

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MONICA LUISE SANTOS**

**A ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS: PARTICULARIDADES  
HISTÓRICAS DE ALAGOAS (1840-1890)**

**MACEIÓ**  
**2011**

**MONICA LUISE SANTOS**

**A ESCOLARIZAÇÃO DE NEGROS: PARTICULARIDADES  
HISTÓRICAS DE ALAGOAS (1840-1890)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Alagoas, como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças de  
Loiola Madeira.

MACEIÓ  
2011

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

S237e Santos, Monica Luise Santos.  
A escolarização de negros : particularidades históricas de Alagoas  
(1840-1890 / Monica Luise Santos. – 2011.  
148 f. : il.

Orientadora: Maria das Graças de Loiola Madeira.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal  
de Alagoas. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 124-134.

Anexos: f. 135-148.

1. Educação. 2. Negros – Brasil – 1822-1889 – Império. 3. Escolarização.  
4. Negros – Alagoas – História. I. Título.

CDU: 37(813. 5)(091)

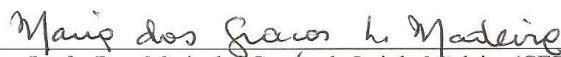
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Escolarização de Negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890).

**MONICA LUISE SANTOS**

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de junho de 2011.

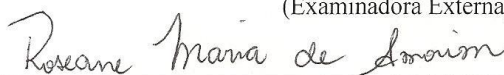
Banca Examinadora:



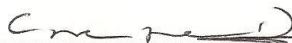
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria das Graças de Lóiola Madeira (CEDU-UFAL)  
(Orientadora)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mariléia Santos Cruz da Silva (UFMA)  
(Examinadora Externa)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (CEDU-UFAL)  
(Examinadora Externa)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (CEDU-UFAL)  
(Examinadora Interna)

Dedico este estudo aos familiares, amigos e professores que, ao longo dessa caminhada, incentivaram-me e contribuíram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por estar sempre me guiando e dando força e coragem para seguir em frente.

Aos meus pais, companheiros inseparáveis, irmãos, primos e tios e amigos, pelo incentivo e força.

À Professora Graça, pelas orientações e incentivo ao longo da minha trajetória acadêmica.

As professoras doutoras, Mariléia dos Santos, Roseane Amorim, e Elione Diógenes, pelas contribuições e apontamentos durante a banca de qualificação.

Ao grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, pelas discussões proporcionadas e ajuda nas horas precisas.

Aos funcionários do Instituto Histórico e do Arquivo Público de Alagoas, pela ajuda na localização e disponibilização dos documentos.

À FAPEAL, por ter concedido a bolsa de estudo.

Às amigas, Nezilda, Rosilda, Adriana, Tânia pelo incentivo na realização deste estudo.

## RESUMO

O presente estudo propõe analisar os processos pelos quais os negros livres, libertos e escravizados conseguiram ter acesso às letras, no período correspondente a 1840 - 1890. Com esse enfoque, saber que tipo de educação era ministrado e conhecer as razões pelas quais se ofertava tal tipo de formação. Seguindo a orientação teórico-metodológica da Escola dos Annales, para o desenvolvimento deste trabalho, recorreremos às fontes jornalísticas, por meio principalmente dos anúncios de escravizados fugidos, que apresentavam o domínio do ler, escrever e contar, além dos mapas escolares da década de 1840, dos relatórios dos presidentes da Província e diretores da instrução pública, compromissos das irmandades religiosas, e obras raras da época. Temos o apoio e a orientação dos estudos de Veiga (2008), Fonseca (2007), Cruz (2009), os quais têm estudos sobre a escolarização do negro no período em questão; Xavier (2007) e Bittencourt (2008), para compreender e analisar o nível de aprendizagem dos alunos. O trabalho aborda as questões da escola como espaço civilizatório, e discute a inferioridade dos negros, a escolarização como forma de branquear a população brasileira e as irmandades como espaço de leitura e escrita para esses indivíduos. Trata do contexto alagoano na época, focando os aspectos econômicos, sociais, culturais e educacionais. Diante das fontes encontradas, podemos afirmar que o sistema público de ensino alagoano, apesar do total abandono em que se encontrava, atendia aos negros livres, e que após a Lei do Ventre Livre, de 1871, os escravizados puderam frequentar os cursos noturnos, e os menores que foram emancipados pela citada Lei conseguiram ter acesso às letras por meio da Escola Central. Também podemos constatar que o ensino oferecido a esse grupo social era visando à civilização nos costumes e comportamentos, bem como à educação para o trabalho.

**Palavras-chave:** Negros. Alagoas. Império. Escolarização

## ABSTRACT

This study proposes to examine the processes by which free blacks and freed slaves were able to access the letters in the corresponding period 1840 to 1890. Following this approach to know what kind of education was taught and know the reasons for this type of training offered. Following the theoretical and methodological orientation of the Annales school to develop this work we use the journalistic sources, mainly through notices of runaway slaves, who presented the field of reading, writing and arithmetic, besides the school maps of the 1840s, and reports of the provincial presidents and directors of public education, appointments of religious brotherhoods, and rare books at the time. We have the support and guidance from studies of Veiga (2008), Fonseca (2007), Cruz (2008), which have studies on the education of blacks in the period in question, Xavier (2007) and Bittencourt (2008) to understand and analyze the level of student learning. The paper addresses the issue of school as a civilization, the inferiority of blacks, as well as education as a way to launder the Brazilian population and the brotherhoods as a space for reading and writing to blacks. This context of Alagoas at the time focusing on the economic, social, cultural and educational. In the face of power supplies, we can say that the public school system of Alagoas, in spite of total abandonment in which it was, served to free blacks. And after that the Free Womb Law of 1871 the enslaved could attend night courses and minors who were emancipated by that Law could have access to the letters through the Central School. We can also see that the education offered in this social group was aimed at teaching civilization in the customs and behaviors, as well as education for work.

Keywords: Black. Alagoas. Empire. School.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Assinaturas do Compromisso da Irmandade de São Benedito de Maceió, 1863 .....	45
Figura 2 Mapa da população da província de Alagoas, de 1842 .....	50
Figura 3 Publicidade da aula noturna .....	70
Figura 4 Mapa da população de Alagoas, de 1849 – destaca o número de pessoas que sabem ler .....	97
Figura 5 A fotografia registrando a saída dos alunos da Escola Central .....	112
Figura 6 Trabalho dos alunos na oficina de marcenaria, com o auxílio do mestre daquele ofício .....	114
Figura 7 Os alunos nas aulas da oficina de sapataria .....	115
Figura 8 Oficina de artefatos fabris .....	115
Figura 9 Primeira página do impresso <i>A Escola</i> .....	118
Figura 10 Cabeçalho do jornal <i>O Dever</i> .....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quadro dos professores públicos primários removidos durante o ano de 1873 .....	78
Quadro 2 Número de alunos das aulas de Instrução Primária da década de 1840 .....	85
Quadro 3 Mapa demonstrativo das alunas que frequentarão a aula de primeiras letras da vila de Porto de Pedras, de 1844 .....	88
Quadro 4 Mapas das alunas que frequentam a aula de primeiras letras da Vila de Porto de Pedras, de 1847 .....	90
Quadro 5 Mapa dos alunos que tem frequentado a aula de primeiras letras de Atalaia a 26 de abril de 184- a dezembro de 1847 .....	94
Quadro 6 Mapas dos alunos que frequentam a aula de primeiras letras da povoação de Camaragibe a partir do ano de 184-, 1846, 1847 .....	99
Quadro 7 Mestres das oficinas .....	116

## SUMÁRIO

<b>INTRUDUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 A ESCOLARIZAÇÃO E A CIVILIZAÇÃO DO NEGRO NO SÉCULO XIX</b>	
1.1 A escola: um espaço civilizatório para o negro dos oitocentos .....	25
1.2 As teorias racistas e a inferioridade de negros(as): o ideal de branqueamento pela cor e pela educação .....	32
1.3 Organizações de negros: formas de resistência negra ao preconceito e da negação a escolarização .....	38
1.4 Escravos(as), livres e libertos(as) nas irmandades religiosas .....	40
1.4.1 As irmandades – lugar de escrita de pretos e pardos .....	43
<b>2 ALAGOAS NO IMPÉRIO: ESCRAVIZADOS ALFABETIZADOS E A INCLUSÃO NOS CURSOS NOTURNOS</b>	
2.1 Contexto alagoano do século XIX .....	47
2.1.1 A população e a vida cultural de Alagoas .....	50
2.1.2 Os negros(as) escravizados(as) de Alagoas no período Imperial .....	54
2.2 A exclusão do escravizado da escola <i>versus</i> a presença no mundo das letras ....	59
2.3 Ler e escrever: os anúncios de escravizados fugas .....	62
2.4 A ação de instruir os escravizados na década de 1870 nas aulas noturnas .....	66
<b>3 TRAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS NEGROS NO IMPÉRIO EM ALAGOAS</b>	
3.1 Rastros da escolarização no século XIX .....	72
3.1.1 Métodos de ensino para instruir e educar uma população analfabeta e a precariedade do ensino .....	74
3.1.2 As instituições assistenciais de ensino de primeiras letras e ofícios para órfão e desvalido .....	81
3.2 Alunos(as) negros(as) nas aulas públicas de primeiras letras .....	84
3.3 Os negros nas aulas avulsas do ensino secundário .....	102

<b>3.4 A Escola Central para crianças negras libertas .....</b>	<b>107</b>
3.4.1 Os projetos do governo da província para atender aos menores “ingênuos” .....	108
3.4.2 Educar e instruir para o trabalho .....	110
3.4.3 Os impressos produzidos pelos alunos .....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO A - Mapa da aula de gramática latina .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO B - Impresso da Escola Central - A Escola .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

A proibição da entrada de cativos e cativas nos espaços escolares, pois eles não estavam na condição de cidadãos<sup>1</sup>, foi estabelecida pela Constituição de 1824, no seu artigo 179, parágrafo 32, ao estabelecer “A Instrução primaria é gratuita a todos os Cidadãos”<sup>2</sup>. Isso serviu, durante muito tempo, como referência para os historiadores da educação brasileira não apenas negarem a escolarização dos negros e negras escravizados, como também nas suas condições de livres e libertos, como salientaram em seus estudos Veiga (2008) e Fonseca (2007). Veiga (2008) assevera que durante muito tempo houve uma série de equívocos na historiografia da educação brasileira, por ela incorporar registros nos quais eram recorrentes a associação entre ser negro e ser escravizado, sem levar em conta a diferença entre cor e condição jurídica das pessoas, ao discutir o processo de produção da inclusão<sup>3</sup> escolar de crianças na recém-fundada nação brasileira. A legislação brasileira, que não permitia a entrada dos que viviam sob o regime da escravidão nos espaços escolares, não colocava empecilho algum para o negro livre. De acordo com Marcus Vinicius Fonseca (2007, p. 9):

Há um padrão de tratamento em relação aos negros na historiografia educacional brasileira e sua principal característica é a promoção da invisibilidade dos membros deste grupo racial. Isto se manifesta nos trabalhos de história da educação através da afirmação explícita ou velada de que, no Brasil, os negros não freqüentaram escolas. Em geral, esta afirmação é dirigida para uma caracterização dos períodos em que vigorou a escravidão e tem como pressuposto básico a idéia de que neste sistema a relação entre negro e as escolas só poderia ser pensada em termos de uma exclusão, ou seja, o negro era o escravo, e como havia restrições legais para que os escravos freqüentassem escolas, estas instituições foram interpretadas sem levar em conta a possibilidade de sua relação com a população negra.

As pesquisas realizadas recentemente sobre a História da Educação do negro têm mudado esse quadro de invisibilidade da escolarização do negro no período imperial, ao apontarem para estabelecimentos de ensino que permitiam a entrada de negros, geralmente libertos e livres. Fonseca (2007, p. 10) destaca: “os estudos de história da educação que têm procurado tratar das questões relativas à população negra têm revelado a presença destes indivíduos nos mais diferentes espaços e funções ligadas ao processo educacional”. E

---

<sup>1</sup> Segundo a Constituição brasileira de 1824, cidadão era aquele nascido livre, liberto ou ingênuo. Discutiremos essa questão no capítulo 1.

<sup>2</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm).

<sup>3</sup> O uso do termo está relacionado à permissão para ter acesso ao sistema educacional.

observa que a “reunião desta produção indica que a presença dos negros nas escolas não era algo esporádico e tampouco casual”.

No entanto, apesar de a Constituição ter considerado cidadãos os negros livres e libertos, nascidos no Brasil, e portanto garantir perante a Lei a presença de negros nas aulas primárias, Gondra e Schueler (2008, p. 236) salientam que a Constituição deixava ambíguo e indefinido o acesso à instrução primária para os negros libertos, em “decorrência de multiplicidade de formas assumidas pela experiência da escravidão no Brasil”. Por conta da ambiguidade em definir os direitos dos libertos, em alguns lugares, os professores, inspetores ou membros das comunidades costumavam consultar ou perguntar se era permitido ao negro livre e/ou liberto frequentar as aulas nas escolas públicas e particulares. Em algumas províncias, como a do Rio Grande do Sul, e na Corte imperial, houve medidas legais que restringiam a presença das crianças negras livres ou libertas nas aulas públicas e particulares (GONDRA; SCHUELER, 2008). É importante anotar que, durante o Império, várias legislações foram criadas para a instrução nas províncias, as quais, por vezes, impediam a entrada de negros livres ou cativos nas escolas públicas e particulares; outras apenas apresentavam restrições com relação à condição jurídica do negro.

Apesar de haver restrições impostas pela Constituição de 1824 e pelas leis que regulamentavam o ensino nas províncias, há uma literatura atual que revela o acesso às letras pelos escravizados, ainda que a frequência não se desse nos espaços escolares criados para atender à grande massa populacional brasileira do Império. Segundo Fonseca (2002, apud MORAIS, 2007), geralmente os cativos, na primeira metade do século XIX, aprendiam a ler e a escrever nos espaços não escolares. Outros estudos apontam que muitos negros – cativos, libertos ou livres – foram alfabetizados nas escolas criadas pelos próprios negros, como por exemplo, a escola do professor negro Protextato dos Passos e Silva, que atendia às crianças negras da freguesia de Sacramento, localizada na Corte Imperial, a qual foi foco do estudo de Silva (2002).

É importante salientar que durante os oitocentos, vários intelectuais e dirigentes, engajados na luta pela Abolição da Escravatura, eram adeptos à ideia de educar os indivíduos que viviam sob o regime de escravidão, antes de serem libertos. O argumento era que se constituíam em seres inferiores, portadores de vícios e de moral duvidosa, logo, precisavam ser educados nas letras, no comportamento e nos hábitos. Vale destacar que os pobres, de um modo geral, eram também concebidos da mesma forma, embora o preconceito para com o negro fosse mais acentuado. Além de ser concebido como pertencente a um grupo étnico-racial inferior, argumento que é reforçado na escrita da ciência do século XIX, o negro ainda

carregava o estigma da escravidão. A sociedade brasileira letrada, principalmente as elites dirigente e intelectual, estava preocupada com o “*perigo negro*”<sup>4</sup> que assolaria o país com a abolição dos cativos e cativas, já que a escravidão passou a ser vista como problemática para a civilidade. Para o abolicionista Joaquim Nabuco, a escravidão era uma “linha negra” que comprometia a civilização (VENTURA, 2000, p. 335).

A necessidade de escolarizar os negros começa a ser mais discutida e até mesmo praticada a partir da segunda metade do século XIX, quando se intensificam as campanhas em favor da causa abolicionista e republicana. A escravidão e o grande número de pessoas analfabetas, bem como os negros e mestiços, eram tidos como empecilhos para a constituição de uma nação que pretendia alcançar a modernidade, o progresso e a civilidade.

A primeira lei que beneficiou especificamente o negro no Brasil, no que concerne à educação escolar, foi a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871. Esta lei garantia a educação para os filhos libertos de mãe cativa, ainda que tal obrigatoriedade estivesse apenas relacionada às crianças que fossem entregues ao governo.

No período abordado, a educação escolarizada na província alagoana era ofertada para um número reduzido de pessoas, dado não diferente das demais províncias – embora nessa época a escolarização primária fosse considerada como o principal elemento para civilizar uma população analfabeta e com costumes diferentes do europeu, ou seja, uma população de semibárbaros que não seguia as normas dos bons costumes postos pela sociedade europeia.

Feitas algumas considerações sobre a escolarização do(a) negro(a) no século XIX, esta pesquisa, cujo enfoque são os negros e as negras em sua condição de livres, libertos (as) e escravizados (as) que foram alfabetizados em Alagoas, estabeleceu como objetivo central analisar os processos pelos quais os negros e as negras conseguiram estudar, no período compreendido entre 1840 e 1890, e, conseqüentemente, como objetivos específicos discutir que tipo de educação era ministrada e saber as razões pelas quais se ofertava tal tipo de formação.

A escolha por delimitar este estudo ao período de 1840 a 1890 relaciona-se com as fontes disponíveis que evidenciaram negros escolarizados, a saber, os anúncios de escravizados fugidos que informavam sobre o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Esse tipo de anúncio era comum na imprensa escravista brasileira da época. Em Alagoas, encontra-se esse tipo de publicação nos jornais *Diário das Alagoas*, *O Liberal* e no *Orbe*. Além desses anúncios, encontram-se no acervo do Arquivo Público de Alagoas os mapas escolares da

---

<sup>4</sup> Expressão usada por Ventura (2000).

década de 1840, nos quais se evidencia a presença de negros nas aulas primárias. Este estudo se estende até a década de 1890 porque aborda também a Escola Central, que foi criada para abrigar e educar os meninos livres após a Lei do Ventre Livre, de 1871. Embora já tenha sido estudada no TCC, o presente trabalho também destaca a referida Escola porque foi uma instituição criada para atender ao público negro e por conta de novos dados descobertos a seu respeito, os quais não foi possível expor no estudo anterior .

O contato com esses jornais e outros periódicos alagoanos do século XIX se deu com a entrada, em 2004, ainda no primeiro ano do Curso de Pedagogia, no grupo de pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, como colaboradora, e depois bolsista PIBIC/FAPEAL da pesquisa coordenada pela professora Maria das Graças de Loiola Madeira, cujo foco é estudar periódicos locais do século XIX e XX, na intenção de compor um catálogo de fontes sobre a história da educação alagoana. Dever-se ressaltar a importância das reuniões desse grupo de pesquisa para o desenvolvimento do presente estudo, pois elas possibilitaram ampliar o olhar sobre o objeto em estudo, devido à leitura e debate das obras raras e contemporâneas de alagoanos e de autores que escrevem sobre a educação.

Portanto, pode-se afirmar que o interesse em pesquisar a história da escolarização do negro em Alagoas começou a partir dessas discussões e do contato com matérias jornalísticas relacionadas à Escola Central, instituição criada em Maceió no ano de 1877, pelo movimento abolicionista alagoano, por iniciativa de Francisco Domingues da Silva, para atender a meninos negros libertos. A referida instituição, objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, em 2008, seguia o modelo das várias instituições criadas no Brasil para atender às crianças órfãs e pobres. Ao focar a Escola Central no presente estudo, tentamos ampliar informações e análises do material investigado e apresentado, em 2008, no Trabalho de Conclusão de Curso.

Para compreender como o(a) negro(a) esteve inserido(a) no processo da escolarização da nação brasileira, no período imperial, contamos com o apoio e a orientação dos estudos realizados por Veiga (2008), Fonseca (2007) e Cruz (2008). No sentido de compreender a escolarização no século XIX, buscamos apoio em Gondra e Schueler (2008). Para a análise das leituras dos mapas, visando compreender o nível de aprendizagem da escrita e leitura dos alunos, tomamos como referências Xavier (2007) e Bittencourt (2008). Além desses autores, o trabalho teve o apoio de Gilberto Freyre (2010), com a obra *O escravo nos anúncios de*



*jornais brasileiros do século XIX*<sup>5</sup>. Nela é discutida a condição do escravizado brasileiro mediante os anúncios, sobretudo aqueles relativos às fugas.

### **Notas sobre as categorias e os conceitos da pesquisa**

Pesquisar sobre os negros e negras escolarizados em Alagoas implica adotar algumas categorias e conceitos. Dentre essas categorias, salientamos a de negros (as), civilização, raças, livres, liberto, cativo, ingênuo, cidadão, africano(a), preto(a), pardo(a), instrução, escola, aula, cadeira. Ao expor essas categorias, não temos a intenção de problematizá-las, mas de mostrar que nossa proposta é trabalhar com termos já cristalizados, porém sem usá-los de modo pejorativo.

Nesse sentido, o termo negro abrange as categorias pardos, pretos, crioulos e mulatos. Seguindo um dicionário da época, da autoria de Luiz Maria de Souza Pinto, intitulado *Dicionário da Língua brasileira* (1832), o termo “negro” era destinado para pessoas de cor preta, enquanto pardo correspondia àquele que nascia da relação de uma pessoa branca com a negra, assim como o mulato. O “crioulo” correspondia ao preto escravizado. Segundo Fonseca (2007), crioulo servia para diferenciar aqueles que nasciam no Brasil, dos africanos. O termo “cabra”, segundo o dicionário, designava os filhos de mulatos com negras ou ao contrário. Segundo Lara (2004, apud Fonseca, 2007), o termo cabra, no período colonial, era usado para os índios.

Ao estudar negros e negras no período escravista também se deve associá-lo a sua condição de escravizado(a), livre, liberto(a) e ingênuo. Os termos cativo e escravizado correspondem àqueles sujeitos que viviam no cativo; o livre, àqueles sujeitos que nasciam livres e que, por sua vez, eram cidadãos brasileiros. A denominação liberto estava associada aos que se achavam na condição de escravizados e ganhavam liberdade, recebendo também a denominação de forro. Ingênuo era a denominação dada aos filhos nascidos do ventre escravizado a partir da Lei do Ventre Livre. Segundo Cruz (2009), a documentação referente ao período anterior à lei sugere que o termo ingênuo tenha sido usado em sentido mais amplo, para identificar os negros nascidos livres.

No que se refere ao universo da escolarização, as categorias escola, cadeira e aula correspondem a uma unidade escolar, uma escola. Os três termos tinham o mesmo sentido. Nessa época, o termo instruir significava aprender a ler, escrever e contar, enquanto educar

---

<sup>5</sup> A primeira edição da obra data de 1861.

correspondia a uma educação moral e religiosa. O termo educação, quando utilizado, está relacionado a instruir/escola e educar/formar valores.

O sentido da escolarização corresponde ao acesso ao ensino de primeiras letras. A categoria alfabetização, embora seja termo polissêmico, recebe neste estudo a significação de aprendizagem da leitura e da escrita.

O termo raça, quando aqui empregado, apesar de suas variadas conotações e das ressalvas quanto ao seu uso, está focado no sentido das características físicas dos vários grupos humanos<sup>6</sup>.

É importante enfatizar que foram realizados estudos bibliográficos e análise de fontes históricas no que diz respeito ao período estudado. Para tanto, no próximo ponto será apontado o caminho escolhido e as trilhas seguidas.

### **Caminhos teórico-metodológicos**

Para empreender esta pesquisa, o suporte teórico-metodológico adotado tomou como referência a *Escola dos Annales*, sobretudo os escritos de Bloch (2001), tendo em vista que ela nos remete a um novo conceito de fontes para além dos documentos escritos, como fotografias, objetos, vestígios arqueológicos entre outras fontes. Também possibilitou uma nova abordagem na análise crítica das fontes e do tempo histórico.

Ao encontrar um documento, o pesquisador deve adotar um procedimento de indagação acerca de qual lugar se fala. Saber fazer a crítica e julgar de forma não equivocada o documento e/ou acontecimento, para não cometer anacronismos, ou seja, não julgar fatos de uma época passada a partir de ideias do presente. Em uma pesquisa histórica, como ressalta Pesavento (2005), é preciso que o historiador tenha um capital intelectual bastante vasto. É necessário ter uma visão alongada do seu tempo e espaço. Só assim ele terá condições de analisar as fontes de modo que, ao questioná-las, elas tenham algo a dizer e, consequentemente, possibilitem uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Este estudo foi baseado em uma pesquisa documental, periódicos, escritos oficiais, os quais foram bastante utilizados. No decorrer de sua construção, muitas foram as fontes consultadas, como os relatórios dos presidentes da província, muitas vezes nomeados de falas dos presidentes, relatórios dos diretores da instrução pública e particular da província e de

---

<sup>6</sup> Durante o século XIX, a biologia usava o termo “raça” de forma classificatória, diferenciando as raças em superiores e inferiores.

inspetores, mapas escolares, jornais e obras raras, *Compromissos* das irmandades religiosa e, esporadicamente, dicionários da língua portuguesa, almanaques e fotografias.

A fonte jornalística foi a primeira a ser consultada, pois como o projeto inicial propunha a escolarização do negro escravizado, foi nela que encontramos os sinais sobre cativos com domínio das letras, estes presentes nos anúncios de fugas dos jornais que circularam em Maceió, a saber: *Diário das Alagoas*, *O Liberal*, *Jornal das Alagoas* e *Orbe*. Neles estão também presentes os anúncios de venda e aluguel dos escravos. Além desses periódicos, consultamos a *Gazeta de Notícias* que tratava de questões relacionadas à liberdade do negro, pois era abolicionista. Os impressos criados em Alagoas nos oitocentos estavam atrelados a partidos políticos, no curso dos movimentos abolicionistas e republicanos, estes nos anos finais de 1870 e início dos anos de 1890.

O *Diário de Alagoas* foi o primeiro periódico diário e o que teve maior tempo de circulação, 37 anos, de 1858 a 1895. Segundo Craveiro Costa (1931), o *Diário das Alagoas* “foi um marco do desenvolvimento da imprensa Alagoana”. Em seu editorial de lançamento, em 1º de março de 1858, afirma: “não somos orgaos de nenhum partido político; a mais stricta imparcialidade será a característica da nossa norma de proceder”. Conforme afirma esse autor, de início, o jornal foi absolutamente neutro em relação à política, mas, para conseguir sobreviver, filiou-se ao Partido Conservador, ao qual se manteve vinculado até a queda da Monarquia. Craveiro Costa (1931) ainda lembra que “só a imprensa politica encontrava certa facilidade para viver” e que ao se filiar ao Partido Conservador o *Diário das Alagoas* teve de submeter-se a uma modificação radical de seu programa. Ligado ao governo da província, que estava sob a administração do Partido Conservador, o jornal assumiu uma feição de “diário oficial”, ou seja, servia como lugar de registros oficiais. Em geral, as notícias apresentavam pequeno conteúdo, quando relacionadas à educação. Tratava-se dos atos da Diretoria da Instrução Pública com a publicação de portarias, despachos, requerimentos e ofícios.

*O Liberal* começou a circular em abril de 1869 e estendeu-se até 1880. Pertencia ao Partido Liberal, tinha como redator, em 1869, Amintas José Teixeira de Mendonça. Naquela época, o Partido Liberal havia sido restabelecido. O seu perfil de notícias era um pouco mais diversificado e combatia diretamente o *Diário das Alagoas*, por este pertencer ao Partido Conservador. Segundo Barros (2005), em 1878, ele passa a ser o órgão responsável pelas notícias do governo. O contrato com o governo dura até 1884, quando desaparece. Torna a circular a partir de 1889, quando passa a se chamar *Estado de Alagoas*.

Quanto ao jornal *Orbe*, foi criado em 1879 e circulou até 1900. De início, não estava vinculado a nenhum partido político, mas depois passa a ser órgão do Partido Conservador

(BARROS, 2005, p. 347). Outros, como o *Gutenberg* e a *Gazeta de Noticias*, apesar de seguirem o mesmo perfil dos jornais em relação às seções, estavam voltados para as questões do movimento emancipatório e republicano. Foram criados pelos organizadores do movimento abolicionista local, que por fazerem parte da imprensa abolicionista não permitiam a publicação de anúncios de fugas de cativos. A *Gazeta de Noticias* também se manifesta em suas edições, explicitando que não publicava anúncios de fugas. “Jornais que aderiam ao movimento emancipador e por escrúpulos, até então desconhecidos, de dignidade jornalística, recusavam-se a publicar anúncios de compra e venda de gente, e sobretudo de fuga ou desaparecimento de escravos” (FREYRE, 2010, p. 95).

Era comum na imprensa local o debate referente à educação. Esses periódicos hoje se apresentam como uma grande fonte da História da Educação, por terem sido veículos importantes para a circulações de ideias educacionais, bem como “uma oficina onde se processa a fundição de saberes diversos, ações de múltiplos sujeitos e acontecimentos de diferentes escalas espaciais e temporais, que vão do pequeno ao grande, do particular ao geral, do imediato ao mais remoto” (CAVALCANTE, 2008, p. 540). Porém, como qualquer outra fonte, apresentam uma visão de um segmento da sociedade, trazendo consigo uma ideologia moral, política e cultural, geralmente a dos dominantes. Sobre a ideologia presente nos jornais, Cavalcante (2002, p. 4) argumenta que “não há como ignorá-la ou fugir delas”. Quanto ao cuidado com as ideologias, a autora afirma: “o cuidado metodológico a ser tomado pelo pesquisador é no sentido de uma tomada de consciência acerca da presença inevitável das ideologias no interior de qualquer jornal”, com a finalidade de “melhor entender certas contradições que freqüentemente encontrará no tratamento dado pelo jornal a um mesmo acontecimento”.

Em relação às fontes oficiais, temos os relatórios e/ou falas dos presidentes da província ou governadores, apresentados à Assembleia Legislativa, discorrendo sobre sua administração no ano anterior (ou até o período da apresentação), os quais tratam de vários temas: agricultura, indústria, escravidão, Igreja, estatística sobre a população, criminalidade, obras públicas, caridade<sup>7</sup>, educação, saúde, entre outros. Os relatórios estão à disposição no *site*<sup>8</sup> da Universidade de Chicago, que foi também nosso lugar de pesquisa. Nem sempre essa documentação está completa; algumas não trazem todos os itens mencionados. Os relatórios dos presidentes das províncias foram por nós utilizados como fontes sobre o sistema

---

<sup>7</sup> O item caridade aborda os hospitais de caridade e as instituições educacionais criadas para os órfãos e desvalidos da sociedade.

<sup>8</sup> <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>

educacional da época, bem como para saber qual era o tipo de escola dos escravizados e libertos. Nesses relatórios, localizamos o perfil racial da população da província.

Sob este mesmo enfoque, utilizamos os relatórios dos diretores e inspetores da instrução pública e particular, os quais apresentam o estado da instrução pública e particular da província. Os relatórios expunham o estado da educação na província por meio de vários itens; entre eles estavam: instrução pública, ensino secundário e particular, mobília, professores, inspetores; criação, supressão, remoção e transferência de aulas, licenças para professores.

Esporadicamente, utilizamos as leis que regulamentavam o ensino da província para compreender a quem era dirigido o ensino e qual o currículo para as aulas da instrução pública. Fizemos análise também dos Almanques do Estado no tocante às informações sobre a Escola Central. Os almanques, como salienta Cruz (2008), são uma fonte riquíssima de informações sobre vida cultural e econômica das províncias. Neles encontramos o número de escolas em cada localidade, nome dos professores, inspetores, anúncios de colégios particulares e outras particularidades.

Nos acervos de Maceió, encontramos os mapas escolares, estes disponíveis no acervo do Arquivo Público de Alagoas. Esse momento foi importante porque localizamos nesses mapas as evidências da presença de negros nas escolas primárias e secundárias da província na década de 1840. Os mapas escolares são uma importante fonte de informação sobre a aprendizagem dos alunos no ensino primário e secundário. Além disso, tais mapas informam filiação, local onde residiam os alunos etc. Como qualquer outra fonte, os mapas também apresentam algumas ressalvas, por serem um meio de controle do governo sobre as aulas, já que eles serviam como recurso para a prestação de atividades do professor e podiam ser falseados, visto que a continuidade de uma aula dependia da quantidade dos alunos e conseqüentemente do salário. Sobre o olhar do pesquisador nos documentos, reflète Bloch (2001, p. 89): “há muito tempo estamos alertados no sentido de não aceitar cegamente todos os testemunhos históricos”. O que queremos ressaltar com a fala de Bloch é que não apenas os mapas, mas qualquer outra fonte histórica precisa, ao ser analisada, ter um olhar para quem escreveu, bem como para que servia determinado tipo de documentos e/ou fonte.

No percurso da pesquisa, como fonte secundária, foram utilizadas as obras da época, que nos serviram de auxílio para o desenvolvimento dos aspectos sociais, culturais, econômicos e educacionais quanto à escravidão e aos negros na província alagoana e no Brasil. Entre elas, destacam-se o *Compêndio de Geografia e Cosmografia* (1874), de autoria do Thomaz do Bomfim Espíndola, e outra obra do mesmo autor, *Geografia alagoana ou*

*descrição física, política e histórica da província das Alagoas* (2001)<sup>9</sup>, assim como *O Abolicionismo*(1883), de autoria de Joaquim Nabuco .

Na última fase da pesquisa, também fizemos uso dos *Compromissos* das irmandades religiosas que recebiam negros, a saber: o da Irmandade de São Benedito da cidade de Maceió e o da Irmandade de São Benedito da Cidade das Alagoas (atual Marechal Deodoro). Essa documentação foi disponibilizada em cd pelo pároco da igreja de São Benedito de Maceió, cujos locais de acervo são o Museu da Imagem e do Som e a Arquivo Público de Alagoas. Os *Compromissos* foram utilizados, ainda que não analisados profundamente devido à dificuldade de leitura dos manuscritos e ao pouco tempo que tivemos para a realização dessa análise.

Nesse período, tivemos acesso ao impresso intitulado *A Escola*, criado pelos alunos da Escola Central. Esse impresso pertence ao acervo do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – APEJE – no Recife, e nele pudemos ter acesso ao tipo de educação que se ministrava para os meninos livres, após a Abolição da Escravatura. Relevantes também foram as fotografias dos alunos da Escola Central nas diversas oficinas que nesse estabelecimento foram oferecidas. Apenas não sendo possível precisar a data delas.

O procedimento metodológico teve início com a ida ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, para mapeamento e catalogação de anúncios de fugas de escravizados fugidos que apresentassem o domínio da escrita e da leitura, bem como de matérias vinculadas à escravidão. No Instituto, também encontramos obras raras de autores alagoanos. No transcorrer da pesquisa, além do Instituto Histórico, frequentamos o Arquivo Público do Estado de Alagoas, com o objetivo de localizar vestígios sobre a escolarização dos escravizados, porém não foi possível encontrá-los. Nesse acervo, entretanto, encontramos os mapas escolares que evidenciavam a presença dos negros na província.

Ao encontrarmos a documentação que nos remetia aos negros(as) com o domínio das letras, adotamos o procedimento de fotografá-la e armazená-la nos cds. No percurso de construção da dissertação, ora intercalamos e relacionamos as consultas aos acervos e *sites* que traziam documentos históricos, com as leituras das obras e artigos relacionados à escolarização de negros, à educação no século XIX, ao escravismo no Brasil. Como alerta Lara (2008, 18): “[...] interrogar os textos de tal modo que sejam capazes de fornecer informações sobre as ações humanas no passado”. Empreendemos ainda visitas esporádicas ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas - IHGA - e Arquivo Público de Alagoas - APA

---

<sup>9</sup> A primeira edição da obra data de 1871.

- além de visita à igreja de São Benedito de Maceió, com o objetivo de encontrar provas da escrita e leitura dos negros que frequentaram as irmandades religiosas.

### **A trajetória da construção da dissertação**

O projeto inicial deste trabalho focalizava a escolarização de escravizados, através de pistas que estavam presentes nos anúncios desses fugas de escravizados, dos quais alguns informavam sobre o domínio do ler, escrever e contar, além do domínio de um ou mais ofícios, como os de sapateiro e marceneiro.

Foi a partir do estudo da Escola Central que despertamos para a questão da escolarização dos negros que ainda estavam presos ao cativeiro, pois começamos a dar importância aos anúncios publicados nos jornais locais sobre fugas de escravizados que apresentavam as habilidades de leitura e escrita, entre as descrições do fugitivo, visto que os estudos revelavam o acesso restrito deles às letras.

Não demos prosseguimento a esse objeto de estudo devido à falta de fontes que evidenciassem os espaços nos quais os escravizados puderam estudar. No decurso da pesquisa, quando estávamos na busca de documentos que comprovassem ou evidenciassem a presença de cativos nos bancos escolares públicos, tínhamos como hipótese que o aprendizado da leitura e da escrita dos escravizados se dava, na maioria dos casos, na casa dos seus proprietários, porém, considerando estudos atuais, como o de Cruz (2008), constatamos que eles também ocuparam os bancos escolares particulares, assim como os públicos. Nestes últimos, a autora ressalta que eles poderiam se passar por livres, o que representaria mais alunos para os professores, pois eles teriam de contar com um número considerável de alunos, para assim obter os salários.

Foi nesse estágio da pesquisa que encontramos, nos acervos do Arquivo Público do Estado de Alagoas, os mapas escolares da década de 1840 com a informação da presença de negros(as) nas aulas públicas primárias e secundárias. Em posse dessa informação, recuamos o período de estudo em dez anos, que inicialmente se dava a partir da década de 1850. Diante da dificuldade de informação sobre a escolarização dos cativos, a pesquisa tomou como foco o(a) negro(a) em suas várias condições jurídicas (livre, liberto, cativo, ingênuo).

Ao propor a temática sobre a escolarização de escravizados, tivemos dificuldades para localizar fontes que evidenciassem escravizados letrados, porquanto eles faziam parte de uma classe não favorecida no registro de documentos históricos.

Nesse sentido, Wissenbach (2002) ressalta as dificuldades dos historiadores para abordar a história dos cativos. Entre elas, destaca os documentos comprometidos com a visão de mundo dos grupos privilegiados pela documentação escrita. A autora afirma que, para a realização da sua pesquisa sobre a relação entre o escravizado e a escrita, foi necessário:

contornar a frieza de informações despersonalizadas ou puramente quantitativas, filtrar os testemunhos, ler nas entrelinhas e abstrair, no máximo do possível, os preconceitos, as visões preestabelecidas, as situações de constrangimentos, nas quais réus, escravos e forros se colocavam diante de juízes, policiais e escrivães para serem julgados. (WISSENBACH, 2002, 105).

A nossa pesquisa se encaminhava na direção do trabalho da autora supracitado, já que procuramos compreender o processo de escolarização dos negros escravizados em Alagoas. Mas esse percurso foi mudado em consequência do fechamento temporário dos Arquivos Público e Judiciário; este último se mostrava de grande importância para o objetivo inicial do projeto de pesquisa, pois há em seu acervo uma vasta documentação do escravismo em Alagoas. Restou apenas como local de pesquisa o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, por isso centramos nosso estudo nos negros na sua condição de livre, escravizado e liberto.

Além das dificuldades apresentadas, outras três foram evidentes no desenvolvimento deste trabalho. Primeiro, a leitura de manuscrito. Essa questão nos remete à historiadora francesa Farge (2009):

Paciência de leitura; em silêncio, o manuscrito é percorrido pelos olhos através de numerosos obstáculos: os cantos corroídos e as bordas danificadas pelo tempo engolem as palavras; o que está escrito na margem [...] geralmente fica ilegível, uma palavra que falta deixa o sentido suspenso; às vezes, a partes de cima e de baixo do documento sofreram danos e as frases desaparecem; isto quando não é na dobra [...] que se constam rasgos, portanto ausências. Depois a interpretação das falas correspondente a uma época distante. Questões essas que demandou tempo e paciência, questão notória para quem faz pesquisa histórica. Por último, o estado dos documentos, muitas vezes deteriorados devido à ação do tempo. (FARGE, 2009, p. 59).

A dificuldade de leitura dos manuscritos apontada pela historiadora foi constatada quando da consulta dos mapas escolares, pois em muitos deles não foi possível identificar o que estava escrito, devido à deterioração do documento pela ação do tempo. A paciência na leitura dos manuscritos também nos remete à interpretação da fala em uma época distante, a exemplo dos mapas escolares, os quais, de início, não sabíamos como interrogá-los quanto ao nível de aprendizagem dos alunos, Farge (2009, p. 18) salienta que o “retorno dos arquivos às vezes é penoso, pois depois do prazer físico da descoberta dos vestígios vem a dúvida mesclada à impotência de não saber o que fazer com eles”. Apenas depois de muito procurar



sobre a aprendizagem da época, é que nos deparamos com a obra de Xavier (2007), que aborda exatamente a questão dos diversos termos usados para classificar o nível de leitura e escrita dos alunos.

Apesar de exigir paciência e persistência, condições notórias para quem faz pesquisa histórica, a pesquisa nos arquivos se torna gratificante quando deparamos com documentos que evidenciam o tema sobre o qual estamos a escrever, seja este apenas um pequeno trecho, frase, texto, seja um documento completo. Localizá-lo nos envia a um estado de ânimo pela busca em querer desvendar as interrogações que a fonte encontrada nos pôs.

Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho histórico é também satisfatório porque permite evidenciar um evento esquecido ou revisitar um tema e contar outra versão a respeito. Marc Bloch (2001, p. 75) assevera que “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. No nosso caso, ao tratamos da escolarização dos negros nos oitocentos, buscamos evidenciar a presença deles nos espaços de ensino, visto que até certo tempo era comum afirmar que o grupo social em estudo não tinha acesso às letras.

Desse modo, consideramos importante realizar este estudo porque ele possibilitou dar uma maior visibilidade aos negros e às negras alfabetizados, já que a história da educação, por muitos anos, não os privilegiou em seus estudos, e sobretudo para conhecer mais aprofundadamente a escolarização desses indivíduos em Alagoas, lacuna esta que precisa ser aos poucos preenchida.

Assim, para empreender este estudo, organiza-se em três capítulos. O primeiro aborda a escolarização como espaço da civilização da população brasileira, incluindo a negra, e a relação das teorias racistas com a inferioridade do(a) negro(a) e o processo de escolarização da época, com o intuito de branquear a população negra por meio da escolarização. Por último, enfocamos as irmandades religiosas como espaço de escrita e leitura para os(as) negros(as) que frequentavam essas confrarias.

O segundo capítulo focaliza a província alagoana, enfatizando seus aspectos econômico, populacional e cultural. Destacamos também, nesse capítulo, os(a) negros(as) escravizados(as) e sua relação com o mundo da leitura e da escrita, por meio dos anúncios de escravizados fugidos, e a questão do acesso dos escravizados à escolarização por intermédio das aulas noturnas.

O terceiro capítulo estuda o sistema educacional alagoano, retratando a presença dos (das) negros(as) nas aulas públicas de primeiras letras e nas aulas avulsas do ensino secundário. Essas frequências foram localizadas nos mapas de estudos do primeiro Império.

Trata também das propostas do governo da província para fundar uma colônia agrícola que recebesse os menores libertos com a Lei do Ventre Livre, e da Escola Central, instituição criada para atender os meninos livres após a promulgação da referida lei.

# 1 A ESCOLARIZAÇÃO E A CIVILIZAÇÃO DO NEGRO NO SÉCULO XIX

Neste capítulo, tratamos de fazer uma discussão sobre a educação escolarizada para atender à classe menos abastada da sociedade durante o período imperial brasileiro, projeto de formação defendido pela elite letrada, cujo interesse era civilizar aquele grupo social sob os parâmetros de vida do europeu. Para que esse ideal fosse contemplado, coube à escolarização o papel central de instruir e educar, em uma sociedade composta por uma massa de analfabetos. Portanto, abordamos as questões da escolarização como espaço civilizatório, o desenvolvimento das teorias racistas em relação à inferioridade da etnia negra e sua relação com o processo de escolarização cujo objetivo era o branqueamento desse grupo, como também o papel das irmandades religiosas como lugar de participação de negros e negras livres, e escravizados, e o uso da leitura e da escrita nessas irmandades.

## 1.1 A escola: um espaço civilizatório para o negro dos oitocentos

A ação de civilizar a população manteve-se no Brasil ao longo do século XIX, e cabia à escolarização a função de moldá-la ao contexto cultural europeu. O conceito de uma nação civilizada, à época, estava ligado ao domínio das letras, bem como ao processo moral e material, conforme aponta o alagoano Thomaz do Bomfim Espíndola, quando escreveu o *Compêndio de Geografia e Cosmografia* (1874) para os alunos do Liceu e da Escola Normal de Maceió. Ao responder o que era ser civilizado, assim se posiciona: *“E civilizados? São os que teem lingua polida, legislação bem conhecida, governo activo e providente; teem em grande estima as sciencias e artes, marchando o seu progresso material e intellectual, mais ou menos, a par do aperfeiçoamento moral”*. A posição de Espíndola estava atrelada ao pensamento europeu de nação civilizada, pois ele fazia parte de uma elite política e letrada da época, ocupando cargos administrativos como o de inspetor de estudo e deputado da província. Os intelectuais brasileiros da época buscavam apoio para seus escritos no que estava sendo pensado na Europa e nos Estados Unidos.

Ainda que aponte o progresso material, o conceito de civilidade estava atrelado às letras e às artes, consideradas fundamentais para um estágio evolutivo da civilização do Brasil, país que concentrava, segundo a elite pensante da época, um povo atrasado, porque contava com um grande número de analfabetos, principalmente de negros e indígenas, tidos

como inferiores. Continua o autor alagoano em relação ao estado de civilização da população brasileira:

M.- Qual o seu estado de Civilização?

D.- Ainda se acha um pouco atrasado ; pois a instrução não está derramada pela população: a maior parte dos habitantes do centro e a raça negra ignoram completamente a arte de ler e escrever, bem como ignoram-na os indígenas (ESPINDOLA, 1874, p. 213).

O autor também justifica a civilidade e tenta convencer o leitor de que o meio natural determinava a hierarquia das raças e nações, sendo o europeu classificado como superior aos demais povos: “M<sup>10</sup> – Qual o seu clima? D<sup>11</sup> – Em geral temperado, e sua atmosphaera por toda parte dôce e sã; ao que devem os seus habitantes a sua belleza, força physica e superioridade intellectual”. (p.34). Para Espíndola, com exceção dos seres do reino mineral, todos os demais estavam sujeitos ao clima e às condições físicas da natureza. Esse conceito dado pelo autor estava relacionado a uma postura eurocêntrica e atrelado a uma visão positivista e naturalista, na qual o meio natural determinava a superioridade de um povo. Pregava que o desenvolvimento humano deveria ser harmonioso, mas ao mesmo tempo estático, sem destruir a hierarquia existente e que encaminhasse ao progresso. Essa visão se estabelecerá no Brasil nos oitocentos, no sentido de formar uma nação ordeira, moderna, sem no entanto destruir a hierarquia existente.

Nesses termos o projeto de civilizar o Brasil nasce ainda no período colonial, porque sendo uma sociedade com uma população composta de índios e africanos e seus descendentes, e esses concebidos como selvagens, ou fora do padrão europeu, as autoridades administrativas e a Igreja Católica buscaram formas de civilizar esses sujeitos. Como lembra Thais Fonseca (2009, p. 17), na America colonizada, a “civilização revestia-se de caráter particular, pois significava impor normas de conduta e instrumentos de controle sobre uma população em muito diferente da europeia”, por ser constituída de indivíduos fora da herança cultural do Velho Mundo – indígenas e africanos. A autora também salienta que como os europeus que chegaram ao Brasil e seus descendentes se deixavam influenciar pela cultura africana e indígena, o que acarretava o afastamento dos padrões civilizados e moralmente aceitos, as autoridades civis e eclesiásticas disseminaram, sobretudo em seus discursos, o apelo à conquista e/ou à imposição da civilidade nos moldes europeus, fosse pela educação formal ou pelo exemplo social.

---

<sup>10</sup> A Letra M representa o mestre.

<sup>11</sup> A Letra D representa o discípulo.

Embora saliente a autora que os europeus se deixavam influenciar pelas culturas dos nativos e africanos, é importante lembrar que a relação entre eles não era simples, e tampouco passiva, visto que os europeus vieram subordiná-los por meio do sistema escravista e usurpar seu território, no caso dos índios.

Logo, a escola elementar aparece no Brasil como um mecanismo de controle social, de conformação, visando difundir um modelo de comportamento, a fim de atingir uma nação civilizada e uniforme culturalmente, seguindo o modelo europeu, e com isso negar a cultura indígena e negra, já que o sistema escravista impedia, aos olhos estrangeiros e de intelectuais brasileiros, a tão sonhada civilidade da nação brasileira.

estender a consciência de ser civilizado a toda a população demandou a produção de uma instituição, a escola elementar, como unidade de referência civilizatória configurada por padrões homogêneos de acesso ao saber racionalizado e formas de comportamento. A experiência da escolarização elementar ampliada foi componente da dinâmica civilizatória de estender a toda a população os processos de mudanças de atitudes, valores e comportamentos. (VEIGA, 2005, p. 159).

O conceito de escola no período abordado estava atrelado à ação de instruir e educar. Instruir significava o ensino do ler, escrever e contar, enquanto o educar seria inculcar valores morais e religiosos, como assinala o presidente da província alagoana de 1863:

Instrução e educação são duas ideias correlativas que não podem ser consideradas isoladamente. É fácil encontrar mestres habilitados para ensinar sofrivelmente a ler, escrever e contar; é porém bem difícil encontrá-los que compreendam a importância da 2ª parte da missão e que sejam dedicados às suas obrigações. É fácil formular as regras e precisar as condições, que devem regular a instrução, é bem difícil porém o mesmo fazer a respeito da educação, porque esta está em tudo e não está em parte alguma. ( Fala do Presidente da Província em 1863, p. 16-17, João Marcelino de Souza Gonzaga).

Observa-se, com isso, que mesmo tendo como projeto difundir a civilidade a toda a população por meio da escola elementar, os governos provinciais não promoveram uma grande rede delas. A que havia não atendia ao mínimo de exigência para um sujeito se alfabetizar à época, com professores pouco preparados para exercer o magistério e escolas em precárias condições.

Ao se reportar aos estudos de Norbert Elias (1993), na clássica obra *O processo civilizador (vol. II)*, Veiga (2005) chama atenção para o estreito vínculo entre escola e civilização, uma vez que o “apelo à escolarização dos povos teve um amplo caráter integrador e inclusivo. Tornar todo um povo civilizado foi parte de uma dinâmica funcional fundamental para o estabelecimento dos governos representativos...”, na produção nacional de um padrão

de comportamento.<sup>12</sup> Veiga (2005) analisa criticamente tal modelo na tradição brasileira, particularmente no cenário escravocrata do século XIX, o qual:

[...] não se realizou plenamente, o que foi fundamental em outras sociedades para a produção de uma auto-imagem civilizada no Estado, foi partilhado com os senhores de escravos. Dessa maneira, as relações entre civilização e violência no Brasil, enquanto experiência de auto-controle e controle externo, se fizeram de forma dual, mas não necessariamente contraditória. O Estado normatizou o tesouro público, a guarda nacional, criou a força militar, legislou sobre os direitos civis e, entre outras, estabeleceu como prescrição constitucional que “desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis”. Entretanto manteve o regime da escravidão, em que o proprietário de escravos dispunha de autonomia para uso da violência, situação que evidentemente não foi isenta de muitas tensões. (VEIGA, 2005 p. 155).

A não emancipação dos escravizados pela Constituição de 1824 de cunho liberal pode ser esclarecida por ser, à época, o trabalho escravizado o motor da agricultura, que era a base da economia nacional. Além disso, a escravidão estava disseminada em todas as esferas da sociedade imperial, sobretudo porque a Constituição outorgada não foi fruto de uma luta para a mudança da estrutura social e econômica, mas sim de uma luta política entre o Brasil, Portugal e Inglaterra. Foi ela imposta por D. Pedro I, e as necessidades da elite escravocrata foram atendidas.

Sobre os legisladores brasileiros, estes professavam os ideais liberais à época. Reflete Camargo

[...] enganam-se aqueles que pensam que esses legisladores que se exaltavam como liberais e democráticos agiram completamente imbuídos desses valores e, mais, que pretendiam alçar conquistas para o povo brasileiro. Seu liberalismo não transpunha seus próprios interesses de classe e suas conquistas, por mais que representassem um progresso, perante o atraso das leis portuguesas, aproveitava somente aos seus iguais. (CAMARGO, 2004, p. 81).

Para Joaquim Nabuco (1849-1910), um dos principais ativista do processo favorável à Abolição da Escravatura, mesmo sendo filho de escravocratas, porém formado numa época em que o sistema escravista já não era visto com bons olhos, por ser algo que impedia o progresso da nação, o sistema escravista era: “uma verdadeira mancha de Caim que o Brasil traz na frente”, no prefácio de sua obra *O abolicionismo* (1883)<sup>13</sup>, argumenta na citada obra que qualquer expressão na Constituição que fizesse referência ao escravizado teria a seguinte ressalva:

<sup>12</sup> O presente estudo não está se reportando diretamente a Norbert Elias, e sim a Veiga, porque ela estabelece um diálogo do autor com a história da educação brasileira.

<sup>13</sup> A obra foi publicada numa época de grande efervescência da luta pela libertação do escravizado

Além de cidadãos a quem são garantidos esses direitos, e dos estrangeiros a quem serão tornados extensivos, há no país uma classe sem direito algum: a dos escravos. O escravo será obrigado a fazer, ou a não fazer, o que lhe for ordenado pelo seu senhor, seja em virtude da lei, seja contra lei, que não lhe dá o direito de desobedecer. O escravo não terá um único asilo inviolável, nem nos braços da mãe, nem à sombra da cruz, nem no leito de morte; no Brasil não há cidades de refúgio. Ele será objeto de todos os privilégios, revogados para os outros; a lei não será igual para ele porque está fora da lei, e o seu bem-estar material e moral será tão regulado por ela como o é o tratamento dos animais; para ele continuará de fato a existir a pena, abolida, de *açoites* e a *tortura*, exercida senão com os mesmos instrumentos medievais, com maior constância ainda em arrancar a confissão, e a devassa diária de tudo o que há de mais íntimo nos segredos humanos. Nessa classe a pena da escravidão, a pior de todas as penas, transmite-se, com a infâmia que a caracteriza, de mãe a filhos, sejam esses filhos do próprio senhor. (JOAQUIM NABUCO. O Abolicionismo. Disponível em <[www.culturabrasil.pro.br](http://www.culturabrasil.pro.br)>).

O autor afirma que era assim que vivia a civilização brasileira livre, com homens e mulheres obrigados a trabalhar noite e dia sem receber salário. A vida dos escravizados era cercada de situações de miserabilidade. Suas habitações eram precárias, a alimentação era de má qualidade, eram péssimas as condições de higiene. Essas condições tinham como uma das consequências as doenças que costumavam vitimar os escravizados, libertos e livres pobres. Estudos relacionados aos escravizados, como o de Freyre (2010), apontam que não havia a preocupação de cuidar da vida dos escravizados, pois eles poderiam ser facilmente substituídos.

Ao estabelecer o direito de propriedade sobre os escravizados, a Constituição permitiu que todo tipo de castigos e atrocidades continuasse a se estabelecer para com aqueles indivíduos, pois esta apesar de ser constituída dos ideais do liberalismo, que considerava todos os homens como livres e teoricamente iguais, excluía os cativos do direito à cidadania, bem como da escola, já que não eram considerados cidadãos. O cidadão brasileiro reconhecido pela Constituição está explicitado nos título II, em seu artigo 6º:

#### Titulo 2º

Dos cidadãos brasileiros.

Art.6. são cidadãos Brasileiros

I.Os que no Brazil tiverem nascidos, que sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não reside por serviço de sua Nação.

II. os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mai Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressão, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização. (Fonte: <http://www.planalto.gov.br>).

A exclusão do escravizado da escola se dá porque a Constituição irá estabelecer em seu artigo 179, parágrafo 32, que a instrução primária é direito dos cidadãos. Com o advento da Independência do Brasil, surge uma preocupação do governo imperial em civilizar a população brasileira, vista à época como um povo selvagem e/ou bárbaro, e caberia à educação formal o poder de civilizá-la. Siqueira (2000) lembra que a alfabetização passou a constituir um dado relevante no conceito dos povos, tornando-se um importante termômetro para medir o grau civilizatório de um determinado estado nacional.

Nesse sistema escolar, estava incluído o negro liberto ou livre, já que este era considerado cidadão brasileiro pela Constituição. Entretanto, a cidadania não garantia igualdade nos direitos civis, pois, por exemplo, os negros libertos não podiam disputar eleições para cargos públicos. França (2006) adverte que a cidadania não era possível à maioria da população brasileira, já que uma grande parcela de pobres era alijada dos direitos civis básicos. Além de não terem direito a concorrer a cargos públicos, muitos libertos não tinham direito de frequentar os espaços escolares.

Quanto ao acesso aos estabelecimentos públicos de ensino no Brasil Imperial, Veiga (2008) destaca que com a implementação da escola pública elementar, houve grande apelo para a necessidade de instruir e civilizar a população, o que incluía a população negra livre. A autora defende a tese de que na maioria das províncias brasileira a origem racial das crianças não se constituiu como um empecilho para a frequência delas na escola pública, pois esta foi criada para atender ao povo e não à elite.

[...] a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças. [...] em geral, as crianças das famílias abastadas brancas buscavam meios próprios de educação de seus filhos, por sua vez o discurso civilizador destinava-se àqueles que na percepção das elites careciam de civilização.[...] (VEIGA, 2008, p. 503).

A autora esclarece, porém, que a escola imperial fracassou na sua missão. Aponta como uma das consequências desse fracasso a precariedade do sistema educacional. Tanto que o Brasil chegou ao final do Império com a maioria da população analfabeta. Além da precariedade do sistema, não houve número suficiente de escolas para atender a toda a população.

Segundo França (2006, p. 86), várias instituições oficiais criadas para o povo foram utilizadas apenas para atender aos interesses das elites intelectuais e dirigentes, ou seja, “as suas práticas teriam a finalidade de alterar o comportamento de outrem em uma dada direção,



[objetivando] a ‘modelação social’ das camadas populares, principalmente, trabalhadores negros escravizados, livres e libertos”.

Ao analisar o contexto europeu pós-Revolução Francesa, Thompson (2002, p. 36) afirma que “durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social”, e acrescenta que essa relação de educação e controle social “impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais”. Como resultado, havia uma oposição entre a educação e a cultura herdada. Essa análise pode ser aplicada ao contexto brasileiro da época. Tanto a cultura como as experiências dos negros escravizados ou livres eram desconsideradas por não terem valor algum para uma sociedade que tinha a Europa como exemplo de civilização, para a qual as letras, as artes e a ciências eram elementos essenciais.

Outro ponto que se deve debater, quando se trata de uma escolarização para os negros e para os demais indivíduos da classe popular, é a relação da escola com as atividades profissionais. Durante o século XIX, bem como em outros períodos da história, o trabalho e a escola de primeiras letras se mantiveram associados quando se discutia o tipo de educação que deveria ser dado para a classe popular, conforme podemos observar na fala do presidente da província, João Marcelino de Souza Gonzaga:

E no Brasil, senhores, deve ser todo o empenho dos homens quase interessam pelo futuro do paiz, - insinuar o amor ao trabalho. E aquelles, a quem incumhe instruir e educar, devem de não só dar o exemplo, como procurar demonstrar e convencer a esses espiritos impressões, que a condição do homem, na sociedade, depende do seu trabalho. (Fala do Presidente da Província em 1863, p. 17).

Nessa direção, Gonçalves e Silva (2000, p. 135) comentam que, em geral, a instrução (ensino do escrever, ler e contar) sempre esteve, a partir do século XIX, no Brasil, associada ao trabalho, ambos tidos como atividades indispensáveis a qualquer povo que pretendesse progredir ou alcançar a civilidade, cujo sentido se articulava ao progresso material, intelectual e moral. Além do ensino elementar, outro componente de controle para a civilidade era a moral religiosa.

Embora no Brasil imperial a intenção de educar a classe popular fosse apregoada tendo em vista a civilidade, o Brasil chega ao final do século XIX com a maioria da população analfabeta, mesmo a Constituição garantindo a gratuidade a todos os cidadãos. Segundo Di Pierro e Haddad (2000), um dos motivos do distanciamento entre o que foi proclamado com a Constituição de 1824 e o que de fato se efetivou foi o Ato Adicional de 1834 que, ao delegar a

responsabilidade da instrução primária às províncias, praticamente destinou às províncias que tinham menos recursos financeiros o papel de educar a população mais carente. Veiga (2004, p. 10) ressalta que talvez o descaso do poder público em relação às aulas públicas esteja relacionado à clientela das escolas, como no caso de Minas Gerais, composta de alunos pobres, mestiços e negros, e às “expectativas e os imaginários produzidos pelas elites em relação às condições de educação desses grupos sociais”.

Apesar de existir um Estado imperial que dirigia sua atenção às reivindicações da elite, alguns negros encontraram espaços de formação letrada, que lhes permitiram ocupações profissionais preferencialmente destinadas aos brancos. O que chegou até eles, com relação à escolarização ofertada pelo poder público, tinha menos a intenção de instruí-los e mais a necessidade de controle, na medida em que pretendia “livrá-los” do que era o substrato de sua vida: a religiosidade, a cultura, o lazer, e na tentativa de substituí-los por regularidades padronizadas pelo Estado Nacional.

É com base na ideia de sociedade civilizada e não civilizada que a discussão sobre raça se faz ponto central de debate na Europa e no Brasil no século XIX. No próximo ponto, procuramos analisar essas discussões.

## **1.2 As teorias racistas e a inferioridade de negros(as): o ideal de branqueamento pela cor e pela educação**

As teorias das raças nascem na Europa ainda no final do século XVIII. Os naturalistas dos séculos XVIII e XIX hierarquizaram as mais diversas raças; até então, o termo raça era usado para diferenciar as características físicas dos diferentes tipos humanos. No século XVIII, a cor da pele foi usada como critério fundamental para distinção (e divisor de águas) entre as raças negra, branca e amarela, de acordo com o esclarecimento:

O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 5).

Aquela forma de pensar se consolidou no século XIX, a partir dos estudos do Conde Gabineu (1816-1882) em *Ensaio sobre a desigualdade da raça humana* (1853), no qual defende a tese da superioridade da raça ariana, e com o chamado darwinismo social, defendia que os mais fortes, no caso a raça branca, dominariam as mais fracas. Nesse período, há o debate em torno dos poligenistas (acreditavam na origem diversa do ser humano) e monogenistas (origem única da humanidade). Após o surgimento dos estudos do cientista inglês Charles Darwin (1809-1882), com a obra *A Origem das Espécies* (1859), esse debate se atenuou. Os poligenistas passaram a dar crédito à origem única da humanidade, no entanto os grupos se separaram, sendo que uns conseguiram evoluir; outros, não. Os monogenistas continuaram a acreditar que a evolução dos humanos era determinada pelo clima e pelos aspectos geográfico e cultural (SANTOS, 2002).

No século XIX, as diferenças das raças tomam um conceito mais acentuado, pois foram definidas com uma maior precisão: o Darwinismo Social, decorrente da aplicação dos conceitos e das propostas da citada obra de Darwin para analisar o comportamento das sociedades humanas (SCHWARCZ, 1993, p. 56). Os seguidores dessa teoria, apoiados nos conceitos da “seleção dos mais fortes”, defendiam que a raça branca (de ascendência europeia) era a evolução máxima do desenvolvimento humano. Enquanto a raça amarela, os mestiços e negros eram colocados no grau menor de desenvolvimento, principalmente o negro e os mestiços.

As teorias racistas passaram a ter maior fôlego no Brasil, no contexto do debate da Abolição da Escravatura, a partir da década de 1870, por meio do Darwinismo Social, do evolucionismo e do positivismo<sup>14</sup>. Essas teorias tanto serviram na luta pelo fim do escravismo, como para se pensar em uma identidade para a nação, à época, efetivamente composta em sua maioria por negros e mestiços, considerados como inferiores.

Embora os abolicionistas brasileiros defendessem a libertação dos escravizados por razões sociais e principalmente por questões políticas e econômicas, a maioria deles acreditava na inferioridade dos mestiços e negros, tanto do ponto de vista biológico quanto intelectual, sendo ela ratificada pelas teorias racistas desenvolvidas por meio de uma ciência sob bases positivas de separação humana em escala – selvagens, bárbaros e civilizados. Um dos abolicionistas, adepto do pensamento positivista, que defendia haver uma diferença

---

<sup>14</sup> Para Aranha (1996, p.139), “o francês Augusto Comte (1789-1857), iniciador da corrente positivista, parte do pressuposto de que a humanidade (e o próprio homem, na sua trajetória pessoal) passa por diversos estágios até alcançar o estado positivo, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano. O termo positivo designa o real, em oposição às formas teleológicas ou metafísicas de explicação do mundo.”

natural entre os grupos humanos, era o renomado médico e cientista brasileiro Nina Rodrigues (1862-1906). Sobre o negro argumenta:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestes serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores de nossa inferioridade como povo (RODRIGUES, 2010, p. 14-15).

Essa visão de Nina Rodrigues sobre o negro era disseminada pelos que lutavam contra o escravismo à época, pois estes, apesar de condenarem a crueldade sofrida por aqueles que viviam no cativeiro e reconhecerem a contribuição deles no desenvolvimento da sociedade brasileira, contradiziam-se quando o problema era estabelecer uma nação moderna, fundamentada nos postulados positivistas da ordem e do progresso, já que para esse desenvolvimento do Brasil o negro não servia, por ser considerado inculto e incapaz. Para a elite brasileira os negros seriam apenas capazes de desenvolverem trabalhos braçais e de ofícios.

Para atenuar essa questão moral e intelectual, principalmente dos escravizados, os abolicionistas eram adeptos da ideia de instruir e educá-los antes de serem libertos. Entre esses estavam José Bonifácio (1763-1838), o escritor cearense José de Alencar (1829-1877) e o jurista Perdigão Malheiros (1778-1860). Para Malheiros, os cativos deveriam receber uma educação moral, religiosa antes de serem libertos, além de uma educação profissional para se manterem (GONÇALVES E SILVA, 2000).

Apesar de acreditarem na inferioridade da etnia e desejarem uma população branca de descendência europeia, os abolicionistas brasileiros, em sua maioria, compartilhavam da crença geral de que na sociedade brasileira não existia o preconceito racial, como salientou Skidmore (1993), visto que eles estavam inseridos em vários espaços sociais brasileiros, como o advogado Antonio Pereira Rebouças, que foi um dos maiores especialistas em direito civil, além de Conselheiro do Imperador<sup>15</sup> e deputado; e o advogado Luiz Gama. Estes se engajaram na luta pela discriminação racial, sendo o primeiro favorável à manutenção do cativeiro enquanto o outro era abolicionista, mas este, como salienta Mattos (2004), não deixara de sofrer discriminação por causa de sua cor. Quanto à inexistência do racismo no Brasil, comenta o abolicionista Perdigão Malheiros:

---

<sup>15</sup> Sobre a luta de Antonio Rebouças contra o racismo para com negros existente na monarquia, os quais, mesmo sendo cidadãos brasileiros, tinham seus direitos restringidos, consultar Mattos (2004).

Desde que para o Brasil vieram negros da Costa d’Africa, nunca houve esse desprezo pela raça africana, que, aliás, se notava em outros países, principalmente nos Estado Unidos. A escravidão se tornara menos perniciosa – diz ele – principalmente depois de 1850. Preconceito de cor no Brasil? Senhores, eu conheço muitos indivíduos de pele escura que valem mais do que muitos de pele clara. Isto é a verdade. Não vemos nas escolas, nas academias, nas igrejas, ao nosso lado, homens distintos, bons estudantes, de pele de cor? Não vemos no parlamento, no governo, no Conselho de Estado, em missões diplomáticas, no exercito, nas repartições públicas, gente de pele mais ou menos escura, de raça mestiça mesmo a africana<sup>16</sup>.(PERDIGÃO, 1871, apud SKIDMORE, 1993, p. 39).

Assim como Perdigão Malheiros, para o médico e professor francês Louis Couty<sup>17</sup> (1854-1888), no Brasil, não existia o preconceito racial, já que segundo ele os negros libertos e mestiços misturavam-se inteiramente à população branca, tinham as mesmas condições e se encontravam nos mais variados setores da sociedade imperial (COUTY, 1988). Outra forma de dissimular o racismo no Brasil era a crença de que os escravizados eram bem tratados, como verificamos nas falas do próprio Couty: “eles são bem tratados e bem alimentados; são bem cuidados quando doentes, são protegidos contra o desemprego” (idem, p. 63). O educador alagoano, do período imperial, Thomaz Espíndola (2001, p.77)<sup>18</sup> também afirmava que o escravizado do Brasil vivia bem; declara que era melhor ser cativo no Brasil que ser miserável ou pobre na Europa (Irlanda e Inglaterra). Quanto à opinião sobre os escravizados, Couty (1988) os via como preguiçosos, indolentes, e esta impressão sobre os escravizados era recorrente entre os estrangeiros e brasileiros.

Mesmo os adeptos do não racismo no Brasil acreditavam na inferioridade do negro e do mestiço. O preconceito contra o negro estava presente em toda a sociedade, por conta de sua origem racial. Esses saberes circulavam na sociedade da época por meio dos professores, e grande parte dos intelectuais respaldava essas teorias. Lobo (2008) lembra como era apregoada a figura do negro:

Ele figurava sempre no ultimo lugar da inferioridade humana, do ponto de vista intelectual (menos evoluído, retardado), moral (pervertido, degenerado) e físico (mais sujeito a doenças). Raros foram os viajantes estrangeiros no país que anotaram observações positivas sobre os negros. Graham, a lady inglesa, escreve a propósito de um marceneiro “de alguma instrução”, que lhe servia de guia: “em outros assuntos revela uma rapidez de percepção que não dá fundamento à pretendida inferioridade da inteligência negra”. [...] Em sua maioria, porém, os viajantes deixaram registros bastante negativos da figura do negro. Gardner é um exemplo, entre outros tantos: “pela própria natureza do negro – por sua comprovada inferioridade intelectual; por falta de educação; pela consciência de sua condição de sua posição na sociedade e pela certeza de nunca poder alçar-se acima dela – não

<sup>16</sup> Trecho retirado dos Anais do Parlamento Brasileiro; Câmara dos Deputados: Sessão de 1871, Rio de Janeiro, 1871.

<sup>17</sup> Couty foi professor convidado de biologia industrial na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

<sup>18</sup> A primeira edição da obra citada foi publicada na segunda metade do século XIX.

admira que haja entre os escravos alguns que são inquietos, impacientes de toda a disciplina e dados a todos os vícios [...] (LOBO, 2008, p. 197)

A inferioridade do negro não era apenas explicitada nas falas dos estrangeiros e brasileiros, mas também no cotidiano brasileiro. O escritor francês Charles Expilly anota em sua obra *Mulheres e costumes do Brasil*, publicada em 1863:

O preconceito da cor não tendo influência no Brasil! Encontra-se esse preconceito a cada passo. Confirma-se em todas as circunstâncias, na rua, nos salões, à mesa de família; e até na igreja, onde a cor mais ou menos carregada da epiderme estabelece entre os fiéis uma barreira intransponível. Mas ele não aparece somente em germe. Estabelece-se arrogantemente, cinicamente, na Constituição do Império. É mantido pelo artigo da lei fundamental que recusa formalmente os direitos eletivos ao homem alforriado (Expilly, Apud LOBO, 2008, p. 197-198).

Ao contrário das afirmações de Perdigão Malheiros e de Couty, o francês apresenta outra realidade brasileira para os negros à época, na qual, mesmo sendo considerados livres/libertos, não estavam em igualdade de condições, ainda que alguns negros ocupassem lugares de destaque social.

O modo depreciativo relegado ao negro e mestiço era tão natural na sociedade da época, que outro ideal era apregoado pelos adeptos do movimento abolicionista. Nina Rodrigues e o também abolicionista Joaquim Nabuco pregavam o fim da heterogeneidade das raças<sup>19</sup>, para que a cor branca prevalecesse e com isso a nação brasileira alcançasse o progresso e a civilidade. Para Nina Rodrigues, o mestiço era mais perigoso do que o negro, pois a hereditariedade híbrida poderia dar origem a um indivíduo pior que o negro.

Esse e outros intelectuais brasileiros estavam amparados nos escritos de cientistas europeus, ao defenderem a tese de que o cruzamento entre raças diferentes produziria sujeitos degenerados, tanto em suas características comportamentais e intelectuais como biológicas. O cientista francês Paul Broca (1824-1880) defendia a ideia de que os mestiços não “eram férteis e eram semelhantes a uma mula”; outros, como Gobineau, defendiam a fertilidade dos mestiços, o que para ele era lastimoso (SCHWARCZ, 1993, p. 56-57). Para o conde Gobineau, o mestiço era um ser perigoso, pois uma nação formada por eles, como a do Brasil, não alcançaria a civilidade e o desenvolvimento, já que seria formada por indivíduos degenerados, uma sub-raça. Quanto à conduta, Nina Rodrigues, citando Spencer argumenta:

A julgar por certos fatos, a mistura entre as raças de homens muitos dessemelhantes parece produzir um tipo sem valor, que não serve nem para o modo de viver da raça superior nem para a raça inferior, que não presta enfim para gênero de vida algum... (RODRIGUES, apud MUNANGA, 2004, p. 59)

<sup>19</sup> Uma sociedade formada por vários grupos raciais.

Ao contrário do pensamento de Nina Rodrigues, que via no mestiço um atraso, o literato sergipano Silvio Romero (1851-1914) via com bons olhos o mestiço e o cruzamento das três raças existentes no Brasil (branco, negro e indígena), porém, não descarta a inferioridade do índio e do negro. Para ele, os cruzamentos entre negros e índios com o branco europeu resultaria, depois de algumas gerações, em um tipo branco brasileiro.

Para pôr fim à presença de mestiços e negros no Brasil, os intelectuais e cientistas brasileiros da época defendiam o branqueamento da população brasileira, por meio da mestiçagem com imigrantes europeus, mentalidade que se propagou desde o início do século XIX, com uma discussão mais difundida nas décadas finais do referido século até as primeiras décadas do século XX. O objetivo era formar uma nação homogênea de cor branca, a fim de criar uma identidade nacional para uma população que se encontrava livre com o fim da escravidão. Segundo Fonseca (2007), a ideia de branqueamento, na primeira metade do século XIX, estava relacionada à tentativa de distanciar o negro da escravidão.

Com o aparecimento das teorias racistas no Brasil, o ideal de branqueamento (o qual também se classifica como uma teoria racista) passou a ser reforçado. Apesar de essas teorias divergirem em alguns pontos, tinham em comum o europeu no topo das hierarquias raciais. Para elas o europeu era indivíduo forte e inteligente e com virtudes, como aponta Joaquim Nabuco em sua obra *O Abolicionismo* (1883). Este comenta que os abolicionistas queriam um país onde todos fossem livres; “onde, atraída pela franqueza das nossas instituições e pela liberdade do nosso regime, a imigração européia traga, sem cessar, para os trópicos uma corrente de sangue caucásio vivaz, enérgico e sadio, que possamos absorver sem perigo...” (2010, p. 101-102). Já o negro era compreendido como um ser sem princípios e incapacitado intelectualmente.

O ideal de branqueamento estava difundido em todas as partes, como assinala Santos (2002, p. 102): “O anseio de uma onda branca (imigrantes) para combater a presença negra explicitava-se nos discursos da Assembléia, nos textos de jornais, nas obras literárias e filosóficas”. Esse ideal estava tão difundido na sociedade, porque o Brasil queria se tornar uma nação civilizada e desenvolvida economicamente, e o que impedia esse progresso era uma nação composta de negros e mestiços, a creditavam tais teóricos.

Os intelectuais brasileiros, à época, manifestavam a ideia de um branqueamento dos negros e mestiços não apenas pela cor, mas por meio da educação escolar, a qual moldaria a população ao modelo europeu de civilidade, já que eram considerados intelectualmente e culturalmente inferiores, portanto não civilizados, além de terem o estigma da escravidão.

Recorrendo a Norbert Elias sobre o ser civilizado, este nos faz entender o papel da escola no sentido de moldar comportamentos inspirados em sociedade civilizada, sobretudo do negro:

Embora os seres humanos não sejam civilizados por natureza, possuem por natureza uma disposição que torna possível, sob determinadas condições, uma civilização, portanto uma auto-regulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou desvio desses impulsos de seus fins primários para fins secundários, e eventualmente também sua reconfiguração sublimada... portanto, de formas específicas de auto-regulação, que eles absorvem mediante o aprendizado de uma linguagem comum e nas quais, então, se encontram: no caráter comum do habitus social, da sensibilidade e do comportamento dos membros de uma tribo ou de um Estado nacional. O conceito de caráter nacional refere-se a isso (grifo do autor). (ELIAS, 2006, apud FONSECA 2007, ano p. 169).

A escolarização seria de nível elementar, acompanhada de um ou mais ofícios e de uma educação moral e religiosa. O discurso do branqueamento da população brasileira pela educação pode ser notado nos grandes intelectuais negros do século XIX, como José do Patrocínio, Machado de Assis, André Rebouças, filho do Conselheiro Antonio Rebouças, que sendo negros adotavam comportamentos dos brancos e viviam no meio deles. Segundo Fonseca (2005), a escolarização, além de ser um recurso para a civilidade brasileira, também se apresentava como projeto de homogeneização cultural da população, possibilitando se “desfazer” da cor negra pela educação.

### **1.3 Organizações de negros: formas de resistência negra aos preconceitos e da negação à escolarização**

Mesmo que o poder público e os intelectuais brasileiros e estrangeiros estivessem desejos os de promover aculturação dos africanos, e descendentes, e separá-los de seus pares, por meio da violência ou de uma forma pacífica e sutil, muitos negros se uniram para praticar o que para eles dava significado a sua vida, ou até para sobreviver numa sociedade na qual quase todo lhes era negado.

Muitos negros, no século XIX não ficaram passivos diante de sua condição de libertos, livres ou escravizados. Vários deles se organizavam em sociedades mutuárias e irmandades religiosas, para combater as desigualdades sociais; lutar pela liberdade dos escravizados, além de alfabetizá-los. Já a escolarização era um dos elementos importantes, numa sociedade marcada pelo analfabetismo, que os ajudaria a ter melhores condições sociais. Essas associações também procuraram instruir nas letras seus sócios, sobretudo em virtude do pouco acesso deles à instrução pública, pois quando não eram impedidos, eram vítimas de



preconceito devido a sua cor, ou pelo estigma da escravização nas escolas, além da pouca oferta de ensino para a camada popular:

[...] resistência negra já se manifestava desde os duros tempos do cativeiro, precariamente reunido em grupos, “conscientes de suas limitações, formavam, às vezes, sociedades secretas - uma espécie de franco-maçonaria cuja palavra de ordem era a proteção mútua” (COSTA, 1989), os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano de resistência cultural, assumindo fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler e escrever e calcular – prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos multilíngües [...] (SILVA; ARAUJO, 2005, p. 68-69).

Entretanto, outras associações mutuárias de negros não se preocupavam em dar instrução, ainda que a maioria dos sócios não soubesse ler nem escrever. “Pouquíssimos membros sabiam ler, escrever, tendo boa parte de seus dirigentes, se não todos, tinham alguém para assinar o rogo a papelada oficial” (CHALHOUB, 2007, p. 227). Nas irmandades religiosas de negros, também ocorriam esses impasses.

As associações de negros tinham como objetivo o socorro mútuo de seus sócios, por meio do auxílio no caso de enfermidades, morte dos membros, cônjuges ou filhos, promovendo os serviços funerários, missas, e ajudando financeiramente famílias no caso de morte, assim como ocorria nas irmandades religiosas, além de comprar as liberdades de vários escravizados que integravam algumas associações.

Em decorrência, a admissão nas agremiações era diferenciada; existiam aquelas que apenas aceitavam entre seus sócios negros da mesma nação, como é o caso da *Sociedade Beneficente da Nação Conga*, criada na Corte. Nela era vedada a participação do escravizado:

Art.1º – A Sociedade denomina-se Beneficente da Nação Conga, será composta de pessoas que pertençam à mesma nação, e que sejam livres, podendo ser admitidos em seu grêmio os filhos e filhas das mesmas nascidas neste Império, e que sejam de cor preta, e compor-se-á de ilimitado número de sócios e sócias efetivos, e 20 honorários. (MATTOS: 2004, p. 241-242).

Outro ponto que chama atenção nessa associação é a regra de apenas aceitar pessoas de cor preta, sendo essa norma uma das causas da não aprovação do estatuto dessa agremiação por parte do Conselho do Governo, assim como da *Sociedade Beneficente da Nação Conga “Amiga da Consciência”*, criada também na Corte, em 1872; esta, entretanto, aceitava membros de outras nações africanas. Outra agremiação negra foi fundada na Corte sob a denominação de Associação Beneficente Socorro Mútuo dos Homens de Cor. Ao contrário das outras, ela aceitava escravizados. Segundo Chalhoub (2007) conforme seu estatuto, esta compraria alforria para sócios cativos. Anualmente, essa sociedade deveria comprar a

liberdade de dois cativos, um de cada sexo; caso houvesse mais dinheiro disponível, mais alforrias poderiam ser realizadas.

O custeio dessas sociedades dava-se por meio das doações dos sócios, feitas através de doação de joias e do pagamento da mensalidade. Essas associações mutuárias tinham os mesmos princípios das irmandades religiosas, apenas a religiosidade não era tão difundida. No entanto, consta nos estatutos das sociedades referendadas a realização de missas para os falecidos, o que revela a aculturação dos povos africanos à religião católica, porém isso não quer dizer que eles não realizavam cultos africanos.

Em nenhuma dessas sociedades mencionadas houve escolas para alfabetizar seus sócios; o que se pode notar é que poucos sabiam escrever e ler, conforme o estudo de Chalhoub (2007). Só após a Abolição da Escravatura é que surgirá, nos movimentos negros, a necessidade educacional, sendo mais difundida e posta em prática, devido ao número elevado de pessoas analfabetas vítimas de uma sociedade que limitava o acesso à escola.

A imprensa negra do século XIX também será outro meio de reivindicar o acesso do negro à escolarização, bem como na luta contra o preconceito para com o negro. Mattos (2004) afirma que nos primeiros anos do período regencial proliferavam os pasquins exaltados, como o *Homem de Cor*, o *Brasileiro Pardo*, o *Mulato*, o *Cabrito*, que lutavam pela igualdade de direitos entre os cidadãos, garantida pela Constituição. A autora cita que esses impressos afirmavam: “todo cidadão poder ser admitido aos cargos públicos civis ou militares, sem outra diferença que não seja a de seus talentos e virtudes” (MATTOS, 2004, p. 20). Outro jornal é *O Homem*, criado em Recife na década de 1870. Segundo Pinto (2006), este pasquim, munido de cientificidade, criticava a tese que desqualificava os homens de cor e fazia defesa da alfabetização para todos.

Mesmo que alguns órgãos da imprensa negra do século XIX não se preocupassem em difundir a alfabetização entre eles, era importante por serem escritos por homens negros. Naqueles impressos, eles poderiam colocar suas inquietações sobre a condição de negros livres e escravizados. O debate sobre a alfabetização para eles será mais difundido nos impressos a partir da abolição da escravatura.

#### **1.4 Escravos(as), livres e libertos(as) nas irmandades religiosas**

Como vimos no item anterior, as irmandades religiosas eram também lugar de encontro para os negros. As irmandades eram associações de leigos criadas com o objetivo de prestar culto a algum santo católico de devoção comum, além de promover a proteção a seus

membros, assim como assistência em caso de doença ou morte (cuidado do funeral e das almas, por meio de orações e missas). E alguma ação assistencialista para com a população pobre, esse ato, sendo mais presente nas irmandades da elite branca, dividiu seu aspecto financeiro. No Brasil, a fundação dessas confrarias começou ainda no período colonial (BORGES, 2005).

Essas entidades religiosas tanto podiam ser compostas apenas pelo sexo masculino branco, como também negros (pretos, pardos), ou agregar pessoas de diferentes tipos étnico-raciais. É provável que essas irmandades, que acolhiam pessoas brancas e negras, fossem aquelas cujos integrantes estivessem na mesma condição econômica e social, tendo em vista que elas foram criadas no Brasil colônia e Império, quando o sistema escravocrata gerava impedimentos sociais e políticos para o negro cativo, livre ou liberto. Sobre essa questão, adverte Cruz (2008):

A tendência de criar irmandades, segundo as hierarquias sociais, foi herdada de Portugal, em cujas confrarias, consideradas mais ricas, reuniam-se homens brancos e impediam-se a entrada daqueles que não possuíam pureza de sangue e patrimônio. Assim, cativos, e mesmo pretos e pardos libertos e livres, excluídos dessas agremiações passaram a criar suas próprias devoções (CRUZ, 2008, p. 69).

É possível perceber que, embora os negros criassem suas próprias confrarias, geralmente elas não impediam a entrada de brancos, pois, muitas vezes, como o domínio da leitura e da escrita era raro entre os negros e negras, guardadas as devidas proporções, eles recorriam aos brancos para ocupar os cargos que exigiam o domínio das letras, bem como pelo interesse da ajuda financeira dos homens brancos em condição econômica mais favorável (CRUZ, 2008).

Contudo, algumas atribuições se faziam necessárias para a admissão de membros nas confrarias: professar a fé católica, fazer doação em dinheiro ou joias, além de boa conduta moral e religiosa, como mencionam Cruz (2008) e Borges (2005).

As irmandades criadas pelos negros tinham geralmente como santos de devoção os de pele negra, como São Benedito e Santa Efigênia. Os mais escolhidos para devoção nas confrarias eram São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, ainda que esta fosse de cor clara, sob a denominação de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos.

As irmandades de N. S. do Rosário têm sua criação e difusão atribuídas à Ordem dos Dominicanos, criada no século XIII, na Europa Medieval. A primeira confraria sob essa devoção data de 1475, na cidade de Colônia, na Alemanha (BORGES, 2005). As confrarias do Rosário se difundiram nos continentes africano, asiático e americano. No Brasil, as primeiras irmandades do Rosário foram criadas no século XVI pelos jesuítas, uma em São

Paulo, fundada pelo Padre Anchieta, e outra em Pernambuco. Em Alagoas, conforme Wenceslau de Almeida (apud SANT'ANNA, 1989), em 1634 já era registrada a presença da irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos na vila do Penedo.

Segundo Sant'anna (1989), em 11 localidades de Alagoas (atualmente cidades) foram erguidas igrejas, capelas ou criadas irmandades de Nossa Senhora do Rosário. Ao consultar os Compromissos das irmandades de Penedo, Maceió, São Miguel dos Campos, Atalaia, Pilar e da cidade das Alagoas (atual Marechal Deodoro), entre os anos de 1837 e 1875, o autor verificou que elas não eram fechadas aos brancos, no entanto, ressalta que a confraria do Pilar sofreu retrocesso, pois o Compromisso assinado em 1861 não permitia a participação dos escravizados.

Durante o período monárquico, foram criadas outras confrarias que recebiam negros escravizados ou livres, além da Irmandade do Rosário; dentre elas estão as Irmandades de São Benedito, sendo uma em Maceió, organizada em 1862, e seu Compromisso firmado no ano seguinte; e outra na Cidade de Alagoas cujo Compromisso fora firmado em 1860. Houve também irmandades destinadas apenas aos homens negros de cor parda: a irmandade de Nossa Senhora do Livramento, organizada em 1825; a irmandade de São Gonçalo Garcia dos Homens Pardos, criada em Penedo no século XVIII; e a Irmandade de Nossa Senhora do Amparo, criada em 1683, na Vila de Santa Maria Madalena (atual Marechal Deodoro). Não temos notícia se ela se manteve ativa no século XIX.

Outra irmandade de Maceió, também organizada por negros livres e cativos, que depois passou apenas a aceitar pessoas livres da elite alagoana, foi a Irmandade de Bom Jesus dos Martírios:

Organizada por gente humilde, gente de cor, inclusive escravo, com o consentimento prévio dos senhores, a confraria dos Martírios, com o decorrer dos tempos, aristocrizou-se...Os 'homens bons' da terra tomaram conta da irmandade, desalojando os irmãos pretos e pobre, paupérrimos, alias, em parte [...] (COSTA, apud LIMA JUNIOR, 1970, p. 21)

As irmandades estavam organizadas por meio de um estatuto denominado “compromisso”, o qual tinha quase sempre os mesmos “padrões”:

Estabeleciam a data de eleição da mesa diretora, a função de cada um na hierarquia da organização, as regras a serem obedecidas, os dias e as festas dedicadas aos santos devotos e as obrigações dos irmãos para com os membros da fraternidade (vivo e morto), as condições de contratação do capelão e os motivos para a sua demissão. (BORGES, 2005, p.79)

Os compromissos das confrarias tinham de ser aprovados tanto pela igreja Católica como pelo Estado, ou seja, embora fossem criadas por leigos, as irmandades ficavam sob a

vigilância do clero e do governo. As irmandades, apesar de terem o intuito de doutrinar os negros na fé católica, também se mostravam como espaço de autonomia para os negros, além de um lugar no qual eles poderiam conviver com seus descendentes. Algumas irmandades também promoviam a compra de alforrias de seus membros.

A mesa diretora era composta de juiz, tesoureiro, escrivão, procurador e irmãos das mesas. Em algumas irmandades, havia a eleição também de reis e rainhas do Congo, cargos que poderiam ser ocupados por pessoas negras, quando a irmandade era formada por elas.

#### 1. 4. 1 As irmandades – lugar de escrita de pretos e pardos

[...] Os estatutos das confrarias, chamados *compromissos*, e outros documentos constituem uma das poucas fontes históricas da era escravista escritas por negros, ou pelo menos como expressão de sua vontade [...] (REIS, 1996 p. 5 )

A citação de Reis, além de chamar a atenção para o domínio da escrita pelos negros, nos traz também as aspirações dos negros nessas confrarias e na sociedade preconceituosa em que viviam, ainda que essas irmandades ficassem sob a vigilância do governo e da igreja.

Embora o não domínio da leitura e da escrita não fosse um empecilho para ser admitido nas irmandades, o uso da escrita era essencial no cotidiano das confrarias, pois havia documentos que necessitavam ser preenchidos, como salienta um dos artigos da Irmandade de São Benedito de Maceió:

Cap. 2 art. 6 Haverá para a irmandade os livros precisos escriptos com limpeza, sem emendas, nem entre linhas, a saber; para a entrada dos irmãos, accordo da confraria, receita e despesa; certidão de missas, inventários de bens da irmandade. (Fonte: MISA – Museu da Imagem e do Som de Alagoas).

O uso da escrita também era indispensável no momento do ingresso na Irmandade. Ao entrar, era preciso assinar o nome. Para os que fossem analfabetos, outro assinaria em seu lugar:

Cap. 1ª art. 2º Cada irmão pagará 6\$000 de entrada na occasiao de assignar o termo, no qual assignará outro, se elle for analphabeto; e nele declarará o seu estado e condição(...) (Compromisso da Irmandade de São Benedito – 1865- Fonte: Arquivo Público de Alagoas)

Como já referimos, algumas irmandades organizadas por homens de cor também aceitavam a presença de pessoas brancas com a intenção de ocupar os cargos que exigiam a escrita, como escrivão e tesoureiro, visto que, à época, a escrita era mais difundida entre os

homens brancos. Algumas irmandades tinham em seu *Compromisso* cargos exclusivos para pessoas brancas, como é o caso da Irmandade do Rosário do Rio das Pedras (MG).

Como de ordinário os homens pretos não sabem ler nem escrever, o que necessariamente se requer do escrivão e do tesoureiro, ordenamos que para estes ministérios se nomeiem dois homens brancos capazes [...] ( ANTT. Chancelaria Antiga de ordem de Cristo, apud BORGES, 2005).

Ao contrário da Irmandade do Rosário do Rio das Pedras, a Confraria de São Benedito da Cidade das Alagoas, não barrou os negros nesses cargos, embora aceitasse a presença de pessoas brancas, como consta no *Compromisso* firmado em 1860:

Art.2º nesta irmandade poderá ser admettida todas as pessoas de ambos os sexos livre e escravas, que professem a religião catholica Apostolica Romana sendo de reconhecida conducta moral e religiosa.

Art.3º todos os irmãos serão obrigados= 1º a aceitar os cargos da irmandade para os quaes forem nomeados [...] (Fonte: MISA - Museu da Imagem e do Som de Alagoas).

Se a Irmandade apenas recebeu pessoas negras, não podemos afirmar, mas pelas assinaturas encontradas em seu *Compromisso*, verificam-se caligrafias diversas, o que implica dizer que a maioria dos membros que compunha a sociedade dominava a escrita.

A Irmandade de São Benedito de Maceió também não impediu a entrada de negros nos cargos, como consta em seu *Compromisso*, ao declarar que qualquer membro poderia ocupá-los, desde que fosse digno de tal cargo. Entretanto, as assinaturas que firmam o compromisso, diferente do pertencente à Irmandade da Cidade das Alagoas, apresentam assinaturas parecidas levando a crer que uma mesma pessoa assinou o compromisso, por diversas vezes, por outras pessoas, até mesmo entre aqueles que compunham a diretoria da Irmandade:

Figura 1 – Assinaturas do Compromisso da Irmandade de São Benedito de Maceió, 1863

cidará.  
 Consistorio de Nossa Senhora do  
 Rosario em Maceio 24 de outubro  
 de 1863  
 Guilherme dos Santos Moraes  
 juiz  
 Thomaz de Aquino Silva Loureiro  
 Escrivão  
 Theofilo Gueses Ferreira  
 Theoueiros  
 Cosme Domingos Monteiros  
 Procurador geral  
 Januario Jr. Goni da Costa  
 Procurador  
 Luiz Joaquim da Costa  
 Ignacio Joaquim da Costa  
 Goni Thomé Cancian  
 João Luiz Fareses Lopes  
 Genolles Pereira d'Almeida  
 Caetano Primo Marques

Fonte: MISA – Museu da Imagem e do Som de Alagoas

É provável que a Irmandade de São Benedito de Maceió encontrasse negros que dominavam os rudimentos de leitura e escrita, visto que, como salienta Lima Junior (1970), a Irmandade de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário eram compostas em sua maioria por negros livres e cativos. Segundo Lima Junior (1970), o *Compromisso* da Nossa Senhora do Rosário, de 1829, informava que a maioria dos membros era cativo; em outro momento, assinala que o referido documento afirmava que a confraria tinha apenas negros escravizados.

Outra confraria com a presença de negros e do domínio da escrita foi a Irmandade de Nossa Senhora do Livramento, a qual era exclusiva para homens pardos, como afirma o seu

*Compromisso*, de 1827: “primeiramente ordenamos que não serão admitidos a esta irmandade para irmão dela senão homens pardos; assim livres como sujeitos” (LIMA JUNIOR, 1970, p. 3).

Há de servir este livro para nele se escrever o compromisso da irmandade de nossa senhora do Livramento da freguesia de Maceió, Comarca das Alagoas; vai por mim numerado e rubricado com meu cognome de Aguilar, de que uso e leva no fim o termo de encerramento. Alagoas, 2 de março de 1825, 4º da Indep. e do Imp. Gustavo Adolfo de Aguilá (LIMA JUNIOR, 1970, p. 34).

Diferentemente do que acontecia com as irmandades organizadas por pretos livres, libertos e cativos, as quais eram formadas por pessoas mais modestas ou pobres, as irmandades dos homens pardos de Alagoas eram organizadas, acreditamos, por pessoas com boa situação financeira e que, conseqüentemente, tinham mais acesso às letras. A irmandade de São Gonçalo Garcia, da cidade de Penedo, por exemplo, no século XVIII, era a responsável pelo hospital de Caridade daquela localidade, e qual continuava a ser ainda no século XIX.

Com relação às cores, vários eram os termos usados para designar a população mestiça e/ou negra, hoje se compreende como negro: pardo, preto, crioulo, mulato, cabra, termos estes que também estavam relacionados às condições sociais e seu distanciamento ou aproximação com a escravidão. Segundo Mattos (2004, p 17), até um período avançado do século XIX, os termos “negro” e “preto” foram usados para designar os escravizados e os libertos. Quanto ao termo pardo, a autora argumenta que inicialmente ele fora usado para designar a cor mais clara de alguns escravizados, sinalizando para uma ascendência europeia de alguns deles. No entanto, o termo tomou outro significado, quando a crescente população se distanciava da escravidão.

A categoria “pardo livre” foi usada para distanciar a população livre da escravidão, diferenciando-a da população escravizada e liberta. Embora Mattos (2004) argumente que essa parte da população fosse discriminada pelos brancos em virtude da mancha de sangue, o termo pardo servia tanto para designar a condição social, assim como resultado da mestiçagem. A população alagoana, segundo as estatísticas do período imperial, era composta em sua maioria por pessoas pardas, o que nos possibilita afirmar que parte dos pardos vivia em uma situação financeira privilegiada. São essas subdivisões que iremos encontrar nas estatísticas da população, e, em relação aos escravizados e livres, nos capítulos subseqüentes.



## 2 ALAGOAS NO IMPÉRIO: ESCRAVIZADOS ALFABETIZADOS

Neste capítulo, enfocamos o contexto alagoano da época, com relação aos aspectos econômico, cultural e populacional, especialmente a população negra escravizada, observando o vínculo dessa camada da população com as práticas de leitura e escrita, por meio dos anúncios de cativos e cativas fugidos (as) que tinham o domínio do ler, escrever e contar. Apresentamos, também, as aulas noturnas como espaço para a escolarização do escravizados.

### 2.1 Contexto alagoano do século XIX

Alagoas entra no século XIX ainda sob o domínio da capitania de Pernambuco. Apenas em 1817 a então comarca passa a ser independente. Em tal período, segundo o historiador alagoano Moreno Brandão (2004)<sup>20</sup>, a economia da Capitania não era propícia e brilhante, tampouco precária e vexatória. Mas, com o passar dos anos, a economia foi definhando.

A situação econômica da província era lastimável, assim como a maioria das províncias brasileiras. Segundo Thomas Espíndola (2001, p 80), “o estado do comercio é assaz acanhado, devido sem duvida ao atraso da agricultura e indústria pastoril, a falta quase absoluta de indústria manufatureira ou fabril, a carência de boas vias de comunicação interna [...] a falta de um comercio com os estrangeiros”.

O péssimo estado econômico da província tem como consequência uma população de maioria pobre e doente. Várias epidemias vitimaram todas as classes sociais, atacando livres e escravizados, pobres e ricos. Por viverem em precárias condições sanitárias, as maiores vítimas foram os escravizados e pobres.

[...] terríveis epidemias que assolaram Alagoas, perturbando-lhe o ritmo de sua economia. A do cólera, as de febre amarela, nos meados do século XIX, foram das mais terríveis. Os engenhos não escaparam do morticínio que caiu sobre a Capital, as cidades, as vilas. [...] Do cólera, em 1862, um dos focos maiores foi o engenho *Castanha Grande*, em São Luiz do Quitunde. Inúmeras vitimas registram-se ali. .... Mundaú. O dr. Manoel Rodrigues Leite e Oiticica perdeu a esposa e três filhos, além de quinze escravos [...] (DIEGUES JUNIOR, 2006, p. 32)

---

<sup>20</sup> A primeira edição de a *História de Alagoas* foi publicada em 1909. Em 2004, a editora da Fundação Universidade Estadual de Alagoas (EDUAL) pública a 3ª edição.

As epidemias também afetaram o setor econômico; faltavam pessoas para trabalhar nas lavouras, base da economia da província, assim como se deu em todo o Império, cuja base era voltada ao setor agrícola. Durante esse período a província chegou a contar com mais de 600 engenhos de açúcar e 100 destilarias (CARVALHO, 1982).

Essa indústria vai influenciar e determinar o poder político local. Segundo Costa (1983) “[...] meia dúzia de famílias enriquecidas na lavoura, com prestígio vindo do período colonial, ficou, durante toda a monarquia, dominando a província.” A luta pelo poder político vai se prolongar por quase todo século XIX. O fato mais marcante dessa luta foi a revolta partidária entre os *Lisos* (Conservadores) e *Cabeludos* (liberais) na década de 1840. O embate político começa pela imprensa, por meios dos jornais, *O alagoano* (Liso) e *A voz alagoense* (Cabeludos), que culminaria numa luta armada.

Além da indústria da cana-de-açúcar, havia no território alagoano a cultura do algodão, do milho, do arroz, mas a única que sobressaía, ainda que por pouco tempo, era a indústria do algodão, quando o açúcar começa a perder seu valor, devido a ascensão da lavoura cafeeira, além do bloqueio dos navios ingleses por Napoleão Bonaparte, já que eles eram os principais transportadores do açúcar brasileiro, além do crescimento do açúcar feito da beterraba. Não podemos deixar de salientar que a indústria da cana-de-açúcar era a principal base econômica da província.

Temos como reflexo da ascensão do algodão em Alagoas a fundação de uma fábrica de tecido, criada por José Antônio Mendonça, o Barão de Jaraguá. Em 1857, ele cria a Companhia União Mercantil na povoação Fernão Velho, (hoje bairro de Maceió), e, em 1863, é inaugurada a fábrica de tecido, que no século XX receberá o nome de Fábrica Carmem. Nela se fabricavam sacarias, lençóis, redes e roupas para escravizados. Esse estabelecimento chegou a contar como mais de 200 operários e 18 aprendizes.

Diferentemente dos engenhos de açúcar, que não criaram estabelecimentos para a formação de seus trabalhadores no trabalho agrícola nem para uma formação elementar<sup>21</sup>. A fábrica de tecido de Fernão Velho, nos finais dos anos de 1870, cria uma Escola Industrial Prática, para atender aos órfãos aprendizes mantidos pela Companhia União Mercantil. Além do ensino profissional havia o ensino de primeiras letras, o qual também era destinado aos operários, numa escola noturna, a cargo do professor Ursulino Adriano Conegundes<sup>22</sup>,

<sup>21</sup> Não temos conhecimentos ou estudo sobre estabelecimento para a formação dos trabalhadores dos engenhos, nem documentos referentes à criação de espaços escolares para o referido público.

<sup>22</sup> Ursulino Adriano Conegundes, em 1863, era professor de primeiras letras de Murici. Em 7 de janeiro de 1863, o governo da Província concedia licença para Ursulino. Cf. **Diário das Alagoas**, 10 de janeiro de 1863, ano VI, n° 7, p. 2.

segundo informações dos relatórios do presidente da província. No referido documento de 1878, há menção a respeito da escola: “*estabeleceu-se há pouco tempo uma escola nocturna de 1ª letras, para os orfãos e operarios maiores, a qual já vae offerecendo resultados satisfactorios*”. Segundo relatório da fábrica, de meados dos anos 1880, a maioria dos seus 134 operários foram formados nelas, “... a maior parte educados pela companhia, tendo ali feito a sua aprendizagem (MACIEL, 2007, p. 47).

Sobre a escola, ainda não temos conhecimento de estudos referentes a esse estabelecimento, nem quais foram os operários que frequentavam a fábrica. O que sabemos é que em 1876 seus operários fundaram a *Sociedade Proteção e Auxilio*, cujo intuito, como o próprio nome indica, era proteger os operários em caso de enfermidade, amparar a família em caso de morte, além de formar uma poupança que lhes daria direito a ser acionista da Companhia, de acordo com a fala de Cincinato Pinto, presidente da Província em 1879.

A ausência de escolas agrícolas ou colônias agrícolas (denominação dada aos estabelecimentos de ensino de primeiras letras e agrícolas para órfãos e desvalidos), na Província, possivelmente estava relacionada ao fato de que a força de trabalho na lavoura do açúcar era o escravizado, e os senhores de engenho não estavam preocupados com a escolarização desses sujeitos, que pelas leis imperiais eram proibidos de frequentar os estabelecimentos públicos de ensino. O que vamos ter é a intenção do governo em criar colônias agrícolas, a partir da Lei do Ventre Livre, quando esta estabelece que, a partir de 28 de setembro de 1871, os filhos nascidos de ventres escravizados estariam livres, portanto, cedo ou tarde, chegaria ao fim o sistema escravista, e essa população livre precisava ser instruída e educada, assim como os órfãos e desvalidos. Sobre tal intenção discutiremos no capítulo seguinte.

Em relação à escolarização na zona rural, Diegues Junior (2006, p. 22) afirma que, ao contrário das outras províncias, os senhores de engenhos alagoanos, associados ao Comício Agrícola do Quitunde e Jetituba<sup>23</sup>, preocuparam-se em desenvolver o ensino rural. Estes, inclusive, solicitaram a Manuel Baltazar Diegues Junior a elaboração de programa de ensino profissional e rural, o qual não chegou a ser implementado. Esse ensino não seria para a classe pobre, mas para os filhos de senhores de engenhos, a fim de que aprendessem a lidar com o sistema agrícola.

---

<sup>23</sup> O Comício Agrícola do Quitunde e Jetituba foi uma associação formada por senhores de engenho, criada em 1874, cujo objetivo era a proteção à classe açucareira. Segundo Barros (2005), ela foi a primeira entidade agrícola do país; seu poderio era tão forte que durante oito dias, em 1880, paralisou a entrada de açúcar na Província. Sobre o encerramento de suas atividades, o autor afirma que provavelmente se deu em 1882. Essa associação criou o semanário *O Município*.

### 2.1.1 A população e a vida cultural de Alagoas

A composição étnico-racial de Alagoas era formada por negros, índios e brancos, cuja ascendência era principalmente de Portugal. Nas primeiras décadas do século XIX, os portugueses dominavam o comércio de Maceió, com sua expulsão, após a abdicação de D. Pedro, o comércio entra em declínio. Eles não se encontravam somente no comércio, mas também nos órgãos públicos, na polícia e na Igreja, assim como os demais brancos. Em relação aos índios, não temos muitos estudos sobre eles no século XIX, apenas os relatórios mencionam a catequização de índios.

A população negra será um importante componente no desenvolvimento da província, seja como escravizado, trabalhando nas lavouras e no comércio, seja como livre, também inserido nos trabalhos domésticos e no comércio, ainda que se identifique poucos estudos sobre a situação do negro livre em Alagoas, nos oitocentos. Segunda estatística do governo de 1842 população era de maioria negra, classificada em sua maioria de parda, conforme podemos observar no mapa a seguir:

Figura - 2 Mapa da população da província de Alagoas de 1842.

<b>N. 3.</b>									
<b>MAPPAS</b> da População de diferentes Municipios, e Districtos de Paz cujas Authoridades remetterão os mappas respectivos abaixo mencionados.									
LOCALIDADES		Brancos	Pardos Furos	Pardos Capivós	Pardos Furos	Pardos Capivós	Indios.	Total	OBSERVAÇÕES
Município de Maceió	Cidade de Maceió . . . . .	1243	941	12	207	632	4	3039	Não tem até o presente sido enviados os outros mappas de População de diversos Districtos, e por isso não pode ir este com a necessaria exactidão, pois ate mesmo os enviados tem bastantes irregularidades.
	Povoação de Jaraguá . . . . .	376	368	43	114	186	4	1386	
	» de Piora . . . . .	634	305	09	69	232	27	1180	
	» de Quitunde . . . . .	370	447	38	28	335	9	1227	
	» de Getitaba . . . . .	1124	936	87	65	341	6	2550	
Município de Penedas	Povoação do Porto Real . . . . .	147	645	..	120	60	78	1080	
	» de S. Braz . . . . .	533	804	82	65	85	2	1591	
	» de Feliz Deserto . . . . .	160	245	17	72	76	2	581	
Município de Pedras	Villa do Porte de Pedras . . . . .	2759	8676	999	1307	3287	44	17072	
	Povoação de S. Antonio Grande . . . . .								
	» de Camaragibe . . . . .								
	» do Passo de Camaragibe . . . . .								
	» de S. Miguel dos Milagres . . . . .								
Município de Poxim	Villa do Poxim . . . . .	1863	18	52	29	305	3	2270	
	Povoação das Barreiras de Caruripe . . . . .	278	344	271	278	435	22	1628	
Município de Imperatriz	Villa da Imperatriz . . . . .	2624	2726	226	362	259	325	6526	
	Povoação da Lage do Cariboto . . . . .	865	1639	58	84	441	70	3207	
	» de Jassara . . . . .	799	1796	73	152	248	69	3137	
Município de Atalaia	Villa da Atalaia . . . . .	..	..	..	..	..	700	700	
Município de Quebrangulo	Povoação de Quebrangulo . . . . .	843	1396	35	55	401	15	2747	
Município de Jacuipé	Povoação de Jacuipé . . . . .	380	460	25	17	92	..	983	
Município de Palmeira	Villa da Palmeira . . . . .	..	..	..	..	..	676	676	

Secretaria do Governo das Alagoas 12 de Fevereiro de 1842.  
O Secretario Francisco Manuel Martins Ramos.

Fonte: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/7/000056.html>

A maioria dos pardos era liberto; no entanto, os pretos correspondiam a uma pequena parcela liberta e de maioria escravizada. Nas estatísticas de 1847, os termos utilizados para classificar a população negra, passa a ser o livre, eram: 12.451 pretos livres e 30.988 cativos, 92 . 236 pardos livres e 8.747 cativos, enquanto o número de brancos era 56.199, e o número de índios, 6.733.

É importante enfatizar que talvez os números apresentados pelo governo não correspondessem fielmente à cor da população, visto que negar a cor mais escura, no caso a preta, e enaltecer a cor mais clara, parda e branca, era prática recorrente na sociedade oitocentista. Já que essas últimas denominações também correspondiam a status sociais. No entanto, ao apresentar o quadro onde consta que a maioria era afro-descendente, isso nos possibilita afirmar que o negro estava inserido nos mais diversos espaços da sociedade alagoana.

Na província alagoana, do século XIX, poucos eram alfabetizados, sobretudo na primeira metade dos oitocentos. Quando Comarca, em Alagoas, segundo Costa (1931, p.4), “era notória a falta de indivíduos que pudessem exercer as profissões liberais e até os cargos públicos mais modestos”. A situação da cultura letrada apenas irá se desenvolver na segunda metade do Império, com a instalação do Liceu de Maceió, ainda que a maioria dos filhos dos senhores de engenhos preferissem estudar em Recife e Salvador, já que nessas cidades havia faculdades de Direito e Medicina, com o interesse de ocupar cargos públicos, o Curso de Direito vai sobrepor ao de Medicina.

Para Diegues Junior (2006, p. 280), a pouca formação letrada era uma das causas do atraso da lavoura, pois os que estudavam nessas faculdades, quando voltavam, não sabiam mais lidar com a agricultura, “[...] é que também a agricultura da cana e a indústria do açúcar nas Alagoas sentiram os efeitos do doutor. Doutor que não mais se ajustava aos trabalhos dos engenhos”.

É nesse contexto, em 1869, que será instalado (em Alagoas) o Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas pelo então presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo Junior<sup>24</sup>, seguindo os exemplos dos criados na Corte (1838) e na Província pernambucana, em 1862. Esses Institutos foram fundados com o objetivo de construir a história oficial do Brasil, preservando documentos, promovendo debates e escritas de fatos selecionados pelo meio político-oficial. A instalação dos Institutos Históricos fez parte de uma política do governo

---

<sup>24</sup> Em seu governo, que transcorreu no período de 1869 a 1872, fundou o IHGA e promoveu a instalação da Escola Normal em 1869. Em seu governo também foi instalado o abastecimento de água em Maceió, assim como a navegação a vapor e o serviço de telégrafos na província. Cf. Barros (2005).

imperial no projeto de construir o Estado-Nação, após sua independência. Nesse projeto, também foram fundados o Colégio Pedro II, o qual também fora lugar de uma memória nacional (GONDRA E SCHUELER, 2008), assim como as faculdades de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro) e Direito (Olinda, depois Recife, São Paulo), estas com objetivos de formar os quadros para administrar o governo nas províncias e outros cargos burocráticos do governo.

Para Verçosa (2006), o Instituto Histórico da província serviu para reunir as duas facções que disputavam o poder em Alagoas, os liberais e os conservadores, no intento de “propiciar uma convivência, de algum modo civilizada, dos senhores da província, cujos desentendimentos, os ataques pessoais na imprensa insuflavam diariamente, tornando pesado o ambiente social e perturbando a serenidade da vida administrativa” (COSTA, 1983, apud VERÇOSA, 2006, p, 75). Mesmo tendo como foco compor uma história nacional, os vários Institutos Históricos criados no Brasil irão produzir “falas marcadamente regionais” (SCHWARCZ, 1993, p. 99).

Na década de 1860, foram instalados o Gabinete de Leitura e a Biblioteca Pública nas dependências do liceu da capital; no transcorrer das décadas de 1870 e 1880, também várias associações literárias vão sendo organizadas por intelectuais alagoanos da época, com a finalidade de promover a cultura intelectual, como a Sociedade Clube Literário (1875) e o Clube Literário José de Alencar (1882). Outras, de cunho assistencialista, para promover a instrução, e o amparo a seus associados, como a Sociedade de Instrução e Amparo aos Caixeiros de Maceió (1882), que instalou uma escola noturna em Maceió, e a Sociedade Protetora da Instrução Popular. Foram criadas também as de teatro e música. No período de efervescência da Abolição da Escravatura, várias sociedades abolicionistas foram criadas, a maioria em Maceió; a de maior relevância foi a Sociedade Libertadora Alagoana (1881).<sup>25</sup>

Apesar de o sistema escolar ser restrito no período imperial, vários alagoanos conseguiram ter uma formação letrada, estudando nos colégios particulares locais e no Liceu de Maceió, apenas o ensino superior era fora da Província. Cabe destacar literatos como Thomaz do Bomfim Espindola (1832-1889), o filólogo José Alexandre Passos (1808-1898), Manoel Baltazar Pereira Diegues Junior<sup>26</sup> (1852-1922) e Pedro Nolasco Maciel (1861-1909). Todos esses foram jornalistas e membros do IHGA, e alguns deles foram também membros da Sociedade Libertadora Alagoana. Esses também fizeram parte do quadro do governo

<sup>25</sup> Ver relação das Sociedades beneficentes e abolicionistas em Barros (2005). O catálogo elaborado pelo autor traz informações das várias associações instaladas em Alagoas no século XIX.

<sup>26</sup> O autor alagoano Diegues Junior (2006), que aparece como referência no texto, era filho do agora citado como um dos intelectuais da época.

imperial e republicano, bem como produziram obras didáticas, as quais foram adotadas no ensino público, como as de Espíndola e Passos.

Em relação às mulheres, elas se destacam na abertura de escolas particulares e na promoção de sociedade filantrópica, como a Sociedade Protetora do Asilo de Nossa Senhora do Bom Conselho (1877), criada para atender às meninas órfãs do Asilo de Nossa Senhora do Bom Conselho. As mulheres também tiveram destaque na luta pelo fim da escravatura com a fundação da Sociedade Libertadora das Senhoras (1881). Várias também foram as professoras públicas numa época na qual as mulheres não tinham muitas oportunidades; grande também era o número delas nas aulas de primeiras letras. Três delas se destacam: Alcina Leite e Maria Lucia Duarte<sup>27</sup> e Aristéa de Araujo Jorge. As duas últimas fundaram colégios particulares femininos em Maceió. Alcina e Aristéa também eram poetisas.

Quanto à religiosidade, os eventos promovidos pela Igreja Católica eram um espaço no qual se reunia a sociedade alagoana, tanto o mais abastado como os pobres livres; algumas vezes, com a participação dos escravizados. Eram as festas dos santos católicos como a de Nossa Senhora do Livramento e dos Martírios. Esta igreja fora criada por negros (as) livres e escravizados e frequentada por eles, mas depois passou a ser apenas frequentada pelas elites, assim como sua Irmandade. A igreja de Nossa Senhora do Rosário também foi criada pelos(as) negros(as) e frequentada por eles(elas). Outra festa bastante popular era a de Nossa Senhora dos Prazeres, que, na segunda metade do século XIX, passou a ser Padroeira da capital. Assim, comenta Costa (1981) sobre as festividades dedicada à padroeira, nas primeiras décadas do século XIX, bem como a divulgação dessa festa num jornal de 1888:

Onde, porém, a população se democratizava, realmente, era na igreja, na capela de nossa senhora dos prazeres, nos dias de missa, grande festa da padroeira, ou mesmo nas novenas e tríduos, que se faziam amiúde. Quando havia missa, num domingo ou num dia festivo, o vilarejo e os subúrbios, os sítios e os engenhos, despejavam multidões devotas. As senhoras ricas, vestidas de fazenda caras, saias imensas de muito côvados de panos, recamadas de braceletes, brincos e anéis de ouro maciço, saíam de casa, processionalmente, meninas e mucamas à frente, a senhora dona ao centro, e, fechando o préstito, o chefe da família, chefe, então, em toda a extensão da autoridade família. a gente média formava a onda humana, a massa anônima, acotovelando-se, premindo-se, na ponta dos pés, para alcançar no templo acanhado um lugarzinho. (...) Tudo, então, se confundia na turbamulta devota. A fé punha no mesmo nível pobres e ricos. (COSTA, 1981, p. 42-43).

Realizou-se ante-hontem a procissão da Senhora dos Prazeres, com grande concorrência. Além de muitas irmandades, compareceram o governador do Estado, a officialidade do 26 de infantaria, membros do intendência e os alumnos da Escola Central.... (Gutenberg, Maceió 13 de maio de 1890, n. 102, ano IX).

---

<sup>27</sup> Maria Lucia publicou dois periódicos na década de 1880: a Revista Feminina (1887) e Almanaque Literário Alagoano das Senhoras para 1889.

A Igreja Católica também se fazia presente no meio rural por meio das capelas criadas nas casas-grandes. Nelas aconteciam casamentos, batizados e funerais, como lembra Diegues Junior:

Nas capelas batizam-se os ioiozinhos e as iaiazinhas, celebram-se os casamentos das famílias, nas suas paredes, no seu piso, enterram-se o senhor de engenho, a senhora, os filhos, as noras, os genros, os netos, os parentes. [...] Na pequenez, nas suas paredes brancas, na sua porta tosca, as capelas de engenhos tem toda sua história, que é a própria história social do senhor de engenho. [...] Nestas capelas celebravam-se batizados como pompa não apenas religiosa, mas também profana; ao lado do ritual católico, as festas, as comemorações, os jantares [...]. (DIEGUES JUNIOR, 2006, p 215-216).

No intuito de cristianizar na fé católica os negros africanos, ali também eles eram batizados.

O senhor de engenho alagoano, logo que comprava um negro da Costa, mandava batizá-lo e dar lhe algumas noções muitos rudimentares é verdade, da religião católica. O negro aceitava sem a menor relutância essas idéias religiosas; ouvia missa, rezava terço, benzia-se e se encomendava a Deus (BRANDÃO, 1988, p.22,).

Mesmo sendo forçados a aderir à religiosidade católica e até mesmo frequentar, quando livres, os templos católicos e aderir às irmandades religiosas, os negros africanos e seus descendentes não foram tão submissos como aponta Brandão, porque através do culto de imagens eles faziam referências a deuses da religião africana, além de praticar sua religiosidade nos centros de culto africanos.

Embora Brandão (1988) saliente que não houve ritos religiosos africanos em Alagoas antes da Abolição da Escravatura, Abelardo Duarte (1952, apud ROGERIO 2006) relata que já havia no século XIX dois centros de religiosidade africana, o de Tia Marcelina e do culto mina-jeje. Outro exemplo da presença de culto africano nas terras alagoanas era “A festa dos mortos”, culto praticado pelos negros de origem muçulmana. Segundo Melo Moraes Filho, em Penedo até 1888 “A festa dos Mortos” acontecia duas vezes por ano (MORAES FILHO, 1979, apud SOARES e MELO, 2006, p. 21).

### 2.1.2 Os negros (as) escravizados (as) de Alagoas no período Imperial<sup>28</sup>

Os primeiros negros chegaram a Alagoas, no século XVI, segundo os escritos do Carvalho (198?). A maioria deles eram de origem bantu<sup>29</sup> e de Angola; além desses, vieram

<sup>28</sup> Abordamos os negros escravizados porque não foi possível encontrar fontes ou obras que evidenciassem a população negra livre.

<sup>29</sup> O bantu ou banto é um subgrupo étnico-linguístico formado por vários grupos étnicos da África, assim como os sudaneses. Fazem parte do subgrupo banto Angola, Moçambique, Congo, entre outras nações.



os do Congo, Rebolo, Bengula, Costa da Mina, Caxangue, Guiné, Moçambique e Cabina. Os de origem sudanesa, por meio dos grupos étnicos haussás, nagôs e mandiga. A maioria dos negros escravizados trabalhava na lavoura da cana-de-açúcar. Entretanto, segundo estimativa da ocupação dos escravizados em Alagoas, na década de 1870, há um envolvimento maior deles em outras atividades: 11.907 estavam na agricultura, 13.462 eram criados ou jornaleiros e 10.651 em outras atividades (CONRAD, apud SCISÍNIO, 1997). Essas outras atividades, desempenhadas pelos negros escravizados, estavam relacionadas aos ofícios como os de alfaiate, sapateiro, pedreiro, conforme era comum nos anúncios de fugas<sup>30</sup> de escravizados, segundo exemplos nos anúncios relacionados ao escravizados Eugenio, Ladisláo e Benedito:

Fugio do abaixo assignado o escravo Ladisláo, crioulo de 40 annos de idade, pouco mais ou menos seco do corpo e de estatura regular, e muito conhecido nesta cidade **como official de pedreiro**. Consta ter andado nos engenhos da freguezia de Pioca e Riacho-doce, trabalhando pelo officio. Quem o apreender e levar ao abaixo assignado será recompensado. Maceió, 14 de janeiro de 1871. (O *Liberal*, Maceió, 7 de julho de 1871, ano III, n. 136, p. 4 grifo nosso)

Escravos fugidos – Em fevereiro do corrente anno fugiu do engenho Varrela, propriedade do abaixo assinado, seu escravo de nome Benedito, com os sinais seguintes: bem preto, estatura e corpo regular, tendo na barba e na cabeça alguns cabelos brancos, **muito bom mestre pedreiro e especial em fornalha de engenho**. O abaixo assinado gratifica com a quantia de 100\$000 a quem o pegar dentro da Provincia e fora dela com 200\$000 e protesta contra quem o tiver açoitado, que lhe será o responsável pelos dias de serviço do seu escravo – Engenho Varrela, 1º de junho de 1881 – Aristides Arnaldo Bezerra Cansação. (O *Liberal* de 18 de junho de 1881, z LIMA JUNIOR, 1874, p. 5, grifo nosso)

#### Escravo fugido

Fugiu cerca de um mez o escravo crioulo de nome Eugenio pertencente ao abaixo assignado. Eugenio tem 32 annos de idade, é de cor preta, estatura regular, andar moroso, phisionomia agradável, falla brando e insinuante, tendo excelente dentadura. **Este escravo é sapateiro, cosinheiro**, é tem muita aptidão para o serviço interno de uma casa de família. Elle é muito asseiado, veste-se com esmero e penteia a carapinha á grimpa, sendo fácil inculcar-se com pessoa livre. Tendo sido escravo do professor Antonio Gomes Coelho, da barra Nova, e tendo parentes em Alagôas e Cururipe, lugares estes que lhe são clássicos, presume-se que esteja acatado por essas para passagens constando, entretanto, que fugia para tratar-se clandestinamente de moléstia que, ultimamente lhe appareceo. Gratifica-se, generosamente a quem o aprehender ou der noticia certa no seu escriptorio do infra escripto. Jaraguá, 12 de fevereiro de 1877  
Silva Leão  
(O *Liberal*, 16 de janeiro de 1877, ano IX, n. 6, p. 3, grifo nosso)

<sup>30</sup> A relação de anúncios de fugas como fontes que ressaltam as questões do mundo escravista será discutida no item sobre o domínio das letras pelos escravizados.

Dessa forma, podemos verificar que os escravizados estavam envolvidos não apenas em uma atividade, mas em várias. A maioria dos cativos que desempenhava os ofícios fazia parte de um mundo urbano. Wissenbach (2009, p.63) destaca que desde o período colonial, o emprego dos agentes cativos nas vilas e nas cidades atendeu às necessidades variadas dos senhores e às exigências de funcionamento do mercado urbano, o que oferecia aos escravizados várias ocupações. Além dessas, questões havia o menosprezo pelas atividades manuais. Essas atividades também eram desempenhadas pelos negros libertos e livres.

Em relação às atividades desempenhadas pelas mulheres, estavam a de costureira e os empregos domésticos, e quitandeiras. Eram comuns na imprensa local anúncios sobre venda, compra e aluguel de negras que desempenhavam trabalhos domésticos, como publicou o jornal *O Liberal*:

Feliciano Mascarenhas compra uma escrava preta, sabia, de bons costumes, e que tenha habilidade para quitandeira. Satisfazendo o desejo dará bom preço. Maceió, 7 de junho de 1878. (*O Liberal*, Maceió, 11 de junho de 1878, ano X, n. 115, p. 3).

Atenção

Na rua do Alecrim n. 27, deseja-se alugar uma moleca de 10 à 12 annos, que compre na rua e ajude nos serviços domestico, a trata na dita casa. Maceió 4 de janeiro de 1881. (*O liberal*, Maceió 19 de fevereiro de 1881, ano XII).

Analisando os anúncios sobre escravizados, observamos o destaque dado à conduta, ao asseio, à roupa e aos modos. Segundo Freyre (2010), diferentemente dos anúncios de fugas de escravizados que declaram os vícios deles, os de venda ressaltavam o bom comportamento deles(as). No período, a conduta, principalmente das mulheres negras, era bastante questionada. No segundo anúncio também se apresenta o que a Lei do Ventre Livre prescreveu, a manutenção do trabalho do menor, por parte dos senhores de escravizados, até os 21 anos de idade.

Assim como vivia a população escravizada no Brasil, aqueles de Alagoas viviam em precárias condições de vida, desde a má-alimentação, os castigos físicos, os quais deixavam marcas nos corpos, como podemos verificar por meios dos anúncios:

Fugiu no dia 16 de fevereiro deste anno de abaixo assignado a escrava Eleonora, levando vestido escuro e chulé de lã, e toda a sua roupa em uma trouxe; tem couto nesta cidade onde dorme guarda a roupa e faz muda, e até tem sido vista por diversas pessoas aqui em Maceió e em Jaraguá é cabra escura, baixa, gorda tem cabellos um pouco cacheado, **um defeito n'um dedo da mão**, é fallante, tem 18 annos de idade, porém pelo corpo representa ter mais idade, e passa como livre; a pessoa que della tiver noticia ou aprehendel-a poderá por obsequio dirigir-se ao abaixo assignado, e em sua ausência ao exm. Snr. Barão de Jaraguá, nesta cidade, ou em fernão velho ao snr. José Adolpho de Barros Correia, que será

generosamente recompensado, sendo todavia para o abaixo assignado um grande obsequio.

Maceió, 5 de Março de 1866

Miguel Felício Bastos da Silva

(*Diário de Alagoas*, 09 de fevereiro de 1866, ano IX, n. 56, p. 3, grifo nosso).

Fugiram do engenho da Volta d'água, municipio de Alagoas, os escravos abaixo mencionados: Pedro, crioulo, idade 35 annos, altura regular, Hipolito, creolo, idade 30 annos, baixo, barba, *tendo uma mão aleijada*. São bastente conhecidos nesta capital e consta que existem no Trapiche da Barra. Quem os pegar será recompensado, reconhecendo-os na cadeia dessa capital. Maceió, Maceió, 13 de dezembro de 1870.

Casimiro José de Araujo.

(*O Liberal*, Maceió, 16 de dezembro de 1870, ano II n. 274, p. 3, grifo nosso).

Escravo Fugido

Fugio do poder do abaixo assignados, o escravo Anselmo, crioulo, alto, idade 25 annos mais ou menos, *testa grande com uma cicatriz perto do nariz e marca nos pés que indica ter levado ferro*. Este escravo é de propriedade do illm. Snr. capitão Manoel Cavalcante de albuquerque Pessoa, do engenho Furado; quem o apprehender pois, e o trazer aos referidos abaixo assignados será generosamente gratificado.

Jaraguá, 16 de julho de 1872

Jose Manoel Baptista

(*Diário das Alagoas*, Maceió, 29 de julho de 1872, ano XV, n. 171, grifo nosso).

Os castigos corporais eram um dos procedimentos mais usados para o disciplinamento do trabalho escravo. Segundo Lima (1998, apud FILHO MAESTRI, 2004), “os ideólogos da escravidão ressaltavam que a submissão permanente do cativo e sua dedicação à produção dependiam da aplicação do castigo físico, que mantivessem o *negro* no submetimento, com o menor *esforço* possível”. Maestri (2004, p. 198) resalta que o castigo aplicado ao cativo no intuito de cumprir seus objetivos pedagógicos, “devia ser aplicado, com o rigor correspondente à falta cometida, para introjetar no escravizado punido e na comunidade escravizada a idéia do poder e da justiça do escravista. A aplicação do castigo era tida como uma verdadeira arte, ou seja, ciência”.

Dentre as punições sofridas pelos escravos, Lima Junior (1974) destacou que mandavam-se arrancar os dentes dos escravizados. Talvez essa prática fosse muito recorrente, pois vários anúncios descreviam esse tipo de punição física:

Atenção

Fugio do Engenho Sacramento pertencente ao abaixo assignado o seu escravo Zacarias, de idade trinta e cinco annos, preto, cabellos carapinhados, pouca barba e um só cavanhac, altura regular, **sem um dente** no queixo inferior, ainda um pouco zambeta; dá-se bôa gratificação a quem o levar ao referido engenho ou nesta cidade aos senhores Duarte Guimarães & Camp.

Manoel Xavier Carneiro de Albuquerque e Comp.

(*O Liberal*, Maceió, 3 de agosto de 1871, ano III, n. 159, p.3, grifo nosso)

A falta de dentes podia indicar as perversões que ocorriam com o escravizado, assim como as precárias condições de higiene. A dentição era uma forma de avaliar o cativo. Muitos dos anúncios diziam que o escravizado tinha boa dentição.

Em relação aos escravizados idosos e doentes, Diegues Junior (2006) ressalta que era hábito os senhores colocarem para fora de casa esses cativos; no caso dos enfermos, quando estes ficavam sadios, os senhores de escravos os resgatavam. Quanto aos idosos, Diegues Junior (2006) lembra que era comum, na imprensa alagoana, aparecerem notas sobre o abandono deles, como foi exemplo na matéria por nós encontrada no periódico *Jornal das Alagoas* de 1870:

Escravo abandonado

Costumam muitos senhores de escravos abandonal-os, quando já cansados do pesado e arduo trabalho em que viveram, vergam ao peso da idade que se lhes amontoa no dorso. Enquanto o infeliz escravo gosa do vigor da mocidade, enquanto seu corpo anda alheio ao derrear da enfermidade, o senhor, todo ambição, locupleta-se de seus serviços; mas quando o elo da velhice e o entorpecer das moléstias vem resvalando sobre o misero captivo, á atirado á mendicidade, é jugado ao lado das ruas como uma coisa imprestável, inutil!

Exemplos resaltam aos nossos olhos diariamente, porque misérrimos escravos, velhos e doentes, vagueam pelas ruas desta cidade esmolando o pão da caridade.

E o senhor?

Chora, talvez, que tão de pressa viesse perder o usufructo do homem-coisa; e se por ventura essa victima se-he acerca com mão estendida, atira-lhe uma benção em vez de pão!

É o requinte da deshumanidade! E' negrume desta noite de escravidão em que vivemos!

Ainda em seu numero passado deu este jornal noticia de um pobre escravo, que sendo despresado por seu senhor, foi morrer á mingoa n'um recanto do Poço. Assim como este, quantos não succumbem por ahi atoa, lançando maldições sobre o ingrato senhor? Estas e outras mil circunstancias bradam contra a escravidão do Brasil, hoje o único paiz escravaista.

(*Jornal das Alagoas* de 9 de setembro de 1870, ano I, n. 3)

A notícia acima não apenas retrata o abandono daqueles idosos, mas também a forma como eram tratados aqueles que viviam no cativeiro. Também se nota que a denúncia sobre o abandono dos idosos escravizados se dá no período no qual as ideias a favor da abolição da escravatura estavam começando a ganhar força no território brasileiro. Esse mesmo jornal, no mesmo ano, publicou matérias em defesa da causa abolicionista, alegando como um dos fatos para essa defesa ser a escravidão um atraso para a economia brasileira. É importante lembrar que esse jornal era um órgão conservador, fato este que confirma que o sistema escravista já não era bem aceito, ganhando a adesão até mesmo daqueles que a princípio eram favoráveis a manutenção do cativeiro. Embora, ao consultar alguns exemplares da década de 1870, quando o jornal passou a ser ligado ao governo, ele não mais faz menção à libertação dos escravizados.

Segundo Brandão (2004, p. 125) a campanha abolicionista em Alagoas não foi violenta, mas, ao contrário disso, foi “uma luta muito bela que suscitou dedicações tenazes e produziu fervorosos apóstolos...”. Mesmo que se declare que a luta pelo fim do escravismo tenha sido pacífica, os negros escravizados da província, ao longo dos oitocentos, não permaneceram pacíficos.

Como forma de resistência às condições do cativo, os escravizados promoveram as formações de quilombos<sup>31</sup>, fugas, suicídios, bem como as insurreições e o crime contra os senhores de escravos. Os escravizados de Alagoas, durante os oitocentos, participaram da Cabanada ou Guerra dos Cabanos (1832-1835), localizada entre as divisas de Alagoas e Pernambuco, cujo objetivo era restituir o poder de D. Pedro I. Nessa insurreição, destaca-se a participação dos negros alagoanos fugidos das fazendas, conhecidos como papa-méis. Dirceu Lindoso<sup>32</sup> (2000) afirma que os negros papa-méis, com o afrouxamento do controle social sobre os negros dos plantéis dos engenhos, eles iniciaram o processo de invasão aos engenhos para libertar os negros escravizados.

Estudos sugerem que a Cabanada foi uma revolta popular ocasionada por um motivo legítimo contrapor-se à impunidade patrocinada pelos poderosos da época – logo aproveitado por interesses de senhores, sobretudo os Mendonça, já muito fortes na região conflagrada, que, querendo reforçar seu poder a qualquer custo, foram cúmplices do movimento, dando-lhe com isso vida mais longa do que em outras circunstâncias seria possível. (VERÇOSA, 2002)

No decorrer do século XIX, vários quilombos foram formados na província alagoana. Carvalho (1982) lembra que, em algumas edições dos jornais do século XIX, há notícias sobre a formação de quilombos em diversos pontos da província. O autor também ressalta que, durante o declínio da produção da cana-de-açúcar, vários cativos foram vendidos para as províncias produtoras de café.

## 2.2 A exclusão do escravizado da escola *versus* a presença no mundo das letras

O texto constitucional, outorgado pelo imperador, em 25 de março de 1824, sem mencionar uma única vez a palavra escravo ou escravidão, definiu, para a especificidade da realidade social brasileira, amplamente ancorada na exploração da

<sup>31</sup> No século XVII, se formou-se o mais conhecido de todos os quilombos no Brasil, o Quilombos dos Palmares, localizado no território alagoano, hoje município de União dos Palmares. Este município, no início do século XIX, tinha como nome Macacos; acredita-se que o nome esteja relacionado aos escravizados que estiveram sob a liderança, primeiro, de Ganga Zumba, e na fase mais efervescente de Zumbi.

<sup>32</sup> Sobre a participação do negro na Guerra dos Cabanos, consultar, suas obras “Negros Papa Méis e Negros Escravos na Guerra dos Cabanos” (1988) e A Utopia Armada: Rebeliões de Podres nas Matas do Tombo Real – 1832-1850” (1983).

mão-de-obra africana, a abrangência e os limites da cidadania e, conseqüentemente, do direito à instrução primária e à educação escolar. Nesse sentido, em primeiro lugar, os escravos, como não cidadão, eram excluídos das políticas de instrução oficial. (GONDRA; SCHUELE, 2008, 231).

Morais (2007) lembra que a proibição ao escravizado de frequentar os estabelecimentos públicos de ensino pode estar ligada ao receio das elites de que o aprendizado da leitura e da escrita pudesse causar uma perda de controle das “massas perigosas”.

Apesar de impedimentos legais, alguns deles conseguiram ter acesso ao ensino formal pela mão de alguns membros de grupos sociais, como as ordens religiosas, preocupados com o futuro da civilização brasileira, e até mesmo por meio de espaços escolares públicos e particulares, ainda que fossem bastante restritos. Segundo Veiga (2008), em relação à província de Minas Gerais, até o ano de 1835, não havia uma lei provincial que impedisse o acesso dos escravizados às escolas públicas. Ressalta a existência de uma lei que garantia a sua entrada .

Minha interpretação é de que somente a partir da lei provincial n. 13, de 1835, é que fica realmente oficializado em Minas Gerais o impedimento de os escravos frequentarem uma aula pública, embora não haja restrições a aulas particulares, havendo até uma lei que possibilitava tal acesso. (VEIGA, 2008, p. 510).

Embora as províncias, de um modo geral, não contemplassem os escravizados nas instituições de ensino públicas, algumas províncias, através dos cursos noturnos, permitiram a entrada deles, como é o caso dos cursos noturnos do Município da Corte, mesmo que a princípio houvesse a proibição da entrada de cativos.

Recorrendo a Peres (1995), os autores GONÇALVES E SILVA (2000) afirmam que o Estado não foi o único provedor dos cursos noturnos, pois associações particulares, de caráter político ou literário, almejando aliciar os negros nas causas abolicionista e republicana, criaram suas próprias escolas noturnas.

Ainda na primeira metade do século, no período pós Independência, o então ministro do Império, José Bonifácio de Andrade e Silva, que era defensor da monarquia e contrário à democracia e ao sistema republicano, entretanto adepto das ideias liberais, condenava a escravidão assim como os maus-tratos aos escravizados, mas, como os outros abolicionistas tinha preconceito contra os negros. Defensor da emancipação gradual dos cativos, apresentou à Assembleia Constituinte, em 1823, o documento “*Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Imperio do Brasil sobre a Escravatura*”, no qual expõe suas ideias sobre a escravidão no Brasil, bem como o projeto de lei de como deveria ser a emancipação gradual do escravizado, visto que o sistema escravista era contraditório numa

sociedade amparada por uma Constituição liberal. É nesse documento que explicita a alfabetização dos cativos. Ao declarar que para haver uma sociedade desenvolvida, teria de haver a instrução para todos, incluindo a educação moral:

Que educação podem ter as famílias, que se servem destes entes infelizes, sem honra, nem religião ? de escravos , que se prostituem ao primeiro que as procura ? Tudo porém se compensa nesta vida; nós tyranisamos os escravos, e os reduzimos á brutos animaes, e elles nos inoculão toda a sua immoralidade, e todos os seus vicios (SILVA, 1823, p. 12)

Propõe o que seria imposto na Lei do Ventre Livre, a educação dos filhos de mulheres escravizadas; mas essa educação seria de responsabilidade dos senhores que tivessem filhos com mulheres cativas. Eles também dariam liberdade ao filho e à mãe. Assim consta no artigo XI da proposta de lei para a abolição: “Todo senhor que andar amigado com escrava, ou tiver tido delia hum ou mais filhos, será forçado pela lei a dar a liberdade á mãe e aos filhos, e a cuidar na educação destes até a idade de quinze annos” (SILVA, 1823, p. 30).

No período da campanha abolicionista, havia uma discussão sobre a escolarização para os negros, inclusive para os escravizados, porque ela serviria como instrumento de preparação para a emancipação, já que a abolição se tornava iminente. Grande parte dos abolicionistas da época defendia que antes de serem libertos, os negros deveriam ser escolarizados. Um deles era, como já foi lembrado, o cearense José de Alencar. Segundo ele, os escravizados teriam de ser educados, pois assim seriam redimidos “da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade” (ALENCAR/FONSECA, 2000, apud GONÇALVES E SILVA 2000). Segundo Scisício (1997), o projeto de lei a favor da Abolição da Escravatura, de autoria de Joaquim Nabuco, 1880, estabelecia escolas primárias para aqueles que viviam no cativeiro.

Assim, durante a campanha abolicionista havia também a preocupação de como ficaria a população cativa após sua liberdade, visto que se duvidava de seu caráter moral, devido à sua “inferioridade” e à sua condição de escravizado. A elite dirigente brasileira acreditava que com o fim da escravidão eles sairiam imediatamente das fazendas e, “despreparados” para a liberdade, iriam para as cidades e se tornariam “ociosos” e destinados ao “crime” (PENA, 2001, apud RAMOS, 2008, p. 94)

Consequentemente, as ações dos que promoviam a alfabetização dos cativos visavam a uma instrução rápida, apenas para aprenderem a ler, escrever e contar, com o intuito de eles desempenharem funções que precisavam da leitura e da escrita, como, por exemplo, o ajudante de comércio. A intenção dos proprietários, ao alfabetizarem seus cativos, era movida por interesses pessoais e econômicos.

Para os cativos, a aquisição da leitura e da escrita, segundo Wissenbach (2002, p.112), transformava-se em elemento de afirmação social, não apenas nas relações com a sociedade mais ampla, como também naquelas estabelecidas intragrupos sociais “no contexto dos relacionamentos existentes entre os dominados e como forma de afirmar as hierarquias existentes entre eles”. A autora também assevera que o aprendizado da leitura e da escrita era um meio de o cativo promover sua liberdade:

Numa sociedade com baixos índices de letramento e entre frações sociais no geral analfabetas ou semi-alfabetizadas, além de a compra da alforria ser o grande objetivo da maioria dos escravos, a “carta” – como era familiarmente conhecida por eles –, transformava-se em materialidade da liberdade desejada e obtida, constituindo-se, de fato, no único documento capaz de distinguir os forros dos escravos. Tratava-se de comprovação que deveria acompanhar os libertos em sua vida diária, até mesmo para protegê-los de serem confundidos pelas patrulhas policiais com escravos fugidos. Sentido mágico das palavras escritas, a carta de alforria aproximava-se aos escapulários e aos amuletos que os afro-brasileiros traziam consigo, no interior dos quais guardavam orações dedicadas a santos católicos e trechos dos livros sagrados dos muçulmanos (WISSENBAACH, 2002, p. 109).

Portanto, apesar de a escolarização para os cativos não ter o intuito de melhorar sua condição social, muitos deles, por meio do acesso às letras, conseguiram ter uma vida melhor, visto que poderiam desempenhar atividades relacionadas à escrita, como foi o caso do escravizado Cosme de Teixeira Pinto de Lacerda, que ocupou o cargo de escrevente de cartório em Paracatu e Sabará, em Minas Gerais (MORAIS, 2007). Afirmam Gondra e Schueler (2008) que a habilidade da leitura e da escrita era exibida pelos cativos e pelos libertos com orgulho. Destacam que, sem dúvida, saber ler e escrever podia, de fato, fazer parte de um sonho de liberdade para muitos negros da sociedade escravista do século XIX.

### **2.3 Ler e escrever: os anúncios de fugas**

No Brasil Império era comum na imprensa escravista a circulação de anúncios de cativos fugidos. Esses anúncios se revelam como uma grande fonte de pesquisa para compor a história dos escravizados em Alagoas, uma vez que eles trazem informações sobre a condição em que viviam.

No intuito de capturar os cativos fugidos, seus proprietários publicavam anúncios em jornais locais, que tratavam de expor, de forma involuntária, as perversões sofridas pelos cativos, além de dar visibilidade àqueles que tinham o domínio da leitura, da escrita, da



contabilidade, de ofícios, e em alguns casos os aspectos comportamentais também eram mencionados.

Gilberto Freyre em sua obra “*O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*”<sup>33</sup> (1961), na qual faz uma análise dos aspectos da vida dos escravizados a partir principalmente de anúncios de fugas, salienta que a linguagem dos anúncios de fugas “é franca, exata e às vezes crua. Linguagem de fotografia de gabinete policial de identificação: minuciosa e até brutal nas minúcias. Sem retoques nem panos mornos” (2010, p. 107).

Em Alagoas, os anúncios eram encontrados nos jornais: *Diário das Alagoas*, *O Liberal*, *Jornal de Alagoas* e *Orbe*. Esses impressos, assim como os outros locais criados no decorrer do século XIX, estavam vinculados a partidos políticos. Nesses jornais, além dos anúncios de fugas, também havia a publicação de anúncios de venda, compra e aluguel de escravizados. Esses tipos de anúncios não eram tão ricos em informação sobre as condições de vida deles, pois apenas ressaltavam as qualidades do escravizado, já que a finalidade era a comercialização. Porém são relevantes porque evidenciam o que os senhores apreciavam nos escravizados que iriam obter (SILVA, 2010 apud FREYRE, 2010). Como podemos constatar no anúncio publicado no dia 20 de Março de 1865, no jornal *Diário das Alagoas*: “*Vende-se uma linda escrava crioula, com 18 annos de idade, tem principio de cosinha, lava, engoma e cose, boa conducta e sem defeitos nem vicios; a tratar com Joaquim da Cunha*”.

No século XIX, a imprensa brasileira se mostra um importante meio de visualização da sociedade da época. Nela se discutiam as questões sociais e políticas e educacionais do país, além de servir como diário oficial para governos da época. Quanto à escravidão, Joaquim Nabuco afirma que a imprensa brasileira expressava “perfeitamente” o regime escravista brasileiro:

Quem chega ao Brasil e abre um dos nossos jornais encontra logo uma fotografia da escravidão atual, mais verdadeira do que qualquer pintura. Se o Brasil fosse destruído por um cataclismo, um só número, ao acaso, de qualquer dos grandes órgãos da Imprensa, bastaria para conservar para sempre as feições e os caracteres da escravidão, tal qual existe em nosso tempo. Não seriam precisos outros documentos para o historiador restaurá-la em toda a sua estrutura e segui-la em todas as suas influências. (JOAQUIM NABUCO. O Abolicionismo. Disponível em <[www.culturabrasil.pro.br](http://www.culturabrasil.pro.br)>)

O retrato da escravidão no Brasil era feito, principalmente, por meio dos anúncios de fugas, o próprio Joaquim Nabuco na sua obra já mencionada, *O Abolicionismo*, chamava

---

<sup>33</sup> A obra foi editada quatro vezes; a 4ª edição revista foi publicada em 2010 pela editora Global. A texto se apresenta como de grande importância para compor uma literatura sobre a vivência dos escravizados no século XIX.

atenção para essas publicações. Uma das principais características desses anúncios eram as marcas nos corpos dos cativos, promovidas pela crueldade sofrida no cativeiro, por meio dos castigos físicos como já foi possível verificar. Embora a intenção dessa publicação não fosse expor as marcas das perversas punições, e sim a captura, era necessário descrevê-las. As marcas nos corpos também eram provocadas pelos acidentes de trabalho, muitas vezes, excessivo. Além desses elementos apontados, Freyre (2010) ressalta como causa das deformações no corpo do escravizados, as doenças, as condições de higiênicas e as tatuagens (que não deveriam ser confundidas com as de ferro quente). Esse autor também chama atenção para o fato de que, por meio desses anúncios apresentavam-se características comportamentais e de costumes adotados.

Dentre as informações publicadas, destacam-se as notícias sobre cativos letrados. Segundo Morais (2007, p. 503), no caso das fugas, a posse das habilidades de leitura e escrita era um instrumento capaz de dar autonomia para os cativos. Freyre (2010) lembra que nos jornais do norte do país não faltavam os anúncios de escravizados que sabiam escrever, porém ele não traz muitas evidências, apenas apresenta um anúncio do cativo Nereu, que fugiu em 1859, residente em Pernambuco: sabia ler ‘sofrivelmente’ e escrever, embora ‘muito errado’. Segundo o antropólogo, a relação dele com a leitura e a escrita provavelmente estava relacionada à descendência sudanesa.

Dessa forma, encontramos nos periódicos locais apenas alguns anúncios que evidenciam o domínio do ler, escrever e contar por parte dos negros, ainda que se ignorem a forma e o lugar dessa instrução. Eles fazem referências aos negros Felipe, Antonio, Luiz, Ismael, Jacinto, Emanuel e Aristides, apenas consta o primeiro nome deles:

“Aviso – ainda continua a andar fugido desde 20 de setembro próximo passado o mulato de nome Felipe, de 25 anos de idade, cor alaranjada, olhos azuis, cabelos carapinhados e avermelhados, tem no rosto uma cicatriz causada por moléstia de dentes, e o dedo grande de um dos pé um pouco mais aberto do que o natural. É muito esperto *lê e escreve muito mal*, fala compassado e explica-se bem. Recomenda-se às autoridades policiais e capitão de campo a captura desse escravo e gratifica-se generosamente a quem o trouxer nesta cidade a José Antonio de Almeida Guimarães, na rua do comércio, 91. (*Diário das Alagoas* de 23 de dezembro de 1859, apud LIMA JUNIOR, 1974, p. 53, grifo nosso)

Foi comprado ao tenente Joaquim Correia Cavalcante, de Santa Effigenia do termo de Atalaia: Luiz, cabra de 25 annos de idade, cheio de corpo, cor clara, cabelo negro, olhos castanhos, altura regular, nariz grande e afillado, queixo fino, queixadas largas, sem barba e tem um sinal com cabellos pretos no queixo do lado direito; sahio vestido com um palitot de alpaca amarella, *saber ler e escrever*.

Villa de Assembleia, 24 de julho de 1871.

Theotanio Santa Cruz de Oliveira.

(*Diário das Alagoas*, de 2 de agosto de 1871, ano XIV, nº 174, p. 3, grifo nosso)

Em o mez de março próximo passado fugiu da cadeia de Pão Assucar um escravo. Crioulo, de nome Antonio, conhecido por Mucá, altura regular, cor fula, pouca barba, **sabe ler e escrever**, tem todos os dentes, falla compassado, cabellos corpinos. Recompensa-se a quem capturar e levar a seu senhor na Villa de Anadia. Francisco Firmino do Nascimento Jatobá (*Diário das Alagoas*, 1 de julho de 1868, ano XI, n. 148, p.4, grifo nosso)

Escravo fugido

O padre Antonio José da Costa<sup>34</sup> tendo comprado em maio proximo findo ao Sr. Antonio Netto da Costa Maxado, morador na villa de Atalaia o escravo Ismael, pardo escuro, de 25 e 26 annos de idade, magro, secco e baixo, com pouca barba, descorado, **saber ler e escrever mal** e custuma andar vestido de calça e paletot, o qual na data da escriptura já se achava fugido, roga aos proprietarios, autoridades policiaes, capitaes de campo, e quasquer pessoas particulares que encontrarem, o obzequio de lhe darem noticia de que já se acha vendido ao annunciante, ou lhe apresentem este annuncio, dando aviso por carta ao mesmo annunciante, que não recusará a gratificação merecida a quem trazer noticia ex-acta do mesmo escravo.

Maceió, 10 de junho de 1872

(*Diário das Alagoas*, Maceió, 26 de julho de 1872, ano XIII, n. 169, grifo nosso)

Fugiu no dia 27 do passado, o escravo Manuel em companhia de uma cabocla com uma menina, intitula-se casado, tem idade 22 annos, é pardo, estrutura quase regular, sequinho, tem falta de dentes na frente e uma berruga na face direita, **sabe ler , escrever e contar e musica, é official de alfaiate, e entende alguma cousa de sapateiro**; quem trazer será bem recompensado.

Maceió 1º de julho de 1885

Lauriana Adelina de Moraes Romeiro

(*Orbe*, Maceió 28 de julho de 1885, ano VII, grifo nosso)

Fugiu, no dia 9 do corrente mez, de casa do abaixo assignado seu escravo de nome Aristides, côr fula e pallida, idade 21 annos, natural da provincia do Maranhão; cosinha e engemma bem, **saber ler e escrever embora mal**.

Quem pegal-o e conduzil-o á rua Barao d' Atalaia será bem recompensado.

Maceió, 19 de Fevereiro de 1887.

O engenheiro Francisco Calaça.

(*Diário das Alagoas*, Maceió 25 de fevereiro de 1887, ano XXX, n. 45, grifo nosso)

Os dois últimos anúncios diferem dos demais, por veicularem, além do domínio do ler e escrever, outras habilidades como prendas domésticas, os ofícios e o canto. Segundo Carvalho (1982) no início do século XIX, em Penedo, havia duas bandas de música formadas por negros cativos, as quais se apresentavam na Semana Santa, na porta da igreja, visto que sua condição não lhes permitia a entrada.

A característica comum desses negros citados está em relacionada à idade em torno de 25 anos; apenas um não apresentar a idade. A maioria possivelmente era alfabetizado, pois apenas três revelam que eles sabiam ler e escrever mal. A pouca habilidade com a escrita e a leitura não era apenas prioridade deles, mas comum àqueles que viviam na escola primária, visto que a o sistema educacional era deficitário, desde a estrutura física, métodos, formação docente e materiais didáticos.

<sup>34</sup> O padre Antonio José da Costa era dono do jornal *Diário das Alagoas*.

A maioria dos anúncios apresentados refere-se à década de 1870. No ano de 1875, o Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública afirmava que havia em Alagoas 53 negros e negras na condição de escravos alfabetizados, dos quais 32 eram homens e 21 mulheres<sup>35</sup>. Não foi possível localizar anúncios que apresentam mulheres que soubessem ler, escrever e contar. Contudo, foi localizada a escravizada de nome Luiza que, segundo informações de José Avelino (1917), foi professora pública do estado de Alagoas após alforria.

No dia 7 de setembro de 1881, a referida cativa fez um discurso enaltecendo os responsáveis pela sua liberdade. No período de campanha abolicionista, era comum, nas datas comemorativas, promover-se a emancipação dos escravos. Assim discursou a liberta Luiza:

Meus ilustres bemfeitores.

As duas grandes festas, de que sois hoje os beneméritos promotores, -a festa nacional de um povo que commemora o facto glorioso de sua independência, e outra, ainda mais sublime, a festa universal, mesmo divina, da emancipação dos que gemem no cativeiro, - são coroas imarcessíveis que cingem neste momento solemne vossa veneranda fronte de patriotas e libertadores. Deante da gloria que vos circunda, não ha invejar as victorias e os sceptos dos Reis, porque mais nobres que as hecatombes das batalhas são os esforços que empregastes, para conquistal-a . Ao desventurados que vagam sem pátria, sem família, sem pouso pelo universo, vós digníssimos senhores, soes o oásis que assoma no deserto da sua escravidão. Salve a vós, beneméritos romeiros do futuro, extremados propagadores da liberdade. Esta de cujos pulsos quebrastes agora, e para sempre, as cadeias da escravidão, jamais deixará de rogar á Providencia para que vos dê novas victorias, e mais se orgulhe de possuir taes filhos a Patria, que honraes com o vosso nome (SILVA, José Avelino. Revista do Instituto Histórico de Alagoas, 1937, p. 69).

Na leitura/avaliação da fala liberta Luiza, observamos que a emancipação dos escravizados se fez pacificamente, assim como desejavam os abolicionistas. Não sabemos por qual processo a liberta Luiza conseguiu ter acesso às letras; talvez o processo educacional dela tenha acontecido na própria casa de seus senhores, porque era comum, à época, algumas senhoras alfabetizarem seus escravizados. O que se tinha como meio de instruir esses sujeitos na província eram os cursos noturnos, que iram atender aos escravizados a partir de 1875, porém eram restritos aos homens.

#### **2.4 A ação de instruir os escravizados na década de 1870 nas aulas noturnas**

A ação de alfabetizar os(as) escravizados(as), em Alagoas começa a ser pensada a partir da década de 1870 no que se refere à esfera do poder público, sendo um reflexo da Lei do Ventre Livre de 1871, a qual daria fim ao sistema escravista no Brasil em alguns anos. E do

---

<sup>35</sup> O referido relatório não apresenta quem são esses escravizados, e nem como eles conseguiram se alfabetizarem.

Movimento em prol da Abolição da Escravatura, uma vez que havia a preocupação dos governantes e intelectuais brasileiros de prepará-los para viver na condição de cidadão brasileiro.

Antes desse período, seguindo a direção tomada pela maioria das províncias brasileiras, os Regulamentos da Instrução Pública provincial excluía aqueles que eram submetidos ao cativeiro do direito a escolarização, como o de 1853, que declara “não podem frequentar as escolas publicas os que tiverem molestia contagiosa e escravos”, e o Regulamento de setembro de 1870, que ratifica a proibição em seu artigo 7º: “ não serão admitidos a matrícula os menores de seis e maiores de 15 anos, os escravos, e os que sofrem moléstias contagiosas”<sup>36</sup>. Quanto ao ensino particular, não temos fontes que nos assegurem se alguns colégios recebiam os menores escravizados, tendo em vista que o regulamento não excluía o acesso às escolas particulares, as quais estavam sob a vigilância do governo. Nas províncias do Maranhão e de São Paulo, houve a presença delas no ensino particular. Cruz (2009), em sua pesquisa, identificou a presença de meninas cativas no ensino particular de primeiras letras. Na província paulista, segundo o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, de 1863, como o preço da escola particular era baixo havia nela a presença de escravizados.

A intenção de alfabetizar os cativos se deu em 1873, quando o diretor da instrução pública e particular, Antonio Carneiro Antunes Guimarães, expõe o desejo de conceder-lhes o direito à escolarização na província. A posição é fundamentada sob os argumentos da igreja e remete à posição da Igreja Católica na Idade Média, que já ministrava a seus escravizados a educação.

A Igreja nunca reconheceu a escravidão em face da sciencia; mas nos tempos aureos da media idade, quando escancarou ao mundo e ao futuro as portas de seus claustros, cheios de sabedoria, e de suas escolas, cheias de caridade, agasalhou a todos, ricos e pobres, livres e escravos, no abraço fraternal da sciencia e da instruccão. Hoje, mais que nunca, é necessario attender de prompto a esta obra de misericordia e de prudencia politica. E' preciso que o cidadão futuro, que agora supporta ainda o julgo do escravo, se prepare para tomar mais tarde o lugar, que lhe compete na sociedade. (Relatório do Diretor Geral da Instrução Publica - 1874)

A fala do diretor revela o desejo de preparar os escravizados para serem cidadãos. A ação de alfabetizá-los seria tanto por uma questão política quanto humanitária. Para o diretor, o lugar deles na sociedade seria o de cidadãos comprometidos com o progresso da nação, mas que não galgassem lugares privilegiados na sociedade, como advogados, médicos e cargos administrativos.

---

<sup>36</sup> Sant’Anna, Moacir Medeiros. Mitos da escravidão. Maceió: Secretaria de comunicação Social, 1989.

A intenção de instruir os escravizados é reafirmada no ano seguinte, 1875, pelo sucessor na direção da Instrução Pública, Antonio Martins de Miranda. Ele expõe a intenção de que fosse aceita a frequência de menores cativos de sete a 12 anos nas escolas da província. Segundo o diretor, o que os impedia de frequentarem os espaços escolares estava relacionado à aversão dos homens livres de estarem na mesma condição dos cativos:

Compreendo bem que esta disposição encontra sua razão de ser na repugnância que sentem os homens de condição livre quando dispostos no mesmo plano com os infelizes de condição servil; porem também compreendo que este sentimento é um prejuízo filho de erronca percepção das leis naturaes e christans e por isto, a pouco e pouco, ir-se obliterando de nossos costumes. (Relatório de 1875, p. 6).

Mesmo considerando que o preconceito contra os que viviam na condição de cativos era motivado por uma visão distorcida das leis naturais e cristãs, as quais foram usadas para respaldar a superioridade entre os homens, usadas durante muito tempo para impor a escravidão àqueles considerados inferiores, o diretor embutido de um pensamento liberal, que defendia que todos nascem iguais e com direitos iguais, ainda que a inferioridade entre os homens continuassem a ser apregoada, defende o desejo de desfazer do preconceito contra o escravizados pelas mesmas leis naturais e cristã.

O não acesso dos escravizados ao ensino público partia do receio da população em aceitar que seus filhos estudassem no mesmo espaço dos cativos, visto que eles eram tidos como imorais e “perigosos”.

Apesar de considerar que havia preconceito em relação ao escravizado, o diretor salienta que “nos bancos da eschola brasileira sentam-se, promiscuamente, crianças em cujo aspecto o accidente do clima imprimio as cores das tres raças- todos recebem o mesmo ensino gratuito, todos são tratados sob o mesmo nível de igualdade” (idem).

Os estudos de Fonseca (2008) e Silva (2002)<sup>37</sup> indicam que tanto os alunos como os professores negros sofriam preconceito. Silva (2002) afirma que as crianças negras que estudavam nas escolas do Município da Corte, quando era permitida a entrada, não recebiam uma ampla educação, “porque eram pessoal e emocionalmente coagidos”.

O então presidente da província não concedeu a autorização para os escravizados entrarem nas escolas primárias diurnas, como era a proposta do diretor da Instrução Pública,

---

<sup>37</sup> Silva (2000) faz um estudo sobre a escola criada pelo professor Pretextado dos Passos e Silva, o qual se autodesignou ‘preto’, que em 1853 criou uma escola particular de primeiras letras para educar pretos e pardos, na freguesia de Sacramento, situada no município da Corte. À época, as escolas daquele município não aceitavam crianças negras.

por receio de que a frequência dos cativos afastasse as crianças livres, e, apesar de considerar que o preconceito contra eles teria que acabar, recomenda prudência quanto ao seu fim:

E' para receiar que a admissão de menores escravos nas escola diunas afugente dellas os meninos livres. As raizes dos preconceito, si assim de poder dizer, devem ser extirpadas com todas as cautelas, e não arrancadas violentamente p/ para evitar que occasionem outros males"[...] (Fala do presidente da Província de 1875).

Considerando o projeto do diretor da Instrução Pública de instruir os escravizados, o presidente da província de Alagoas, João Vieira de Araujo, em 1875, autoriza, cumprindo o que ordenava a Lei do Ventre Livre, a entrada desses menores nos cursos noturnos existentes na província. “Para que a sorte dos menores escravos não escape á vossa providencia, podem ser recebidos nas escolas nocturnas, aberta gratuitamente por alguns professores”. O anúncio, publicado no jornal *O Liberal*, garante que a aula noturna oferecida pelo professor Matheus de Araujo de Caldas Xexéu era para todos:

O abaixo assignado professor publico na povoação de santa Rita, tendo em vista a necessidade do lugar; deliberou abrir um curso noturno para todos aquelles, que o quizerem freqüentar, dito curso será grátis para todos, sendo das 6 horas da tarde ás 9 da noite. Povoação de Santa Rita, em 6 de fevereiro de 1875.

Matheus de Araujo Caldas Xexéo. (*O Liberal*, Maceió 27 de fevereiro de 1875, ano VIII, n. 24, p. 3)

Nesse período, as escolas noturnas já não ficavam sob a responsabilidade do governo, este apenas arcava com as despesas da energia e a gratificação dos professores. Em 1874, a Resolução de 13 de maio, de 1874, suprimia as escolas noturnas da província, mas alguns professores permaneceram ensinando gratuitamente os alunos<sup>38</sup>. Nessa época, existiam 18 escolas noturnas, a maioria delas sob o encargo dos professores de Maceió. A supressão daquelas escolas estava relacionada à pouca frequência dos alunos, pois relatórios do governo, e dos diretores da Instrução Pública, salientavam, que elas eram poucos frequentadas, o que era dispendioso para o governo, apesar do objetivo de alfabetizar essa população analfabeta.

As escolas noturnas foram criadas no Brasil, na década de 1870 e o objetivo era instruir adolescentes e jovens da classe pobre que trabalhavam durante o dia. Segundo Peres (1995, apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p.136), os cursos noturnos foram estabelecidos no país com a finalidade da “civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho”. Esses propósitos eram os mesmos que estavam atrelados ao campo das escolas primárias. Mesmo com o propósito

---

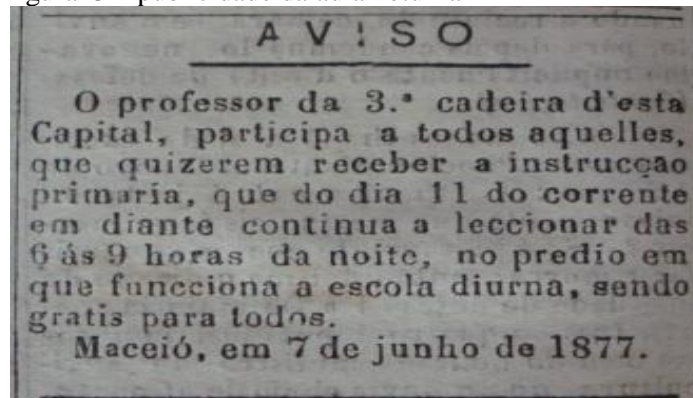
<sup>38</sup> Segundo o relatório do presidente da província de 1876, as escolas que continuaram funcionando foram as de Maceió, Cidade das Alagoas, São Miguel, Penedo, Pão de Açúcar e da Santo Antonio da Boa Vista.

de receber apenas os jovens e adultos, as escolas noturnas da província recebiam alunos de todas as idades, conforme o relatório do presidente da província de 1876. Essas escolas recebiam qualquer pessoa, independentemente de sua condição jurídica: livres, libertos ou escravizados:

Tendo a Directoria da Instrucção Publica officiado neste sentido á presidência, foi pela mesma autorisada a aceitar os offercimentos dos que se propuzessem a receber alumnos, sem limitação de idade, estado ou condição, mediante a contribuição mensal de 5\$000 reis.

Em consequência da pouca frequência dos alunos nas aulas noturnas que restaram, o governo suprimiu as despesas com o restante, apenas disponibilizando recursos para uma de Maceió, segundo o referido relatório. Em 1877, o anúncio é publicado no jornal *O Liberal* com oferta de aula noturna gratuita para todos:

Figura 3 – publicidade da aula noturna



Fonte: *O Liberal* de Maceió, 12 de junho 1877, ano IX, n. 68.

Podemos concluir que os cursos noturnos não foram espaço apenas para os trabalhadores livres e escravizados, ainda que não tenhamos fontes que provem que eles frequentaram tais escolas, mas também para os negros livres, visto que a instrução pública, desde as primeiras décadas, recebia-os, como poderemos apresentar no próximo capítulo.



### 3 TRAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS (AS) NEGROS (AS) NO IMPÉRIO EM ALAGOAS

Neste capítulo, abordamos o sistema educacional da província alagoana durante o século XIX, detendo-nos, sobretudo, na presença de alunos(as) negros e negras nas aulas públicas de primeiras letras, aulas do ensino secundário, na primeira metade do Império, e da Escola Central<sup>39</sup>, instituição criada para acolher as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre.

Com a intenção de conhecer as relações da etnia negra com o processo de escolarização na província de Alagoas, consultamos, nos arquivos de Maceió, fragmentos de informações que nos permitem afirmar que negros e negras, ainda que em espaços restritos, tiveram acesso à escolarização de nível primário e secundário, desde as primeiras décadas do Império. Destaques serão dados aos fragmentos de informações a respeito de negros, à época, nomeados de *pretos* e *pardos*, em cursos primários e secundários em algumas cidades e vilas de Alagoas.

No acervo do Arquivo Público do Estado de Alagoas, encontramos os primeiros indícios de escolarização oficial em mapas escolares<sup>40</sup>, relativos aos anos de 1844-1847<sup>41</sup>. Esses registros eram elaborados pelos professores das referidas aulas, a fim de prestarem conta da regularidade de seu ofício aos inspetores escolares, e, conseqüentemente, ao presidente da província (PAUFERRO, 2010). O tipo de dados fornecidos pelos professores aos diretores – inspetores gerais de estudos era uma prática recorrente nas províncias brasileiras. Esses dados eram uma forma usada pelo governo de controlar a atividade do professor. Esses registros também são conhecidos como *mapas de estudos ou mapas escolares*. Por meio desses mapas, os docentes descreviam o perfil físico e intelectual de cada aluno, relativo à identificação dos pais, habilidade de aprendizagem, cor da pele, idade e comportamento. No item *qualidade* (cor da pele) verifica-se a presença de crianças e jovens do sexo masculino e feminino de cor branca e negra em todas as aulas sobre as quais tratam os *mapas escolares*, num total de 17, sendo 15 do ensino primário e dois do ensino secundário.

---

<sup>39</sup> Este último foi objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>40</sup> Os mapas encontrados no Arquivo Público do Estado de Alagoas receberam denominações diversas como: mapa escolar, mapa de estudante, mapa de estudo, mapa demonstrativo, mapa das aulas.

<sup>41</sup> Os referidos mapas pertencem ao acervo do Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 1844 – 1849, CX: M09 E 05. Embora o documento apresente dados dos anos de 1844 a 1849, a maioria dos mapas refere-se ao ano de 1847. Resta investigar as razões pelas quais aquele ano foi tão representativo na recepção de alunos nas aulas públicas de Alagoas.

A cada semestre, os professores deveriam apresentar os referidos mapas. Segundo o regulamento de 1836, os professores teriam de registrar nesses mapas: nome do aluno, dos pais, a pátria (naturalidade), idade, dia e mês da entrada e saída, comportamento, aplicação, adiantamento dos alunos. O item *qualidade* (cor da pele) não aparece como requisito necessário na elaboração desses documentos. O que foi localizado não seguia o padrão estabelecido pelo regulamento de 1836.

A esse respeito, Veiga (2008, p. 511), em seu estudo sobre a província mineira, destaca também a ausência do item cor. Salienta que, após 1835, na legislação que regulamentara os tipos de dados a serem registrados pelos professores, o item referente a cor não constava, e a ausência desse item “sugere a existência de uma escola pluriétnica e corrobora os pressupostos das elites, de civilizar a população “desfavorecida”. Continua afirmando que no caso específico da institucionalização da obrigatoriedade escolar para a população livre, a ausência da cor não se fez propriamente como silêncio, mas pelo propósito claro de educar as cores pela escola, pelo acesso à instrução.

Antes de iniciarmos a discussão sobre os(as) alunos(as) negros e negras nas aulas primárias e secundárias de Alagoas, faremos uma análise do sistema educacional alagoano da época, com ênfase na ausência de uniformidade, métodos de ensino, além da criação de instituições para atender aos órfãos e desvalidos.

### **3.1 Rastros da escolarização no século XIX**

O sistema educacional alagoano do século XIX era destinado a uma pequena parcela da população, assim como ocorreu em todo o território nacional à época, embora houvesse a necessidade de educar a população analfabeta, em virtude da propagação das luzes entre a população, e assim obter uma nação civilizada e ordeira.

A primeira lei que regulamenta a instrução pública na província se dará em 1836, em decorrência do Ato Adicional de 1834, o qual define que as províncias passariam a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário em todo o Império.

Ofertada apenas a um pequeno grupo, ao longo do século XIX, a escola se mostrou precária. É o que podemos constatar na fala do presidente da província, Anselmo Francisco Peretti, em 1844:

Não podendo occultar, nem mesmo disfarçar o meu pensamento, a quem devo dizer a verdade em toda a sua plenitude, forçoso é significar-vos que o estado da instrucção publica na Provincia é o peor que se póde conceber. Tenho eu mesmo examinado as Aulas de Francez e de Latim desta Capital, as de Latim da Cidade das Alagoas e da Villa da Atalaia, as de primeiras letras de ambos os sexos dessa ultima Villa, desta mesma Capital, da Villa de Santa Luzia, da referida Cidade das Alagoas, e as de meninos da Villa da Assembléa, e da Povoação de Pióca; e exceptuando-se as duas de Grammatica Latina desta e da Cidade das Alagoas, que me perezêrão bem leccionadas, e a de primeiras letras do sexo masculino da mencionada Cidade, e a do sexo feminino da Villa de Santa Luzia, que tem soffrivel andamento, em todas as mais é o ensino tão mal ministrado pelos Professores, quanto desaproveitado pelos discipulos. Nestas aulas não sabem os alumnos (geralmente fallando) nem ler, nem escrever, nem as quatro operações da arithmetica, nem a doutrina Christã, e nem as mais triviaes e corriqueiras definições da Grammatica da lingoa patria; e pela maior das desgraças muitos Professores, na occasião em que examinei as respectivas escolas, não forão capazes de satisfazer ás mais simples perguntas, que eu dirigia a aos seus educandos, e a que estes não podião responder. (Fala do presidente da província de 1844, p. 11).

A precariedade ressaltada pelo governo não era apenas uma realidade da província alagoana, mas das demais províncias brasileiras, visto que os governos provinciais não investiam na formação dos professores, na compra de materiais didáticos e na construção dos espaços escolares públicos, tampouco nos salários, que eram minguidos. Os professores dependiam da condição em que estavam como mestre, ou seja, vitalício, interino ou substituto, assim como seus salários estavam relacionados à localidades onde ensinavam e às matérias ministradas. Situação esta que era praticada em todo o território nacional.

Para o governo de Alagoas, a causa da precariedade do ensino na província recaía sobre o professor. Aponta como causa a sua falta de preparo, pois em regra geral sua admissão era resultado do jogo político. Somado a isso, era desleixado nas tarefas a desempenhar, e não assíduo. Aponta também como uma das consequências para o fraco desempenho na aprendizagem a condição de pobreza em que viviam os alunos da classe popular. Segundo o presidente Anselmo Francisco Peretti, os alunos não tinham material didático, como pena, pincel e folhas. Assegura que a questão dos professores poderia ser resolvida, no entanto, quanto à falta do material, o governo da província não tinha como arcar com as despesas.

Para Verçosa (2006), o filhotismo<sup>42</sup> era uma das principais causas da precária condição do sistema público de ensino da província alagoana. Como essa prática não poderia ser atacada, e o ensino público continuava a ser deficiente, passou-se a dizer que essa situação estava relacionada ao mau uso dos métodos de ensino ou a sua ausência.

A causa do fracasso da instrução pública de Alagoas não estava apenas relacionada ao uso dos métodos de ensino, os quais devem ser considerados como uma das causas da

---

<sup>42</sup> Prática de sucessão de cargos entre parentes, principalmente no que se refere a cargos públicos. Durante o período, os cargos públicos ficavam sob a responsabilidade das famílias ricas da província.

precariedade do ensino público, já que a maioria dos professores não possuía uma formação adequada para ministrar os métodos adotados, mas a um conjunto de fatores, entre eles a falta de formação e o baixo salário dos professores.

Quanto ao mau uso dos métodos, Verçosa (2006) salienta que devido a essa condição, o governo provincial envia ao Rio de Janeiro o professor José Francisco Soares para aprender o Método de Leitura Rápida<sup>43</sup>, do português Antonio Feliciano de Castilho. Método que vinha sendo bem aceito na Corte Imperial.

Ao visitar a aula do referido professor, após meses de aplicação do método, o presidente da província, Antonio Coelho Sá e Albuquerque observou que houve um certo aproveitamento dos alunos, embora não fosse o esperado:

Em dezembro do anno passado visitei essa escola acompanhado do vice-director da instrucção publica, e não deixamos de notar algum adiantamento nos alumnos, as quaes pela maior parte são de idade tenras; mas esse aproveitamento de 11 mezes de ensino não nos pareceu na proporção de que nós havíamos observado em abril do anno passado, depois de 4 mezes de inauguração as escola. (Fala do Presidente da Provincia em março de 1857, p. 11).

O governo provincial ressalta que o professor, em seu relatório sobre a aula, reconheceu que a aplicação do método não alcançou um desempenho satisfatório, inclusive destacou o que o professor, José Francisco Soares, alegou como causas do pouco desenvolvimento satisfatório na aula. Segundo o docente, a irregularidade da frequência dos alunos, a dificuldade de matricular os alunos em um determinado período de tempo, e outros problemas, foram as causas do baixo rendimento do método. No decorrer do século XIX, a província de Alagoas adotou vários métodos de ensino para alfabetizar a massa de analfabetos e analfabetas.

### 3.1.1 Métodos de ensino para instruir e educar uma população analfabeta e a precariedade do ensino

Composta de uma população pobre e analfabeta, a província de Alagoas, no decorrer do século XIX, vai buscar métodos de ensinamentos em voga nos países europeus, bem como usados em outras províncias, principalmente os que eram adotados na Corte, cujo objetivo era instruir um maior número de pessoas. No início dos oitocentos, o governo alagoano adotou o Método Lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo ou método monitorial, seguindo a

---

<sup>43</sup> O Método de leitura repentina foi criado pelo português António Feliciano de Castilho (1800-1875), com o objetivo de alfabetizar de maneira mais fácil e mais rápida a população analfabeta da Ilha dos Açores.

orientação do Decreto de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu para as escolas primárias das províncias o uso do referido método, o qual deveria ser ministrado nos locais mais populosos da Província, assim declara em seu 4º artigo: “as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das provincias, e o serão também nas cidades e villas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, apud LINS, 1999, p. 89).

O governo adota esse modelo de ensino com o objetivo de difundir a escolarização a um maior número da população livre, uma vez que a nação brasileira precisava pôr fim ao analfabetismo, ou pelo menos diminuir a quantidade de pessoas analfabetas. Além disso, o uso do método se fazia a baixo custo; apenas um professor era responsável por uma turma com centenas de alunos. Nas aulas, os professores tinham como auxiliar de ensino os monitores, que seriam os alunos mais adiantados da turma, o que resultava num maior número de alfabetizados. Além desses atributos, o método também era disciplinador. A responsabilidade de supervisionar cabia também aos auxiliares de ensino.

Esse caráter disciplinar se harmonizava com o objetivo do governo, que era regradar a população pobre, formada em sua maior parte por pessoas negras e mestiças, concebidas como despossuídos de valores morais e culturais. Sobre a aplicação do método para a população negra, o conde francês Scey, que veio morar no Rio de Janeiro em 1819, informa em carta ao presidente da Sociedade pela Instrução, em Paris, que o benefício da aplicação do método mútuo seria mais apropriado aos negros trazidos da África, já que nesses as “faculdades são praticamente nulas”<sup>44</sup>. Ele abriu escolas mútuas no Rio de Janeiro para os negros. Outro francês, que passou a residir no Rio de Janeiro, o Conde de Gestas, também criou escolas mútuas para alfabetizar seus escravizados.

Segundo Manacorda (2010), cabe a Andrew Bell (1753-1832) e a Joseph Lancaster (1778-1838) a sistematização e a difusão do ensino mútuo para a classe popular. Por outro lado, lembra que a difusão se deu mais por obra de Lancaster, que criou na Inglaterra escolas mútuas para os pobres, em 1798. No início do século XIX, esse método se propagou pela Inglaterra e outros países europeus, nos Estados Unidos, na África, Austrália e Índia. O número de alunos nessas escolas chegava a ultrapassar a marca de mil. Segundo Manacorda, a Inglaterra, em 1811, chegou a ter 15 escolas de ensino mútuo para a classe popular.

---

<sup>44</sup> Sobre a atuação dos dois condes franceses, bem como a aplicação do método mútuo no Brasil, Cf.: BASTOS, Maria Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs.). A Escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo. Passo fundo: Ediupf, 1999.

Todavia, seguir o método demandou outras ações por parte dos governos das províncias brasileiras, como estabelecer locais apropriados para abrigar uma quantidade expressiva de alunos, como se refere o artigo 5º da Carta Lei de 1827 “Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edificios, que couberem com a sufficiencia nos lugares delas, arranjando-se com os utensilios necessarios à custa da Fazenda Pública[...]” (LINS, 1999, p. 89).

A aplicação desse método na província alagoana, ao que parece, não obteve sucesso, porque as aulas de primeiras letras não eram ministradas em prédios apropriados para escolas, mas em casas alugadas, geralmente na casa do próprio professor, como lembra Thomaz Espíndola: “exíguos espaços tomados das casas alugadas, onde vivem o professor e toda a sua família, pois, o que ele recebe, a título de ajuda, não lhe permite alugar outro prédio que se destine, exclusivamente, à escola” (ESPÍNDOLA 1872, apud VERÇOSA, 2006, p. 94). Outro que aponta para esse quadro é Costa (2011):

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo conforto, onde se imobilizavam diante de um indivíduo arvorado em professor algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotineiras tarefas do silabário, da tabuada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas eram antiquíssimo, em outras era o próprio mobiliário modestíssimos do professor, em muitas, “caixas vazias de querosene”, e havia escolas em que os alunos se sentavam no próprio solo, “como se viu até o ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital” (COSTA, 2011, p. 49).

Mesmo sendo peculiar do Brasil, a situação na província de Alagoas perdurou por mais tempo. Ao final da década de 1880, havia apenas um prédio escolar construído pelo governo com a subvenção popular, e outro na cidade de Santa Luzia do Norte (VILELA, 1890, apud VERÇOSA, 2006). Além de apontar os aspectos das casas, ele também faz referências as mobílias, às quais não eram adequadas para as aulas.

A falta de docentes qualificados para aplicar o método também dificultava o uso do método lancasteriano. Devido a essa dificuldade, Costa (1931) afirma que não houve a implantação do ensino mútuo na província, porém Pauferro (2010) encontrou um mapa referente à aula de ensino mútuo ministrada pelo professor José Prudente do Bomfim, na Cidade de Alagoas, atual Marechal Deodoro, no ano de 1843. O mapa faz referência ao desempenho dos alunos na aula. Nela, 142 alunos foram matriculados, no ano de 1843, quando o mapa foi entregue, a aula contava com 138 alunos. Antes dessa aula, Almeida (1917) revela, que em 1829, Domingos José Gequitibá se pôs ao concurso da cadeira de ensino mútuo da referida cidade, mas em decorrência da sua idade não pôde assumir a cadeira, que só foi ocupada anos depois.

Outra referência que comprova a presença do referido método em território alagoano é o relatório da Instrução Pública de 1866, no qual seu relator, à época Inspetor Geral de Estudo, Thomaz do Bomfim Espíndola, registra a presença do ensino mútuo entre os vários métodos aplicados pelos professores.

O ensino pratico ainda é feito ao talante dos professores, o methodo individual, mutuo, simultaneo e o mixto são abraçados e seguidos indistinctamente, não havendo portanto regularidade e uniformidade na sua adopção. (Relatório da instrução pública e Particular da Província das Alagoas de 1866).

Durante o século XIX, vários foram os métodos didáticos aplicados para educar a população, como lembrou Espíndola. Em 1839, segundo Bastos (1939), o governo provincial autoriza o ensino individual na capital da província e em outras cidades. Neste, ao contrário do mútuo, o professor era o único a ministrar a aula, individualmente, a cada aluno. Nas casas-escolas o método individual era o que predominava. Faria Filho (2010) aponta que o ensino nas casas, bem como nas fazendas, seguia o método individual de ensino. O que ocorria nesses espaços, de acordo com o historiador mineiro, era o “método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam”. Ainda em relação ao ensino mútuo na província alagoana, segundo Lins (1999, p. 91), os mapas referentes ao período de 1836 a 1872 “são fiéis às instruções propostas no método Lancaster e respaldadas na Carta de 1827”.

As leis subsequentes da província não fazem menção aos métodos de ensino que deveriam ser aplicados. No regulamento de 1871, o uso dos métodos didáticos ficou por conta dos próprios professores públicos e particulares. No simultâneo, o ensino era feito em grupo de alunos e o professor era o responsável pelo ensino. Não temos informação sobre a sua aplicação na província, assim como do método misto e do intuitivo.

Os governos que se sucederam na província alagoana não estavam empenhados em melhorar o ensino público, já que eram constantes, nos relatórios dos presidentes e dos diretores gerais da Instrução Pública, comentários sobre a condição precária da escolarização, como podemos observar na fala do presidente de 1850:

[...] primeiramente não se tem ainda até hoje regulado a methodo do ensino, que todo se acha entregue ao arbitrio dos Professores, muitos dos quaes mal saberão repetir o que apenas tiverem lido, sem poderem apreciar nem a conveniencia da doutrina, nem a occasião e modo de inocular-la no espirito dos meninos. Em segundo lugar observa-se a froxidão com que são inspeccionadas as aulas primarias, já quanto ás condições de moralidade, capacidade e assiduidade dos Professores, e já quanto á capacidade material

das mesmas aulas: os membros das Comissões locais de instrução, sob cujo attestado se mandão pagar os ordenados dos Professores, tem-se pela maior parte mostrado pouco escrupulosos em manifestar as irregularidades das escolas [...]. (Fala do Presidente da Província em 1850, p. 17)

O problema do fracasso do ensino primário, nos oitocentos em Alagoas, ocorreu também pelo sem-número de portarias, requerimentos, ofícios e despachos do governo provincial, referentes à criação, fechamento de escolas e remoções de professores. Como podemos visualizar no mapa baixo referente às remoções do ano de 1873:

Quadro 1 - Quadro dos professores públicos primários removidos durante o ano de 1873

<b>Quadro dos professores públicos primários removidos durante o ano de 1873</b>				
Numero	Nomes dos professores	Localidades		Data da remoção
		Donde removidos	Para onde removidos	
1	Jose Alves Feitosa	Paulo Afonso	Pedreira	6 de fevereiro
2	Ursulino Adriano Conegunes (1)	Arrasto	Muricy	1 de abril
3	Eduardo Maciel Caparipa (2)	Leopoldina	Passo de Camaragibe	20 de abril
4	Pedro Ivo José da Costa	Passo de Camragibe	Leopoldina	idem
5	Manoel Martins Bezerra Brandao	Muricy	Arrasto	1 de maio
6	Francisco Jacob da Cunha Chaves	Mangabeiras	Poço	idem
7	Antonio Lucio da A'nunciação	Poço	2ª cadeira do Pilar	idem
8	Matheus Caldas de Araujo Xexéo	2ª cadeira do Pilar	São Bento	12 de maio
9	Manoel Martins Bezerra Brandão	Arrasto	Mangabeiras	15 de maio
10	Manoel Antonio de Carvalho	Capela	Poxim	10 de junho
11	Jose Teixeira de Castro Ribeiro	Poxim	Capela	idem
12	Quintino Ignacio de Gusmão	Anadia	2ª cadeira do Pilar	23 de junho
13	Matheus Caldas de Araujo Xexéo	São Bento	Atalaia	26 de junho
14	Manoel Martins Bezerra Brandão	Mangabeiras	Igreja Nova	14 de agosto
15	Iago Antonio Coelho	Igreja Nova	Mangabeiras	20 de novembro
16	Belarmina Valladares de Oliveira Costa	Villa do Norte	Junqueiro	idem
17	Joviniana Bandeira de Mello Calheiros	Muricy	Villa do Norte	idem
18	Anna Joaquina de Mello	Junqueiro	Muricy	25 de novembro
19	Balbina Tavares Bastos de Moraes	Barra de Santo Antonio Grande	Morros dos Camaragibe	idem
20	Anna Joaquina Barboza de Mendonça	Morros dos Camaragibe	Barra de Santo Antonio Grande	6 de dezembro
21	Antonio Accioly Lima	Gameleira	São Bento	9 de dezembro
22	Antonio Pedro de Alcântara	Lage do Canhoto	Porto de Pedras	idem
23	Valencio R. dos Santos	Porto de Pedras	Lage do Canhoto	



(1) Por permuta (2) idem
Secretaria da directoria Geral da Instrução Publica da província das Alagoas em Maceió 8 de janeiro de 1874 –o secretario, Antonio Coedeiro Sobral.

Fonte: Anexo – do Relatório do Diretor da Instrução pública. Disponível em:  
<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/42/000042.html>

O mapa mostra que, no período de um a três meses, foram removidos, mais de uma vez, os professores Matheus Caldas de Araujo Xexéo e Manoel Martins de Bezzera Brandão. O primeiro com duas remoções, e o segundo com três. As remoções do professor Xexéo foram constantes no seu percurso profissional. Antes ministrar no Pilar, foi professor da cadeira de Ipioca; em 1875, estava na povoação de Santa Rita. Em 1884, ele já se encontrava em Maceió. Os pedidos de remoção tanto partiam dos professores, como dos governos, pois as leis estabelecidas na província para a instrução pública primária determinavam a quantidade de alunos que cada aula deveria ter; dependendo da localidade. Nas capitais e vilas, a quantidade dos alunos deveria ser superior à dos povoados. O número de alunos também era requisito para o salário dos professores. A supressão das cadeiras também era uma iniciativa comum do governo da província, em decorrência, segundo argumentavam, da pouca frequência dos alunos.

A precariedade do sistema educacional alagoano, por todo o século XIX não resultava apenas do sistema de empregar professores por meio do patronato, nem dos métodos escolhidos para a aprendizagem rápida dos alunos, como mencionamos, mas da falta de recursos disponibilizados pelos cofres públicos para manter escolas e preparar os professores que, em sua maioria, segundo os relatórios dos presidentes da província ou dos diretores-gerais da Instrução Pública e Particular, não tinham condições profissionais para ocupar o magistério na província. Há entre os dirigentes alagoanos, desde a década de 1830, o constante pedido para a criação do Curso Normal. Entretanto, ele apenas é efetivado em 1869, o que não será diferente nas demais províncias.

O Império sofria com a situação frágil da instrução primária, pois as províncias não tinham uma adequada condição financeira para custeá-la; a secundária, que ficaram sob a sua responsabilidade a partir do Ato Adicional de 1834. Lins (1999) ressalta que o fracasso do ensino brasileiro é consequência da estrutura agrária e escravocrata, pautada na relação senhor *versus* escravizados.

Para Verçosa (2006, p. 87), o descaso do governo com o ensino público da província foi a principal causa para o aumento das escolas particulares. A partir da segunda metade do século XIX, assim como aconteceu em todo o Brasil, foram criados vários colégios

particulares para atender à classe mais abastada da sociedade alagoana, somado ao descaso com a instrução pública. As aulas do ensino secundário local ficaram quase exclusivamente sob a tutela do sistema particular de ensino, com a exceção do Liceu criado em 1849, destinado a formar os filhos da elite, além das aulas avulsas ministradas nas cidades mais importantes da província. No ano de 1861, o Liceu foi extinto, contudo, voltaria a funcionar em 1864. No período em que o Liceu ficou fechado algumas disciplinas se mantiveram como aulas avulsas, entre elas a de gramática latina, francesa e gramática nacional.

Mesmo com a instalação do Liceu, muitos preferiam estudar em Recife e em Salvador, tendo em vista o fácil acesso ao ensino superior. Como destaca o presidente da província, Sá e Albuquerque:

O abandono das aulas do lycêo não vem, a meu ver, de outra causa, senão da proximidade em que esta provincia se acha das de Pernambuco e Bahia. Os moços que se dedicam ao estudo das linguas ou de humanidades, tendo pela maior parte intenção de prosseguir nos estudo superiores das nossas faculdades de Medicina ou de Direito, preferem aprender com aquelles professores que hão examina-los, e neste caso seus pais que sempre teem de envia-los para essas provincias antecipam o tempo de separação, retirando-os das aulas do Lycêu e mandando-os para estudos siguaes nas provincias de Pernambuco e Bahia. Eis, quanto a mim, a causa principal da pouca frequêcia do lycêo (Fala do Presidente da Província em março de 1857, p. 10).

A partir da segunda metade do século XIX, além da propagação do ensino particular, houve também um aumento das escolas primárias nas cidades, vilas e povoados da província. Segundo Espíndola (2001), em 1869, existiam na província de 104 escolas primárias públicas e 64 escolas particulares.

Mesmo destinado a poucos membros da sociedade, ainda podemos visualizar uma forte presença da mulher no sistema escolar alagoano, tanto alunas como professoras do ensino público e particular. Segundo o já citado relatório da instrução pública e particular de Alagoas do ano de 1866, redigido por seu diretor Tomas do Bomfim Espíndola, havia 29 senhoras com licença para o ensino particular e 23 homens. Das 52 pessoas licenciadas para ensinar particular, apenas 23 ensinavam em 1865, sendo 11 do sexo feminino, cuja matricula era de 141 meninas e 12 do masculino com 118 matriculados. Quanto ao ensino público, das 91 escolas existentes, 35 eram do ensino feminino, frequentadas por 1.359 meninas.

Quanto ao ensino secundário para mulheres, destaca-se o Colégio de Nossa Senhora da Conceição e o de Sant'Ana, ambos fundados na cidade de Maceió. Em relação aos colégios secundários masculinos, destacam-se o Colégio Bom Jesus, Colégio São Domingos, Colégio Sete de Setembro, todos de Maceió, e Colégio Nossa Senhora da Conceição, em Penedo.

Nesses colégios, o regime era de internato e externato, característica comum nos colégios fundados durante o século XIX. Regra geral, os filhos da elite não frequentavam as escolas públicas. Os pais tinham desconfiança de sua capacidade moral e intelectual. Nos colégios particulares, havia o sistema de internatos, que guardavam a moral da família.

### 3.1.2 As instituições assistenciais de ensino de primeiras letras e ofícios para o órfão e desvalido

Seguindo a trajetória de outras províncias, a alagoana também fundou instituições para acolher as crianças pobres desvalidas e órfãs da sociedade alagoana. A ação para com essa população começa apenas na segunda metade do século, todas em períodos distintos. A primeira delas foi o Colégio de Educandos Artífices (1854), depois a Companhia de Aprendizes Marinheiros (1875), o Asilo de Senhora do Bom Conselho (1877), a Escola Central (1887) e o Colégio Orfanológico (1890). O objetivo da criação dessas instituições era retirar do espaço social urbanizado a infância pobre e desamparada, no intuito de civilizar, disciplinar e moldar comportamentos de uma classe classificada como “perigosa”. Além de instruir, deveria disciplinar os alunos para o trabalho, como mostra a fala do presidente da província Antonio Coêlho de Sá e Albuquerque, em 1854, ao dizer que tipo educação seria promovida para os educandos do Colégio de Educandos Artífices:

Eu não quero sabios agricolas: quero moços educados no campo, sabendo apenas ligeiras noções theoricas de agricultura e o manejo de algum instrumento agricola: não quero aspirante a empregados publicos; quero trabalhadores de um espirito mais ou menos cultivado, moralizados e economicos: não quero futuros descontentes das instituições do paiz, quando se não acharem contentes de sua sorte; quero homens pouco ambiciosos e summamente interessados na paz publica e na permanencia dos Governos, sejam elles de que politica forem (Fala do Presidente da Província em março de 1856, p. 35).

A fala do presidente também remete a outro ponto defendido pelos governantes e por aqueles particulares que se preocupavam em promover a ação educativa entre a população carente. Geralmente as pessoas que promoviam a escolarização para classe popular também estavam atreladas ao governo e/ou pertenciam a famílias de posses. Esse ponto tão bem defendido por governantes e particulares era a não ocupação dos pobres nos cargos administrativos públicos, à época tão bem frequentados por esses homens, que cursavam Medicina ou Direto, para ocupar os quadros políticos. Para a classe pobre seria apenas necessário o trabalho na agricultura ou nos ofícios.

No Colégio de Educandos Artífices, seguindo o exemplo dos demais Colégios de Educandos Artífices<sup>45</sup>, instalados em outras províncias brasileiras, e de outras instituições de caráter assistencialista, era ministrado o ensino de primeiras letras e de ofícios. Com relação a este último apenas foram ministradas as oficinas de sapateiro e alfaiate e o ensino de música, o qual resultou na formação de uma banda de música.

Criado para receber apenas meninos entre sete e 12 anos, há esparsas notícias que anunciam a presença de crianças negras na instituição, como a que noticia um ofício trocado entre o diretor da instituição e o curador dos africanos livres, além do despacho do governo provincial sobre o encaminhamento ao juiz de órfãos do “aluno Azulão” e de “um menor pardinho” do Colégio de Educandos Artífices (SILVA 2010).

A instituição durou apenas sete anos. Desde o ano de sua criação, a instituição parecia fadada ao abandono e conseqüentemente à extinção (SILVA, 2010). Além do Educandos Artífices, outro estabelecimento criado para atender à classe menos favorecida foi a Companhia de Aprendizizes Marinheiros, fundada em 1875.

Quanto ao Asilo de Nossa Senhora do Bom Conselho, esse foi destinado a receber meninas órfãs e desvalidas cujos pais foram vítimas da Guerra do Paraguai, e filhas de funcionários públicos sem recursos financeiros para mantê-las e educá-las. Apesar de ter sido fundada pelo governo, a Sociedade Protetora do Asilo de Nossa Senhora do Bom Conselho foi fundada para angariar fundos para a manutenção do estabelecimento. Não temos informação sobre a presença de meninas negras nessa instituição, porém como ela recebia filhas de militares e como muitos negros foram para a Guerra do Paraguai, é possível que a instituição permitisse a entrada das meninas da referida etnia. O regulamento da instituição não traz impedimento à entrada das crianças negras. Nessa instituição, as asiladas recebiam a educação de primeiras letras, religiosa, e de prendas domésticas. O intuito dessa instituição era preparar as internas para o casamento e para serem domésticas nas casas de famílias, ou para o magistério.

Antes da instalação do Asilo, o presidente da província, em 1870, José Bento da Cunha Figueiredo Junior, fundou a Caixa de Beneficência para assistir órfãs desvalidas, por meio do custeio da sua educação em estabelecimento privado. Em 1876, o relatório do presidente da província menciona que quatro órfãs estavam matriculadas nos colégios particulares de Maceió. A única órfã que encontramos foi Francisca Maria de Jesus, a qual estava matriculada no Colégio de Nossa Senhora da Conceição, como pensionista. Mesmo

---

<sup>45</sup> Para saber sobre os Colégios de Educandos Artífices instalados em outras províncias do Brasil, na província de Alagoas, consultar os trabalhos de SILVA (2010), RIZZINI (2004).

amparando-as em colégios particulares, o presidente da entidade não queria promover a escolarização no mesmo nível das mulheres da elite alagoana, as quais estavam presentes nos colégios particulares femininos, mas apenas ministrar as primeiras letras com o objetivo de torná-las honestas, boas mães e esposas. Explicita também que era muito dispendioso manter órfãs nos colégios particulares.

Pondera o presidente que em caso de novas admissões de pensionistas, não sejam estas educadas em collegios, porque a educação ahi, sendo, como é, superior, torna-se muito dispendiosa e que não sendo o pensamento da instituição da Caixa dar a orphãs desvalidas educação igual á que precisa uma senhora de elevada sociedade, e sim fazel-as honestas mãis de familias e modestas esposas, o mesmo resultado, a ser acceto o seu alvitre, se conseguirá por outro modo com restricção e economia, dando logar a fazer extensivo a outras orphãs o favor da mesma instituição. (Relatório do Presidente da Província de 1876)

A conduta moral também era um requisito necessário para as mulheres de famílias de prestígio econômico e social, formadas para o magistério público. Mas para as meninas da classe pobre havia a preocupação de ofertar o ensino profissional às jovens órfãs e desvalidas, pois estavam inseridas no grupo social cuja miséria e ociosidade ameaçavam a moral e a sociedade, ao ingressassem na prostituição (BITTENCOURT, 2008).

Para o público jovem e adulto, foi instalado o Liceu de Artes e Ofícios, este também estabelecido em várias outras províncias, cujo objetivo era assistir à classe operária, incluindo as mulheres. Sobre o Colégio Orfanológico, que foi fundado na Cidade das Alagoas, hoje Marechal Deodoro, na década de 1890, segundo as impressões da matéria publicada no *Jornal Gutenberg* de 7 de maio de 1891, o colégio estava bem organizado, ministrava-se ali o ensino de primeiras letras e práticas agrícolas, e a diretoria tinha a pretensão de fundar duas oficinas. Outra notícia também a respeito do internato é publicada no jornal *Gazeta de Alagoas* de 6 fevereiro de 1892. Esta denuncia os maus-tratos aos alunos do colégio, salientando que as mães dos internos queriam retirar seus filhos, motivadas por esses delitos .

A prática de internato era bastante comum no Brasil do século XIX, tanto para abrigar órfãos e desvalidos como para os filhos da classe abastada. Segundo Gondra e Schueler (2008), o governo tinha os asilos como lugar de assistência social, como medida de controle social para uma população vista como delinquente e arruaceira. O presidente da província, de 1888, também refere a iniciativa do professor público de Palmeira dos Índios de fundar uma instituição para atender aos meninos desvalidos daquela localidade.

Mesmo não tendo verificado a presença de negros nesses estabelecimentos, com exceção do Colégio de Educandos Artífices, tudo leva a crer que essas instituições eram frequentadas também por eles, visto que a população alagoana pobre era formada em sua

maioria por meninos negros e estes estavam inseridos na camada pobre da sociedade alagoana, à época.

Em relação ao acesso dos(as) negros(as) às escolas de Alagoas, há evidências de que o(a) negro(a) pôde ter acesso à educação escolarizada pública ainda durante a primeira metade do século XIX, como poderemos verificar a seguir.

### **3.2 Alunos(as) negros(as) nas aulas públicas de primeiras letras**

Na primeira metade do século XIX, a instrução pública primária de Alagoas era destinada, como vimos, a bem poucos. No Relatório da Instrução Pública da Província de Alagoas, de 1856, o então diretor da instrução pública, José da Silva Titara<sup>46</sup>, faz uma análise do sistema educacional da província, desde a Colônia até a década de 1850. Relata que quando foi instalada a Assembleia Provincial, em 1835, ela não se preocupou com o estado deplorável do ensino de primeiras letras, apenas com a instalação de aulas avulsas do ensino secundário. Rebatendo as colocações de Titara, Lins (1999, p. 91) afirma que antes da Lei de nº. 21, de 9 de março de 1836, que regulamentava a instrução primária da província, a Assembleia já havia publicado inúmeras resoluções criando escolas de primeiras letras. Segundo Almeida (1917), sob a égide da Lei de 1827 foram criadas as cadeiras em Porto Calvo e Ipioca, providas por José Simplicio de Mello, Piassabuçu, São Braz, União dos Palmares, à época Macaco, Porto Real do Colégio, além de uma em Viçosa, à época, Riacho do Meio, a qual não teve professor nomeado porque o candidato ao cargo, Ignacio Pereira Barbosa, não tinha idade suficiente para assumi-lo.

Referente a esse período encontramos os mapas escolares que evidenciam alunos negros em sua maioria classificados como pardos e do sexo masculino. Em relação ao ensino de primeiras letras, encontramos 15 mapas; em dois deles não pudemos identificar a quantidade de alunos negros. Dois das aulas do sexo masculino apresentam a frequência de dois índios.

---

<sup>46</sup> José da Silva Titara foi um dos homens mais influentes da província de Alagoas. Durante as décadas de 1830 a 1850 participou ativamente da política, sendo deputado, vereador de Maceió, além de vice-presidente da província. Nesse período também ocupou outros cargos de destaque na província. Enquanto foi diretor da Instrução Pública também era diretor do Liceu de Maceió. Traduziu para a língua portuguesa a obra de Fenelon: *Tratado de Educação dos meninos*, publicado em Recife, 1834. Cf. Barros, Francisco Reinaldo Amorim de. ABC das Alagoas: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico das Alagoas. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

Quadro 2 – Número de alunos(as) das aulas de Instrução Primária da década de 1840

Número de alunos(as) das aulas de Instrução Primária da década de 1840								
Localidade	Professor (a)	Ano	Sexo	Alunos				
				Negros		Brancos	Índio	Total
				Pardos	Preto			
Povoação de Camaragibe	Ignácio João do Rego Wanderley	184-	Masc.	32	0	13	1	46
Povoação de Camaragibe	Ignácio João do Rego Wanderley	184-, 1846, 1847	Masc.	17	0	7	0	24
Vila de Santa Luzia do Norte	Anna Felismina de Mello	184-	Fem.	17	3	46		66
Vila de Porto de Pedras	Maria Brunna Brasileira	1844	Fem.	5	0	11		16
Vila de São José do Poxim	Tereza Angelica de Lima	1844	Fem.	7	0	19	0	26
Povoação de Barra Grande	Manoel Jose de Medeiros Mello	1847	Masc.	4	0	12		16
Vila de s. Miguel dos Campos	Elpidio Patricio de Araujo	1846, 1847	Masc.	40	2	50	0	92
Povoação de S. Antonio da Barra Grande	Manoel Joaquim dos Santos Maravilha	184- 1847	Masc.	8	0	14	0	22
Povoação da Laje do canhoto	Joaquim Ildefonso Gomes da Cruz e Souza	1847	Masc.	4	0	19	0	23
Povoação de Ipioca	José Simplicio de Albuquerque	184-	Masc.	5		9		14
Vila de Porto de Pedras	Não identificado	1844, 1845, 1846, 1847	Masc.	9		17	0	26
Povoação de S. Miguel dos Milagres	Antonio José de Souza	1847	Masc.	19		58		77
Atalaia	Não identificado	1847	Masc.	14	2	21	1	38
				188		296	2	486

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas - Instrução Pública 1844 – 1849, Cx: M09 E 05.(SANTOS, Monica Luise, 2011)

O mapa acima exposto mostra a quantidade relativa de rapazes e moças negros(as) nas aulas do ensino elementar, porém, em comparação à população livre, com direito à escolarização, esse número era pequeno, visto que a população era formada de negros em sua maioria. A maior parte de alunos brancos dessas escolas, acreditamos, está relacionada à miserabilidade vivida pelas crianças e/ou adolescentes negros(as). Para ir à escola também era necessário ter material escolar e roupas adequadas, já que o governo provincial não disponibilizava recursos. Isso aliado ao preconceito existente para com os negros, sobretudo ao negro de cor mais escura, o qual, como apresenta o mapa era em número inferior ao de cor

mais clara. Mattos (2004) salienta que o preconceito em relação ao negro de cor mais escura estava relacionado ao fato de receberem o estigma da escravidão.

Segundo o regulamento da instrução primária de 21 de outubro, de 1836, em seu art. 11, os professores primários seriam obrigados a ministrar suas aulas duas vezes por dia, sendo três horas pela manhã e duas horas à tarde. De segunda a sexta, seriam dadas aulas de ler, escrever e contar; aos sábados, a revisão das disciplinas e ensino religioso. Nesse regulamento também estava o currículo que seguia o que estava proposto na Carta Lei de 1827. Eis o currículo da instrução em cinco artigos:

Art. 13. Os professores, que começarem o ensino dos discipulos, lhes darão a conhecer as letras do alphabeto, tanto minusculo como maiusculo; differençando das letras consoantes as vogaes, e destas as que são puras e nasaes; depois farão ajuntar vogal á vogal, vogal á consoante e consoante á vogal, e syllabas de mais letras até a composição de nomes.

Art. 14. Vencidas estas lições, os professores farão os discipulos entrar no exercicio da escripta, procurando que elles desenhem: 1.º linhas, ou traços, logo as letras do alfabeto, depois bastardo e cursivo, devendo ter os discipulo para este fim bons traslados os quaes imitem na perfeição das letras.

Art. 15. Para a leitura dos discipulos mais adiantados os professores darão preferênciã á Constituição do Imperio e á história do Brasil: ao mesmo tempo darão lições de taboada e numeração, passando depois às quatro operações d'arithmeticã, pratica de quebrados, decimaes, proporções e ás noções mais geraes de geometria pratica.

Art. 16. Neste estado de adiantamento, os professores ensinarão aos discipulos os preceitos da gramática nacional, usando de compêndios methodicos, que facilitem as regras da arte da língua materna e ponham os discipulos em breve tempo instruidos em formar proposições, ou sentidos perfeitos.

Art. 18. As mestres de meninas cumprirão exactamente as presentes determinações, guardada a proporção no que toca ás suas obrigações, e regulamento-se pelo que dispõe a lei provincial de 15 de Maio do anno proximo passado, que manda ensinar á tarde as prendas, que servem para economia domestica, guiando-se quanto ao mais pelo que estabelece a lei de 15 de outubro de 1827. – Palacio do Governo das Alagoas em 21 de outubro de 1836. Rodrigo de Souza da Silva Pontes. (Compilações das leis Províncias das Alagoas de 1835-1870).

Demos ênfase ao currículo da instrução primária como forma de analisar o nível de aprendizagem dos alunos negros nas aulas primárias. Sendo, portanto, o nível de aprendizagem dos alunos quanto à leitura, a qual deveria preceder ao da escrita, assim classificados: *abc*, *sílabas*, *cartas de nomes*, ou *nomes ou cartas*, até atingir a leitura de textos (XAVIER, 2007). Nos mapas das aulas primárias da província alagoana, também encontramos o termo *livros*. Provavelmente esse termo significa que o aluno já dominava a leitura. Outros termos relacionados à leitura eram *manuscritos* e *impressos*, os quais estavam relacionados a um nível de leitura mais adiantada.

O nível de aprendizagem da escrita seguia os *traços de linhas*, letras *maiúscula* e *minúscula*, *abc*, *bastardo* (correspondia a linhas retilíneas, riscos, onde o aluno poderia



padronizar o tamanho e formato das letras), *bastardinho* (este era de menor espaçamento), sendo recomendado para os alunos que já dominavam as habilidades motoras que possibilitavam escrever com a pena e no papel; por último, era ensinada a letra cursiva. A habilidade da escrita cursiva possibilitava escrever em folhas sem pauta (XAVIER, 2007).<sup>47</sup> As folhas sem pauta eram muito comuns do século XIX, como pudemos observar na figura (1) do Compromisso da Irmandade de São Benedito.

Observa-se nas aulas elementares da década de 1840 a matrícula de meninas negras em três *mapas escolares*<sup>48</sup>. Nas aulas da vila de Santa Luzia do Norte, hoje município, ministradas pela professora Anna Felismina de Mello<sup>49</sup>, encontramos 20 alunas negras, três qualificadas de *pretas* e 17 *pardas*, num total de 66 matriculadas. As informações veiculadas pelo documento a respeito das alunas eram: nome, idade, filiação, naturalidade, ingresso, *qualidade*, aplicação ou aproveitamento nos ensinamentos de leitura, escrita, aritmética e prendas domésticas. Uma das alunas classificadas de cor *parda* era Balbina Maria da Conceição, de nove anos, filha de Delfina Maria. A mestra Anna Felismina avaliava seu bom desempenho na escrita cursiva, na gramática e no bordado. Anna Joaquina da Conceição, outra aluna, classificada de *preta*, era bem avaliada pela mestra na aplicação aos estudos: lia livro, dominava a escrita cursiva, somava e bordava.

No *mapa escolar* relativo à aula de primeiras letras da vila de Porto de Pedras (hoje município), do ano de 1844, 16 alunas frequentavam as aulas da mestra Maria Bruna Brasileira<sup>50</sup>. Cinco eram qualificadas de *pardas*, como veremos a baixo:

<sup>47</sup> Para saber mais sobre a leitura e a escrita no século XIX, consultar a obra da referida autora. XAVIER, Ana Paula da Silva. A Leitura e a escrita na cultura Escolar de Mato Grosso (1837-1889).

<sup>48</sup> Cf. Doc. “Mapa das alunas que presentemente freqüentaram as aulas de primeiras letras da vila de Santa Luzia do Norte, da qual é professora Anna Felismina de Melo”. Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 1844 – 1849, Cx: M09 E 05. No referido documento, nos itens relativos a ler, a escrever e a contar, além das classificações postas, há uma expressão que não foi possível decifrar. Trata-se de abreviações (?): *Om/mo*.

<sup>49</sup> Sobre a professora Anna Felismina de Mello, temos notícias jornalísticas nas publicações relativas à administração do governo da província, circuladas no jornal *Diário das Alagoas*, em 21 de novembro de 1860, ano III, nº 269, p. 2, a respeito da “autorização de abertura de crédito para finalizar o pagamento requerido pela professora aposentada Anna Felismina de Mello Carvalho”. Outra notícia sobre ela circulou no mesmo periódico na data de 27 de novembro de 1860, ano III, nº 274, p. 2, a respeito da “concessão de abertura de crédito suplementar para pagamento dos ordenados da professora jubilada Anna Felismina de Mello Carvalho, mestra da primeira cadeira de primeiras letras da Cidade das Alagoas, atual Marechal Deodoro”. Antes de ocupar a cadeira da Vila de Santa Luzia do Norte, ministrou na cadeira Vila da Imperatriz (hoje município de União dos Palmares) e da Vila de Anadia (hoje município)

<sup>50</sup> Em 1845 a referida professora passou a ministrar aulas na vila de Porto Calvo (hoje município). No periódico com circulação em Maceió, *Diário das Alagoas*, na data de 3 de dezembro de 1859, nº 277, p.1, na sessão *Parte oficial*, há notícias sobre um despacho a respeito do pedido da professora Maria Bruna Brasileira, relativa à “dispensa da entrega do “caderno auxiliar de ponto diário” dos alunos, tendo em vista seu extravio”. Outra notícia a respeito encontra-se também no *Diário das Alagoas* na data de 14 de dezembro de 1859, ano II, nº 285, p. 1, sobre um comunicado de jubilação concedida à professora Maria Bruna Brasileira. Nesse ano a

Quadro 3 – Mappa demonstrativo das alumnas que freqüentarão a aula de primeiras letras desta Villa de Porto das Pedras que tem principio a 20 de maio, até 26 de julho neste corrente anno de 1844.

Mappa demonstrativo das alumnas que freqüentarão a aula de primeiras letras desta Villa de Porto das Pedras que tem principio a 20 de maio, até 26 de julho neste corrente anno de 1844.								
Numero	Nomes	Idade	Qualidade	Filiação	Naturalidade	Adiantamentos		
						Lêr	Escrever	Contar
1	Carolina C. C.	11 anos	Branca	Perpetua J. Correa	Maceió	Impresso	Bastardo	Sommar
2	Roza Francisca	13 anos	//	J. Francisco Nunes	Porto de Pedras	Idem.	Idem	Idem.
3	Francisca Correia Xavier	13 anos	//	Manoel Francisco Barros	//	Idem.	Traslado	Idem.
4	Candida Roza do Espirito Santo	12 anos	//	J. Marques de Freitas	//	Idem.	Idem.	Idem.
5	Camilla Maria	11 anos	//	Francisco Gonçalves	//	Idem.	Idem.	
6	Antonia Maria do Rego	12 anos	//	Antonio J. do Rego	//	Idem.	Idem.	
7	Rufina Maria da Conceição	8 anos	Parda	Apollinario Francisco Lopes	//	Sillabas	Riscos	Sommar
8	Francisca Maria de Lordes	8 anos	//	Paula Maria dos Remedios	//	Idem.	Idem.	
9	Anna Maria da Conceição	9 anos	Branca	J. Francisco Nunes	//	Idem.	Idem.	
10	Anna Rita do Espirito Santo	10 anos	Parda	Antonia Maria da Conceição	//	Idem.	Idem.	
11	Carolina A. da Conceição	10 anos	//	Josefa Maria da conceição	//	Idem.	Idem.	
12	J. Pereira do Nascimen to	8 anos	Branca	J. Pereira do Rego	//	Idem.	Idem.	
13	Maria Francisca da Gloria	9 anos	//	Antonio Francisco Nogueira	//	Idem.	Idem.	
14	Antonia A. da Conceição	9 anos	Parda	Talles J. dos Santos	//	ABC		
15	L. Maria do Rego	7 anos	Branca	Antonio J. do Rego	//	Nomes	Ligações	
16	Maria Antonia do Rego	9 anos	//	Idem	//	Esripto	Idem.	

Maria Brunna Brasileira  
Professora

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas - Instrução Pública 1844 – 1849, M09 E05.

Como vimos, não há informação a respeito do ensino de prendas domésticas, comum à formação de meninas à época, provavelmente aquelas aulas ainda não estavam sendo

professora ministrava aula na cidade de Maceió, na povoação de Jaraguá (atual Bairro de Maceió); sua remoção data do ano de 1846.

ministradas, pois a aula ainda estava no início. Das cinco alunas *negras*, quatro liam sílabas e outra dominava o ABC. Na escrita dominavam *riscos*; na aritmética, apenas uma aluna foi mencionada por saber somar, Rufina Maria da Conceição.

No ano seguinte, 1845, era suspensa, pois a professora foi lecionar na vila de Porto Calvo. Em 1847, a aula primária feminina daquela localidade era ministrada pela professora Felismina Claudimira de Mello. Apenas estavam matriculadas as alunas Rufina Maria da Conceição e Francisca Maria de Lourdes, as quais alcançaram o mesmo nível de aprendizagem com a leitura de carta e escrito bastardo. Quanto ao ensino da matemática, o mapa apenas apresenta o nível de aprendizagem da aluna Francisca, cuja identificação não foi possível.

Quadro 4 - Mappas das alumnas que frequentão aula de 1<sup>as</sup> letras do sexo feminino neste corrente anno na Villa de Porto das Pedras 18—a novembro de 1847

Mappas das alumnas que frequentão aula de 1 <sup>as</sup> letras do sexo feminino neste corrente anno na Villa de Porto das Pedras 18—a novembro de 1847										
N.º	Nomes	Idade	Qualidade	Filiação	Naturalidade	Adiantamento			Entrada	Observações
						Ler	Escrever	Contar		
1	Rufina M <sup>a</sup> da Conceição	9	Parda	Apollinario Franc. Lopes	Porto das Pedras	Carta	Bastardo		Entrou a 7 de março 1847	
3	Francisca M <sup>a</sup> .	10	Parda	Paula M <sup>a</sup> do Remedio	Porto das Pedras	Carta	Bastardo	Não identificado	Entrou a 7 de março 1847	Saio a – de outubro
4	Josefina M <sup>a</sup> da conceição	10	Parda	João Francisco de M.	Porto das Pedras	Carta	Bastardo		Entrou a 7 de março 1847	Saio a – de Novembro
5	Anna M <sup>a</sup> . da conceição	8	Parda	João Francisco de M.	Porto das Pedras	Carta	Bastardo		Entrou a 7 de março 1847	Saio a – de Novembro
6	Luduvina M <sup>a</sup> . da Conceição	5	Branca	Joaquim José da Rocha	Porto das Pedras	Carta e syllaba			Entrou a 8 de março 1847	
7	Maria Joaquina do Bomfim	6	Branca	Antonio Gregorio de M.	Porto das Pedras	Carta e syllaba			Entrou a 8 de março 1847	
8	Amelia Galdina Saldanha	6	Branca	Manoel S. Saldanha	Porto das Pedras	Carta e syllaba			Entrou a 8 de março 1847	
9	Maria Lina da Silva	6	Branca	Lino Pinto da Silva	Porto das Pedras	Carta e syllaba			Entrou a 8 de março 1847	
10	Maria Franc. da Conceição	5	Branca	João Francisco Soares	Porto das Pedras				Entrou a 8 de março 1847	
11	Antonia M <sup>a</sup> de L.	10	Parda	Sebastião Ignacio P.	Porto das Pedras	Carta			Entrou a 8 de março 1847	Saio a – de outubro
12	Antonia Raque de Martins	9	Branca	Maria José do E.	Porto das Pedras	Carta nomes	Bastardo		Entrou a 8 de março 1847	
13	Joanna S. de Jesus	8	Branca	João S. de Jesus	Porto das Pedras	Carta e Syllabas			Entrou a 8 de março 1847	
14	Joanna Maria de Jesus	7	Branca	Maria Joaquina de Jesus	Porto das Pedras	Carta e syllabas			Entrou a 8 de março 1847	
15	Angélica M <sup>a</sup> da onceição	10	Branca	Manoel Joaquim de	Porto das Pedras	ABC			Entrou a 8 de março 1847	

				oliveira						
16	C. Maria da Conceição	7	Parda	Paulo José dos Santos	Porto das Pedras	ABC			Entrou a 8 de março 1847	
17	Maria Claudina de Mello	10	branca	José Lins do Vale	Porto das Pedras	ABC			Entrou a 8 de março 1847	
18	Candida M <sup>a</sup> . da Conceição	5	branca	João de Deus do Amaral	Porto das Pedras	ABC			Entrou a 8 de março 1847	
Felismina Claudimira de Melo										

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 1844 – 1849, M09 E05

Além das duas alunas, a referida aula apresenta mais quatro negras, como pudemos verificar no mapa exposto. Em relação à aprendizagem dessas alunas, a professora fornece apenas informações sobre o nível de leitura, sobressaindo a leitura de carta e nomes, assim como as demais alunas. Apenas uma delas, negra, encontrava-se no primeiro estágio de leitura: a do ABC. Quanto à escrita, apenas duas delas apresentavam aprendizagem, escreviam bastardo, o que demonstrava estar no início do processo de escrita. A professora não apresenta no mapa avaliação da escrita das demais alunas. Assim como o mapa de 1844, este não faz referência às prendas domésticas.

É importante lembrar que os mapas não seguiam um único padrão. Os itens que sempre constavam neles eram os de filiação, idade e desempenho dos alunos. O item conduta, apesar de, à época, a moralidade ser relevante, não aparece em todos os mapas. Naquele referente às aulas para meninas da vila do Poxim (hoje povoado de Coruripe) e com grande concentração de negros, diferentemente do acima citado, constam os itens relacionados ao comportamento e às prendas domésticas.

A referida aula era ministrada pela professora Thereza Angélica de Lima, de janeiro de 1843 a 8 de fevereiro de 1844, e frequentada por 26 alunas; sete delas eram negras classificadas de pardas. Entre as alunas, estava Isabel Maria da Conceição, que lia livro, escrevia cursivo e sabia tabuada. Quanto às prendas domésticas, não foi possível identificar qual era sua habilidade. Com relação ao comportamento, a avaliação foi positiva, assim como a das demais alunas. Das sete meninas pardas, três não apresentam informações sobre aprendizagem do ler, escrever e contar; apenas no item prendas aparece o domínio do bordado.

Diferentemente do que vamos encontrar nos mapas das aulas do sexo masculino, não haverá muita disparidade entre as idades das meninas. Nos quatro mapas das aulas para menina, as idades variavam de 6 a 13 anos.

Sobre as aulas de instrução primária para o sexo masculino, encontramos 10 mapas, nos quais há uma maior participação de meninos negros. Essa presença maior de negros pode ser justificada pela maior disseminação da escolarização entre os homens, já que a Carta-Lei de 1827 ordena, em seu artigo 8º, que as aulas para meninas seriam criadas nos lugares mais populosos. A outra justificativa para uma menor participação de mulheres negras é que elas serviam mais nas casas de famílias como domésticas.

No documento referente às aulas de primeiras letras do mestre Elpídio Patrício de Araujo, da vila de São Miguel dos Campos, nos anos de 1846 e 1847, estavam matriculados 92 alunos, apresentando idade entre seis e 39 anos. Desses, 42 foram classificados como

negros, dois *pretos* e 40 *pardos*. Segundo a avaliação do mestre, a maioria lia sílabas, nomes, cartas e livros. Na escrita, dominavam traços, o formato cursivo e o bastardo. Em relação à aritmética, sabiam as operações de somar e dividir. Entre os alunos negros, estava Manoel do Espírito Santo, classificado como *preto*, idade de 13 anos, filho de F. Borges da Costa. Ele apresentava o domínio da leitura de livro, escrevia cursivo, dominava a operação de divisão. Outro aluno era Leocardio João Pereira, filho de Antonio do Rosário Pereira, *pardo*, de 11 anos de idade, também lia livros, escrevia bastardo e sabia somar.

Um dado que chama atenção é a maioridade do alunado dessa aula. A princípio, o governo imperial não cuidou de estabelecer normas quanto à idade dos alunos nas aulas, e tampouco os governos municipais. A Reforma Couto Feraz, de 1854, regularizou a instrução elementar e o ensino secundário na Corte e definiu que o ensino primário seria ofertado para os maiores de cinco e menores de 15 anos. Na província alagoana, apenas no regulamento de 1871 é que constará essa disposição. Nessa época, foram criadas escolas noturnas destinadas ao público adulto.

No mapa referente à aula de primeiras letras para meninos, da povoação de Santo Antonio da Barra Grande, do professor Manoel Joaquim dos Santos Maravilha, encontram-se oito alunos negros dos 22 que frequentavam as aulas, sendo todos classificados como *pardos*. O referido mapa, além de apresentar os itens exigidos como nome, filiação idade, naturalidade e aproveitamento nas aulas sobre o ler, escrever e contar, apresenta o item comportamento. Dentre os alunos negros estavam os irmãos Armando Rocha e José Rocha. Segundo a avaliação do professor, os dois apresentavam o mesmo domínio na leitura, escrita e matemática. Portanto, eles liam livros, escreviam traslado (cobrir as letras) e dominavam a soma. Até no comportamento tinham igual avaliação, sendo considerados indisciplinados. Quanto ao *pardo* Manuel Lacerda, em relação à escrita, segundo a avaliação do mestre, dominava o alfabeto, lia carta e nada sabia sobre a matemática. No item comportamento apresenta o mesmo desempenho dos outros dois citados. Dentre esses alunos, apenas dois receberam uma avaliação positiva sobre o comportamento.

O mapa de 1847 referente à aula de primeiras letras, do professor Joaquim Ildefonso Gomes da Cruz e Souza, localizada na povoação Laje do Canhoto, região pertencente, à época, à cidade de Porto Calvo, apresenta apenas quatro alunos *pardos* dos 23 que frequentavam a referida aula. Assim como a maioria, todos os quatro entraram na aula em 1845. Eram classificados de *pardos* os alunos Claudino, Manuel Ferreira e os irmãos Manuel Gomes e Joaquim Gomes. Quanto à escrita, todos liam livros, escreviam cursivo, com exceção do Joaquim Gomes, que escrevia bastardo. Com relação à matemática, Manuel

Ferreira sabia multiplicação, Manuel Gomes, divisão, e Joaquim Gomes dominava a subtração. Quanto à aplicação do aluno Claudino na matemática, não foi possível identificar referência no mapa.

Nas aulas primárias de primeiras letras de Atalaia, encontramos 16 alunos negros, sendo 14 pardos e dois pretos, dos 38 que frequentavam as aulas de primeiras letras. Como podemos observar no mapa abaixo:

Quadro 5 – Mappa dos alunos que tem frequentado a aula de primeiras letras de Atalaia a 26 de abril de 184- a dezembro de 1847.

Mappa dos alunos que tem frequentado a aula de primeiras letras de Atalaia a 26 de abril de 184- a dezembro de 1847. <sup>51</sup>										
N.	Alunos	Idade	Qualidade	Filiação	Entrada	Estado de adiantamento na entrada	saida	Não identificado		
1	Geraldo Manoel da Costa	10	Pardo	Manoel Joaquim da Costa	26 de abril -45	Ler e escrever mal	15 de junho	Ler e escrever	Bem sofrível	Repartir
2	Manoel Joaquim da Costa	13	Pardo	Manoel Joaquim da Costa	26 de abril	Silabas		Livro	Sufrível	Repartir
3	Pedro M. da Costa	11	Pardo	Manoel Joaquim da Costa	26 de abril	ABC		Cartas	Bastardo	Multipli-car
4	Francisco Antonio da Costa	9	Pardo	Manoel Joaquim da Costa	26 de abril	ABC		Cartas	Bastardo	sommar
5	Não identificado	12	Pardo	G. Maria	21 de abril	ABC	12 de fev. 47	Cartas	Mal	Sommar
6	Não identificado	8	Branco	Manuel	12 de abril	ABC		Cartas	Mal	Sommar
7	Jose	11	Branco	Francisco	17 de abril	Cartas		Livro	Bem	Multipli-car
8	L. Matheus de Caldas	11	Pardo	Joaquim M. de Caldas	17 de abril	Silabas		Livro	Bastardo	Multipli-car
9	José Joaquim Junior	18	Pardo	José Joaquim	17 de abril	ABC	? de jun.	Cartas	Não Identificado	Tabuada
10	Antonio do rego	10	Branco	Não identificado	27 de //	ABC		Ñ ident.	Bem	Multipli-car
11	Não identificado	9	Branco	Não identificado	27 de //	ABC		Cartas	Mal	Sommar
12	Jose Machado R.	7	Branco	Não identificado	28 de //	Silabas	13 ñ ident.	Cartas	Mal	
13	Lourenço F.	10	Branco	Não identificado	29 de //	Não Ident.	? de junho	Livro	Sufrível	Multipli-car
14	J. José Laurindo	6	Pardo	Joaquim José	29 de //	ABC		Cartas	Mal	Sommar
15	Matheus F.	16	Branco	Joaquim F.	? maio	Não Ident.	15 de maio	Cartas	Mal	Diminuir
16	Não identificado	15	Branco	Idem	? maio	Não Ident.	? de dez. 46	Ñ ident.	Não identificado	Ñ iden.
17	L. Antonio B.	11	Pardo	Anna P.	? maio	Silabas		Cartas	Bastardo	Sommar
18	Pedro G.	13	Idem	Joaquim P. R.	5 de maio	Cartas		Ñ ident.	Bem	Multiplicar
19	José Matheus da	12	Preto	Matheus da	6 de //	Nomes		Livros	Sufrível	Idem

<sup>51</sup> Devido à dificuldade na leitura do mapa, não foi possível identificar todas as informações que ele apresenta.



	Costa			Costa						
20	Não identificado	13	Branco	Joaquim	11 de //	Não Ident.		Gramatic a	Bem	Repartir
21	Não identificado	10	Branco	Não identificado	11 de //	Silabas		Livro	Sufrível	Repartir
22	M. dos Santos	6	Pardo	Maria F.	12 de //	ABC		Cartas	Mal	Sommar
23	M. Afonso de Barros	6	Indio	José	12 de //	ABC	13 de fev. 47	Cartas	Sufrível	Tabuada
24	Eugenio C. de C. Lima	15	Pardo	Joaquim M. de Caldas	12 de //	Não ident.	13 de fev.	Correto		
25	Não identificado	8	Branco	Manuel J.	18 de //			Livro	Bastardo	Diminuir
26	Joaquim Patricio dos Santos	18	Preto	Patricio da Silva	19 de //	Nomes	19 de fev.	Cartas	Bastardo	Diminuir
27	José F. de Lima	7	Pardo	Manoel Francisco	26 de //	ABC		Cartas	Bastardo	Sommar
28	Francisco de Albuquerque	7	Branco	Não identificado	27 de //	Silabas		Livro	Bastardo	Sommar
29	Pedro M. da Costa	9	Branco	Não identificado	20 de julho	Silabas		Cartas	Mal	Tabuada
30	B. Francisco de Sá	8	Branco	Não identificado	3 de agosto	ABC		Cartas	Mal	Sommar
31	Não identificado	13	Branco	José	3 de //	Nomes		Livro	Bastardo	Multiplicar
32	Não identificado	13	Branco	Manuel Gomes	4 de //	Sufrível	19 de fev.	Correto	Não Ident.	
33	Não identificado	13	Branco	José Baptista	18 de //	Silabas		Cartas	Bastardo	Diminuir
34	Daniel Floriano	9	Branco	Idem	Idem	ABC		Cartas	//	//
35	Não identificado	17	Branco	José	12 de //	Não Ident.		Livro	Bem	Repartir
36	Miguel Barbosa	10	Branco	Isabel Maria	17 de //	ABC		Cartas	Mal	Tabuada
37	Augusto J. Rego	11	Branco	José	25 de //	Nomes		Cartas	Bem	Diminuir
38	Manoel	12	Branco	Não identificado	31 de //	Cartas		Livro	Bem	Repartir

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas - Instrução Pública 1844 – 1849, M09 E05

Diferentemente dos outros mapas, esse em análise apresenta o estágio de aprendizagem da leitura dos alunos ao entrarem na aula. A leitura do mapa revela que na sua maioria, os alunos negros, quanto à habilidade da leitura, encontravam-se ainda em seu estágio inicial, dominando o ABC, independente da sua idade, sendo uma classe multisseriada.

A idade dos alunos dessa aula variava entre seis e 18 anos; tanto José Joaquim, de 18 anos, como José Laurindo, de seis anos, estavam no mesmo nível; outros liam sílabas e nomes. Como já mencionamos anteriormente, o nível de aprendizagem dos alunos não se relacionava à idade.

Depois de dois anos de ensino, como era de se esperar, o nível de leitura evolui: os que liam ABC, todos se encontravam lendo carta; os que liam sílabas, passaram a ler livros, assim como o aluno José Matheus Costa, classificado como *preto*, que antes lia nomes e passou também a ler livros. Já o *preto* Joaquim, que lia nomes, passou a ler cartas. O *pardo* Geraldo Manuel da Costa, do qual não foi possível identificar seu estágio de leitura, sabe-se apenas que ele lia mal em sua entrada, mas ao sair da aula, em 1847 sabia ler corretamente. Quanto à escrita, o professor avaliou como precária.

No que se refere ao nível de escrita dos outros alunos negros, cinco deles apresentam um desempenho ruim, classificados como sofrível e mau, seis escrevem bastardo. Dos *pardos*, José Joaquim Junior não foi possível identificar, e de Eugenio C. da Costa não há informação. Apenas um desses alunos escrevia bem, era o *pardo* de nome Pedro.

Não vemos no referido mapa referência à escrita dos alunos no ano de entrada da aula. Ao apresentar somente aprendizagem da leitura na entrada, o mapa possibilita afirmar que o ensino da escrita, como recomendava o Regulamento, era feito após a aprendizagem da leitura, ou pelo menos quando se tinha alguma noção desta, porque o mestre, ao avaliar o desempenho dos alunos, após dois anos da aula, apresenta a evolução do nível de aprendizagem da leitura e o desempenho na escrita.

Xavier (2007) afirma que ao analisar os mapas escolares das aulas primárias para ambos os sexos, da província do Mato Grosso, observou que o ensino da leitura precedia ao da escrita, porque os mapas apresentavam um grau maior de desempenho superior na seção de leitura que na de escrita. Como também podemos observar nos mapas escolares da província alagoana.

Quanto à aprendizagem da escrita, o precário desempenho dela, menor que o da leitura, também é justificado pela dificuldade que era escrever. Para escrever, era necessário ter materiais como a pena, folhas, traslado, lousas, e quase sempre os alunos não tinham recursos para comprar esses materiais. O governo não destinava recursos para esse fim, e ficava por conta dos pais dos alunos. Hébrard (2001) afirma que em uma época na qual o papel era caro, e a pluma de ganso, difícil de ser contada pelos dedos pouco hábeis das crianças, era instrumento obrigatório, a aprendizagem exigia tempo e custo financeiro.

Além dos custos, saber escrever, sobretudo, demandava tempo e habilidade. Como vimos, o tempo de permanência dos alunos nas aulas era curto. Bittencourt (2008, p 211) assinala que “Saber escrever corretamente, dominar uma caligrafia propriamente dita, exigia um ensino mais prolongado, como uma disciplina de corpo, das mãos, que uma parte apenas da população tinha condições de fazer”. Xavier (2007) ressalta que a dificuldade em escrever também é justificada porque era uma atividade realizada individualmente, enquanto o ensino da leitura acontecia em grupo e oralmente.

Embora a escrita fosse muito importante numa sociedade na qual a maior parte da população se comunicava pela oralidade, devido às dificuldades para escrever, a leitura era mais disseminada socialmente. Nesse período, era bastante comum saber ler e não saber escrever, principalmente entre as mulheres, pois a escrita poderia ser algo perigoso. A leitura

era tida como atividade perigosa pela Igreja Católica que, à época ainda exercia grande poder na educação brasileira.

O mapa a seguir, referente à população de Alagoas do ano de 1849, apenas menciona o número de habitantes, que sabiam ler na província, por sexo e localidade:

Figura 4 – Mapa da população de Alagoas de 1849 – destaca o número de pessoas que sabem ler .

<b>N.º 7.</b>																
<b>Mapa resumido da População da Província das Alagoas.</b>																
COMARCAS.	Freguezias.	Brancos.		Indios.		Pretos.				Pardos.				NUMERO DOS QUE SABEM LER		NUMERO DAS ALMAS DE CADA FREGUEZIA.
		Homens.	Mulheres.	Homens.	Mulheres.	LIVRES.		CAPTIVOS.		LIVRES.		CAPTIVOS.		Homens.	Mulheres.	
						Homens.	Mulheres.	Homens.	Mulheres.	Homens.	Mulheres.	Homens.	Mulheres.			
MACEIÓ.	Maceió.....	1232	1269	28	32	193	238	430	397	962	1222	47	74	942	338	6133
	Piôca.....	764	678	248	261	320	343	1320	1023	2154	1957	453	401	796	451	9931
	Porto de Pedras..	2137	2734	16	24	423	510	1546	1878	2360	2643	859	844	857	32	15974
	Camaragibe.....	939	859	61	66	290	368	1154	943	4456	5302	130	207	1492	465	14775
	Porto Calvo.....	730	451	476	454	66	73	638	603	940	1155	108	103	289	101	5797
S. Bento.....	944	770	260	257	184	161	1122	1081	1367	1293	303	276	544	136	8018	
ALAGOAS	Alagoas.....	1604	1751	203	220	348	363	1538	1336	2938	3738	154	194	2404	684	14398
	Norte.....	2269	2206	301	296	973	932	2154	2110	1057	143	600	615	1857	470	15011
	S. Miguel.....	1271	902	57	40	134	123	672	631	1987	1966	163	180	503	185	8135
ANADIA.	Anadia.....	1683	1416	35	41	206	242	922	932	2319	2496	219	241	479	91	11305
	Poxim.....	1755	2173	40	52	248	298	1063	953	3117	3115	228	440	356	111	13504
	Palmeira.....	1173	1191	147	135	113	119	319	327	1857	2014	12	128	311	39	7651
ATALAIA.	Atalaia.....	1332	1224	59	71	42	56	351	479	2171	2082	83	94	1691	195	9218
	Assembléa.....	1502	1504	166	139	59	81	391	403	2632	3145	112	131	1175	156	10263
	Imperatriz.....	2510	3362	233	321	569	501	623	627	4577	4739	99	96	2140	173	18260
PENEDO.	Penedo.....	1353	1405	31	27	364	475	773	786	3244	3602	77	96	699	271	12233
	Collegio.....	701	660	187	194	125	133	59	47	1182	1104	158	171	322	75	4721
	Porto da Folha..	2230	2331	63	41	334	373	320	331	2594	2627	130	165	390	143	11581
	Santa Anna.....	645	568	16	19	26	26	143	128	685	628	22	13	130	27	2920
	Matta Grande....	1159	1410	46	39	827	1079	157	243	1369	1399	93	107	1006	40	7928
Sommas parciais de sexos		27933	28864	3213	3390	5894	6548	15734	15311	44468	47666	4166	4579	18383	4183	
Ditas de condições		56797		6603		12442		31045		92134		8745				
Somma total das que sabem ler													22566			
Dita das almas das Freguezias															207766	
Secretaria do Governo em Maceió 12 de Março de 1849.																
O Secretario do Governo — José Alexandrino Dias de Moura.																

Dentre os mapas localizados, dois nos chamaram atenção pela quantidade de alunos brancos apresentar-se inferior a de negros, denominados de *pardos*. Eram da aula de primeiras letras da povoação de Camaragibe, da qual era professor Ignácio João do Rego Wanderley. No primeiro mapa, apresentado pelo professor, há 32 alunos *pardos*, dos 46 que frequentavam as aulas. No segundo mapa, o professor apresenta apenas 24 alunos; desses, 16 eram classificados como pardos, conforme podemos constatar:

Quadro 6 – Mappas dos alumnos que frequentão a aula de primeiras letras da povoação de Camaragibe parti do anno de 184-, 1846, 1847

Mappas dos alumnos que frequentão a aula de primeiras letras da povoação de Camaragibe parti do anno de 184-, 1846, 1847												
N.º	Nomes	Idade	Pais	Qualidade	Adiantamentos				Entradas na aula		saídas	
					Ler	Escrever	Contar	Gramatica	Anno	Mezes	Mezes	Annos
1	Ignacio J. L.	N. I.	Joaquim Ignacio L.	Pardo	Impresso	Cursivo	Repartir		abril	184--	Não identificado	1845
2		8		Idem	Idem	Idem	Idem		Idem	Idem	Março	Idem
3		6		Idem	Idem	Idem	Multiplicar		Idem	Idem	Idem	Idem
4	José Rodrigues do Nascimento J.	9	José Nascimento	Idem	Idem	Bastardinho	Idem		Idem	Idem	Idem	Idem
5		10		Idem	Idem	Idem	Idem		Idem	Idem	Idem	Idem
6	J. Vilella	11	C. Vilella	Idem	Manuscripto	ABC			Maio	Idem	Idem	Idem
7	Manoel Joaquim de Araujo	11	José Antonio de Araujo	Idem	Impresso	Cursivo	Repartir		Maio	Idem	Março	1846
8	José L.	12	Felicia Roza M.	Branco	Idem	Idem	Idem		Idem	Idem	Idem	Idem
9	Lourenço A.	10	Manoel Ignacio	Idem	Idem	Idem	Multiplicar		Junho	1845	Abril	Idem
10	Jose A. de Albuquerque	1--	----- de Albuquerque	Idem	Idem	Bastardo	Idem		Idem	Idem	Março	Idem
11	Francisco Dias ---	N. I	----- Maria	Pardo	Cartas	Ligações	Somar		Agosto	Idem	Março	Idem
12	Joao Baptista Cordeiro	7	Antonio das Chagas	Idem	Impresso	bastardinho	Diminuir		Set.	Idem	Abril	1847
13	Antonio Joaquim	7	Duarte Francisco	Idem	Idem	Ligações	Somar		Idem	Idem	Fev.	1846
14	Joao Francisco do Reis	13	Joaquim José do Reis	Idem	Idem	bastardo	Somar		Idem	Idem	Março	1845
15	Manuel do Livramento	8	João Francisco D.	Idem	Manuscripto	Ligações			Maio	1844	Set.	184-
16	Manuel C.	10	D. Rodrigues	Idem	Impresso	bastardo	Somar		Julho	Idem	Julho	Idem
17	João A.	10	José F. dos Santos	Idem	Manuscripto	Linhas			7sbet.	Idem	Set.	Idem
18	Antonio F. Nunes	12	F. F. Nunes	Branco	Impresso	Bastardo			Agosto	Idem	Abril	Idem
19	Joao Cardoso de O.	10	V. Cardoso de O.	Idem	Impresso	bastardinho	Somar		Set.	Idem	Set.	Idem
20	Maximino Cardoso de O.	9	V. Cardoso de O.	Idem	Cartas	Ligações			Idem	Idem	Idem	Idem
21	Sebastião Sousa	10	João Luis	Pardo	Manuscripto	ABC			Fev.	1845	Nov.	1847

22	Manoel A. M.	10	Maria da Conceição	Branco	Impresso	Bastardo	Somar		Idem	Idem	Idem	Idem
23	José B.	6	Francisco Bitá	Pardo	Cartas	Linhas			Março	1846	Março	Idem
24	José Bomfim	7	Antonio Mauricio	Idem	sillabas				Junho	1847	Out.	Idem
Professor Ignácio João do Rego Wanderley												

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas - Instrução Pública 1844 – 1849, M09 E05

Diferentemente dos outros mapas escolares discutidos, o da aula primária do professor Ignacio João do Rego Wanderley apresenta já um grande número de alunos em estágio avançado de alfabetização. Antes de ele assumir essa aula, nessa localidade, havia duas aulas primárias, as dos professores João Vieira de Melo e Manoel Joaquim dos Santos Maravilha. Quanto ao ensino da aritmética, a aprendizagem dos alunos não difere dos outros alunos das escolas primárias em que predominava o domínio dos cálculos, ainda que a soma sobressaísse. Recorrendo a Manacorda (2010), o ensino do cálculo seguia a sequência da soma, subtração, multiplicação e divisão.

Quanto aos alunos negros dessa turma, quatro se encontravam em um nível elementar de alfabetização, como o exemplo dos alunos Ignácio J. L. e Manoel Joaquim de Araújo, que escreviam cursivo e liam impressos, sabiam as quatro operações, levando em conta que a divisão é a última etapa da aprendizagem dos cálculos. E três apresentavam um estágio avançado de alfabetização, liam impressos e escreviam bastardinho, como João Baptista Cordeiro, que passou dois anos na aula. Quanto à habilidade nos cálculos, apresenta o domínio da subtração.

Assim como podemos averiguar nesse mapa e no outro exposto, vários alunos saíram da escola antes de estarem alfabetizados, como os alunos negros José Bomfim e José B. O primeiro apenas lia sílabas; quanto à escrita, não há informação, pois ele entrou e saiu da aula no mesmo ano. Já o segundo passou apenas um ano na aula e, segundo a avaliação do professor, lia carta e estava no início do processo de escrita. Nos relatórios dos diretores da instrução pública, mencionam que os pais dos alunos os tiravam da escola antes de aprenderem a ler e escrever, para os auxiliarem no trabalho:

Visitando algumas aulas notei que os meninos eram quasi todos menores de doze annos, e fui informado de que logo que attingiam áquella idade, e ainda menos, os respectivos Paes ou tutores os obrigarem, sem que tivessem concluido o curso primario, á sahir da eschola, quer para auxiliial-os nos misteres mais rudes do trabalho agricola, quer para empregal-os em nossa primitiva industria de transporte por terra, e por agua, quer para exercital-os em algum officio mechanic. Sendo certo que além, alli ou aqui sempre perdia os menores a pouquissima e tênue luz que, por ventura, adqueriam nas aulas elementares (RELATÓRIO DO DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1875).

Segundo Siqueira (2000), o motivo de os alunos pobres não estudarem estava ligado ao fato de que o ensino das escolas não serviria para a manutenção da sua vida, e que o mundo do trabalho não dependia da escrita. A escrita ficaria reservada para a classe mais abastada que, ocupando os quadros administrativos, precisava redigir leis, discursos, entre outras atividades.

Embora seja pequeno o número de negros frequentando o sistema educacional de Alagoas, no Império, se analisamos o perfil racial da população alagoana, de maioria composta de negros, essa presença se torna relevante quando avaliamos a sociedade da época, que era cercada de preconceito contra o negro e costumava criar barreiras legais para que fossem impedidos de ter acesso à escolarização.

Não sabemos se de fato o tratamento dado aos negros livres era o mesmo dados aos brancos, embora saibamos, por meio da literatura existente que o negro era vítima de preconceito nos bancos escolares, como foi exemplo o professor paulista Antonio Rhormes, que, segundo o relato apresentado no estudo de Barros (2002), os alunos negros que frequentavam sua aula deixariam lá os vícios, além de influenciarem os outros alunos por meio de seus atos e uso de expressões abomináveis.

Ainda que em outros mapas não possamos visualizar a presença de negros, tendo em vista que a cor da pele não era mencionada, e como também não tivemos acesso a outros mapas das décadas subsequentes, provavelmente existiam alunos negros nessas aulas, pois o objetivo da elite era alfabetizar um número cada vez maior de pessoas pobres, no intuito de moldar comportamento e moralizar uma população tida por ela como detentora de maus costumes, as quais deveriam reter seus impulsos, estabelecer um autocontrole e seguir as normas ditadas por ela.

### **3.3 Os negros nas aulas avulsas do ensino secundário**

O ensino secundário do início do século XIX era ministrado por meio das aulas avulsas ou isoladas, ainda como resquícios da Reforma Pombalina, que estabeleceu as aulas régias, as quais passaram a ser dadas nas casas dos mestres, casa alugada, ou na casa dos alunos, após a expulsão dos jesuítas, os quais davam as aulas secundárias nos seus colégios estabelecidos pela Companhia de Jesus. Nunes (2000) salienta que com raras exceções, como o Seminário de Olinda, fundado em 1800, as aulas avulsas foram ofertadas pelo menos até a Regência. É apenas em meados do século XIX que irão surgir os primeiros colégios de ensino secundário; o principal deles foi o Colégio Pedro II, criado em 1837 na Corte, que servirá de exemplo para os outros estabelecimentos de ensino secundário, uma vez que ele será o primeiro a criar um programa gradual e integral de ensino. Nesse período, também se terá a criação de liceus nas províncias brasileiras.



Na sociedade imperial, de economia agroexportadora e escravista, onde predomina a vida rural, a política excludente do Estado criou, nas capitais das províncias e do Império, os liceus, destinados aos filhos das classes privilegiadas. (NUNES, 2000, p. 39)

Não apenas os liceus, mas todo o ensino secundário, desde o seu estabelecimento no Brasil visava formar os rapazes bem-nascidos, fosse no Brasil Colônia, para ensinar os filhos dos colonos, fosse no Império, para os filhos da elite brasileira, cujo objetivo era formar os quadros políticos. Segundo Zotti (2005), a partir do Ato Adicional de 1834, configuram-se no Brasil dois sistemas de ensino secundário, o Regular Seriado e o Irregular:

[...] O primeiro era oferecido no Colégio Pedro II (criado em 1837), nos Liceus provinciais e em alguns estabelecimentos particulares. O segundo, predominante, era constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no ensino superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser aprovado nos exames parcelados. Os cursos regulares públicos eram os que gozavam de maior prestígio, por serem modelo e, portanto, privilégio da elite. (ZOTTI, 2005, p. 34-35)

Nesse termos, cabia à população pobre o ensino primário, cujo papel era ensinar bons modos, costumes, de forma que pudesse civilizar o comportamento. O secundário preparava outro grupo social destinado ao ensino superior, ainda que poucos pudessem ingressar, visto que havia apenas quatro faculdades de Medicina e Direito no Brasil monárquico, e era preciso recursos financeiros para estudar fora das capitais. Na província alagoana, os filhos dos ricos proprietários rurais iam estudar nos cursos e faculdades do Recife e Salvador ou no Rio de Janeiro, e até mesmo em Coimbra, segundo Costa (1981).

Na primeira metade do século XIX, a província de Alagoas ofertava poucas aulas do ensino secundário, essas, distribuídas avulsas com o ensino de gramática latina, retórica, francês, filosofia e geometria, nas cidades de Maceió, Cidade das Alagoas, e nas vilas de Porto de Pedras, Atalaia e Penedo. Segundo Verçosa (2006), apesar de a Constituição imperial promover a instrução primária, o governo da recente província alagoana se preocupou em propagar o ensino secundário. O autor ressalta que a ampliação do ensino secundário na província estava atrelada à falta de intelectuais qualificados para assumir os cargos burocráticos, após a emancipação política:

Não podemos esquecer que, nesta época, além da carência, na província, de pessoal intelectual apto a ocupar os cargos mais cobiçados no aparelho burocrático, já estava em pleno funcionamento a Faculdade de Direito de Olinda, criada em 1827, na qual já se fazia necessário preparar os filhos de senhores da terra, criando as condições culturais para se assumir os postos de comando surgidos com a autonomia e, posteriormente, como a criação da Província. (VERÇOSA, 2006, p. 66).

Segundo Craveiro Costa (2011), as aulas ministradas atendiam aos rapazes ricos da província. Entretanto, mesmo sendo destinada a formar os filhos da elite, a situação do ensino secundário na província era também, assim como a do ensino primário público, deficitária, não havia um sistema que regulamentasse o grau de ensino, como demonstra o relatório do presidente da província de 1846:

As aulas maiores, ou de instrução secundaria, não tem tido até no presente organização alguma. De mais, a ordem do ensino, a escolha do compendio, e até a época da abertura e encerramento annual, tudo está á disposição do mesmos professores: revela pois dar a estas aulas hum regulamento (FALA DO PRESIDENTE DE 1846).

As aulas avulsas, além de serem poucas, recebiam poucos alunos. Em dois relatórios dos presidentes da província da década de 1840, há pedidos para o fechamento de algumas aulas avulsas devido ao pequeno número de alunos. A escassa assiduidade nessas aulas pode estar vinculada à ida dos filhos da elite para outros centros, mais precisamente para as cidades onde havia o ensino superior.

Mesmo sendo o ensino secundário pensado para uma elite, sejam eles os ministrados nos colégios particulares, nos Liceus ou nas aulas avulsas, a pequena frequência de alunos nas aulas do ensino secundário de Alagoas pode estar atrelada ao pouco acesso das pessoas ao ensino primário na província, e este ser pouco desenvolvido, o que impossibilitava a entrada dos alunos no ensino secundário, apesar desse grau de ensino também ser apontado pelos estudos, de acordo com os de Veiga (2008, p. 181) como sendo também sofrível. Portanto, o ensino primário não formava para o curso secundário, bastaria que os alunos aprendessem o ler, escrever e contar.

Embora houvesse um número reduzido de alunos nas aulas secundarias, localizamos nos mapas escolares das aulas avulsas rapazes negros frequentando as referidas aulas, mais especificamente nas aulas de gramática latina da cidade de Penedo e vila de Atalaia, num total de 9 alunos, sendo classificados como 7 pardos e 2 pretos. Nesse período, na década de 1840, poucas são as aulas do ensino secundário da província alagoana. A presença de alunos negros nessas aulas vem desmitificar uma afirmação comum nos estudos que tratam da discussão, afirmando que o ensino secundário era marcadamente um lugar para a elite branca.

As aulas de latim sobressaíam sobre as demais até mesmo depois da instalação do liceu provincial. Segundo Humberto Bastos (1939), a primeira aula de latim foi implantada pelos frades franciscanos na cidade de Penedo, junto com a de francês. Ressalta que ouviu falar de experiências anteriores de jesuítas, mas que as ações dos frades foram diferenciadas.

O regulamento de 1835 estabelece que as aulas de latim seriam ministradas duas vezes por semana, nos períodos da manhã e da tarde, com duas horas cada aula. Sobre as aulas de gramática latina da cidade de Penedo, ministradas pelo Padre Antonio Craveiro de Barros Leite<sup>52</sup>, referentes ao ano de 1847, constavam sete jovens apresentados como de cor negra, três deles naturais de Penedo, dois de Traipu, um de Palmeira dos Índios e outro de Capacaça, num total de 40 alunos, com idades entre 14 e 21 anos. O documento (em anexo) descreve informações a respeito do nome, filiação, idade, naturalidade, data de ingresso, cor da pele, habilidade, ou “apto para resolver as situações que se lhe apresentam ou para agir de maneira apropriada aos fins que visava”, aplicação ou aproveitamento na aprendizagem.

Entre os jovens negros matriculados, encontrava-se Manoel Simplício do Sacramento, de 21 anos, cujo ingresso se deu em fevereiro de 1844. O mestre o avaliava de pouco domínio de leitura e escrita, acompanhado também pelo pouco interesse nas aulas, julgamento também estendido aos demais alunos. No ano anterior (1846), tinha o como aplicado. A avaliação desse aluno nos possibilita verificar que ensino primário era frágil, assim como o secundário, pois o referido aluno já estava há três anos frequentando a aula.

Outro aluno, o José Vieira Sampayo, filho de Manoel Vieira Sampayo, era classificado de cor *parda*, com 19 anos, natural de Palmeira dos Índios. O padre mestre Antonio Craveiro de Barros Leite<sup>53</sup> o avaliava de forma positiva; embora ele tivesse ingressado na aula apenas há um ano, em 1846, era considerado hábil, aplicado e adiantado em relação aos demais. No mapa referente ao ano anterior, o professor o considerava hábil e aplicado. Seu desempenho é classificado pela expressão “artes”, relacionado ao primeiro ano da disciplina, ou ao primeiro estágio, pois nos dois mapas o uso da expressão se refere ao ano de entrada na aula e alguns ao segundo ano de curso da disciplina. No mapa demonstrativo<sup>54</sup> dos exames prestados pelos alunos, em Maceió, em 1858, aparece o nome de José Vieira Sampaio como aprovado plenamente no exame de latim.

José Vieira Sampaio, nas décadas de 1860 e início da década de 1870, foi professor público de primeiras letras, como aponta o quadro dos professores públicos das décadas de 1860 e 1870. Em 1871 e 1872, era professor da cadeira da vila de Palmeiras; em 1872, o presidente da província, a seu pedido, exonerou-o do cargo de professor público de Palmeira dos Índios. Em 1871, o governo lhe concede licença de 60 dias para tratar da saúde. Em

---

<sup>52</sup> Cf. Doc. “Mapa dos Estudantes da Aula Pública de Gramática Latina da Cidade de Penedo de que é Professor Jubilado o Rdº Padre Antonio Craveiro de Barros Leite. Dezembro de 1847”. Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 1844 – 1849, Cx: M09 E 05.

<sup>53</sup> Em algumas falas do presidente da província da década de 1840 elogiavam o desempenho do professor.

<sup>54</sup> Cf. Doc. “Mapa demonstrativo dos exames de 1858. Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 1844 – 1849, Cx: M09 E 05.

outros relatórios sobre a instrução pública dos anos posteriores, não encontramos seu nome na lista de professores. Simplicio também foi tabelião, segundo Silva e Bomfim (2007). Ainda sobre ele, podemos destacar suas filhas que tiveram destaque na sociedade alagoana, no final do século XIX; uma delas foi a já mencionada Maria Lucia Duarte, que seguiu a carreira de docente, outra foi Ana Vieira Sampaio, estudou no Liceu Alagoano a partir de 1882 e depois foi para a faculdade de Direito do Recife, da qual obteve o diploma de advogada, em 1892, sendo a primeira alagoana a ter formação superior (Barros, 2005).

Outro aluno da referida aula de latim era Joaquim José dos Santos, qualificado como *pardo*; tinha 16 anos e, apesar de ter iniciado as aulas em 1842, era classificado como *inábil*, pouco aplicado, mesmo assim, apresentava bom desempenho. No mapa de 1846, o professor o classificava como pouco hábil; quanto às outras classificações, explicita as mesmas avaliações. O mapa de 1846 apresenta o item conduta, no qual todos apresentam bom comportamento, conforme avaliação do mestre.

Com relação às aulas de gramática latina da vila de Atalaia<sup>55</sup>, o professor e depois parlamentar Leopoldino Antonio da Fonseca<sup>56</sup> tinha apenas um aluno negro, dentre os 27 que frequentavam suas aulas no ano de 1847. O nome dele era Joaquim Manuel da Costa, de 18 anos, qualificado como *pardo*, filho de Manoel Joaquim da Costa. Poucas informações oferecem este documento a respeito, com exceção das leituras em sala para as quais constava no item *adiantamento*<sup>57</sup>, das obras clássicas da literatura Latina: Caio Salústio e Virgílio.

A presença de alunos negros nas aulas avulsas de instrução secundária, ainda que em número restrito, permite ter um novo olhar para qual tipo de indivíduo poderia ter acesso às aulas de ensino secundário no Império, na província alagoana, já que autores como Verçosa (2006) afirmam que os filhos da elite alagoana iam estudar em outras províncias. Como vimos, à época, o ensino secundário era basicamente exclusividade do branco, visto que era destinado a formar uma elite econômica e administrativa, que buscava o ensino superior com a finalidade de ocupar cargos públicos, como já aludido. Quanto aos alunos, negros dessas aulas não foi possível localizar mais informações acerca de seu destino, exceto de João Vieira Sampaio.

---

<sup>55</sup> Cf. Doc. “Mapa dos alunos da aula de Gramática Latina da Vila de Atalaia, ano de 1847”. Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 1844 – 1849, Cx: M09 E 05.

<sup>56</sup> Leopoldino Antônio da Fonseca foi professor e Deputado Provincial de Alagoas na legislatura 1858-59 (BARROS, 2005, p.580) .

<sup>57</sup> No item *adiantamento* usavam-se para conceituar os alunos, os termos *provecto*, *adiantado*, *pouco adiantado*, *primeira* e *arte*. Sobre esta última não há informação a respeito.

Um dos alunos negros que cursou o ensino secundário no Império e alcançou êxito na sociedade alagoana foi o poeta Manoel Rodrigues de Melo (1876-1849). Segundo Avelar (1959), nascido de uma família pobre, filho de um fogueteiro e de uma doceira ambulante, foi criado por duas senhoras de uma família rica, que o matricularam em um dos melhores colégios de Maceió, e depois financiaram seus estudos superiores na Faculdade de Direito do Recife. Entretanto, ao se casar com uma moça negra, regelaram-no ao abandono, não mais financiando o seu estudo. Barros (2005) ressalta que outros autores, sem especificar nomes, afirmaram que, pelo próprio esforço, Manoel Rodriguez de Melo cursou as aulas no Liceu de Maceió.

Além de poeta, Rodriguez de Melo desempenhou várias funções: foi advogado, jornalista, compositor, cantor sacro, promotor público e teatrólogo. Segundo Avelar (1959, p. 72), “o meio acanhado e hostil da província não entibiara o digladiador”. A hostilidade citada pelo autor provavelmente estava associada à cor de sua pele, e por não ser proveniente de uma família abastada.

Outro negro que recebeu o ensino secundário e superior ficou conhecido como Abreu. Sant’anna (1989, p.58) revela que um negro alagoano, filho de africano, não só recebeu o ensino primário como se formou em engenharia nos Estados Unidos, e quando retornou ao país, em 1883, já graduado, foi revalidar o seu diploma universitário na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. É importante lembrar que esses negros notáveis não expressavam as condições dos demais que viviam, em sua maioria sem escolarização, principalmente secundária e superior, daí a importância de revelá-los.

### **3. 4 A Escola Central para crianças negras libertas**

Durante o período da luta pela Abolição da Escravatura, a escola ganhava atenção nos discursos e práticas do movimento abolicionista pela capacidade de ser uma instituição definidora das regularidades de uma dada sociedade, essencial para sua manutenção (VEIGA, 2008). Tal associação entre negro e escola foi, entretanto, lentamente se constituindo na mentalidade de uma sociedade profundamente conservadora e escravocrata, como a brasileira do período aqui abordado.

A promulgação da Lei do Ventre Livre (28 de setembro de 1871) colocou o problema da instrução pública em evidência (GONDRA E SCHUELER, 2008). A partir daquele momento os negros nascidos do ventre escravo passariam a ser livres, e deveriam ser educados. Existia todo um clamor das classes mais abastadas para instruir os ingênuos,

denominação dada aos filhos nascidos do ventre cativo a partir da citada lei. É nesse contexto que será instalada a Escola Central, que foi objeto de estudo no Trabalho de Conclusão de Curso. Antes da sua criação, o governo da província tinha o projeto de instalar na província uma colônia agrícola para amparar os ingênuos, como veremos a seguir.

#### 3.4.1 Os projetos do governo da província para atender aos menores “ingênuos”

A escolarização das crianças libertas na província começou a ser proposta após a promulgação da Lei do Ventre Livre de 1871. Essa escolarização, definida pela mentalidade da época, seria de primeiras letras, com ensino agrícola e uma educação moral. Para contemplar essa finalidade, assim como para libertar escravizados, o governo de 1872, presidido por Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, nomeia comissões em nove cidades e vilas das províncias, entre elas, Maceió, Penedo, Atalaia, Porto Calvo, Cidade das Alagoas (atual Marechal Deodoro), cada uma formada por cinco membros, esses sendo homens de destaque na sociedade alagoana da época, como Thomas Espíndola e o senador Jacinto Paes de Mendonça.

Sendo a Idea capital desta lei emancipação do ventre, as vistas do governo e do paiz devem volver-se para a geração nascente, preparando-lhe estabelecimentos d' educação. Compenetrado deste elevado pensamento, e interpretando fielmente as vistas magnânimas do Governo Imperial, tomei a resolução de reunir no dia 2 de Dezembro proximo findo neste paço o maior numero de cidadão de todas as opiniões politicas, afim de, entre outros nobres commettimentos, despertal-os no da construção de asylos apropriados á criação e educação dos libertos da nova lei. Para isto nomeei uma commissão de cinco membros em cada comarca, encarregada de organizar a respectiva associação, que deverá conter um duplo fim – emancipação dos escravos, criação e educação dos libertos. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA - 1872)

Para atender a esse propósito, o presidente pediu que a Assembleia Provincial autorizasse o governo a ofertar uma quantia no valor de até 20.000 réis para a formação dessas associações. Em 1876, o então presidente da província, Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa, propõe a criação de uma colônia para atender às crianças pobres e órfãs, nas quais estavam inseridas as livres, os ingênuos, índios e colonos estrangeiros e brasileiros.

Os fins da criação da Colonia era estabelecer um asylo para a educação da infância desvalida, sejam orphão ou filhos livres de mulher escrava que passarem ao patrimônio do Governo, ou filhos de presos pobres que estejam em abandono. Era também um dos fins principaes a iniciação da emigração nacional e estrangeira, chamando a si não só os índios dos extinctos aldeamentos, como a população dispersa, sem propriedade. Ahi dar-se-hia, além da instrucção elementar, o ensino das artes e officios, e os aperfeiçoamentos modernos da agricultura, da industria

fabril e manufactureira, assim como regras para o melhoramento do gado de qualquer raça, necessario ao uso da lavoura e domestico, geometria applicada ás artes e desenho linear. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA – 1876)

Diferente do asilo proposto pelo governo de Silvério, o presidente Caetano pretendia estabelecer não apenas um ensino primário e agrícola, mas também de ofícios, indústria fabril e da manufatura. O ensino destes dois últimos estava associado ao processo de industrialização. A modernidade da nação estava atrelada ao progresso industrial. Na província existiam apenas pequenas indústrias, entre elas as fábricas de sabão e de tecido, como apontou Espíndola (2001).

A inclusão desses ensinos também estava associada ao projeto nacional e provincial de colonização de emigrantes estrangeiros para ocupar o lugar dos escravizados, que passariam a ser libertos cedo ou tarde. Segundo o governo local, a Colônia que iria ser criada seria igual ao modelo implantado pela Colônia Isabel, em Pernambuco, apenas em menor proporção, e como a referida, a colônia de Alagoas seria administrada por frades capuchinhos. Devido à falta de recursos, a instituição não foi criada, embora o governo já tivesse local apropriado para estabelecê-la.

A Colônia Isabel foi criada em Pernambuco, em 1874, para receber meninos órfãos e desvalidos, entre eles os libertos, ingênuos e índios. Segundo Arantes (2009) a instituição recebeu poucos ingênuos, devido ao fato da Lei do Ventre Livre permitir que os proprietários ficassem com o menor até 21 anos de idade. Nessa instituição, a educação estava voltada para o ensino agrícola, de primeiras letras e ofícios, além da educação moral.

Quanto aos estabelecimentos de colônia na província, temos conhecimento de duas, mas que foram de povoamento: a Colônia Leopoldina, fundada ainda na primeira metade do século XIX, e a colônia de São Francisco, situada em Porto Real do Colégio, esta criada para receber os retirantes da seca, que vinham do norte do Brasil. Nesta, o governo implanta em 1878, duas aulas de primeiras letras, uma para cada sexo. No mesmo ano ela fora extinta. A maior parte dos retirantes, segundo a fala do presidente da província, de 1879, Cincinato Pinto, retornaram para sua terra. Entretanto as aulas continuaram, mas depois foram fechadas ainda na presidência de Cincinato Pinto, alegando que eram frequentadas por poucos.

As propostas do governo da província evidenciam que o governo até se preocupou em estabelecer uma escola para os menores livres, o que não houve foi a criação de uma instituição. Embora tenhamos conhecimento de que na história da educação brasileira houve mais intenção que, de fato, a efetivação de projetos para atender à população.

Mesmo considerando esse fato, é importante ressaltar que antes tínhamos a visão de que o governo da província ficou ausente da responsabilidade da escolarização dos menores livres. Segundo Felix Lima Junior (1974), o governo provincial e municipal nada fizeram pelas crianças negras e pardas com relação à educação formal:

Que fizeram os governos imperial, provincial e municipal por esses pobres pretos e pardos? Nada, infelizmente. Não abriram escolas e nem oficinas onde eles aprendessem a ler e a trabalhar. E os senhores dos pais deles? Menos ainda. Os genitores desses rapazes, cativos, sem recursos, sem tempo, sem orientação, sem capacidade para ajudar os filhos que desejassem estudar eram forçados a mandá-los ‘aprender o seu ofício, trabalhando como burro de lavrador pobre, sem remuneração, debaixo de pauladas e de palmatoadas, nas oficinas de ferreiro, marceneiro, sapateiro, alfaiate, tonoeiro, sofrendo o diabo; e a trabalhar como empregados domésticos ou como serventes em armazéns de açúcar, casas comerciais e construções de prédios e em obras publicas. As meninas e mocinhas iam para as cozinhas; ou então ‘bater roupa’ nos fundos dos quintais, as mais afortunadas. Outras, com gamela ou taboleiro na cabeça, percorriam as ruas vendendo peixe, sururu, fressuras, frutas, etc. as mais jeitosas, mais simpáticas, essas tiveram o bilhete da sorte grande; iam trabalhar como copeiras, uma; outras aprendiam a costurar e a bordar, servindo diretamente as Sinhas Moças, como mucambas. (LIMA JUNIOR, 1974, p. 9)

Além das propostas das referidas colônias, o governo provincial, em 1875, autorizava a frequência dos menores libertos pela Lei do Ventre Livre nas aulas primárias diurnas. Entretanto, o único espaço criado para atender exclusivamente a esses menores apenas seria implantado em 1887, com a fundação da Escola Central, fundada pelo movimento abolicionista local.

### 3.4.2 Educar e instruir para o trabalho

Em fevereiro de 1887, uma matéria vinculada no jornal *Diário das Alagoas*, estabelecia o tipo de escolarização que deveria ser dada aos negros “ingênuos”, a qual foi, em parte estabelecida na Escola Central, que viria a ser instalada em setembro do mesmo ano:

Communicado

#### Educação de Ingênuos

Parece-nos que é tempo de se cuidar seriamente do destino e aplicação que devem ter os ingênuos, muitos dos quaes já atingiram á puberdade. Temos ouvido fallar que há loterias concedidas em seu favor. Que destino quererão dar ao resultado desse beneficio! Julgamos, que será de toda utilidade a compra de uma propriedade com bastante terrenos, onde os ingênuos tenham habitação e terras a rotear, e onde fossem adquiridos instrucção primaria e conhecimentos agricolas. Nesse estabelecimento tambem podem aprender qualquer officio, como sejam os de pedreiro, carpinteiro, marceneiro, alfaiate e sapateiro, conforme sua aptidão. Para melhor instrucção temos o lyceu provincial e de artes e officios. *Um estabelecimento da ordem do que tractamos deve cogitar de meios uteis e praticos adaptados a condição de individuo, de modo a tornal-os bons cidadãos e optimas mãis de*



*família*. A sua sede não deve ser dentro do centro da capital e sim em suas proximidades ou arredores. Deve-se procurar espaço e comodo salubre. A posse de terras em larga escala serve para os trabalhos agrícolas, que mais tarde pela colheita trarão recursos próprios para ajuda de sua alimentação, e mesmo uma fonte de receita para o estabelecimento. Convicto do nosso acerto, temos esperança que os poderes publicos tomarão em consideração a nossa lembrança em prol do progresso da província. (*Diário das Alagoas*, 1 de fevereiro de 1887, nº 25, ano XXX, p. 1, grifos nossos).

Nessa matéria, verificamos a função civilizadora da escola, pelo movimento abolicionista local. Destaca que por meio da escolarização as crianças negras poderiam se tornar cidadãs e boas mães de família. A instrução deveria ser vinculada ao trabalho por meio de ofícios ou do trabalho agrícola, os quais moldariam o comportamento, além de exercer o controle, e assim promover o progresso da província.

O movimento abolicionista alagoano cria, na década de 1880, associações de caráter emancipatório, como a Sociedade Libertadora Alagoana, e esta por iniciativa de seu sócio Francisco Domingues da Silva, que foi, para muitos homens que escreveram sua biografia, o mais contundente defensor da causa abolicionista em Alagoas. Funda a Escola Central para atender aos meninos libertos pela Lei de 1871.

A Escola Central foi criada em Maceió na data de 22 de abril de 1887. A instituição vai seguir, de certo modo, o panorama apontado na matéria acima mencionada, assim como o projeto das colônias projetadas pelo governo da província na década de 1870. A proposta de seus fundadores era criar várias escolas, por isso, o nome Escola Central, a qual seria a matriz, como escreveu o abolicionista Francisco de Paula Leite e Oiticica ao escrever, em 1890, uma carta dirigida à população do Rio de Janeiro, publicada pela *Gazeta de Noticias* daquela cidade, pedindo ajuda para a manutenção da instituição: “O próprio nome do estabelecimento mostra que elle obedecia ao plano de fundação de outras escolas nos differentes municipios da provincia, hoje Estado, tendo centro de operações a casa da Capital”<sup>58</sup>. Mas o projeto não se realiza; possivelmente o alto custo para a manutenção de várias escolas foi a causa da não realização do propósito dos fundadores (SANTOS, 2008).

A Escola Central foi instalada no prédio anexo ao Colégio Bom Jesus<sup>59</sup>, de propriedade do fundador da Escola, Francisco Domingues. A escola, então, funcionava no prédio localizado na Rua Conselheiro Lourenço (hoje Boa vista), no centro da cidade. A fotografia abaixo registra a saída dos alunos da referida escola:

<sup>58</sup> A referida carta foi reproduzida em Maceió pelo jornal *Gutenberg*, de 08 de junho de 1890, ano IX, n. 122, p.1. O trecho citado também foi reproduzido no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>59</sup> O Colégio foi criado em 1872 para atender os filhos da elite alagoana. Segundo Diegues Junior (1894), por esse colégio passaram vários homens ilustres de Alagoas.

Figura 5 – A fotografia registrando a saída dos alunos da Escola Central.



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas – foto reproduzida em 2008

A instituição de ensino abrigava alunos internos e externos. Segundo a fala do Presidente da Província, de 1888, José Cesário de Miranda Monteiro de Barros, a Escola contava com 216 alunos, sendo 183 externos e apenas 33 internos. Esses estavam distribuídos nas aulas de primeiras letras, ensino de música, desenho aplicado a artes e nas oficinas. Segundo a exposição do presidente da província, assim estavam distribuídos os alunos nas aulas: Ensino primário com 81 alunos, ensino de música com 22, desenho aplicado as artes com 14. Nas oficinas, os alunos se distribuía em 7 delas: marcenaria 28, alfaitaria 26, sapataria 26, tornearia 7, assim como na de tipografia, bauleiro 3 e apenas 2 na oficina de tamanquearia.

Essa distribuição dos alunos mostra que nem todos frequentavam as aulas de instrução primária; possivelmente os que não estavam nas aulas primárias já poderiam ter algum tipo de instrução. Conforme Lima Junior (1974), os meninos negros geralmente aprendiam ler por meio das senhoras da sociedade. Segundo o presidente da província, a instituição, desde a sua instalação até março de 1888, apresentava um desempenho satisfatório:

Com muito proveito para o ensino profissional, e mais ainda para a educação dos menores orphãos, que são assim arrancados á ociosidade e aos vicios que della nascem, está funcionando mui regulamente a Escola Central da Sociedade Libertadora, que mantém uma bem organizada escola primaria e diversas officinas. (FALA PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1888).

Nota-se pela fala do presidente da província o papel moralizador e civilizatório da instituição, relacionava-se, em geral, ao ensino de primeiras letras, de ofícios e/ou agrícola. A elite brasileira, fosse ela dirigente ou intelectual, abolicionista ou não, mantinha, desde o início do Império, a mesma concepção sobre o tipo de educação que deveria ser dada aos negros, qual seja: promover uma educação escolar que não aspirasse galgar ascensão social. Assim, bastaria para essa classe o ensino de ofícios, os quais também estavam atrelados ao controle da população. Os ofícios garantiriam o sustento dos alunos, como os ajudaria a permanecer no bom caminho. Além disso, após a Abolição da Escravatura, os abolicionistas e o governo tinham a preocupação de formar esses trabalhadores para a mão de obra livre.

Pelo bom serviço prestado, o presidente da província argumenta que esta deveria contar com a ajuda do governo. No mesmo ano, a diretoria da instituição pede para o governo contribuir na formação de colônias agrícolas, bem como Francisco de Paula Leite e Oiticica na citada carta à população do Rio de Janeiro. O empreendimento não chega a acontecer. A intenção dos fundadores era fundar uma colônia agrícola para abrigar os alunos que chegassem à idade de sair da Escola<sup>60</sup>.

Para manter a instituição, a Sociedade Libertadora Alagoana organizava várias frentes visando arrecadar fundos destinados à Escola Central, desde verbas provenientes das loterias concedidas pelo governo, às doações de donativos da elite piedosa e às vendas de artefatos fabricados pelos próprios alunos.

Segundo Leite e Oiticica, as oficinas da instituição produziram, em 1890, as mobílias para as escolas públicas: “As mobílias para as escolas publicas do Estado estão ultimamente sendo feitas nas officinas da escola, onde os alumnos trabalham com perfeição no fabrico de malas, batus, perfeitamente semelhante às malas inglezas”. Com essa atividade, a Escola estava aplicando o que permitia a Lei do Ventre Livre, ou seja, a utilização gratuita do trabalho do menor. Possivelmente, o governo estadual não pagava pelas mobílias, uma vez que, nesse período, a Escola Central já estava sob o poder do governo republicano de Alagoas (SANTOS, 2008).

---

<sup>60</sup> Não foi possível identificar a idade de saída dos alunos da Escola Central, por não termos acesso ao seu regulamento.

Figura 6 – A foto revela o trabalho dos alunos na oficina de marcenaria, com o auxílio do mestre daquele ofício



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas – foto reproduzida em 2008.

Após a Abolição da Escravatura, a instituição passou a receber menores desvalidos, como informa o Almanaque do Estado de 1890 – “Escola Central (Ensino profissional e litterario gratuito a engenuos e menores desvalidos)”. Provavelmente eram filhos de escravizados, pois autores como Felix Lima Junior (1974) e Diegues Junior (1847) enfatizam que a escola era para os filhos de ex-escravizados, e, mesmo sob a proteção do Estado, a escola continuava a ser dirigida por Francisco Domingues. As fotos das oficinas aqui mostradas, como também a de sapataria revelam a presença maciça de alunos negros e em sua maioria de cor preta. É importante ressaltar que as fotos da Escola Central apresentadas não têm uma data precisa.

Figura 7 – os alunos nas aulas da Oficina de sapataria.



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas – foto reproduzida em 2008

No Almanaque do Estado, de 1891, consta que a instituição matriculara apenas 128 alunos; 46 internos e 82 externos. Em tal período, a instituição contava com as disciplinas: Educação Artística, Prática de Geometria, Ensino de Desenho, Ensino Teórico - Prático de Artes e Ofícios, Noções Práticas de Química, Física e Botânica com aplicação a artefatos fabris. Ainda havia as oficinas para a fabricação de malas, calçados e marcenaria.

Figura 8 – Oficina de artefatos fabris.



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas – foto reproduzida em 2008.

Em relação aos alunos da Escola, não encontramos referências sobre nomes e origens, como nome dos pais e dos proprietários de seus pais. Apenas localizamos o nome de três alunos. Uma nota do jornal *Gutenberg*, de 23 de abril de 1890, menciona que o “menor Joaquim Casemiro, da Escola Central, recitou uma bonita poesia”, o qual também viria a ser um dos redatores de um dos impressos da escola, junto com os alunos João Vieira e Antonio Esteves. A poesia era em homenagem à festividade de Tiradentes. Nas festividades cívicas, religiosas e de comemoração ao aniversário da instituição, era comum a participação de seus alunos, bem como da banda de música da escola. Nos tempos do Colégio de Educandos Artífices, a banda dos alunos também estava presente nas festividades cívicas (SILVA, 2010)

Quanto aos professores, localizamos os instrutores que ministravam as aulas nas oficinas de 1888, informação que consta no jornal *União* de 4 junho de 1888, impresso este produzido pelos alunos da própria instituição.

Quadro 7 – Mapa dos mestres das oficinas

Mestres de Ofícios da Escola Central no ano de 1888	
Oficinas	Mestres
Tipografia	Pedro Nolasco Maciel
Alfaiataria	José Antonio de Araujo e Silva
Marcenaria	Manoel Antonio Tavares <sup>61</sup>
Tornearia	Manoel Leite
Sapataria	Manoel Praxedes
Bahuleiro	Norberto
Colcheiro	Manoel do Carmo
Cesteiro	João das Neves
Tamanqueiro	Francisco

Fonte: *A União*, Maceió 4 de junho de 1888 – Acervo da Biblioteca Nacional

Com relação às disciplinas, encontramos seu diretor, Francisco Domingues da Silva, que ministrava as aulas de ciências. Quanto a Francisco Domingues da Silva, Augusto Vaz Filho, em seu livro *Alagoanos Ilustres* (1962), lembra que ele foi um incansável diretor da escola e que nela “ensinou com dedicação, pondo em prática os mais modernos métodos pedagógicos daquele tempo”.

<sup>61</sup> O nome semelhante ao do professor também aparece no mapa referente aos alunos que estavam na aula do ensino secundário, mas não sabemos se este professor corresponde ao aluno. O mapa se encontra em anexo.

O Almanaque do Estado, de 1891, menciona os professores da Escola também nomeados de auxiliares do ensino literário: Cícero Tavares Wanderley do Rego, Illydio da Silva Braga, Francisco Domingues Junior, Philemon da Silva Jucá e Pedro Nolasco Maciel, já mencionado como professor de tipografia.

### 3.4.3 Os impressos produzidos pelos alunos

Não seguindo a tradição das instituições criadas para atender à infância pobre órfã do Império, mas os passos dos colégios destinados à elite, a Escola Central criou dois impressos, o jornal *A União*<sup>62</sup>, criado em 1889, e a revista *A Escola*, em 1892. Todos estes, supostamente produzidos pelos alunos, tendo como mentor o diretor da instituição, Francisco Domingues.

Salienta o primeiro exemplar da revista *A Escola*: “[...] todo trabalho, quer material, quer intellectual da nossa revista, é feito por nós mesmos, e sob a fiscalização do nosso digno e incansável Director [...] humanitário cidadão Francisco Domingues da Silva”. Os redatores do impresso eram os alunos Joaquim Casimiro Botelho, João Vieira de Araújo e Antonio Esteves. O educador alagoano implementava essa ação também no colégio de sua propriedade, o Colegio Bom Jesus. Nesse colégio, foram criados vários impressos; o primeiro deles foi a revista também de mesmo nome, *A escola*<sup>63</sup>, em 1882. Nessa mesma década, foram criados pelos estudantes os impressos *O Porvir* (1884), *O Echo Colegial* (1885) e o *Dever* (1887). Segundo Madeira (2008), os impressos dos colégios serviam também como espaços para a publicidade dos colégios.

Os impressos da Escola Central também tinham como objetivo promover a instituição, no intuito de angariar recursos e assim mantê-la. Por exemplo, o impresso *A União* expõe a ação promovida pela escola “Dia a dia cresce e cresce consideravelmente o número de alumnos neste estabelecimento de caridade e instrução, fundado pelos esforços gigantes do braço dos membros da Libertadora Alagoana,...”.

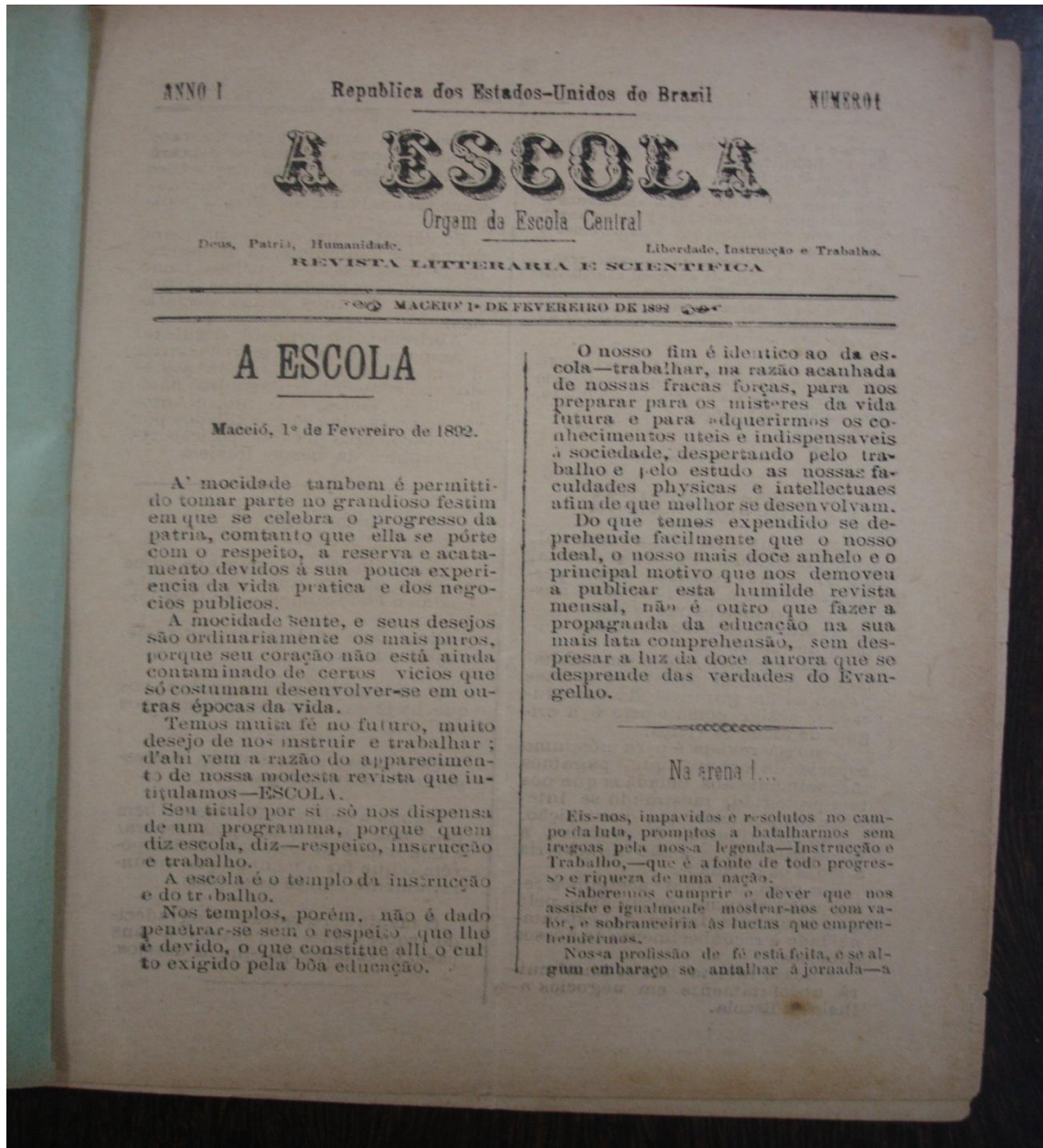
A revista *A Escola* se definia como científica e literária (em anexo, o primeiro exemplar da revista). No entanto, exprime em seu cabeçalho o conceito, também defendido à época, sobre a escolarização para os meninos negros, ou seja, a relação trabalho, instrução e

<sup>62</sup> Entre os anos de 1880 e 1890 foram criados quatro impressos com a denominação *A União*. O primeiro foi criado em 1883, como Revista da Sociedade de Perseverança e Auxílio dos Caixeiros de Maceió. Em 1887, surge outro, este como jornal abolicionista, com circulação quinzenal. Em Penedo, em 1896, como órgão da Sociedade São Francisco de Paula. Em 1897, também na cidade de Penedo, como “órgão consagrado ao espiritismo e às questões sociais”. No ano de 1899, é criado em União dos Palmares. Cf. ABC das Alagoas.

<sup>63</sup> Segundo Diegues Junior (1947), essa revista publicizava as atividades literárias produzidas pelos alunos do colégios, que fundaram também no Colégio Bom Jesus a Sociedade Recreio Científico, posteriormente passou a publicar a revista de 1883 até 1885.

liberdade, além de focar a religiosidade, a valorização da pátria e espírito humanitário presente nos homens que lutavam em favor da liberdade dos escravizados.

Figura 9 – primeira página do impresso *A Escola*.



Fonte: Arquivo público Estadual Jordão Emerenciano - APEJE

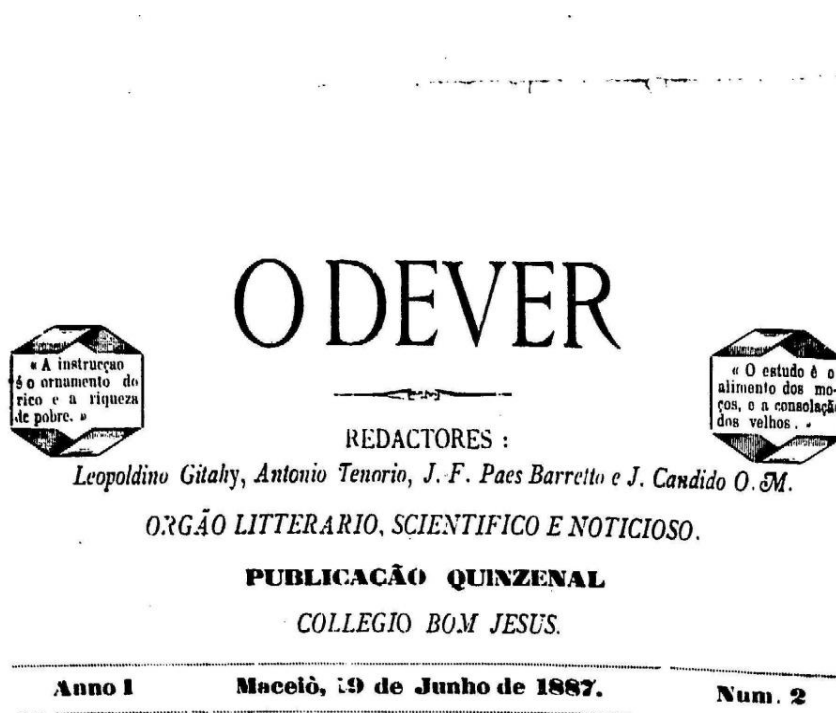
O primeiro editorial expressa a relação do trabalho com a instrução no sentido de os alunos serem úteis à sociedade e ao progresso da província. A fala registrada no editorial expressa que os alunos da escola incorporaram o pensamento dos intelectuais da época sobre o tipo de educação para a classe marginalizada da sociedade, ou seja, o vínculo do trabalho



com o controle social “o trabalho por si já é um incitamento á ordem social; é a base principal da garantia da boa educação, assim como o ocio é a origem de todos os vicios”.

Analisando o periódico fundado no colégio Bom Jesus, podemos comparar o tipo de formação que tinham os alunos da instituição com aqueles da Escola Central, enquanto o periódico da Escola Central estabelece a relação da educação com o trabalho, ainda que traga na edição artigos literários e científicos. Já o periódico do Colégio Bom apresenta uma educação literária e científica. Nota-se a diferença logo no seu cabeçalho, ao explicitar que era um impresso literário e científico, e traz que a “instrução é o ornamento do rico e a riqueza do pobre”.

Figura 10 – Cabeçalho do jornal *O Dever*



Fonte: Biblioteca Nacional.

As frases presentes nos periódicos das duas instituições refletem a concepções dos saberes para cada classe social. Para a população pobre, o saber deveria ser utilitário; para elite o saber deveria ser ornamental. Daí se explica a continuidade e valor dado ao ensino de humanidades.

Os impressos produzidos pelos alunos revelam que o educador Francisco Domingues da Silva, mesmo sendo defensor de uma escolarização vinculada ao trabalho, para os meninos da Escola Central, visto que à época o trabalho era aceito como um meio moralizador e

controlador para população oriunda da escravidão, o diretor não rebaixou os alunos da escola, mas ressaltou o aspecto intelectual deles. Segundo Diegues Junior (1847), na Escola Central, o professor Francisco Domingues ‘igualmente estimulou os trabalhos intelectuais dos alunos’. A valorização do aspecto intelectual pelo diretor da Escola Central também está relacionado ao fato de ele ser um educador e não fazer parte do grupo dos donos de terra que vivia do sistema agrícola.

Provavelmente, entre 1893 e 1894, a Escola Central foi extinta. Ainda naquela década, o governo tinha a pretensão de unificá-la com mais duas instituições, o Liceu de Artes e Ofícios e o Colégio Orfanológico. O novo estabelecimento de ensino seria uma instituição de artes, ofícios e agricultura. O relatório do governador do Estado, de 1893, lamenta o fechamento da Escola Central. “Não é justo consentir que se aniquile a escola Central, instituição que tão méritos benéficos tem prestado à sociedade alagoana, e que relembra os tempos das gloriosas lutas do povo alagoano pela liberdade dos míseros escravizados.” Essa passagem mostra que a escola servia também como instrumento de propaganda para a Abolição da Escravatura, dado o desinteresse em mantê-la, após o êxito do movimento (SANTOS, 2008). Não sabemos qual o destino dos alunos, mas provavelmente eles foram inseridos no comércio da cidade como sapateiros, alfaiates, marceneiros ou nos serviços públicos.

Podemos afirmar, por meio de documentos oficiais e da literatura existente, que o negro em Alagoas, durante o período imperial, pôde ter acesso, mesmo que restrito, ao sistema público de ensino que era dado para poucos, mas que também era destinado à população pobre no que se refere ao ensino primário. Também encontramos a presença deles ainda em menor número no ensino secundário, esse, como muitos estudos apontam, era destinado à elite econômica e branca. Além de os negros frequentarem os dois graus de ensino público presente na província, este estudo também ressaltou a presença deles nas instituições filantrópicas. E mesmo sendo impedidos por lei, alguns escravizados de Alagoas conseguiram ser alfabetizados, como foi possível observar nos anúncios de fugas de escravizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos à conclusão deste trabalho, constatamos que a sua construção nos possibilitou conhecer as leis e o espírito formulador do governo para escolarizar os “ingênuos”, tanto com relação ao ensino primário quanto ao secundário, o que nos forneceu uma nova perspectiva para o processo de escolarização da referida etnia em nosso estado, durante o século XIX.

No início do nosso trabalho, tínhamos como foco de pesquisa os processos de escolarização do negro escravizado, mas devido à dificuldade de encontrar documentos que comprovassem onde aconteceu esse processo, alterou-se a abordagem do estudo, ampliando-a para os processos de escolarização dos negros libertos, livres e ingênuos.

Não foi possível saber quais os espaços para a alfabetização dos escravizados no período anterior à década de 1870. Devido às restrições, em virtude das leis que os proibiam de frequentar os espaços de ensino, provavelmente eles foram alfabetizados em espaços domésticos. Mas pudemos verificar que esse segmento tão marginalizado da população, apesar dos preconceitos existentes, foi contemplado com o direito à escolarização por meio das aulas noturnas, a partir de 1875. A permissão para essa entrada estava atrelada à promulgação da Lei do Ventre Livre, de 1871, por conta de esta conduzir ao fim do sistema escravista no Brasil, e os que viviam no cativeiro precisavam, segundo a concepção de intelectuais e políticos, ser educados para o trabalho livre, e para viverem como livres, visto que eram considerados portadores de comportamentos desprezíveis para uma sociedade que tinha como paradigma de civilização a Europa.

Ao ampliar a nossa abordagem para os demais negros, fomos em busca da população a quem se dirigia a escola pública, e por meio das obras sobre a escolarização do século XIX, relatórios, falas do presidente das províncias e diretores da instrução pública de Alagoas, constatamos que a escola pública primária era endereçada a um grupo muito particular, qual seja, a população pobre, com o objetivo de civilizar essa população. Para inculcar modelos de comportamentos, por meio de uma educação moral, cívica e religiosa, bem como ensinar a essa população tão somente os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, e adestrá-la ao trabalho braçal nos ofícios e na agricultura. O objetivo maior era formar uma identidade nacional, alcançar o progresso e a modernidade, sem que se modificasse a hierarquia existente.

Por meio dos relatórios dos presidentes da província, pudemos constatar que a maior parte da população da província alagoana era composta por negros, e que ela, assim como nas outras províncias brasileiras, fazia parte da população pobre. A escola primária em Alagoas neste sentido, recebia negros, como pudemos comprovar pelos mapas escolares, assim como foi constatada a presença de meninas negras nesse ensino, destinadas, sobretudo ao serviço doméstico. Essa documentação também comprovou a participação dos negros no ensino secundário.

Verificamos, por meio das fontes consultadas, sobretudo pelos relatórios dos presidentes da província, que, mesmo sendo o propósito dos que governavam instruir e educar a população, não foi alcançado um nível satisfatório de alfabetização devido aos poucos recursos destinados à instrução pública, à falta de espaço e materiais adequados, bem como de professores formados para exercer o magistério e dos baixos salários. Em consequência, o que se constatou foi um ensino cuja aprendizagem não era satisfatória, no qual os alunos aprendiam apenas um pouco de leitura e uma escrita rudimentar. Esse precário estado do ensino primário é que acarretava o desempenho insatisfatório dos alunos negros na escrita e na leitura, como foi possível verificar na análise dos mapas, e não por serem menos aptos a aprender ou terem uma capacidade intelectual inferior, como era tão apregoado na época.

Podemos também constatar que o acesso à escolarização do negro se dava a estes na condição de livre, liberto ou escravizado. Tinha como principal objetivo uma escolarização primária, na qual aprendiam a ler, escrever e contar, e assimilavam uma conduta moral e religiosa que os afastava da cultura de seus ascendentes, branqueando-os culturalmente por meio da escola, ainda que houvesse a tentativa infrutífera, de branquear a população brasileira com a imigração de povos europeus. Outro objetivo também era bastante difundido: o de educar para o trabalho por meio dos ofícios e do trabalho agrícola, como foi possível constatar nas medidas para a formação de colônias agrícolas na província, que não obtiveram êxito, assim como por meio das atividades destinadas aos alunos pela Escola Central.

É importante também destacar que esse tipo de escolarização queria torná-los civilizados, e, no caso dos que eram oriundos do cativo, ainda havia a pretensão de educá-los para serem livres. Entretanto, não estavam preparando-os para uma sociedade igualitária, mas segregada, na qual um grande número da população, no caso os negros e pobres, estaria destinado ao trabalho braçal, enquanto uma minoria da população, esta branca e com um poder aquisitivo elevado, ocuparia o trabalho intelectual e os postos administrativos.

Podemos também evidenciar, neste estudo, que os negros e negras não apenas frequentaram os cursos primários, mas também o secundário, que era um privilégio de uma

elite branca, e até mesmo uma educação de nível superior, que os fez alcançar projeção em outros segmentos da sociedade.

Mesmo sem terem uma formação secundária e superior, outros negros conseguiram galgar espaços na sociedade alagoana, como foi o caso da liberta Luiza, que foi professora pública do Estado de Alagoas. Segundo Lima Junior (1974), os mais privilegiados dos negros, ao aprenderem a ler, a escrever e a contar, ingressavam “depois no comércio, como auxiliares nas repartições e na instrução provincial”; em alguns casos, alcançavam uma boa situação financeira e, às vezes, uma privilegiada situação social, se comparada aos demais. Outro negro que se destacou na sociedade alagoana foi Rodriguez de Melo, este com formação superior e que exerceu profissões destinada a uma elite branca. Por meio das irmandades religiosas, também foi possível verificar o uso da escrita pelos negros, principalmente entre aqueles classificados como pardos.

Nesse percurso, podemos concluir, por meio das fontes encontradas, que a escola pública de Alagoas foi criada para atender também a uma população pobre, sendo frequentada por negros, em sua maioria por aqueles classificados como pardos, e que os de cor escura estavam menos presentes, o que leva à hipótese de que estes últimos sofriam dos profundos estigmas. É importante lembrar que a elite desconfiava do papel educacional da escola pública. A confiança era depositada nos colégios internos particulares.

Muitos foram os percalços no transcorrer da elaboração deste trabalho, entretanto, ele se tornou gratificante, porquanto nos impulsionou a buscar novos documentos e a retomar a pesquisa nos arquivos, visando novos elementos para compor a história da escolarização do negro em Alagoas. Outras pesquisas poderão evidenciar a presença de negros em outros estabelecimentos assistencialistas criados na província para atender à classe menos abastada e o preconceito quanto à frequência deles nas escolas, o que inevitavelmente conduzirá a novas perguntas e novas respostas.

Nessa direção, devemos considerar que os objetivos propostos foram alcançados, entretanto sabemos que este estudo não é definitivo, pode ser ampliado por outras pesquisas, pois assim é o percurso acadêmico: questionar, investigar e estimular estudos outros que possam ampliar o tema abordado.

## REFERÊNCIAS

A *ESCOLA*, Maceió, a. 1, n. 1, 1 set. de 1892.

ALBUQUERQUE, Antonio Coêlho de Sá. *Antonio Coêlho de Sá e Albuquerque: fala*, 1856. Recife: Tip. de Santos & Companhia, 1856. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: mai. 2011.

ALAGOAS, Museu da Imagem e do Som. Compromisso da Irmandade de São Benedito - 1860 – Cidade das Alagoas (Marechal Deodoro). (Manuscritos)

ALAGOAS. Arquivo do Estado de Alagoas. Compromisso da Irmandade de São Benedito – 1863 – Maceió. (Manuscritos)

\_\_\_\_\_. *Mapas de alunos: 1844-1849*. (Manuscritos – cx. 09E05)

ALMANAQUE administrativo, mercantil e industrial do estado de Alagoas para 1890. Maceió: Tipografia de Amintas de Mendonça, 1889. Anual.

ALMANAQUE DO ESTADO DAS ALAGOAS PARA 1891. Maceió: Tipografia Gutenberg, 1891. Anual.

ALMEIDA, Wenceslau de. O ensino público em Alagoas: ligeiras notas para uma memória histórica. *Jornal das Alagoas*, Maceió, p. 4-5, 16 set. 1917.

ARANTES, Adlene Silva. Colônia orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 20, p. 73-104, 2009.

ARAÚJO, João Vieira de. *João Vieira de Araujo: fala*, 15 mar. 1874. Maceió: Tip. do Jornal das Alagoas, 1875. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

AVELAR, Romeu. Manuel Rodriguez de Melo. In: *COLETÂNEA de poetas alagoanos*. Rio de Janeiro: Edições Minerva, 1959.

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas, Dicionário bibliográfico histórico e geográfico de Alagoas*. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Tomo 1-2

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. “Negrinhos que por ahi andão”: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal, 2002. *Anais...* Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>. > Acesso em: 13 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Alunos negros em São Paulo no final do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Curitiba, 2004. *Anais...* Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>. >. Acesso em: 13 mar. 2010.

BARROS, José Cesário de Miranda Monteiro de. *José Cesário de Miranda Monteiro de Barros*: fala, 6 out. 1888. Maceió: Tip. do Cônego Antonio José da Costa, 1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

BASTOS, Humberto. *O desenvolvimento da instrução pública de Alagoas*. Maceió: IBGE, 1939.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: \_\_\_\_\_; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BITTENCUOT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BORGES, Celia Maia. *Escravos e libertos nas Irmandades do Rosário: devoção e solidariedade em Minas Gerais: séculos XVIII-XIX*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

BRANDÃO, Alfredo. *Os negros na história de Alagoas*. Maceió. Comissão Estadual do Centenário da Abolição, 1988.

BRANDÃO, Francisco de Carvalho Soares. *Francisco de Carvalho Soares Brandão*: Fala, 16 abr. 1878. Maceió: Tip. do Liberal, 1878. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: abr. 2011.

BRANDÃO, Moreno. *História das Alagoas*. 3. ed. Arapiraca: EDUAL, 2004.

BRASIL. *Constituição política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 20 abr.. 2011.

CAMARGO, Mônica Ovinski de. O habeas corpus no Brasil Império: liberalismo e escravidão. *Revista Sequência*. n. 49, p. 71-94, dez. 2004.

CARVALHO, Cicero Péricles de Oliveira. *Formação histórica de Alagoas*. Maceió: Gafitex, [1982?]

CASTRO, Leonardo. *Escravidão e resistência no Brasil*. 2009. Disponível em: <<http://novahistorianet.blogspot.com/2009/01/escravido-e-resistencia-no-brasil.html>>. Acesso em 12 mar. 2010.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O jornal na história: lugar do encontro de fontes escritas, orais e imagéticas. In: \_\_\_\_\_. et al. (Org.). *História da educação: vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais*. Fortaleza: Editora da UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal, 2002. *Anais...* Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em: 28 set. 2008.

CHALHOUB, Sidney. Solidariedade e liberdade: sociedade beneficente de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, Olívia Maria Cunha; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Quase-cidadão: história e antropologias da pós emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CHIAVENATO, Julio José. *O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, João Craveiro. *Maceió*. 2. ed. Maceió: SERGASA, 1981.

\_\_\_\_\_. História das Alagoas. São Paulo, Melhoramentos, 1983

\_\_\_\_\_. *Instrução pública e instituições culturais de Alagoas & outros ensaios*. Maceió: EDUFAL, 2011.

COUTY, Louis. *A escravidão no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Escravos, forros, ingênuos em processos educacionais e civilizatória na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização no Maranhão do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 20, p. 73-104, 2009.

\_\_\_\_\_. A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial. *Revista Outros Tempo*. v. 6, n. 8, p. 110-129. dez. 2009. (Dossiê Escravidão) Disponível em < [http://www.outrostempos.uema.br/vol.6.8.pdf/Marileia\\_Cruz.pdf](http://www.outrostempos.uema.br/vol.6.8.pdf/Marileia_Cruz.pdf)>. Acesso em: 13 maio de 2011.

CUNHA, Silvino Elvidio Carneiro da. *Silvino Elvidio Carneiro da Cunha: relatório, 7 fev. 1872*. Maceió: Typ. Commercial de A. J. da Costa, 1872. Disponível em: < <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

DIÉGUES JUNIOR, Manuel. *O banguê nas Alagoas: tradições da influencia do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional*. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2006 (Coleção Nordestina).

*DIÁRIO DAS ALAGOAS*. Maceió, a. 2, n. 277, p. 1, 3 dez. 1859.

\_\_\_\_\_. Maceió a. 2, n. 285, p. 1, 14 dez. de 1859.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 5, n. 189, p. 1, 20 ago. de 1862.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 9, n. 56, p. 3, 09 fev. de 1866.

\_\_\_\_\_. Maceió, a.11, n. 148, p. 4, 01 jul. de 1868.

\_\_\_\_\_. Maceió, a.14, n. 174, p. 3, 02 ago. de 1871.



\_\_\_\_\_. Maceió, a. 15, n. 171, 29 jul. de 1872.

*DIÁRIO DAS ALAGOAS*. Maceió, a. 15, n. 169, 26 jul. de 1872.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 30, n. 25, p. 1, 1 fev. de 1887.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Geografia alagoana ou descrição física, política e histórica da província das Alagoas*. Maceió: Catavento, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relatório de instrução pública e particular das Alagoas apresentado ao Exm. Srn. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel presidente da província*. Maceió: Tip. do bacharel Felix da Costa Moraes, 1866. Documento do Arquivo Público do Estado de Alagoas.

\_\_\_\_\_. *Elementos de geografia e cosmografia oferecidas à mocidade alagoana pelo Dr. T. do Bonfim Espíndola*. Maceió: Tip. da Gazeta de Notícias, 1874.

FARGE, Arlette. *O Sabor do arquivo*. São Paulo: Editora USP, 2009

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

FIGUEIREDO, José Bento da Cunha e. *José Bento da Cunha e Figueiredo: fala, 05 maio 1850*. Maceió: Tip. de J. S. da S. Maia, 1850. Disponível em:  
< <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. São Paulo: USP, 2007. p. 256. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 11 – 50, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX: uma análise a partir da relação entre população e escolarização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., Aracaju, 2008. *Anais...* Aracaju, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e Fonseca. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANÇA, Aldaires Souto. *Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

FREYRE, Gilberto. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. São Paulo: Global, 2010.

GALVÃO, Olympio Euzébio de Arroxellas; ARAUJO, Tiburcio Valeriano. *Compilação das Leis Provinciais das Alagoas de 1835 a 1870*. Maceió: Typographia Commercial de Antonio Jose da Costa, 1874.

GAZETA DE ALAGOAS. Maceió, 6 fev. de 1892.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alexandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Carneiros Antunes. Relatório da instrução pública e particular da província das Alagoas. In: MORENO, Luiz Romulo Peres de. *Luiz Romulo Peres de Moreno*, Relatório, 15 mar. 1874. Maceió: Typ. do Jornal das Alagoas, 1874. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 19 abr. 2011

GUTENBERG. Maceió, a. 9, n. 102, 13 maio de 1890.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 9, n. 122, p. 1, 08 jun. de 1890.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 10, 7 maio de 1891.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPEd, n. 14, p. 108-130. maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501407>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

LARA, Silvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. *Anos 90*, Porto Alegre; UFRGS, v. 15, n. 28, p.17 – 39, dez. 2008.

LIMA JUNIOR, Felix. *Escravidão em Alagoas*. Maceió: [s.n], 1974.

\_\_\_\_\_. *Irmandades*. Maceió: Imprensa Oficial, 1970.

LINDOSO, Dirceu. *A utopia armada: rebeliões de pobres nas matas do Tombo Real (1832-1850)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Negros papa méis e negros escravos na guerra dos cabanos*. Petrópolis: Vozes, 1988.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACIEL, Osvaldo Batista Acioly. *Operários em movimento: documentos para a história da classe trabalhadora em Alagoas (1870-1960)*. Maceió: EDUFAL, 2007.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola Madeira. Itinerários do educador alagoano Francisco Domingues da Silva. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão. *Intelectuais e processos formativos em Alagoas (séculos XIX-XX)*. Maceió: EDUFAL, 2008.

MAESTRI FILHO, Mário José. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHSNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *História e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII*. Petropolis: Vozes, v. 1, p. 192-209, 2004.

MANACORDA, Mario Aliguiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

MATTOS, Marcelo Badaró. Trabalhadores escravizados e livres na cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. *Revista Rio de Janeiro*, n. 12, jan./abril, 2004. Disponível em: <[www.forumrio.uerj.br/documentos/revista\\_12/12\\_historia\\_MarceloBadaro](http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_12/12_historia_MarceloBadaro)>. Acesso em: 12 maio 2011.

MELLO, Antonio Manoel de Campos. *Antonio Manoel de Campos Mello: fala, 15 mar. 1846*. Maceió, Typ. de Menezes & C.a, 1846. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Antonio Manoel de Campos Mello: fala, 15 mar. 1847*. [Recife]: Tip. Imparcial, 1847. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 30 mai 2011.

MELLO, Manoel Felizardo de Souza e. *Manoel Felizardo de Souza e Mello: fala, 4 fev.1842* [Recife]: Tip. de M. F. de Faria, 1842. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

MIRANDA, Antonio Martins de. *Relatório da instrução pública e particular da província das Alagoas*. Maceió: Tip. do Jornal das Alagoas, 1875. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: abr. 2011.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 36, v. 12, p. 495-504. set./dez. 2007.

MORENO, Luiz Rômulo Peres de. *Luiz Rômulo Peres de Moreno: relatório, 15 mar. 1874*. Maceió: Tip. do Jornal das Alagoas, 1874. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2003. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. 1883. Disponível em: <[www.culturabrasil.pro.br](http://www.culturabrasil.pro.br)>.

Acesso em: 13 out. 2010.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 14, p. 35-60. 2000, Disponível em:<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_05\\_CLARICE\\_NUNES.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_05_CLARICE_NUNES.pdf)> . Acesso em; 19 mar. 2011.

*O DEVER*. Maceió, a. 1, n. 2, 29 jun. de 1887.

*O LIBERAL*. Maceió, a. 1, n. 274, p. 3, 16 dez. de 1870.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 3, n. 159, p. 3, 3 ago. de 1871.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 3, n. 136, p. 4, 7 jul. de 1871.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 7, n. 24, p. 3, 27 fev. de 1875.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 9, n. 68, 12 jun. de 1877.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 9, n. 6, p. 3, 16 jan. de 1877.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 10, n. 115, p. 3, 11 jun. de 1878.

\_\_\_\_\_. Maceió, a. 13, n. 19 fev. de 1881.

*ORBE.*, Maceió, a. 7, 28 jul. de 1885.

PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. *Matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

PERES, Eliane T. *Tempo de luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pelotense (1875-1915)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PERETTI, Anselmo Francisco. *Anselmo Francisco Peretti: fala, 9 maio 1844*. [Recife]: Tip. de Santos & Companhia, 1844. Disponível em:

< <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, Ana Flavia Magalhães. *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra no século XIX (1833-1899)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Dicionário da língua brasileira*. Ouro Preto: Tipografia da Silva, 1832. Disponível em:  
<<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/02254100#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 15 maio 2011.

RAMOS, Cláudia Monteiro da Rocha. *A Escravidão, a educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre (1871)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. 1996. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, p. 7-33. Disponível em:  
<<http://www.historia.uff.br/tempo>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Cristiany Miranda. *História de famílias escravas: Campinas século XIX*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

RODRIGUES, Nina. Os africanos no Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca virtual de Ciências/Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em:  
<<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/os-africanos-no-brasil>>. Acesso em: 9 out. 2011.

ROGERIO, Janecléia Pereira. O xangô em Maceió: suas variadas nações. In: CAVALCANTI, Bruno César. et al.(Org.). *Kulé Kulé*. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 41-48.

SANT'ANA, Moacir. *Mitos da escravidão*. Maceió: Secretaria de comunicação Social do estado de Alagoas, 1989.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção de ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapes; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Monica Luise; MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. Escola de negros. In: CAVALCANTI, Bruno César et. al. (Org.). *Kulé Kulé*. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 51-61.

\_\_\_\_\_. *A educação de meninos negros na Escola Central em Maceió (1881-1893)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

\_\_\_\_\_. A inclusão de escolar de meninos negros: uma experiência em alagoas no período imperial. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 7., Barbalha, 2008, *Anais...* Barbalha, 2008.

\_\_\_\_\_; SILVA, Rosilda Germano da. O ensino de ofícios em duas instituições do século XIX em Alagoas. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão. *Intelectuais e processos formativos em Alagoas (séculos XIX-XX)*. Maceió: EDUFAL, 2008.

SANTOS, Monica Luise. Escravos letrados no Império: indícios de escolarização não formal em Alagoas (1850-1880). In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., João Pessoa, 2009, *Anais...* João Pessoa, 2009.

SCISÍCIO, Alaôr Eduardo. *Dicionário da escravidão*. Rio de Janeiro: Léo Chrisriano Editorial, 1997.

SCHUELER. Alessandra Frota Martinez de. A imprensa pedagógica e a educação de escravizados e libertos na Corte Imperial: impasses e ambigüidades da cidadania na revista instrução pública (1872-1889). In: *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia n. 4, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientista, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Adriana Maria de Paula da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 4, p. 145-166. 2002.

SILVA, Cincinato Pinto da. *Cincinato Pinto da Silva: fala*, 30 abr. 1879. Maceió: Tip. do Liberal, 1879. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

SILVA, Enaura Quixabeira Rosa e; BOMFIM, Edilma Acioli (Org.). *Dicionário: mulheres de Alagoas ontem e hoje*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005 ( Coleção Educação para Todos)

SILVA, João Thomé da. *João Thomé da Silva: fala*, 16 mar. 1876. Maceió: Tip. do Jornal das Alagoas, 1876. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

SILVA, José Avelino. Abolicionismo em Alagoas. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas*, Maceió: Livraria Machado, a. 62, v. 19, p. 61-70, 1937.

SILVA, José Bonifacio de Andrade. *Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura*. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01688900#page/1/mode/1up>>. Acesso em: abr. 2011.

SILVA, Rosilda Germano da. *O Colégio de Educandos Artífices no Brasil Imperial: as raízes do ensino profissional para as crianças pobres em Alagoas. (1854-1861). Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.*

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP/COMPED/EDUFMT, 2000.*

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.*

SOARES, Mariza de Carvalho; MELLO, Priscilla Leal. O resto perdeu-se?: história e flolore: o caso dos muçulmanos das Alagoas. In: CAVALCANTI, Bruno César et. al. (Org.). *Kulé Kulé*. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 14-25.

THOMPSON, Edward Palmer. *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UNIÃO. Maceió, 4 jun. de 1888.

TITARA, José Corrêa da Silva. Relatório da instrução pública da província das Alagoas. In: ALBUQUERQUE, Antonio Coêlho de Sá. *Antonio Coêlho de Sá e Albuquerque: fala, 1856*. Recife: Tip. de Santos & Companhia, 1856.

Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/22/000078.html>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

VAZ FILHO, Augusto. Francisco Domingues da Silva. In: \_\_\_\_\_. *Alagoanos ilustres*. Maceió, 1962. v. 1.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e histórias da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 39, p. 502-516. set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: a educação escolar em perspectiva histórica, 3., Curitiba, 2004. *Anais...* Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

VENTURA, Roberto. *Um Brasil mestiço: raça e cultura na passagem da monarquia à república*. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem Incompleta: formação; história – a experiência brasileira (1500 – 2000)*. São Paulo: Editora SENEC, 2000.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. *Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias*. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

XAVIER, Ana Paula da Silva. *A leitura e a escrita na cultura escola de Mato Grosso: 1837-1889*. Cuiabá: Entrelinhas: EduFMT, 2007.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 4, p. 103-122. jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Sonhos africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. *O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social do Colégio D. Pedro II*. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT3\\_E\\_MEDIO/16/316.PDF](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT3_E_MEDIO/16/316.PDF)>. Acesso em: 28 abr. 2011.



**ANEXOS**

## ANEXO – A – Mapa dos Estudante Estudantes da Aula Publica de Gramática Latina da Cidade de Penedo - 1847

Mapa dos Estudantes da Aula Publica de Grammatica Latina da Cidade de Penêdo de, que he Professor Jubilado o Rdº Padre Antonio Craveiro de Barros Leite. Dezembro de 1847										
Nº.	Nomes [alunos]	Filiações	Idades	Naturalidadês	Entradas		Cor da pele	Habilidade	Aplicações	Adiantamentos
1	Joaquim Paulo Barbosa	Gabriel Antonio de Carvalho	25	Penêdo	Fevereiro	1843	Branco	Pouco hábil	Applica-se	Provecto
2	Joao Francisco de Godois	José Ferreira dos Sanctos	19	Penêdo	Fevereiro	1843	Branco	P.h.	Applica-se pouco	Provecto
3	Joaquim da Natividade Reis	Joaquim da Natividade Reis	17	Penêdo	Fevereiro	1844	Branco	P.h.	Applica-se pouco	Provecto
4	Manoel Simplicio do Sacramento	Athinario José do Rosario	21	Penêdo	Fevereiro	1844	Prêto	P.h.	Applica-se pouco	Provecto
5	Jacyntho José Biserra	Felis José de sancta Anna	15	Traipú	Fevereiro	1845	Pardo	Habil	Applica-se pouco	Adiantado
6	Joaquim José dos Sanctos	Agostinho José de Jesus	16	Penêdo	Setembro	1842	Pardo	Inhabil	Applica-se pouco	Adiantado
7	Manoel Piris de Carvalho	Antonio Piris Ferreira	15	Penêdo	Fevereiro	1845	B	H.	Applica-se pouco	Adiantado
8	Miguel Arcanjo Teyeira Osorio	Antonio José Ferreira Osorio	16	Villa Nova	Fevereiro	1846	B	H.	Applica-se	Adiantado

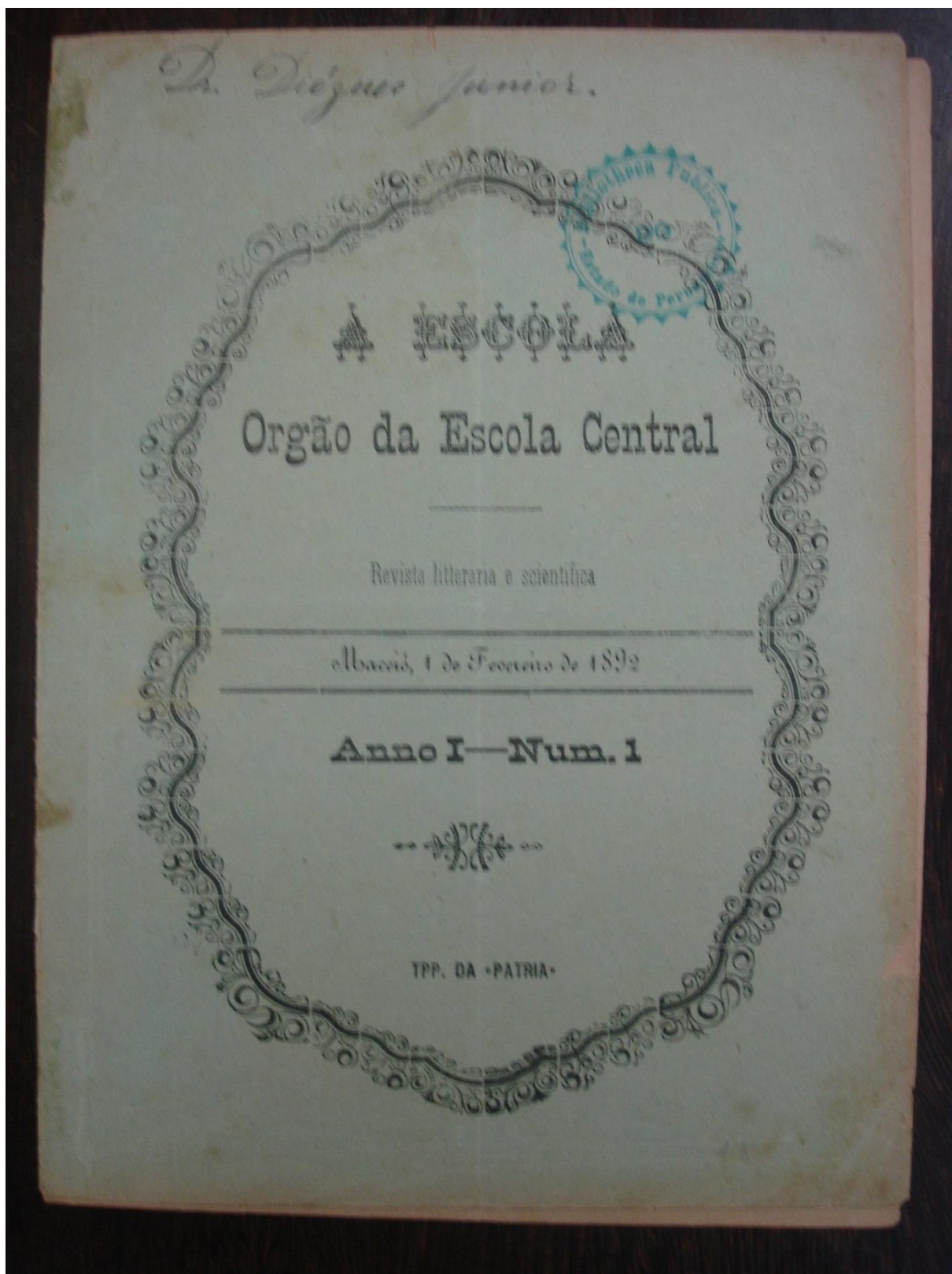
9	Jose Vieira Sampayo	Manoel Vieira Sampayo	19	Palmeira	Março	1846	Pardo	H.	Applica-se	Adiantado
10	Antonio Fernandes de Oliveira Dias	José Fernandes de Oliveira	20	Penêdo	Fevereiro	1844	B	P.h.	Applica-se pouco	Adiantado
11	Manoel Fernandes de Oliveira Dias	José Fernandes de Oliveira	21	Penêdo	Fevereiro	1844	B	P.h.	Applica-se pouco	Adiantado
12	Antonio José Soares de Mendonça	Antonio José Soares	18	Penêdo	Março	1845	B	P.h.	Applica-se	Adiantado
13	Manoel Alvares Tojal	Francisco José Alvares Tojal	19	Penêdo	Fevereiro	1846	B	P.h.	Applica-se	Adiantado
14	Francisco Guirino da Silva	Antonio Silva Rocha	18	Penêdo	Abril	1844	B	P.h.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
15	Lourenço Pereira de Carvalho	Jacyntho Nogueira Cóvas	17	Anadia	Fevereiro	1845	B	P.h.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
16	Jesulyne Camillo de Telles	Camillo de Telles	17	Penêdo	Agosto	1844	B	H.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
17	Domingos da Costa Espinosa	Manoel Pedro da Costa	16	Capacaça	Junho	1845	B	H.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
18	Socratas José de Carvalho Guimarães	José Antonio Pereira Guimarães	14	Penêdo	Fevereiro	1846	B	H.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
19	Joaquim Antonio de Oliveira Pedral	José Antonio de Oliveira Pedral	15	Penêdo	Maior	1844	B	P.h.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
20	Jorge Martiniano Lopes	João da Rosa Lopes	20	Penêdo	Desembro	1846	Pardo	P.h.	Applica-se	Pouco Adiantado

21	Antonio Cardoso Dias	José Cardoso Dias	19	Penêdo	Março	1846	B	P.h.	Applica-se	Pouco Adiantado
22	Joaquim Theodoro de Mendonça	Antonio Cristóvão de Mendonça	13	Penêdo	Dezembro	1845	B	H.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
23	João Ladisláo Pinto Cabral	Diogo José Pinto Cabral	15	Palmeira	Abril	1846	B	H.	Applica-se pouco	Pouco Adiantado
24	Antonio Joaquim Pinto Cabral	Diogo José Pinto Cabral	16	Palmeira	Abril	1846	B	P.h.	Applica-se pouco	Primeira
25	José Leandro	José Maya Mello	14	Penêdo	Abril	1846	B	P.h.	Applica-se pouco	Primeira
26	José Manoel Simões	Manoel do Nascimento Simões	15	Penêdo	Julho	1846	B	P.h.	Applica-se pouco	Primeira
27	José Baptista Lemos	Joáo Baptista de Carvalho Mora	15	Penêdo	Junho	1846	B	.H.	Applica-se pouco	Primeira
28	Manoel Antonio do Valle	Manoel Prudente de Jesus	15	Japaratura	Fevereiro	1846	B	P.h.	Applica-se pouco	Primeira
29	Joaquim Cardoso Dias	José Cardoso Dias	15	Penêdo	Março	1846	B	P.h.	Applica-se pouco	Arte
30	Manoel Antonio Tavares	Antonio Diogo Tavares	14	Traipú	Fevereiro	1847	Pardo	H.	Applica-se pouco	Arte
31	Evaristo Apollinario dos Santos	Francisco Apollinario da Conha	17	Poxim	Fevereiro	1847	B	P.h.	Applica-se pouco	Arte

32	Benvenuto Antonio de Caldas Lima	José Antonio de Caldas Mandahá	15	Capacaça	Fevereiro	1847	Pardo	P.h.	Applica-se pouco	Arte
33	Luis José da Costa	José Antonio da Costa Junior	15	Penêdo	Abril	1847	B	H.	Applica-se pouco	Arte
34	Luis José de Mendonça	José Correia de Mendonça	13	Penêdo	Fevereiro	1847	B	P.h.	Applica-se pouco	Arte
35	Luis Francisco de Oliveira	Jacyntho Francisco de Oliveira	12	Penêdo	Fevereiro	1847	B	P.h.	Applica-se pouco	Arte
36	José Simões Rabello Neto Junior	José Simões Rabello Neto	20	Poxim	Fevereiro	1847	B	P.h.	Applica-se pouco	Arte
37	Leandro José Mendes	Gonsalo Mendes Ferreira	21	Penêdo	Maior	1847	B	P.h.	Applica-se	Arte
38	Manoel Plácido de Lima	Manoel Plácido de Lima	16	Penêdo	Junho	1847	B	H.	Applica-se pouco	Arte
39	José Flygino de Carvalho Mora	José Flygino de Carvalho Mora	13	Penêdo	Junho	1847	B	H.	Applica-se pouco	Arte
40	Rosidonio Augusto de Carvalho Mora	José Flygino de Carvalho Mora	10	Penêdo	Junho	1847	B	H.	Applica-se pouco	Arte
TOTAL – 40										
<p>Sahiráo nestes três anos os maiores Estudos prompts em grammatica Manoel Simões de Mello, Lourenço Antonio de Andrade, José Marques de Sousa Barbosa, Felipe Benito de Resendes Pinto, Luis José da Silva, José Joaquim de Almeida, e Laurindo da Boaventura.</p> <p>Sahiráo para tratar de negocios adiantados Luis Antonio de Medeiros Lino, João Francisco de Sales, João Antonio das Chagas Craveiro, Nathaniel Fernandes de Araújo, Francisco de Assis Asevedo Guimarães, Francisco Joaquim da Natividade Reis, e José Baptista Lemos. Este ultimo nada aproveitou.</p> <p>Sahiráo para tratar de Agricultura Ignácio Xavier de Barros, José Aureliano Agra Barreto, João Baptista Ferreira, João Ferreira.</p>										

Fonte: - Instrução Pública, Ofícios Recebidos de 1844 – 1849, M09 E 05

## ANEXO – B - Impresso da Escola Central - A Escola



# A ESCOLA

Orgão da Escola Central

Deus, Patria, Humanidade.

Liberdade, Instrução e Trabalho.

REVISTA LITTERARIA E SCIENTIFICA

MACEIÓ 1.º DE FEVEREIRO DE 1892

## A ESCOLA

Maceió, 1.º de Fevereiro de 1892.

A mocidade também é permittido tomar parte no grandioso festim em que se celebra o progresso da patria, comtanto que ella se pórté com o respeito, a reserva e acatamento devidos á sua pouca experiencia da vida pratica e dos negocios publicos.

A mocidade sente, e seus desejos são ordinariamente os mais puros, porque seu coração não está ainda contaminado de certos vicios que só costumam desenvolver-se em outras épocas da vida.

Temos muita fé no futuro, muito desejo de nos instruir e trabalhar; d'ahi vem a razão do apparecimento de nossa modesta revista que intitulamos—ESCOLA.

Seu titulo por si só nos dispensa de um programma, porque quem diz escola, diz—respeito, instrução e trabalho.

A escola é o templo da instrução e do trabalho.

Nos templos, porém, não é dado penetrar-se sem o respeito que lhe é devido, o que constitue allí o culto exigido pela boa educação.

O nosso fim é identico ao da escola—trabalhar, na razão acanhada de nossas fracas forças, para nos preparar para os misteres da vida futura e para adquerirmos os conhecimentos uteis e indispensaveis á sociedade, despertando pelo trabalho e pelo estudo as nossas faculdades phisicas e intellectuaes afim de que melhor se desenvolvam.

Do que temos expellido se deprehende facilmente que o nosso ideal, o nosso mais doce anhelos e o principal motivo que nos demoveu a publicar esta humilde revista mensal, não é outro que fazer a propaganda da educação na sua mais lata comprehensão, sem desprezar a luz da doce aurora que se desprende das verdades do Evangelho.

Na arena !...

Eis-nos, impavidos e resolutos no campo da luta, promptos a batalharmos sem treços pela nossa legenda—Instrução e Trabalho,—que é a fonte de todo progresso e riqueza de uma nação.

Sabermos cumprir o dever que nos assiste e igualmente mostrar-nos com valor, e sobranceiria ás luctas que empreendermos.

Nossa profissão de fé está feita, e se algum embaraço se antalhar á jornada—a

penna e o trabalho—sabeão irromper todas as dificuldades.

Temos fé no futuro!

O verdir de nossos annos cada vez mais contribuirá para tornar mais abundante a seiva de nosso patriotismo e perseverança!

E assim confiamos que cumpriremos à risca nossa missão.

Sim; porque a vontade e a perseverança tudo vencem, ainda que com sacrificios os mais arduos e difficultosos.

O título de nossa revista só por si traduz a manifestação de nossos desejos e a crença de nossas idéas.

Trabalhemos!

Nossa marcha não será jamais impedida, porque a luz da Escola que é o templo do saber, iluminará os páramos do futuro, que esperamos alcançar.

Avante!

C. B.

## A NOSSA REVISTA

Todo trabalho, quer material, quer intellectual da nossa revista, é feito por nós mesmos com a permissão, e sob a fiscalização do nosso digno e incansavel Director humanitário cidadão Francisco Domingues da Silva.

O trabalho por si já é um incitamento á ordem social; é a base principal da garantia da boa educação, assim como o ocio é a origem de todos os vícios.

A nossa revista é para nós uma especie de tributo que pagamos mensalmente aos cidadãos que nos tem protegido, mostrando-se interessados por esta pia instituição.

Sua distribuição é gratuita, a nosso arbitrio, mas não obrigatoria a todos os cidadãos.

Em caso nenhum aceitamos retribuição alguma pecuniaria, pelo que é somente fructo da espontaneidade e reconbecimento de nossos corações.

A nossa revista não se immiscuirá absolutamente em negocios alheios á Escola.

Ella será uma especie de vaso d'onde de mez em mez se deixará escapar o doce peffume das acções nobres e philantropicas praticadas sómente em beneficio d'esta instituição.

Só depois de impressa a primeira fôrma nos lembramos da necessidade de uma secção noticiosa como complemento necessario aos nossos principaes intuitos acima declarados.

Abriremos no numero seguinte.

Actualmente a parte redaccional d'esta revista está confmada aos educandos Joaquim Casimiro Botelho, João Vieira d'Araujo, e Antonio Esteves, que são auxiliados por outros collegas na composição typographica da mesma Revista.

## Conselhos do Bom Genio

Cada folha da arvore é aos olhos do sabio uma pagina do livro que ensina o conhecimento do Creator.

Disse Deus ao homem: ajuda-te, e ajudar-te-hei.

Quando só estiverdes lembrai-vos que ha lá em cima um olho que vos vê.

Quão b'eye seria a vida, se a esperança não a alongasse!

Manda a religião façamos o bem pelo mal. Que póde pois esperar quem o mal dá pelo bem? Eis porém o que faz o menino que voluntariamente afflige seus paes.

O menino respeitoso e agradecido, sobre fazer a vontade a seus paes, deve antecipar-lhe os desejos.



## Contos Literarios

### O DILUVIO DO AMOR

O mar vorzeara ao longo... Além, onde o horisonte abre as portas ao encapellado mar, chuvião incandescentes raios que vão beijar o firmamento negro de nuvens fumacentas e escuras!

A tempesta e rouquejava grossa como o uivar do leão rasgando o céu que era muito velho e podre!

As estrellas corrião em despedidas da lua que gemia dolorosamente ao peso da terra que lhe machucava o seio!

Uma chuva de fogo serpeava as florestas intactas do mal, queimando os animaes e os ternos ninhos das aves que adoravão saudosamente a solidão lugubre da matta virgem e espessa.

O vendaval sibilava furioso e constante nos abysmos e nas casas onde os amores tinham suas raizes seculares.

O chão escaldado abria-se em grefos sepultando almas innocentes e vaidas que a escola desprezão inconscientemente!...

O céu era aquella immensidade óca, vazia e despovoada. Tudo estava reservado para fins desastrosos e consequencias funestissimas. O espirito se enlaçava à dor pungente da saudade: o coração ao corpo que é a scena comica da vida: e o corpo ao fogo immenso que devorava a terra aos bocoados! Não havião barcas de velas, nem navios a vapor.

Tantos corações dementes e adormecidos no triste pensamento do amor boiavão serenos na placidez do lago immenso, esquecidos do sonho doirado da virgem que prelude a ave da aurora quando desponta no horisonte rubro e escancarado!

As igrejas, apinhadas e devotos e desortidas de padres, tinham extriormente a bella forma dos alvacentos clarões pallidos da lua prateada quando em meio do espaço infinito está a derramar a melancolia doce e terna nos corações tristes dos amantes como ella! O mundo era um campo de combate onde as victimas erão tombadas ao vulcão d'agua que se rebentava na terra! Os filhos, fructos do verdadeiro amor e matrimonio, sentião junto a si o rumurejar das fragas que lhes gambião as pernas por não lhes poder mais livrar suas mãesinhas traspassando o

coração com a dor da morte e da saudade! O sol fervia n'agua que lhe interceptava a jornada e impedia o namoro amoroso de suas palpebras e coração de braza!

Aqui e alli jazião almas piedozas e amantes que o Deus misericordioso assassinara covardemente com o ferro dos mãos penitentes e coração sacrilego!

Fôra, lá onde gemem as almas de nossos antepassados, friez lustral dos fumulos que guardão suas preciosas e doirados almas havia um labyrintho de vozes angelicas, doces punhadós de gorgéidas notas que o coração exprime quando ferido no mais puro sentimento da vergonha e da amizade!! Foi assim o dilúvio amoroso, cheio de tetricas recordações para nós que amamos sinceramente no amago do coração que soffre, sente e padece!!

O que de liboforio mostra na natureza encontrada de perfumas, recheiada de materias candentes que brillão no espaço como o amor no coração do filho querido das mães que participão do amor puro e santo das heroínas antigas, jamais se dissipará do craneo que pensa e conhece a grandeza do quanto sublime é a natureza justa e sensata!

Assim terminou o quadro do dilúvio amoroso... Depois, quando as aguas baixaram ao seu nivel, o fogo, o agigantado fogo que consumia os troços das arvores, os ninhos, e os corpos dos animaes, cessou, encontrou-se lá no thesoiro onde a natureza guarda suas pedrarias raras e preciosas, o meu coração unido ao da virgem que minha alma delira e anela.

Maceió, — Janeiro, 1892.

*Domingues Junice*

### FOLHAS SOLTAS

Com as mulheres caídas, desce as vezes ao fundo da voragem uma luz que lhes da nimbo de martyres da sociedade que as abysma. Ha d'ellas, ahí mesmo, perdidas e admiraveis e quantas vezes amadas!

Porem si os annos—triste regeneração! —as restauram para o respeito do mundo e amor dos netos, a memoria da sua desgraça é serodia alegria que nos dá um involuntario sorriso ironico.

Percebo isso e não explico bem. O leitor, si o quer perceber melhor, contemple o retrato de George Sand de 1875. Depois lêa o romance de ha quarenta, a Lelia, e e. e. e. por tem, Monte Revêche.

Aquella mulher de olhar sobranceiro, que transia na papilla accesa o doce inferno do seu amor, que matava Mussets e atirava as tranças negras e os escandalos da viada à cara da sociedade, assombra-me. Sinto que era forçoso saudal-a na morte como os luctadores de Cesar, no circo.

A outra, a Sand dos setenta annos, filtrada do iodo do amor, azotada da sadia cosinha da provincia, com a touca de dispenreira e os bandós espalmados nas fontes, esta, que fazia rir a sã moral vingada, a mim faz-me chorar!

Ah! as mulheres que deram vida e morte a muitos corações deviam morrer cedo! Que incalculável expiação, ó Deus, si a velhice, que tem esperança, tivesse saúde! O que seria a ante-camara da morte, si ahí deixasses, ó benigna Providencia, uma janella aberta para o passado!

*Camillo Castello Branco.*

### O PEREGRINO

Era uma manhã de inverno.

A planicie estava rodeiada de uma neve espessa. De subito endureceu o vento noroeste com seu sopro pertinaz!

As montanhas do horizonte, outr'ora cobertas de verdejantes e mimosas florestas tinham seus pincares mergulhados nos seus eternos gelos, que recordavam o inverno medonho e assustador.

N'este enorme lugar se espalhavam alegres sombras, os troncos de algumas arvores copudas e gigantescas; havião rochedos muito perpendiculares para onde a neve deslisava mansamente pelas pedras sentindo a dor do choque!

As geleiras, conhecidas no inverno pelos seus reflexos attrahentes de luz, pela sua cor um tanto pardacenta e baça, confundião-se com as lagrimas da virgem piedosa derramada no espaço, de companhia com a neve.

Cessou depois a chuva, e tudo estava em silencio.

Em torno da planicie somente se ouvia o ruido monotono de um viajante que ralhando brutalmente pelas asperezas dos rochedos, hia-se lançar nas flugas do mar, perdendo todos os sentidos e esquecendo as paixões.

Foi assim a sua morte!

Maceió 27 de Janeiro de 1892.

*F. Vieira.*

### A LUA

A lua vagava pela amplidão dos ares, derramando sua baça luz sobre a terra e formando no seio d'esta um rio alvaco de mysterios incompreensiveis para os homens.

Ao correr da noite, a Natureza, esta deusa ingente e bella da qual o Universo é o unico senhor, mostra as suas obras gigantes e colossaes em quaesquer sentidos que tomemos por baze a idéa da creação.

Tudo no mundo por este tempo mostra as suas festas e arreganhos de luz: os passaros, dormem tranquilamente á sombra das arvores mais elevadas das florestas; os peixes, nadam nos rios, acompanhando as pequenas embarcações que com suas velas armadas assemelham-se á um bando de velozes borboletas; e finalmente, alli, junto á choça dos camponios ouve-se o canto sónor de loucas creaturas que buscam n'isto um allivio ás dores de seus innocentes corações.

E mais logo, o que é mais sublime é o rugir dos regatos no ingenuo perpassar de suas aguas crystallinas.

Parece que ás horas mortas da noite, é que o amor busca em nossas almas a gloria, o sorriso, e o delirio arrogante de corações que se amam e que convivem na mais affagante e doudas das paixões humanas!!

Assim tudo deve ter a sua divisa de gloria e alegria; a noite é linda, assim como o amor e a vida são magestosos e sublimes.

E n'aquella vagar precipitado, ora entranhando-se pelas nuvens, ora apparecendo com aquella monstruosa bochecha amarella de muita pallidez, a lua vae, até re-

colher-se atraz das collinas, para succeder-lhe depois o magestoso rei dos astros — o sol. A lua ao entranhar-se por traz da immensidade da serra, leva os segredos do amor, que entes queridos e freneticos descobrem á noite na louca percussão de ninguém sentir seus gemidos de dores e saudades infindas que acalentão o coração.

Pode-se dizer, então, que a lua é a «caixa de segredo» dos amantes de hoje.

E de certo que sim...

Maceió Janeiro 1892.

*J. Casimiro Botelho.*

## Collaboração

### PELA INSTRUÇÃO PUBLICA

O nosso dever de discipulos da imprensa instructiva, que somos, faz-nos dizer algumas palavras áquelles á quem o patriotismo inda não tocou as fibras vibrantes de seu coração.

Si «não existe o «grisou» sem não haver vestigios do carvão,» na phrase do scientifico Julio Verne, do mesmo modo não póde existir instrução larga nem educação fecunda, sem o prestigio e força de uma instituição que sirva de centro ao circulo magisterial.

Actualmente, na nossa cara e abençoada terra, existe uma instituição tal, o — Pedagogium.

Este nobilissimo estabelecimento, que honra sobremodo as Alagoas, significa a recordação fiel do grande e immortal Benjamin Constant, o homem á quem deve muito e muito a instrução nacional.

Licito nos é declarar que a actual reforma do ensino tem agradado ao professorado do interior do Estado, pois temos lido cartas que asseveram haver progresso nas escolas cem o programma actual.

Sabendo-se respeitar a lei—tudo correndo no nivel do direito—elevator-se ha brevemente, em poucos annos, o gráo de instrução em nosso Estado !

Assim acontecendo, grande será a gloria para o Pedagogium Alagoano, e para os professores que pugnam por tão pia e sacratissima instituição.

Confiamos que elles verão coroados seus vantajosos, e aliás grandiosos esforços.

Esperemos o futuro que nos responderá com acerto e correção.

A. V.

## Os accidentes da infancia

(TRADUÇÃO)

### O IMPRUDENTE

Paulino andava para traz em um corredor, dizendo a sua irmã que brincava n'um quarto visinho:—Vem ver, mana como eu ando bem para traz. Tu não irias tão depressa como eu.

Acabando estas palavras, chegou á escada em que não pensava, e rolou até baixo sem poder parar. Como elle perdeu os sentidos, julgou-se morto. Alguns minutos depois foi que elle deu signaes de vida. Tinha rachado a cabeça ; foi sangrado e ficou oito dias de cama.

Outro dia em que elle brincava com sua irmã, escondeu-se atraz de uma porta, e chegou o ouvido á fechadura. Sua irmã que ignorava isto, e que queria surprehendel-o, veio tão devagar que elle não ouyio nada, e enpurrou a porta com tanta força, que elle cahiu no chão. Deu hum grande grito. Sua irmã teve bastante pena do que tinha feito, mas a culpa não era sua ; ajudou-o a levantar-se. A fechadura tinha-lhe feito uma grande arranhadura na cara. Esteve ainda doente alguns dias.

Desgraçadamente não era elle só que soffria das suas travessuras, sua irmã tamhem tinha uma parte dos accidentes que resultavam.

Não se passava quasi semana alguma que elle não cahisse de cima de uma ca-

dsira ou de uma meza. Tudo o que lhe passava pela cabeça, fazia-o sem nunca prevêr as consequencias. Aconteceu-lhe uma vez uma aventura singular: tendo curiosidade de saber o que havia sobre uma parteleira muito elevada, chegou uma meziilha bastante estreita, e poz-lhe uma cadeira em cima: como isto não era ainda sufficiente, poz outra cadeira ainda e trepou acima deste fragil edificio.

Isto devia fazel-o trêmier: mas as suas reflexões nunca chegavão ao ponto de prevêr o que se devia temer. Emfim, depois de bastante trabalho, chegou à parteleira. Desgraçadamente, fazendo esforços empurrou as cadeiras, que fizeram cair a meziilha; só teve o tempo de se agarrar com força á parteleira, e ficou assim suspenso no ar. A situação não era muito agradável; elle offendia o corpo, deixando-se cair; por outro lado, chamando soccorro, attrahia reprehensões e bem merecidas: entretanto tomou este ultimo partido, e poz-se a gritar com toda a sua força.

Não veio ninguém senão depois de meio quarto de hora; os seus braços estavam já tão enfiados, que ella hia deixar-se cair, quando seu pae chegou. Primeiramente desceu-o, e quando elle esteve em baixo, puniu-o; o que era mui justo.

### NÃO BRINQUEIS COM O FOGO

Carolina tinha sido bem sensata, e sua mamãe deu-lhe bonitos pratos de porcelana, pratos de pó de pedra, facas de chumbo, e um fogareirinho de ferro. Deu-lhe tambem uma maça para a cortar em bocado, e pol-os nos seus bonitos pratos.

Vejaõ se ella estaria contente! Convidou todas as suas jovens amigas para virem divertir-se com ella. Encherão-se todos os pratos, pozerão-se á meza, e comerão como pessoas crescidas. Carolina é que fazia as honras, e que repartia por todas.

Tudo isto era muito bonito, e todas as vezes que Carolina hia dizer a sua mamãe: — Não é verdade, mamãe, que eu divirto-me bem? esta respondia sempre: — Sim, minha filha, vós vos divertis como uma menina que tem juizo.

Desgraçadamente, um dia que não havia ninguém, Carolina teve vontade de cozer alguma cousa n'uma das suas peque-

nas cassarolas: sua mamãe tinha-lhe prohibido bem de tocar no fogo. A pequena desobediente, vendo-se só, tomou com as tenazes algumas brazas, e pôl-as no seu fogareiro. Enquanto ella fazia esta feia cousa viu sua mamãe que entrava; depressa ella tomou o fogareiro cheio de brazas, e escondeu-se detraz das cortinas da janela.

A mamãe, que não sabia cousa alguma, disse-lhe: Carolina, como tu leste bem a tua lição, vem passear commigo. Ao mesmo tempo pegou-lhe pela mão, sahio eschot a porta á chave.

Carolina e sua mãe forão a um campo que não estava longe. A mamãe sentou-se debaixo de um salgueiro, e poz-se a cozer; Carolina entrou na herva até os joelhos, colheu flores e ramalhetes.

Havia bem duas horas que alli estavam, quando ouvirão uma búlha como de pessoas que corriam para alguma parte. No mesmo momento viram o jardineiro correr: — Ah! senhora, exclamou elle: uma grande desgraça vos succedeu; o fogo pegou em vossa casa; está já quasi toda queimada.

Principiou pelas cortinas da janela da vossa camara....

Apenas elle tinha dito estas palavras que Carolina deu um grito, e cahiu aos pés de sua mãe. Era o seu fogareiro que tinha posto o fogo ás cortinas e aos moveis, e dahi as chamas tinhão ganhado com rapidez o salgueiro que estava cheio de palha; em menos de nada a casa foi toda consumida; e eis aqui o que fez uma menina desobediente que tinha tocado no fogo.

### AS FACAS E AS THESOURAS

— Que é isso, menino! brincando com uma faca? Tu sabes que t'ó prohibi, dizia a senhora de San Cyro a seu filho Paulino.

— O' mamãe! respondeu Paulino, não temais nada, eu não me cõrto.

No mesmo momento em que fallava, cortou-se o dedo. Foi bem feito; todos os meninos desobedientes deveriam ser castigados da mesma maneira.

Encontrei uma vez um menino a correr muito com uma faca na mão. — O' menino! disse-lhe eu, tenha cuidado; se lhe escorregar um pé, vai cair sobre a sua faca. — O' meu senhor, respondeu elle, deixe estar que eu não caio.

Deu ainda uma duzia de passos, tropeçou contra uma pedra, caiu, e cravou a faca no lado. Não morreu, mas deu muito trabalho a curar-se.

Uma menina estava sempre brincando com as thesouras de sua mamã. Um dia que ella estava com uma das suas companheiras, e que agitava muito a sua mão fallando, aconteceu-lhe ferir com ellas a sua amiga no olho, e vasou-lh'o. Eu quero crer que ella tivesse pena, mas isso não remediou o mal; se não tivesse tocado nas thesouras, nada aconteceria.

Escutai, meus filhos; quando se vos prohibe brincar com as facas ou com outros instrumentos cortadores ou pontagudos, não é com intensão de vos privar de algum prazer, mas sim para vos preservar dos males que vos allrahiram a vossa inexperiencia e a vossa pouca habilidade.

## Secção Scientifica

### O ESTUDO DA HISTORIA NATURAL

Não ha estudo que excite mais curiosidade e interesse que o da «Historia Natural»; é elle o mais apropriado e conveniente para fazer parte essencial da educação da primeira infancia e para n'ella fixar-se a idea da existencia do poder e da bondade do Creator de todas as cousas.

Este estudo, porém, não tem podido ser geralmente adoptado em nossas escolas por um erro fatalissimo de querer-se bitorar a intelligencia da adolescencia com a da infancia!

E' preciso attender-se que entre o estomago e a intelligencia—a mais nobre e importante das faculdades com que nos dotou o Creator—ha um perfeito parallelo; é que—os alimentos tanto do corpo, como do espirito devem ser fornecidos em relação ao temperamento e as idades do individuo para que a sua digestão não se perturbe e se torne improficua aos fins que se tem em vista.

E' assim que um livro que se presta perfeitamente bem para a aprendizagem de um adulto, é muitas vezes um absurdo, um impossivel, em summa uma penosa mortificação para a intelligencia de uma creança que se acha ainda no estado, ou começo da mais delicada florescencia.

D'ahi a necessidade de meu trabalho, em que se expõe em miniatura a fiel doutrina dos grandes mestres, a verdade plastica da sciencia, guardadas as devidas proporções dos portentosos quadros em que elles, com traços os mais correctos,

nos retractaram as bellezas do estudo do grande livro da natureza, ensinando-nas a ler e comprehender o que se encontra de maravilhoso em todas suas paginas.

A methodologia moderna, acompanhada da pratica do ensino á infancia, aconselha seguir-se, no ensino da «Historia Natural», um methodo inteiramente diverso do commum.

Em vez de começar-se pelo ensino da mineralogia, fazendo a creança peregrinar pelos lugubres estados da natureza inorganica e depois trazel-a a contemplar a ornamentação da terra com seus tapetes de verdura, com sua immensa variedade de plantas das mais variiegadas côres, das mais exquisites flores e fórmas, desde o «musgo» microscopico que vegeta humildemente sobre o granito, a parede e o limiar da porta até a «palmeira», o «cedro» e o «bóaba»; em vez de seguir esse systema scientifico em que mostra que o vegetal é o vinculo que ata o mundo dos corpos brutos ao dos seres organisados e a transição para o animal, que se differença apenas do vegetal em ser um ente que obra porque quer e quer porque seate, e o vegetal um ente que obra automaticamente em virtude de sua organização peculiar e da força de diversas circumstancias em cujo meio se acha.

Sim, em vez de seguir essa gerarchia e gradação, ininterrompida dos seres inorganicos para a planta; da planta para os animaes infusorios[*polypos*], e finalmente para o homem deve começar o estudo pela ultima parte da «Historia Natural»—a ZOOLOGIA,— e pela ultima das ordens dos mamiferos—a dos BÍMANOS,—porque a experiencia tem demonstrado que assim a infancia encontra sempre um estímulo a renovar-se, uma curiosidade a surgir e a satisfazer-se e o desejo de ir sempre adiantada, sem ser presa do aborrecimento porque o ensino lhe vae gradativamente ficando sob a comprehensão dos sentidos, sem cansar demasiado a memoria e torturar-lhe o espirito.

Admittindo esse plano de ensino que acabamos de justificar passaremos a dar no outro numero ligeiras noções de historia natural, adaptadas á comprehensão infantil.

\* \* \*



## Flores do Parnaso

### A CONFESSADA

Era tão linda assim, ajoelhada,  
As mãos unidas com suave gesto,  
Os olhos baixos, e um sorrir modesto  
De seus lábios na curva immaculada!

De um sacerdote aos pés severo e mesto  
Ella curvára a fronte delicada,  
E dizia-lhe baixo e sosegada  
De sua vida o deslizar honesto.

Mas subito uma nuvem cor de roza  
Ao rosto lhe subiu, fugaz meteoro!  
E a voz tremeu-lhe inquieta e suspirosa...

E pude vêr, sombrio Lovelace  
Essa palavra—amor—em letras de ouro  
Traçadas no carmin de sua face.

*Gonçalves Crespo.*

### SONETO

Na mão de Deus, na sua mão direita,  
Descançou afinal meu coração.  
Do palácio encantado da ilusão  
Descia a passo e passo a escada estreita...

Como as flores mortaes, com q' se enfeita  
A ignorancia infantil, despojo vão,  
Depuz do Ideal e da Paixão  
A forma transitoria e imperfeita.

Como creança, em lobrega jornada,  
Que a mão leva no collo, agazalhada,  
Atravessa, sorrindo vagamente,

Selvas, mares, areias do deserto...  
Dorme o teu somno, coração liberto,  
Dorme na mão de Deus eternamente.

*Anthero Do Quental.*

### FITANDO O SUL

Ígneo facho do céu!...oh quante adoro  
Teu rutilo brilhar intenso, infindo,  
Manda-me um raio teu, fulgente, vindo  
Affagar docemente á mim que chorol...

Vejo-te ahí tão longe!...è quasi incrível  
Medir no telescópio da vontade  
Essa tua extensão que na verdade  
E' grande, original, quasi impossível.

No silencio da noite a sós commigo.  
Ao fictar-te medrosa eu não comsigo  
Mirar á olhos nus a chama bella,

Que me faz desejar beijar-te amigo.  
Mas que apenas talvez eu só comsigo  
Escrever, sendo luz, tu, minha estrella-

*Ígneo Sabino.*

### AO POR DO SOL

Sombrada tarde, oh sombra vaporosa!  
Como chora uma lyra, quanto falla!  
Torta, a bem cruel no peito estala  
e a vida a findar, qual finda a rosa!...

Porque declinas, turbilhão de opala?  
O' mocidade, ó vaga rumorosa!  
A bella flôr do sonho, a flôr ditosa  
vai murchando no hastil na dôr que rala.

O aroma evolou-se pelos ares!...  
Vão suspirando os tons crepusculares,  
e as folhas modulando tristemente..

Tudo treme e desmaia — E a natureza  
ergue ao Senhor a fervorosa reza  
em quanto dorme ao longe a luz do po-  
(ente!...

*Baptista Wanderley.*

TYP. DA «PATRIA»