ª Comarca da província de São Paulo / Província do Paraná, 1830-1860". In: *Hist. Educ. (online).* V. 21, n. 52. Porto Alegre: Mai/Ago, 2017.

NAIRN, Tom. "A classe trabalhadora da Inglaterra". In: BLACKBURN, R. (coord.) *Ideologia na ciência social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

NASCIMENTO, Álvaro P. "Trabalhadores negros e o 'paradigma da ausência': contribuições à história social do trabalho no Brasil". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.29, nº59, set-dez, 2016.

NICOLAS, Maria. *Cem anos de vida parlamentar: deputados provinciais e estaduais do Paraná;* Assembleias Legislativas e Constituintes (1854-1954). Curitiba: Impressora Paranaense, 1954.

NICOLAU, Jairo. *Eleições no Brasil, do Império aos dias atuais*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2012.

NORRELL Robert J. "Booker T. Washington: Understanding the Wizard of Tuskegee." The *Journal of Blacks in Higher Education*, no. 42, 2003.

OLIVEIRA, Dennisson. *Urbanização e industrialização no Paraná – Coleção História do Paraná: textos introdutórios*.2ª ed. Eletrônica. Curitiba: Sociedade dos Amigos do Museu Paranaense, 2017.

OLIVEIRA, Fernanda *As lutas políticas nos clubes negros: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição*. (1870-1960). Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH/IFCH da UFRGS. Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Irineu de Souza. *Programa de Direito Romano*. 2ªed. Canoas: Editora da ULBRA, 2000.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. "As escolas primárias no Paraná: estudo retrospectivo de 1827 a 1928". In: *Educar*. N. 8. Curitiba, 1989.

OSINSKI, Dulce Regina Bagio; VEZZANI, Iriana Nunes. Lei Balbino: o debate na imprensa em defesa da instrução pública no Paraná. In: *Educação em Revista*, n. 33, Belo Horizonte, 2017.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALHARES SÁ, Nicanor; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império no Mato Grosso.* Campinas, SP: SBHE, 2000.

PENA, Eduardo Spiller. *O jogo da face: a astúcia escrava frente aos senhores e a lei na Curitiba provincial*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

_____. *Pajens da casa imperial: Jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

PEREIRA, Amilcar Araújo. "*O mundo negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).* Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PEREIRA, Magnus R. de M. *Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense, 1829-1889*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1996.

PERES, Tirsa Regazzini. "Educação brasileira no Império". In: PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação.* 3 ed. São Paulo: PROGRAD – UNESP Santa Clara Editora, 2005.

PERUSSATTO, Melina K. *Arautos da liberdade: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal O Exemplo, de Porto Alegre (1892-1911*). Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH/IFCH da UFRGS. Porto Alegre, 2018.

PINTO, Ana Flavia Magalhães. *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGH/UNB. Brasília, 2006.

_____. *Escritos de Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2018.

POPINIGIS, F. [et. Al.] Associativismo e experiências negras por direitos nos mundos do trabalho. *Revista Latinoamericana de Trabajo e Trabajadores*. N.2. Mai-Out, 2021.

REGINALDO, Lucilene. "Não tem informação": mulatos, pardos e pretos na Universidade de Coimbra (1700-1771). In: *Estudos ibero-americanos,* Porto Alegre, v. 44, n. 3.

REIS, João José. Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIS FILHO, Daniel Aarão. (org). *Intelectuais, história e política*. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2000.

REINOSO, Heber. Orígenes del sistema educativo cubano y experiencias de educación popular. In: ELISALDE, M, [et al](comps). *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas e contra-hegemónicas (1870-1940*), 1ª ed. Ciudad Autonóma de Buenos Aires: Editorial de la Faculdad de Filosofía y Letras Universidad Buenos Aires, 2013.

RIBEIRO, Jonatas Roque. *A classe de cor: uma história do associativismo negro em Minas Gerais (1879-1910).* Tese (Doutorado em História Social). PPGH/IFCH/UNICAMP, 2022.

RIBEIRO, Luiz Carlos. *Memória, trabalho e resistência em Curitiba (1890-1920*). Dissertação (Mestrado em História - USP), São Paulo, 1985.

RIOS, Ana M.; MATTOS, Hebe M. "O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas". *Topoi*, v. 5, n.8, jan-jun, 2004.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial*. Tese (doutorado em História) – UFRJ/PPGHIS. Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, Aldair C. *Limpos de sangue: familiares do Santo Ofício, Inquisição e sociedade em Minas colonial*. São Paulo: Alameda, 2011.

_____. African body marks: stereotypes and racialization in eighteenth-century, Brazil. In: *Slavery and Abolition*. Vol 42, n. 2, 2021.

RODRIGUES, Jaime. *O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850).* Campinas-SP: Ed. Da UNICAMP – CECULT, 2000.

ROSA, Marcus V. F. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o Pós-Abolição (1884-1918).* Tese (Doutorado em História Social) apresentado ao IFCH/UNICAMP. Campinas, 2014.

SANTI, Denize N.; CASTANHA, André P. "A atuação de Joaquim Ignacio Silveira da Mota na organização da instrução pública paranaense entre as décadas de 1850 e 1860". In: *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 18, 2018.

SANTOS, Brenda M. O.; BRAGA, Gesline G. PINHEIRO, Larissa B. L. *Dos traços aos trajetos: a Curitiba Negra entre os séculos XIX e XX*. Boletim Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 37, n. 149, nov. 2019.

SANTOS, Jucimar C. dos. *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889*). Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGHS/ UFBA. Salvador, 2017.

SANTOS, Wagner L. B. dos. "Desde a tenra idade ao serviço da armada imperial: recrutamento de crianças e jovens para as Companhias de Aprendizes-Marinheiros nas províncias de Santa Catarina e Pernambuco (1857-1865)" in: *Anais do XXIX Simpósio Nacional da Anpuh*. Brasília, 2017.

SCHUELER, Alessandra F. M. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870 a 1889*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PMD/ UFF. Niterói, 1997.

SCOTT, Rebecca. *Emancipação escrava em Cuba*: a transição para o trabalho livre (1860-1899). Rio de Janeiro/ Campinas: Paz e Terra/ Editora da Unicamp, 1989.

_____; HEBRARD, Jean. *Provas de liberdade*: uma odisseia atlântica na era da emancipação. Trad. Vera Joscelyne. Campinas: Editora da Unicamp, 2014;

SEBRÃO, Graciane Daniela. *Presença/ ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888).* Dissertação ao PPGE – HHE/ Udesc. Florianópolis, 2010.

SHWARCZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Alexandra L. da. *O Jardim secreto: educação como desejo de liberdade na diáspora africana,* Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SILVA, Luara dos Santos. *Histórias de professoras negras no Rio de Janeiro: experiências e tensões de classe, raça e gênero (1870-1920).* Tese (Doutorado em História) apresentada ao PPGH/UFF. Niterói, 2022.

SILVA, Nelson V; HASENBALG, Carlos. Race and Educational Opportunity in Brazil. In: REICHMANN, R. (ed.) *Race in contemporary Brazil: from indifference to inequality*. University Park: Pensylvania State University Press, 1999

SILVA, Noemi S. da. *O batismo na instrução: projetos e práticas de instrução formal de escravos, libertos e ingênuos no Paraná provincial*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGHIS da UFPR. Curitiba, 2014.

_____. "O professor José Cleto Silva e o Abolicionismo em Paranaguá". In: Hilton Costa, Milton Stanczyk Filho e Jonas W. Pegoraro. (orgs) *O Paraná pelo caminho: histórias, trajetórias e perspectivas*. Vol. II: Justiças. 1ª ed. Curitiba: Ed. Máquina de Escrever, 2017.

SHUINDT, Silvana Mendes. *Maria Nicolas: além do beabá: a trajetória intelectual de uma normalista negra no Paraná (1906-1938)*. Dissertação (Metrado em Educação) apresentada ao PPGE/UFPR, Curitiba, 2022.

SLENES, Robert W, *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil sudeste, século XIX*, (2ª Ed). Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2011.

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

SOUZA, Felipe. *A participação política das classes populares em três movimentos, Recife (1800-1900)*. Tese (Doutorado em História Social) apresentado ao PPGH/ IFCH – UNICAMP, 2018.

SOUZA, Felipe Azevedo e. *Nas Ruas: abolicionismo, republicanismo e movimento operário em Recife*. Salvador: Edufba, 2021.

_____& CASTELLUCCI, Aldrin A. S., À margem dos grandes esquemas: o associativismo político-eleitoral dos trabalhadores de Pernambuco e da Bahia na Primeira República, *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v. 35, n. 75, p. 6–25, 2022.

THOMPSON, E. P. "Educação e experiência". *Os Românticos na era revolucionária*. Trad Sergio M. Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TRINDADE, Alexandro Dantas, *André Rebouças: um engenheiro do Império*, São Paulo: HUCITEC, 2011.

VAINFAS, Ronaldo (org). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VEIGA, Cynthia. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VISCARDI, Cláudia. *Experiências de economia social: mutualismo, filantropia e corporativismo*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *Relação professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1984.

WEBER, Silvio Adriano. *Além do cativeiro: A congregação de escravos e senhores na irmandade do glorioso São Benedito da vila de Morretes, século XIX*. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao PPGHIS/ UFPR. Curitiba, 2009.

WESTPHALEN, Cecília Maria. *Comércio exterior do Brasil meridional*. Curitiba: CD, 1999.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. "Procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira". In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/Dezembro, 2002;

ZACHARIAS, Mariana. *Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949)*. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao PPGE-UFPR, Curitiba, 2013.