

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE HISTÓRIA

SILVAN SOUSA MENDES

**A "AUSÊNCIA" DA COR DOS ALUNOS NO *LYCEO DO MARANHÃO*
(1871-1889)**

SÃO LUÍS

2017

SILVAN SOUSA MENDES

**A “AUSÊNCIA” DA COR DOS ALUNOS DO *LYCEO DO MARANHÃO*
(1871-1889)**

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

SÃO LUÍS
2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

MENDES SOUSA, SILVAN.

A "AUSÊNCIA" DA COR DOS ALUNOS NO LYCEO DO MARANHÃO
1871-1889 / SILVAN MENDES SOUSA. - 2017.

84 f.

Orientador(a): ACILDO LEITE DA SILVA.

Monografia (Graduação) - Curso de História,
Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS-MA, 2017.

1. Cor. 2. Instrução. Cor. Ausência. Lyceo do
Maranhão. 3. Lyceo do Maranhão. I. LEITE DA SILVA,
ACILDO. II. Título.

SILVAN SOUSA MENDES

**A “AUSÊNCIA” DA COR DOS ALUNOS DO *LYCEO MARANHÃO*
(1871-1889)**

Monografia apresentada ao Curso de História da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito para obtenção do grau de Licenciatura
em História.

Orientador: Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Regina Helena Martins de Faria
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Maria da Glória Guimarães Correia
Universidade Federal do Maranhão

A Deus;

Aos meus pais:

Domingos Mendes e

Maria Silvana Sousa

Mendes

AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho monográfico pressupõe muitas leituras, análises reflexões e também contribuições de varias pessoas que não apenas fazem isso diretamente, mas também indiretamente, ou seja, não apenas o corpo docente e não tão pouco apenas familiares tiveram participação neste trabalho, nessa jornada contei com apoio de pessoas que se tornaram especiais em mais essa etapa da minha vida.

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus por ter me concedido a oportunidade de entrar na universidade mesmo com todas as possibilidades sendo contrarias, e ter me acompanhado após a minha entrada no curso, e ainda por ter me concedido também sabedoria na produção e conclusão deste trabalho.

A minha família também devo agradecimentos, principalmente a minha mãe e meu pai Maria Silvana Sousa Mendes e Domingos Mendes, pela motivação e acompanhamento desde sempre, pois sem o apoio deles eu não teria condições de entrar nessa jornada e muito menos de concluir, também agradeço a meus cinco irmãos, Suely Sousa Mendes, Elizângela Sousa Mendes, Evandro Sousa Mendes, Nilson Sousa Mendes e Gilvane Sousa Mendes, pois mesmo sem saber ao certo o que eu tanto estudava e para quê, sabiam que era importa e que eu merecia apoio.

Ao meu amigo, que exerceu também o papel importante de ser meu orientador, o professor Dr. Acildo Leite da Silva, com quem dividi minhas preocupações no que se refere a este trabalho, e contribuiu de forma significativa para a conclusão deste através de suas críticas, revisões, e correções. Escolha melhor eu não poderia ter feito para ser orientado, pois seu nível de conhecimento na área da História foi de suma importância mesmo sendo Pedagogo, o seu conhecimento de teóricos da história e de teoria da história, fundidos aos da educação, permitiram a produção deste trabalho, além disso tudo, como já disse não foi apenas meu orientador, mas é também um grande amigo.

Aos professores do departamento de História que através de suas metodologias apresentaram conceitos, métodos, autores fundamentais para minha formação acadêmica, dentre eles: Flavio Soares, Marize de campos, Alexandre Navarro, João Bittencourt, Maria Izabel, Dorval, Maria da Glória, Regina Faria, Isabel Ibarra, Telma Bonifacio, e em especial Professora Antonia Mota, pela contribuição não apenas na formação acadêmica, mas também na pedagógica, através do PIBID, e do acompanhamento dos trabalhos produzidos sobre a prática docente em sala de aula, o

professor Manoel Barros também teve sua contribuição peculiar, pois através do ensino da paleografia ajudou-me a ler um mundo que era novo até então e que ele tratou de nós apresentar, pois a transcrição de variados tipos de documentação permitiu considerável facilidade na leitura da documentação do império que está presente neste trabalho.

As professoras do Centro de Ensino Governador Edson Lobão (CEGEL), Werly Santos e Denise Mota que participaram também da consolidação da escolha da carreira docente, pois as concessões de horários em suas aulas para aplicação do projeto do PIBID que trazia a música como ferramenta de ensino teve profunda relevância, elas me ensinaram muito a respeito da prática docente e todos os percalços desta carreira, por tanto a elas meus agradecimentos.

Aos meus amigos de longas datas também tenho a agradecer entre eles: Marcos Vinicius Serrão Viana, seu pai José Bonifacio, sua Mãe Maria Francisca, pois desde a minha infância e até hoje sei que posso contar com eles, pois os considero como minha segunda família, a Thiago Silva e sua família agradeço pelo incentivo, Leandro Aguiar que de forma singular contribuiu para este trabalho e sua família.

Ao entrar na universidade novos laços de amizade começavam a se firmar e conheci pessoas com quem tive o prazer de partilhar momentos não apenas acadêmicos, mas também fora daquele ambiente, almoços, viagens, lanches, entre eles destaco: William Barros, Carlos Eduardo, Samuel Ferreira, Dayse Gusmão, Rejiane Trindade, Domingos Sá, Tadeu Maciel, Jairo Muniz e todos que entraram junto comigo em 2009.2.

Ao meu grande amigo Greig Rayner agradeço também, pelo companheirismo, pelas críticas durante o período em que estudamos juntos, pelos momentos preciosos de leituras dos textos da cadeira de Brasil I, na biblioteca após o fim da aula para esperar os ônibus passarem menos lotado e por outros momentos que ultrapassaram o ambiente acadêmico e que serviram de fortalecimento de nossa amizade.

Ao vereador Genereval Martiniano (Astro de Ogum), agradeço também pela oportunidade que me deu de trabalhar a seu lado desde o ano de 2013 até o presente momento, e conhecer mais um pouco sobre o ambiente político, além de flexibilizar meus horários de trabalho para que pudesse concluir essa monografia, além das pessoas com quem trabalho de forma mais direta, Lizia Cardoso, Eliana Bezerra, Deusa Guimarães, Ana Lemos e Vinicius Beckman.

A Todos os funcionários tanto do Arquivo Publico do Estado Maranhão, quanto da Biblioteca Publica Benedito Leite, pela prestação de serviços, e também ao Diretor do Liceu Maranhense Deurivan que permitiu que eu tivesse acesso a documentação presente e que me ajudaram consideravelmente.

E ainda agradeço aos que chegaram ao final da jornada, e que de forma singular contribuíram para conclusão deste trabalho, como minha Nádía Nataly, a quem não podia de forma nenhuma deixar de agradecer, afinal além de amiga é a moça do meu agrado, minha namorada, meu amor que tem alegrado meu coração e me acompanhado com seu amor e sua dedicação incondicional. Agradeço também a Victor Araújo meu grande irmão e parceiro, com quem conversei muitas vezes a respeito deste trabalho e sobre minhas preocupações, a Helen minha amiga da mesma forma, por seu apoio e palavras de ânimo.

Meus sinceros agradecimentos a todos estiveram comigo nessa jornada e que contribuíram direta ou indiretamente para conclusão de mais essa etapa, alguns eu sei que continuarão ao meu lado em outras etapas, outros não, pois seguiram caminhos diferentes e o tempo e as situações mais diversas da vida darão conta de nos afastar naturalmente, mas independente de qualquer coisa o meu muito obrigado a todos.

“A organização ontem viva de uma sociedade, investida na ótica de seus historiadores, se transforma, então, num passado suscetível de ser estudado. Ela muda de estatuto: deixando de ser, entre os autores, aquilo em função de que eles pensavam, passa para o lado do objeto que, como novos autores, temos que tornar pensável”

(Michel de Certeau)

RESUMO

A escravidão da segunda metade do século XIX ainda demonstrava envergadura no Brasil, uma vez que é a vida do africano escravizado e seus descendentes, bem como do negro liberto ou forro frente a entraves no gozo de alguns privilégios que apresentava restritos aos senhores e seus filhos dentre eles o acesso à instrução. Na historiografia da história da educação tornou escrita comum que negro do século XIX pouco transitou pelas instituições escolares deste período, esse pensamento vem sendo relativizado a partir dos novos estudos que tem levantado hipóteses sobre a presença do negro nessas instituições como tem revelado a documentação escolar – as *listas de matriculas escolar* cortejadas com outras documentações com intuito de mapear essa presença na instrução primária do século XIX. Tomando o documento escolar como fonte o objetivo de estudo é problematizar a cor na documentação escolar do *Lyceo do Maranhão*, uma vez que não encontramos nenhum trabalho com esse recorte, *cor e instrução secundaria*, na produção acadêmica sobre a temática do ensino secundário, no contexto do Maranhão oitocentista.

Palavras chave: Instrução. Cor. Ausência. *Lyceo do Maranhão*.

ABSTRACT

The slavery of the second half of the nineteenth century still showed a great extent in Brazil, since it is the life of the enslaved African and his descendants, as well as of the liberated negro or lining in the face of obstacles to the enjoyment of some privileges that he presented restricted to the lords and their children Including access to education. In the historiography of the history of education it became common writing that black of the nineteenth century barely passed through the school institutions of this period, this thinking has been relativized from the new studies that has raised hypotheses about the presence of the black in these institutions as has revealed the school documentation - The school enrollment lists courted with other documentation aimed at mapping this presence in the primary education of the nineteenth century. Taking the school document as a source the study objective is to problematize the color in the school documentation of the Lyceo do Maranhão, since we did not find any work with this cut, color and secondary education, in the academic production on the theme of secondary education, in the context Of the eighteenth century Maranhao.

Keywords: Instruction. Color. Absence. Lyceo do Maranhão.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O NEGRO E A EDUCAÇÃO NO MARANHÃO ENTRE 1871 e 1889	22
2.1	O contexto do Maranhão: Aspectos sociais da província	25
2.2	A lei do ventre e a relativização da instrução do negro	32
2.3	Discursos em relatórios de instrução pública do Maranhão	35
3.	O ENSINO SECUNDARIO NA PROVINCIA DO MARANHÃO	43
3.1	A organização e estruturação da instrução secundária	45
3.2	O ensino oferecido no <i>Lyceo do Maranhão</i>	51
3.3	Reflexões sobre as regulamentações e estatutos do <i>Lyceo</i>	57
4.	A QUESTÃO DOS ALUNOS NOS DOCUMENTOS DE MATRICULAS DO <i>LYCEO DO MARANHÃO</i>.	63
4.1	A linguagem oficial e os sentidos das cores	64
4.2	A “ausência” da cor no <i>Lyceo</i> e a escrita de Dunshee de Abranches	70
4.	A “ausência” no <i>Lyceo do Maranhão</i> na escrita da documentação-requerimento escolar.	73
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

INTRODUÇÃO:

A lei nº 920 de 21 de julho do anno findo auctorisou a presidência a reformar o regulamento da instrução pública, estabelecendo as bases da reforma, que consistem principalmente na conversão do Lycêo em internato, no ensino obrigatório [...].

Não tendo o meu antecessor usado desta importante autorização, deixei por minha vez de tornal-a effectiva, pelos motivos, que posso expor-vós. Além do augmento infallivel de despeza, circunstancia que deve pesar no ânimo dos legisladores de uma província de minguados recursos, e que precisa de muitos melhoramentos, não teem os internatos correspondido em outras províncias aos desejos e esperanças de seus instituidores.

Confunde-se em taes estabelecimentos a educação e a instrução, sendo aquella confiada a uma autoridade estranha a família, que o amor não esclarece nem mitiga, o que não pode deixar de exercer funesta influencia no espirito e caráter dos mancebos, que lhe são subordinados.

A educação incube á família; o poder público por mais solícito que seja, não pode substituil-a conveniente em tão árdua e importante missão. Limite-se pois a ministrar à mocidaad mestres moralizados e hábeis, e deixe aos paes a responsabilidade e a gloria de educar seus filhos.

Não satisfazem, diz um notável escriptor, nem ao espirito, nem ao corpo, os nossos lycêos de internos, meio seminários, meio quartéis. Fallece-lhe ar e espaço e ainda mais aquella liberdade que, desde a infância, ensina o indivíduo dirigir-se e a respeitar-se. A obediência passiva alias necessária onde há agglomeração de homens, é péssima a educação da vontade; faz soldados e padres, mas nunca cidadãos.

Exm. Sr. Primeiro vice presidente Dr. Jose da Silva Maya. 19 de maio de 1871.

Com relação à instrução da população negra, ao longo do século XIX, convivemos com uma lacuna historiográfica referente a escassez de estudos sobre a escolarização dessa parcela da população, somado a idéia propagada de que no campo da escrita da história da educação no período oitocentista os negros – escravizado, livres ou liberto - devido ao contexto e a marca da escravidão essa parcela não ascendeu a nenhum processo escolarização. O novo olhar revisionista sobre uma escrita histórica da educação da população negra tem revelado outra realidade, causando certos espantos de pesquisadores quanto ao fato da presença negra em processos de escolarização no decorrer dos oitocentos. Na província do Maranhão não vai ser diferente.

Diante disso, torna-se importante problematizar a questão da escolarização dos negros no contexto da sociedade maranhense, devido à lacuna histórica sobre a questão bem como pelo fato de que no período oitocentista eram centrais as preocupações nas

Províncias do Império acerca da necessidade de escolarização da população sobre tudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros, índios e mulheres foram amplamente debatidas e isso mobilizou uma intensa atividade legislativa das Assembléias Provinciais na busca de um ordenamento legal da educação escolar. Pesando nesses debates a presença reiterada do discurso da *instrução e educação* como missão civilizadora da escola, cabendo o envolvimento tanto do Estado como das elites intelectuais e da sociedade; a precária condição de funcionamento da instrução pública e baixo alcance de números de matrículas escolar, gerando uma população sem escolarização, desde o período oitocentista.

No entanto, a extensão da instrução a maioria da população enfrentava alguns limites de ordem política e cultural relacionados a uma sociedade sob o estatuto da escravatura, autoritária e profundamente desigual, mas que, por outro lado, vislumbrava a construção da nação brasileira em modos civilizacionais no qual a noção de “*ente moralizado*”, que seria o objetivo principal da educação, sobretudo na fase inicial do período imperial, pois, via na instrução uma das principais estratégias civilizatória do povo, na medida em que instruir as “classes inferiores” passa a ser tarefa fundamental do Estado Imperial.

Com a centralidade da preocupação com escolarização das “classes inferiores”, torna-se pertinente refletir como, no período imperial, o Estado enfrentou a questão da educação do negro, sobretudo na Província do Maranhão. Mediante isso, o interesse que motivou esse estudo foi saber a cor dos alunos do ensino secundário na Província do Maranhão frente à idéia propagada de existência de regulamento na província que proibia escravos de ir à escola¹, se associando diretamente com a inexistência de negros na escola. Diante disso, o objetivo desse estudo é investigar se há pluralidade de cor dos alunos ou não na instituição escolar secundária do Maranhão oitocentista o *Lyceu*, entre os anos de 1871 a 1889.

O levantamento dessa presença negra, pós 1871 foi tomando como recorte temporal, considerando que com a promulgação da Lei do Ventre Livre, este ato trouxe uma importante modificação na estrutura das relações sociais e políticas da sociedade imperial com reflexo, a priori, no contexto educacional do Brasil, pois, ao libertar todos os filhos de escravizadas nascidos a partir de então, pressupunha acesso dessas crianças a instituição escolar. Outro ponto de extrema relevância foi a Lei do Ventre Livre, foi a

¹ No Regulamento da Instrução Pública da Província do Maranhão do ano de 1854

partir dela foi possível de vislumbrar novos horizontes no que se refere a instrução do negro, já que os termos instrução e ingênuos começam a parecer no mesmo texto, sugerindo novos futuros a eles diferentes daquele de outrora.

Conforme referimos, tanto a historiografia da educação nacional quanto a local têm-se propagado essa proibição da população negra de frequentar a escola, certamente isso fez com que não haja produção histórica que se trata dessa presença negra nos bancos escolares no período oitocentista. Pois segundo Cynthia Veiga desde a constituição de 1824 houve um crescente apelo para *instruir e civilizar o povo*, contudo:

Como uma invenção imperial, em grande parte dos discursos a aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentava como fator condicional de edificação de uma nova sociedade. Mas, ressalte-se o impedimento legal de frequência dos escravos às aulas públicas em várias províncias do Império. Esse fator tem sido interpretado também como impedimento da frequência dos negros, gerando uma série de equívocos na história da escola (VEIGA, 2008, p.502)

O equívoco nesta historiografia mais geral e na historiografia da educação em particular origina-se da compreensão de que a população negra é invariavelmente associada aos escravos e vice-versa, ou seja, a uma população composta apenas por escravizados, desconsiderando, sobretudo, a partir da metade dos o aumento significativo da população negra livre e a crescente diminuição da população escrava a partir de metade do século XIX (Mattos, 2006). Daí a importância da problematizar essa relação direta entre negros e escravos precisa ser problematizada para que possamos ampliar os estudos especialmente na investigação sobre os negros na história da educação e da própria história da educação brasileira.

Finaliza o recorte temporal deste estudo, o ano de 1889, que traz como marco histórico o advento da república que para além da mudança do regime político, nesse interstício ocorreram à configuração de novos cenários, o da abolição e do pós-abolição, revelando assim, a circulação dos negros por espaços que por muito tempo se pensou que era vedado a ele, dentre esses espaços novas possibilidades de circular também na escola. Sua presença nos espaços letrados era constante, ainda que em menor número que os brancos, de acordo com Fonseca:

(..), alguns estudos da história da educação que tem procurado tratar das questões relativas à população têm revelado a presença desses indivíduos nos mais diferentes espaços e funções ligado ao processo educacional. A reunião dessa produção indica que a presença dos negros nas escolas não era algo

esporádico e que ela ocorreu em período em que a escravidão se encontrava em pleno funcionamento (FONSECA, 2009, p.18).

Sendo assim, centrar a análise deste estudo sobre a escolarização do negro na sociedade maranhense no período pós Lei do Ventre Livre (1871) e pós abolição da escravatura (1888) até a proclamação da República (1889), tem o intuito problematizar e refletir sobre a cor dos alunos na instituição escolar mais importante da Província do Maranhão que é o *Lyceo* atentando para os impactos desses eventos históricos no acesso e aumento, ou não, de alunos não brancos no ensino secundário, verificando em que medida essas mudanças de estatutos da relação social com a população negra facultaram o acesso à educação escolar, permitindo inferir ou afirmar mudança de cores nesta instituição.

No intuito de problematizar a cor na documentação escolar do *Lyceo do Maranhão* pretexto investigar a presença do aluno negro no ensino secundário maranhense, com a justificativa de que, no mapeamento sobre a produção acadêmica sobre a temática *negro e educação e ensino secundário*, no contexto do Maranhão oitocentista, encontramos nenhum trabalho com esse recorte, *cor e educação secundaria*, - pois, os poucos trabalhos produzidos sobre a escolarização da população negra, são com enfoque para o ensino primário, ou seja, a instrução primaria.

Há que ponderar que no campo da escrita da História da Educação Maranhense voltado para os *sujeitos da ação educativa* - crianças, meninos, meninas, jovens, mulheres, negros e índios - ainda são poucos. Em parte, essa escassez, sobre essa escrita histórica, reflete também o pouco interesse dos historiadores de ofícios pela temática educação. Uma vez que a educação não tem alçado a condição de objeto nobre no campo da história, pois nas produções que delineia os *territórios e campos de investigação do historiador*² ela não está contemplada como um campo de investigação e nem como objeto.

Para dar conta do estudo, laçaremos mão da abordagem da história cultural na crença de que essa perspectiva contribuirá para a reflexão da especificidade de uma história da educação do negro ancorado num aporte teórico-metodológico que nos possibilite abordar o tema *cor e educação secundaria* em uma perspectiva histórica. Situando assim, o lugar da História da Educação no conjunto da historiografia e suas

²Veja a obra: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teorias e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

relações com as possibilidades de abordagens do objeto a cor na documentação escolar do ensino secundário.

Atento a observação de Fonseca (2003), que “a história da educação não tem fronteiras a definir com a história cultural. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como muitos objetos de investigação” (FONSECA, 2003, p.59).

Ao trabalharmos com a História da Educação temos uma grande variedade de temas, abordagens e objetos. A história das disciplinas escolares, a história como disciplina escolar, a história do ensino de história, a história das instituições escolares, a história da leitura e dos impressos escolares, a história da profissão docente, a história dos processos de escolarização e os sujeitos da ação educativa.

Abordar essa pluralidade de temas exige que os pesquisadores da História da Educação se debrucem sobre as fontes, com o máximo de rigor científico no tratamento delas. Além das tradicionais fontes para o estudo da História da Educação – documentos oficiais, relatórios de instrução pública, resoluções e leis, mapas de matrículas, fontes escritas de natureza oficial em geral – novas fontes são utilizadas pelos historiadores da educação, como as revistas pedagógicas, os manuais escolares, revistas, jornais, peças publicitárias, obras artísticas, os materiais produzidos e utilizados no cotidiano escolar – cadernos e trabalhos de alunos, fotografias, desenhos, cartazes, programação de comemorações cívicas, provas etc – e, também, fontes que não apresentam relação direta com a educação, como a literatura e as autobiografias.

Para realização desse estudo sobre a problematização da cor nos documentos escolares, iniciamos com o mapeamento sobre o que seria esses documentos referente ao *Lyceo do Maranhão*, orientado nos Regulamento da Instrução Pública como exigência para realizar a matrícula do *Lyceo*, para a partir deles apreender os alunos e chegar a sua cor. Priorizamos a documentação utilizada entre 1871 a 1889, o recorte temporal desse estudo.

Nesse levantamento enfrentamos vários obstáculos, de diversa ordem, tais como a dificuldade de acesso ao arquivo do Liceu, devido às condições do espaço em que estão os documentos, de organização e localização no acervo os documentos referentes a matrícula, que possibilitasse, a partir deles, a identificação desses alunos inferir a sua condição de cor.

A multiplicidade de temas e abordagens em relação à História da Educação exige necessariamente um exame detalhado dos procedimentos teórico-metodológicos para se

trabalhar com cada um desses temas, pois somente dessa maneira podemos explicitar as confluências de tais procedimentos com os da História Cultural.

O aporte teórico-metodológico da História Cultural traz, portanto, a perspectiva de ampliação dos objetos de pesquisa, das abordagens, das fontes a serem consultadas, bem como do tratamento dessas fontes, oferecendo aos/às pesquisadores/as a possibilidade de olhares múltiplos sobre os diversos aspectos constituintes das práticas educativas, revelando dimensões antes pouco exploradas, possibilitando dar voz aos seus atores, explicitando sua dinâmica e sua complexidade.

E no bojo desse novo olhar que os estudos sobre a educação da população negra têm ganhado a escrita da história tanto na perspectiva de trazer a história não escrita do *negro e educação* quanto na revisão de uma historiografia da educação que silenciou e desconsiderou a presença negra no espaço da escola, ou seja, de que não houve essa escolarização desde os períodos setecentista e oitocentista. No Maranhão essa crença é reforçada pela “*Ausência da Cor*” nas pesquisas e na escrita da história da educação local, que pouco se tem voltado para esta temática.

É no enfrentamento dessa lacuna história que este estudo monográfico sobre a “*Ausência da Cor*” dos alunos do Liceu Maranhense revelado pelo *silêncio da cor* nos documentos de matrícula entre 1871 a 1889, se inscreve. Ancorando-se nas reflexões que giram em torno dos conceitos de *representação*, de Chartier (1998), *forma escolar* no sentido empregado por Vincent, Lahire e Thin (2001), para compreender a organização do ensino do *Lyceo* entre o jogo de interesses do governo da província e dos seus alunos.

Conforme, esses autores, os manuais ou “*tratados*” são uma característica da *forma escolar* que representa a “objetivação” e “codificação” do processo de ensino e aprendizagem. Tal característica permite compreender a relação intrínseca entre os manuais e a forma escolar no processo de escolarização. A forma escolar instituída pela escola transborda para fora da escola e acaba atravessando outras instituições e grupos sociais. Portanto, não é uma forma puramente escolar, mas escolar historicamente situada.

Porém, não podemos descolar a origem instituição escolar e *da forma escolar* do seu contexto histórico. Pois, instituição escolar é um desdobramento da vida urbana que começa a se solidificar nos séculos XVI, XVII e se firma no XIX. Desta maneira, a instituição surge como um espaço destinado a receber “todas as crianças”. Ou seja, “a *forma escolar* não é somente um efeito, uma consequência, que participa dessa nova

ordem chamada de *ordem pública*. Pois a invenção da *forma escolar* se realiza na produção das *disciplinas escolares*.

Considerando que o conceito de *representação* na perspectiva Chartier (1988), refere apreensão do mundo social como categorias de percepção do real, e que dessa forma, são elas que estruturam o mundo social, pois são historicamente produzidas por práticas, sejam políticas, sejam sociais ou discursivas, de imposição de um modelo cultural, que nos permitem não só delinear os processos de institucionalização, de um imaginário de uma época, mas também práticas de apropriação desses modelos pelos diferentes grupos. No que tange a cor e sua representação na construção da identidade, observamos como essa representação da cor da população não branca foi moldada na narrativa literária, através de fragmentos de dois autores maranhenses.

Neste estudo apoiamos na abordagem metodológica por intermédio dos vestígios (GINZBURG, 2007). Como sustenta Pesavento (2004), ir atrás de vestígios é “ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado” ou ainda, pensando nos detalhes, ir atrás daqueles “que cercam a cena principal, analisa cada elemento em relação ao conjunto” (PESAVENTO, 2004, p.64).

Apropriadamos *vestígios e indícios*, depreendido dos *requerimentos de matrícula* as informações na tessitura da análise do documento, sobre a ausência da cor, mas evidenciando as potencialidades que o indício apresenta na construção de pistas para chegar na cor dos alunos do *Lyceo* no período oitocentista. Para isso seguimos nas trilhas do *paradigma indiciários*³ de Ginzburg (1990).

Conforme o Carlo Ginzburg (1990) o *conceito de paradigma indiciário* não propõe construir problemas, na medida em que imperam descrições das particularidades do documento e estas acabam ocupando o lugar de paradigma norteador do pesquisador, estimulando por vezes o estudo de um cotidiano como se fosse um gabinete de curiosidades, harmônico e sem embates ou correlações de força dos sujeitos sociais.

O *paradigma indiciário* que perpassa a obra de Ginzburg tem por característica um observador que, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, dispõem esses dados para fazer emergir uma narrativa. Para isso, alerta o autor que três elementos o observador, dados e narrativas são indissociáveis, na construção da narrativa.

³O *método indiciário* constitui o uso do *indiciarismo* como ferramenta de pesquisa. Considera o *paradigma indiciário* como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios.

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Dessa incursão pelo acervo documental do *Lyceo do Maranhão*, na reunião de documento escolar referente a matrícula, conseguimos encontrar um número significativo apenas de *requerimento de matrícula escolar* que permitiu constatar a ausência da cor e abriu novas pistas de estudo no campo da educação secundária voltando a atenção para cor dos alunos. Essa primeira incursão resultou nessa monografia que está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, refere a introdução, no qual iniciamos traçando a escrita histórica sobre a e lacunas, historiografia da educação local, que versa sobre a instrução da população negra no período oitocentista, e sobre os contornos dos raros estudos que confluência cor e educação secundária, para situa o nosso estudo. Nesta parte, também, tecemos breves considerações sobre as motivações e a construção do objeto de estudo bem como as referências teóricas metodológico do estudo.

No segundo capítulo, a escrita voltou-se para tessitura sobre o negro na educação, baliza pelas implicações da Lei do ventre Livre na mudança de relações sociais, advindo com ao aumento paulatino de sujeitos escravizados livres, destacando os debates sobre a educação para essa população não branca. Aproximado contexto social do Maranhão provincial desse discurso sobre essa escolarização.

No terceiro capítulo, focamos o nosso escrito sobre o ensino secundário público destacando a organização e estruturação do ensino do *Lyceo*, sem perder de vista o jogo de interesse desse ensino tencionado pela interferência do governo da província na mudança de seu caráter e dos alunos na manutenção. Atentamos, também, aos documentos de normatização de organização desse ensino.

Já, no quarto capítulo, problematizamos a *questão da cor e educação* secundária, voltado o olhar para o documento escolar, iniciando a abordagem com os estudos que pautaram o processo de reconfiguração da cor na segunda metade do século XIX que levar ao *silêncio da cor* com reflexo na classificação população quanto a sua condição de cor marcada pela ausência do preto, nos documentos corroborando para o

reforço de uma escrita histórica da não presença de alunos não branco em espaço da educação secundária como o *Lyceo*. Nesta parte tecemos a escrita sobre a *representação da cor* no *Lyceo* e *da ausência da cor* no documento de matrícula com pretextos de *construir os fios* para estudos sobre as motivações que levaram a uma lacuna na história da educação referente a cor desses alunos.

Nas considerações finais ponderamos sobre os desafios de se empreender estudos sobre *cor e educação* no contexto da *instrução secundária pública*, principalmente, no período do recorte desse estudo. Devido as fontes e a crença na não inserção de negros em espaços, sobretudo, marcado pela idéia da elitização, devido à presença majoritária de alunos branco e abastados. O estudo da cor no contexto do *Lyceo do Maranhão* é uma caminhada iniciada por este trabalho, que considero como os primeiros passos sobre a problematização da cor no ensino secundário público do período imperial.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O NEGRO E A EDUCAÇÃO NO MARANHÃO ENTRE 1871 E 1889.

Era um dia abafadiço e aborrecido. A podre cidade de São Luiz do Maranhão parecia entorpecida pelo calor. Quase não se podia sahir á rua: as pedras escaldavam; as vidraças e os lampeões faiscavam ao sol como enormes diamantes; as paredes tinha reverberações de prata polida; as folhas das arvores nem se mexiam ; as carroças d'agoa passavam ruidosamente a todo instante; abalando os prédios; os aguadeiros , em mangas de camisa e pernas arregaçadas, invadiam sem cerimonia as casas para encher as banheiras e os potes. Em certos pontos não se encontrava viva alma na rua, tudo estava concentrado, adormecido; só os pretos faziam a compra pra o jantar ou andavam a ganho (AZEVEDO, [1897, p. 9).

Iniciar essas considerações com um fragmento do trecho do romance *o Mulato* de Aluisio de Azevedo, pulsa o movimento das *carroças e aguadeiros*, a gente preta transeunte pela cidade provincial de São Luís e ao mesmo tempo marca a relações a respeito da escravidão, sobretudo, acerca da condição social dos escravizados e suas formas de luta no contexto da cidade. A província do Maranhão da segunda metade século XIX, as relações escravocratas encontravam plenamente em vigor em meio a intensos debates referentes manutenção da escravidão bem como sobre a condição social do escravizado, sobre sua vida, seus conflitos e sobre as redes de solidariedade construídas para sobreviverem nesse complexo mundo da escravidão.

Nesse período, a escravidão passou a ser criticada com mais veemência, devido o revigoramento das ideias liberais e do crescimento da campanha abolicionista, forjando assim esses debates, na sociedade, em torno da manutenção de escravos no cativeiro. As pressões externas e a perda de legitimidade da instituição escravista, as revoltas internas somadas às fugas configuraram um conjunto de fatores que corroboraram para que os parlamentares articulassem novas estratégias para prolongar ao máximo a escravidão. Acrescente-se a tudo isso, a resistência cotidiana dos escravos na busca pela liberdade.

Nesse contexto de *negociação e conflitos resistência escrava no Brasil escravista* (Reis e Silva, 1899), envolveu-se a criação promulgação de Leis que de certa forma foram afrouxando o estatuto da escravidão e preconizando o novo *status* ao negro escravizado caminhando para fim do sistema escravista. Segundo Costa (1982), esse processo compreendeu de 1850 á 1888, para ela as fases são basicamente três, a primeira se refere à proibição do tráfico de escravos em 1850, a segunda diz respeito à Lei do Ventre Livre em 1871 e a terceira a Lei Áurea que trouxe Abolição da Escravidão em 1888.

Na Província do Maranhão, há que considerar algumas especificidades também que influíram e condicionara as *negociações e conflitos* dos escravizados. Segundo Pereira (2009):

Entre outras, destacam-se: a violência física a que estavam submetidos; a superioridade numérica da população escrava em relação à população livre; o trabalho do escravo por entre as ruas e becos da cidade, sem controle ostensivo; o plantel cinquentista escravos, em média, nas propriedades rurais; os conflitos políticos entre setores das classes dominantes pelo controle do poder local; a sensibilidade de líderes escravos em perceberem conjunturas favoráveis à mobilização social, tal como ocorreu nos contextos da Balaiada (1839 /1841) e a Guerra do Paraguai (1865/1870) em consequência do de funcionamento das redes de solidariedade construídas pelos escravos entre si, com pessoas livres (PEREIRA, 2009, p.243).

Diante dessa perspectiva voltaremos nosso foco para o período de 1871 tomando como pretexto e ponto de partida para essa investigação o período pós Lei do Ventre Livre, buscando problematizar a cor dos alunos no *Lyceo do Maranhão*, atentando para as implicações que essa Lei teve no campo educacional. Até porque a Lei de 1871 não foi apenas um instrumento para preservar o *status quo*, ela também foi um mecanismo elaborado para promover mudanças na organização e no controle do mercado de trabalho livre.

Com o advento Lei do Ventre Livre (1871), abre caminhos para profundas mudanças e transformações econômicas, sociais e políticas que contribuíram para a construção da história da família negra e escrava, assim como da infância brasileira, abrindo um debate sobre a tutela e educação da criança órfãs, pobres, desvalida e/ou de cor.

No caso tutela, segundo Maria Beatriz Nizza da Silva (1993)⁴, era usada basicamente para as crianças de posses, como forma de garantir a gerência do menor e de seus bens no caso da falta de seu pai. Dar um tutor aos filhos menores só se tornava necessário por morte do pai, pois caso viesse à mãe a falecer, o pai ficava como natural administrador dos bens dos menores, não se colocando assim a questão da tutoria. Por outro lado, se o pai no seu testamento deixava designada à pessoa que devia assumir o papel de tutor, a sua decisão era acatada pelo juiz de órfãos.

Ainda, conforme Nizza da Silva (1993), os tutores testamentários tinham preferência sobre todos os outros. Entretanto, quando não havia tutoria testamentária, se dava clara preferência à mãe, ou na falta desta à avó, dentro de determinadas condições:

⁴SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Vida privada e cotidiano no Brasil na época de D. Maria I e D. João VI*, 2ª edição, Editorial Estampa, 1993,p.31-2.

era preciso que elas vivessem “honestamente”, que a mãe não tivesse voltado a casar, que se comprometessem a “*bem e fielmente administrarem os bens e pessoas de seus filhos e netos*” (Silva, 1993, p. 32).

Há que ressaltar que a Lei escondia também ambiguidades e contradições, uma vez que cláusulas restritivas, embutidas umas nas outras, no intuito de evitar a libertação de “menores”, eram a própria evidência de que, apesar de livre, o filho da escrava não deixou de perder seu valor de força de trabalho, valor variável segundo sua idade, (essa constatação em parte contraria a afirmação segundo a qual os ingênuos deixam de ser registrados com minúcias porque perderam o interesse como mercadorias). De fato, o valor de mercadoria não mais existia, mas foi habilmente substituído pelo valor-trabalho, ligado à idade da criança.

De qualquer maneira, foi assim que numa época onde cada mãe livre sonhava poder oferecer a seu filho uma escola, em vez da aprendizagem da vida cotidiana, numa época onde começaram a se prolongar a infância, para os filhos da mãe escravizada continuará tendo uma infância encolhida forçando-as ao uso de tática, como por exemplo, o batismo, como mecanismo de segurança advinda do compadrio protetor, tornava a criança escrava parecida com as outras crianças do Brasil Imperial, mas com as crianças de sua condição de cor, livres, porém escravas dos preconceitos da sociedade em que viviam.

Robert Conrad (1985)⁵, estudioso da transição do trabalho escravo em direção ao trabalho livre, chegou a argumentar que as leis que protegiam os escravizados não foram efetivamente aplicadas, uma vez que se constituíram em um dos principais mecanismos para conservar a hegemonia da classe dominante, pois sendo elaboradas por representantes dos senhores de escravos, estavam impregnadas de preocupações com os interesses econômicos dos fazendeiros. Seus efeitos beneficiaram quase sempre os senhores de escravos. Parece que a Lei do Ventre Livre não fugirá dessa regra.

No Maranhão há uma lacuna na historiografia da educação quanto as implicações dos debates em torno da Lei do Ventre Livre, no contexto da Província, que levasse em questão a escolarização dos negros, pois, ainda é um trabalho a ser feito, sobre tudo observando as posições e ideias defendidas pelos deputados na Assembléia Provincial. Esses debates, em torno da aprovação da Lei do Ventre Livre na província do Maranhão poderão jogar mais luz sobre a configuração dessa escolarização no contexto local, bem como ajudar a apreender posicionamento político em torno da

⁵CONRAD, Robert. *Os últimos anos de escravatura no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1985, p.112.

questão da educação do negro e qual alternativa encontrada para lidar com ela

Segundo Fonseca (2002) em seu estudo sobre os debates sobre a aprovação da lei 2.040, Lei do Ventre Livre, a considerou de profunda relevância para o processo de educação dos negros, pois a partir de então começou a ser discutidas os processos de escolarização voltada para essa parcela da população, que no decorrer dos oitocentos vão oscilar entre debate entre *instruir e educar* como envolvimento vários intelectuais e dirigentes que se envolverão nesse debate. Pesava o argumento de que essa parte da população, por constituir *seres inferiores, portadores de vícios e de moral duvidosa*, logo, precisavam ser educados nas letras, no comportamento e nos hábitos.

No âmbito deste estudo monográfico, apesar da ressalva sobre a importância desse estudo analítico das falas da Assembléia Provincial local, não as enfrentaremos aqui, devido ao recorte temporal e a motivação nossa de investigar a cor dos alunos do *Lyceo do Maranhão*, entendo que a entrada de negro na escola pode ter uma relação com o que se delineou no início quando se debateu essa abertura para a escolarização.

2.1 O Contexto do Maranhão: Aspectos sociais da província

O Maranhão assim como todo Brasil contava com uma estrutura social montada desde a colônia, em que Senhores e escravizados coexistiam num jogo de poder onde o cativo era a principal força de trabalho, cabendo a ele diversos ofícios dos considerados mais simples, como por exemplo, os referentes aos serviços domésticos na casa grande aos mais pesados, os realizados nos eitos.

Africanos e afro-descendentes constituíam a massa trabalhadora durante todo o período da colonização brasileira. Essa mão-de-obra executou todos os tipos de ofício e realizou todas as formas de trabalho existentes, formando a população majoritária e fornecendo a base cultural do país, em associação com os outros povos de outras origens. (CUNHA, 2004, p.249)

Voltar-se para o estudo a respeito do *sujeito escravizado* no contexto da sociedade maranhense oitocentista, pode nos ajudar a compreender e explicar alguns aspectos da experiência social, econômica e cultural desse período, considerando que na província a presença de negros ocupou majoritariamente a paisagem social influenciando diretamente no crescimento e mistura populacional da província. Esse negro aparece vinculado a vários aspectos de fundamental importância nas atividades sociais do Maranhão, dentre eles o econômico, no qual era a principal força na engrenagem do sistema escravista. Na atividade laboral escrava essa parcela da população tem ganhado significativo espaço na historiografia da escravidão

maranhense, pois:

A agricultura mercantil de exportação, sustentada à base do trabalho escravo, determinou a forma e o conteúdo das relações sociais, econômicas, políticas bem como a visão de mundo dos agentes sociais do processo histórico-social maranhense com grande intensidade até o final do século XIX (PEREIRA, 2006, P.29)

Se nos aspectos econômicos da província do Maranhão, era imprescindível os vínculos dos sujeitos escravizados com o estatuto do trabalho escravo em vigor, há que considerar que a partir da segunda metade do século XIX, a escravidão passou a ser criticada com mais veemência, embalada pelo contexto de revigoração das ideias liberais e pelo crescimento da campanha abolicionista contra a manutenção de escravizados no cativeiro. Imbuído na manutenção e reprodução das relações escravistas os senhores escravistas viam na abolição com grande preocupação, com a possibilidade de não dispor mais dessa mão-de-obra.

Considerando essa que privilegiou uma escrita do sujeito escravizado em um cenário de produção economia agroexportadora, no qual, muita vez, os senhores recorriam da violência - os castigos corporais, a coerção, a humilhação - para forçar o trabalho escravo, isso levou a construção da ideia do *escravo-coisa*⁶, a teoria da “coisificação do escravo”, bastante difundida na produção historiográfica, passou a defender a ideia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituído os sujeitos escravizados da possibilidade de pensar e agir no mundo a partir de categorias e significados sociais próprios. Como consequência disso colocam esses sujeitos como passivos e incapazes de elaborar estratégias diferentes para lidar com a realidade que lhes é imposta.

As regras do jogo nessa sociedade brasileira, cuja economia se fundamenta por inteiro na escravidão, estão aparentemente na mão dos senhores, o escravo pode aceitar ou recusar as regras do jogo. Por certo, na maioria das vezes é difícil recusá-las todas, pois, restar-lhe-ia a fuga ou a morte, mas ele dispõe de mil possibilidades de aceitá-las, porém modelando-as. Apesar de algumas recusas violentas que se devem registrar, toda uma gama sutil de reações, invenções, adaptações, originais e repulsas disfarçadas conseguirá impor a paz social no conjunto do Brasil escravista (MATTOSO, 1998, p.122).

Configurando-se, pois, como sujeitos históricos que conseguiram politizar o seu cotidiano e assim transformá-lo, pressionavam pela mudança, em seu benefício, de aspectos institucionais daquela sociedade. Vários negros souberam desse modo, como

⁶Esta ideia tem prosseguimento na obra de Jacob GORENDER, *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1990.

conseguir o direito legal à liberdade e, percebendo a possibilidade de alforria.

É importante ressaltar que há grande número de sujeitos negros –escravizados ou livres- que mantinham relações diversas com a sociedade mesmo estando em posição social considerada inferior, a sua participação é indispensável, não apenas no campo do trabalho, como já referimos, mas também na produção de “*novas cores*” – pardos, crioulos - no cenário da população em todo Brasil e na província do Maranhão, principalmente com o aumento entrada de negros na província.

Sendo assim, parece proceder, na questão da mestiçagem a escrita de Abranches (2012) que com essa mistura de gente, “(...) surgiram os cruzamentos desiguais. Os amores da senzala. As ligações escusas. Os brancos não se pejaram de mesclar a sua raça. E os bastardos pulularam por toda parte tornado-se em regra seus mais ferozes inimigos”. Esses sujeitos negros contribuíram ainda que de forma involuntária, ou seja, por meio da escravidão, para o crescimento econômico do país, e para além do trabalho forjou modos culturais singulares na nação.

Com relação às questões econômicas do Maranhão na segunda metade do século XIX, predomina em alguns estudos uma escrita que têm enfatizado que a Província nesse período passava por uma crise *modus operandis* agroexportador, que durou até o final dos oitocentos e início do XX, o que não significa dizer que a produção estava em total retração.

(...) Na década de 1860, o Maranhão já exportava açúcar. Em 1870, contava com aproximadamente quinhentos engenhos de açúcar. Suas exportações cresceram até meados do decênio de 1880, declinando abruptamente com a abolição da escravatura e estancando nos primeiros anos do século seguinte (FARIA, 2012 p.45-46)

O açúcar ainda era o principal produto de exportação até meados de 1880, mas, porém, ficaria cada vez mais difícil sustentar essa produção, pois a sua principal mão de obra era a escrava, sem ela a economia não só do Maranhão, como de todo o Brasil foi afetada. No Maranhão a abolição gradual e total da escravidão, não representou o único motivo que levou o sistema econômico a entrar em uma crise, houve ainda outros agravantes que merecem destaque.

(...). Os senhores de engenho queixavam-se das dificuldades que enfrentavam para conseguir um preço compensatório para o açúcar. Essas dificuldades adivinham, sobretudo da concorrência feita pelo açúcar de beterraba, provocando violenta queda nos preços. (CABRAL, 1984, p. 75)

É importante ressaltar esses dois agravantes, que juntamente com o movimento e concretização da abolição, que era uma realidade cada vez mais próxima, pois já dava seus sinais cada vez mais fortes desde o início da segunda metade do século XIX, somado a concorrência proporcionada pelo açúcar de beterraba, afetaram a situação econômica do Maranhão. Por outro lado, a crise anunciada não vai impedir e nem frear, nesse período, as ações que estavam adotando a cidade de São Luis de alguns serviços relativos à infra-estrutura, como tentativa de melhoramento no campo econômico.

Em São Luís, instalou-se uma infraestrutura de serviços: encanamento e distribuição de águas no rio Anil (Companhia Rio Anil, de 1850); iluminação a gás (Companhia de Iluminação a Gás do Maranhão, de 1862); bondes puxados a tração animal (iniciados em 1871, três anos depois do Rio de Janeiro). Criou-se ainda a companhia Aliança, de beneficiamento e armazenamento de algodão (em 1873), o Engenho Central de São Pedro (inaugurado em 1884) e as unidades fabris, com predomínio das têxteis (instaladas nos decênios de 1880 e 1890)(FARIA, 2012 p.50).

É inegável que na segunda metade do século XIX, em São Luís como se pode analisar houve grandes mudanças com vista à adequação as novas condições econômicas e sociais que lhes eram impostas. Essas melhorias colocam em dúvidas os discursos que ressaltam que o Maranhão neste mesmo período está em estado de completa penúria, poderíamos, porém, afirmar que há uma crise, mas não uma estagnação total da economia ou infraestrutura. A economia de certa forma acabou influenciando consideravelmente na vida social e no processo mestiçagem em curso desde os tempos da colônia devido à recorrente entrada de sujeitos escravizados destinados a mão-de-obra escrava.

Mesmo no período pós 1850, com lei de proibição de tráfico africano, impondo a estrutura escravista o início dos sinais da crise do sistema escravista, a paisagem da população da província continuará sendo fortemente marcada pela presença negra, como bem demonstram os registros demográficos em São Luis, capital da Província do Maranhão, segundo o Censo Oficial de 1872, que teve como objetivo maior a contabilização da população, podendo ser usado como documento importante para entender a composição racial local.

Tabela 1. Composição racial de São Luís

RAÇAS/SÃO LUÍS				TOTAL
DOS HOMENS		DAS MULHERES		HOMENS / MULHERES
BRANCOS	5.906	BRANCAS	5.951	11.857
PARDOS	3.546	PARDAS	4.554	8.100
PRETOS	1.365	PRETAS	2.101	3.466
CABOCLOS	144	CABOCLAS	189	333

Tabela 1. Fonte: Recenseamento do Brazil (1872)-Maranhão.

Os dados na tabela 1 se referem apenas a capital da província, e o que se pode observar é que a população não era homogeneamente branca, pois o quantitativo de homens brancos supera a soma dos outros grupos de cor. No do quantitativo de mulheres a situação é inversa, ou seja, a soma dos outros grupo de cor supera a de mulheres brancas, e se compararmos o total da população branca com o total da população denominada parda, preta e cabocla, é possível ver que o número dos não brancos supera a dos considerados brancos, assim sendo a maioria da população da capital pelo menos, não poderia ser considerada branca, embora os números sejam bem próximos.

Tabela 2. Composição racial da Província do Maranhão

RAÇAS/MARANHÃO				TOTAL
DOS HOMENS		DAS MULHERES		HOMENS/ MULHERES
BRANCOS	52.267	BRANCAS	51.246	103.513
PARDOS	71.662	PARDAS	72.699	144.361
PRETOS	12.504	PRETAS	12.780	25.284
CABOCLOS	5.509	CABOCLAS	5.434	10.943

Tabela 2. Fonte: Recenseamento do Brazil (1872)-Maranhão.

Na tabela 2 apresentamos os dados mais gerais da composição da paisagem populacional da província do Maranhão. Esta composição considerando os grupos de cor reflete a composição racial da capital, assim como nela, os brancos não

predominavam quantitativamente no Maranhão. Ao levar em consideração os dados gerais desta província divulgados no recenseamento de 1872, se pode ver que somados todos os brancos, entre homens e mulheres, e todos os outros considerados não brancos, entre homens e mulheres, o destaque maior será aos não brancos, - pardos, pretos, caboclos -, sendo esses grupos de cor a maioria no Maranhão.

Quanto à condição social temos a seguinte representação quantitativa na província do Maranhão:

Tabela 3. Tabela utilizada para exemplificar os campos de o modelo de raças condições e sexo.

TOTAES/ MARANHÃO					
DAS RAÇAS		DAS CONDIÇÕES		DOS SEXOS	
BRANCOS	103513	LIVRES	284101	HOMENS	17881
PARDOS	167692				
PRETOS	76892	ESCRAVOS	74939	MULHRES	180209
CABOCLOS	10948				

Tabela 3. Fonte: Recenseamento do Brazil (1872)-Maranhão.

Os dados da tabela 3 também que expõem a condição social desses sujeitos, na sua condição de livres ou escravos, aponta que quantitativamente os escravizados se sobressaem com relação ao número de sujeitos na condição de livres. Isso pode ser um indicio do pouco reflexo da proibição do tráfico, e continuidade das práticas da escravidão, dentre elas as que envolviam o abastecimento da mão de obra.

Outra ressalva que julgamos pertinente trazer é que na segunda metade dos oitocentos, após as leis de afrouxamento do sistema escravista, em 1850 que trouxe a proibição de forma mais incisiva do tráfico de escravos, no contexto do Brasil as bases do sistema escravista será ruído, também pela promulgação, em 1871, da Lei do Ventre Livre, onde os nascidos após a data da publicação seriam considerados livres, porém:

(...), paralelamente ao movimento abolicionista e a ação oficial no sentido de emancipar o regime servil, o escravo, por sua vez, através das diversas formas de reação a repressão e coerção passou a questionar a legitimidade de condição de propriedade de um outro ser humano igual a ele (RIBEIRO, 1990. p.52)

A *desagregação do sistema escravista* contou, também, com ações dos sujeitos escravizados que resultaram na aceleração do processo de corrosão do sistema, embora atuando de diferentes formas, as estratégias para uma tentativa de mudança de condição

social, de parte desses sujeitos, são variadas e foram constantes durante todo regime escravista. A capital da província do Maranhão foi palco de intensas disputas que envolviam não só pessoas livres, mas também as escravizadas que se encontravam em diferentes condições de trabalho.

A marcha progressiva de companhia pela liberdade, em todo o território nacional, levou os ludovicenses, entre eles estudantes, professores, poetas, negros e mestiços libertos, a se confraternizarem em torno da causa comum. Fugas de escravos foram estimuladas por sociedades abolicionistas. E, na desordem, já existente entre a escravaria, grupos de quilombos armados levavam o pânico aos proprietários. Plantadores, antecipando-se á abolição, libertavam seus escravos. Outros, foram possuidores de uma atitude repressora em relação aos cativos. A desorganização do trabalho se acentuara e as alterações, que foram se processando na produção, não induziu o grupo detentor do poder as soluções eficazes para reorganização do trabalho sobre novos moldes(RIBEIRO, 1990. p.159).

A presença maciça de uma população negra circulando pela cidade e vilas, a intensidade das ações dos movimentos relação à abolição do sistema escravista, sobre nesse período em questão, fizeram crescer a preocupação de governantes e senhores despertando assim diferentes formas de lidar com o que eles consideravam como um problema, para manter o controle sobre a manutenção do sistema escravista. Com isso, os sujeitos escravizados, que antes eram tidos como objeto de troca destinado ao trabalho e que existia para a função servil e para gerar lucros, passava a incomodar mais do que nunca, pelo fato de haver possibilidades concretas de construção de sua liberdade por diversos atos, que levaria a mudança da estrutura social montada desde os tempos da colônia.

A trajetória da libertação gradativa dos escravizados pode ser aqui neste trabalho levada em consideração balizando acontecimentos de extrema importância e que impulsionam possibilidades reais para que isso ocorresse, ressaltando as medidas, que no fim das contas, apresentem-se apenas como paliativas para o fim da escravidão, mas que de algum modo permitem que os ex-escravizados ou aqueles que ainda permaneciam nesta condição, criassem estratégias de inserção em espaços que não fossem convencionalmente os restritos ao trabalho escravo, dentre as conquistas desses novos espaços destacava o acesso as instituições educativas.

Os sujeitos que antes se encontravam na condição de escravos lutaram contra a opressão dos brancos, essas lutas ocorreram por diversas vias, devidos ao uso de *estratégias e táticas*, nas lutas de liberdade que permitiram, não apenas a conquista da mudança de status, mais também o direito de circular nos espaços da cidade e,

sobretudo nos da instrução. Essas conquistas os levaram a outras lutas, como livrar-se da marca colocada como pecha devido a sua condição de escravizado. A partir de então passou a lutar contra o preconceito de cor.

2.2 A Lei do Ventre e a relativização da instrução do negro.

Considerando que a formação – social, econômica, cultural - do Brasil foi pela mão-de-obra escravizada vinda do continente africano, parte de uma corrente da historiografia, foi influenciada a apreender e analisar sujeito escravizado apenas numa ótica econômica, na sinonímia *escravo-coisa*. Isso impactará, também, parte da escrita da história da educação, que reforçará essa associação direta entre *negros e escravos* muito marcados pela escrita de uma historiografia macroestrutural.

Como por exemplo, dessa forma de abordagem da sinonímia do e equívoco *negros e escravos* em um artigo publicado em 1994, Sarita M. Affonso Moysés (1994, p.200) ao abordar a *instrução de escravos e libertos*, alerta para o entendimento interpretativo distorcido do que se afirmava a Constituição de 1824 no artigo que “proibia o acesso à educação aos pretos, negros e crioulos”, reafirmado categoricamente no estudo da escravidão de Mario Maestri (2004), reiterando que “as escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos” (Maestri, 2004, p. 205).

Na *nova historiografia da educação* vem sendo sistematicamente problematizada essa sinonímia no intuito de ampliar os estudos sobre a história do negro no Brasil e principalmente na investigação do negro educação, pois, ao tomar *negros* por *escravos*, estudiosos acabam por limitar a discussão sobre o lugar da *instrução e escola pública* na organização das nações modernas e dos Estados constitucionais. Diferentemente do que se produziu, mesmo diante do estatuto da escravidão e suas consequências nos depararam com a presença negra nos processos de escolarização no período oitocentista, principalmente. Daí a importância dessa reflexão sobre os motivos da sinonímia entre *negros e escravos* e sua longa duração histórica.

O Brasil a partir das leis que visavam abolir a escravidão, de forma lenta e gradual, se adaptava aos poucos a uma nova estrutura social. A sociedade que antes contava com mão-de-obra escrava, deveria se adaptar a nova realidade, pois a partir dessas leis os escravizados tornavam-se livres, embora com uma grande herança do período que o antecede, ou seja, a pesar da lei mudar a condição social, os modos de

relações sociais permanecem escravista e isso dificultava entre outros aspectos, o acesso ao campo educacional, o que não exclui a possibilidade de haver negros frequentando espaços escolares, considerados como espaço de brancos em um território negro.

Dentro do rol de leis que visava relativizar a condição do negro escravizado com vista à abolição da escravidão no Brasil, tomamos como ponto de partida nesta pesquisa, o período pós Lei do Ventre Livre, Lei nº 2.040, também conhecida como *Lei Rio Branco, promulgada em 28 de setembro de 1871*. Esta lei considerava livre todos os filhos de *mulher escravizadas* nascidos a partir de então. Ela ocasionou grandes mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais em todo o Brasil, na medida em que pautou um debate sobre a educação dessas crianças negras dividindo a opinião da sociedade que já estava habituada com a estrutura social montada desde tempos anteriores, e que a partir de então foi forçada a discutir e criar formas para incluir essa parcela da população na condição de cidadão de direito.

O Artigo 1º da Lei do Ventre Livre, dizia que os filhos de *mulher escrava* que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre. Essa lei de cunho abolicionista após ser debatida foi aprovada “favorecendo” essas crianças “livres” de mãe escravizadas. Frente a essa demanda, uma das questões indispensáveis é entender de que forma o Estado pretendia lidar com essa questão que do ponto de vista Lei parece ser simples, mas que na verdade era complexa se levarmos em consideração sobre como seria a educação desses sujeitos uma vez que elas estariam “livres”.

(...) tanto os opositores como os partidários do projeto para libertação das novas gerações de crianças nascidas reconheciam e atribuíam importância fundamental à educação. Porém a responsabilidade de educar era visto como um problema(FONSECA, 2002, p.50)

Para além das questões políticas ou econômicas a grande preocupação dos escravocratas e dos políticos opositores da lei era com a educação dessas crianças. Essa é uma discussão que aparece embutida dentro da Lei do Ventre Livre e que vai levantar grandes tensões por parte da classe política, uma vez que todos se omitiam a assumir a responsabilidade da educação dos filhos das escravizadas que nasceram livres, nem mesmo o Estado.

Na tentativa de amenizar a situação foram pensadas algumas alternativas, na medida em que se defendia que o *senhor não podia de forma alguma ser prejudicado* com as mudanças estruturais causadas pela Lei. A classe política da época e uma

parcela da sociedade, as que utilizavam desta mão-de-obra escrava considerava altamente prejudicial com a aprovação da lei, e exigiam do Estado indenização frente ao a responsabilidade gerada ao senhor com a Lei e ao seu “prejuízo”.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

§ 6.º - Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1.º. se por sentença do juízo criminal reconhecer-se que os senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos.

Art. 2.º - O govêrno poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder dêstes em virtude do Art.1.º-§6º.

(Lei Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871)

O que se pode perceber é uma tentativa de favorecer os senhores, ou através de indenizações ou mesmo utilizando o serviço deste *sujeito “livre”* até os 21 anos de idade. Uma análise mais profunda permitirá perceber que a questão da educação fica para segundo plano, ou abre brechas para que os senhores não fiquem responsabilizados em relação à educação da criança. Havia ainda grande inquietação, por parte dos políticos, quanto a preocupação de pensar a que ficaria a responsabilidade de educar *esses ingênuos*. Dentro dessas discussões, saber o papel da educação ou mesmo o sentido atribuía, nesse período, a educação é de fundamental importância para compreender de que forma foram conduzidos esses debates.

Com relação a este aspecto Fonseca (2002), afirma que havia uma brecha na interpretação sobre a educação dessas crianças que pairava entre a *ideia de criar e educar*, termos que, por vezes, pareciam sinônimos, mas havia diferenças bem *sutis*. A brecha pode ter sido deixada propositalmente afim de que os senhores utilizassem-na da forma que melhor lhes conviesse.

Ainda segundo Fonseca (2002), *criar* representava pura e simplesmente cercar o menor de cuidados que permitissem seu crescimento de forma que eles viessem atingir a idade adulta, e, ao mesmo tempo poderia ser explorados como trabalhadores. *Educar* representava não só cercar os menores de cuidados, mas também infundir-lhes princípios morais e instruí-los em relação às primeiras letras. Tomando como base essas categorias é possível afirmar que havia a necessidade de educar e que as interpretações da lei no ponto da educação ficavam a cargo dos senhores.

2.3 Discursos em relatórios de instrução pública.

A organização da educação no Brasil não foi fácil, foi uma tarefa complexa que tinha como referencia a educação européia, assim sendo, as primeiras iniciativas educacionais significaram tentativas de adaptação de um modelo de fora, europeu, à realidade do Brasil, que era diferente, e objetivava construir uma nação. Para controlar melhor a educação o governo geral passou a instituir normas legais que visava implicar na criação de escolas e na regulamentação da instrução pública. Esta instrução foi alvo de debates constantes ocorridos nas Assembléias provinciais de todo o Império.

Os discursos proferidos a respeito de questões envolvendo a educação, dentro do recorte aqui trabalhado, contêm varias informações valiosas pelo fato de trazerem não apenas as ideias no campo da instrução que rodeavam o pensamento dos autores de tais discursos, mas também por apresentarem-se contrários a outras visões e posições sobre os moldes de instruir, apresentam uma visão geral de como estava a instrução para a “classe inferior” dessas províncias.

A respeito ao conceito de discurso Foucault, (1960, p. 43) escreve que é “(...), um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, às condições de exercício da função enunciativa”. Essa noção ajuda a pensar os objetivos propostos pelos diferentes discursos, levando em consideração não apenas *os sentidos* que podem ser percebidos explicitamente neles, neste caso específico de relatar como estava a educação de modo geral, mas também aqueles que estavam nas entrelinhas, embutidos de sentidos, e revelando necessidades até então não demonstradas

A produção de discursos de ordem educacional se faz frequente, neste contexto, pela necessidade de controle das instituições, que no caso de algumas províncias, dentre elas o Maranhão, pareciam ser muito precárias, por isso evidenciavam um discurso que evidenciava as buscas por melhorias dessa educação, como podem ser percebidos por meio de relatórios, mensagens, construídos pela classe política, talvez em outros discursos por uma questão de interesses.

Com isso a nossa intenção é demonstrar de que forma esses discursos ajudam a pensar o que foi idealizado pelos discursos a educação e seus processos de transformação dentro do nosso recorte histórico, levando em consideração as

características próprias de cada época e as exigências e metas feitas pelo governo central, e quais as estratégias de cada Presidente de Província e Inspetor de Instrução Pública detentor do poder do discurso, através desses discurso moldou a realidade que lhes eram impostas.

A coleção de Leis e Regulamentos províncias nos traz uma noção de como estava à questão educacional. Inicialmente a preocupação maior era com ensino primário, e com relação a este estava explícito a necessidade de que se fosse obrigatório.

Artigo 1º O presidente da Província fica autorizado a reformar o regulamento da instrução pública, sob as seguintes bases:

§ 1º O ensino primário é obrigatório, de conformidade com a legislação atual [...].

(Coleção de Leis e Regulamentos Provinciais- 1870. p.1884-1885)

A obrigatoriedade do ensino primário no Maranhão está presente na legislação através deste decreto sancionado, pela Lei de número 920, de 21 de julho de 1870 que esta apresentada como Reforma, indicando uma obrigatoriedade que já continha no Regulamento da Instrução Pública do Maranhão de 1854, cabendo assim as autoridades se adequarem ao que está reforma almejava, mas sem perder o princípio da obrigatoriedade.

Nos discursos proferidos pelos presidentes de província na abertura da legislatura da Assembléia provincial, ou por ocasião da passagem do governo a outro mandatário, ele prestava contas das ações de governos em várias áreas, com destaque a instrução pública, nessas falas aprende-se as condições dessa instrução e certa radiografia da província. Com parece evidenciar o fragmento:

CASAS PARA ESCOLAS.—É para lamentar-se que o estado imanceiro da provincia não tenha ainda permittido edificarem-se com as accommodações precisas casas para as escolas do ensino publico primario.

Com excepção da escola publica de primeiras letras do sexo masculino da 3.^a freguezia da capital todas as que existem na provincia funcionão em casas alugadas, as quaes, alem de improprias para o magisterio, são no geral estreitas e acanhadas.

A escola de primeiras letras do sexo masculino da 1.^a freguezia da capital, que funcionava no pavimento terreo do edificio do tribunal da relação foi, pelas razões expostas no artigo—Administração da justiça—removida por ordem d'esta presidencia de 16 de Agosto ultimo para as lojas do predio da rua da palma, em que mora o cidadão Manoel Marques Pinheiro, alugadas pela quantia de 25\$000 reis mensaes.

O Exm. Sr. Dr. Augusto Olympio Gomes de Castro, considerando este estado de cousas, que reclama toda a attenção do governo da provincia, dirigio-se a diversos cidadãos que pela sua posição social e fortuna muito podem fazer a bem d'este ramo do serviço publico, e conseguiu de alguns d'elles varios donativos para a construcção de casas apropriadas para as escolas publicas do ensino primario d'esta capital.

FONTE: (Relatório de instrução pública do ano de 1871-p. 26)

O que se pode analisar é que há uma contradição entre os dois discursos, pois na lei há demonstração da necessidade da obrigatoriedade do ensino primário, mas a realidade social e estrutural e econômica desta província difere dos planos idealizados pela ou através da lei, embora haja uma tentativa de melhoramento na exposição da realidade que se apresenta, pelo menos no âmbito do discurso, pois o autor do discurso que constrói uma representação de si, como apaziguador da situação, tentando amenizar o problema, e mobilizar a população para tal causa.

A questão se torna ainda mais complexa quando pela mesma lei de número 920, se estabelece a criação de internatos, e o *Lyceo do Maranhão* maranhense aparece no cenário como também uma figura importante, já que a partir de então será transformado em internato, ou pelo menos será feita essa tentativa, que esbarrava nos problemas estruturais e na condição ordem econômicos da província, argumento a todo tempo recorrido para justificar a omissão no cumprimento da melhoria da instrução pública do Maranhão. Essas contradições formam a base discursiva para se pensar a educação num quadro mais geral e as posturas tomadas por cada governo para com esta

delicada situação, pois além da preocupação do ensino primário, ainda havia a preocupação com ensino secundário, no caso do Maranhão, de sua capital, apenas o *Lyceo* configurava como instituição pública, que estava incluso também no alvo das reformas, tanto na legislação, como, nos regulamentos e dos discursos dos presidentes provinciais que reclamava a falta de sua estrutura física.

INSTRUÇÃO PÚBLICA.

A lei nº 920 do 21 de julho do anno findo auctorison a presidencia a reformar o regulamento da instrucção publica, estabelecendo as bases da reforma, que consistem principalmente na conversão do lyceo em internato, no ensino obrigatorio, e na creação de aulas nocturnas para adultos.

Não tendo o meu antecessor usado desta importante autorisação, deixei por minha vez de tornal-a effectiva, pelos motivos, que passo a expôr-vos.

Além do augmento infallivel de despeza, circumstancia que deve pesar no animo dos legisladores de uma provincia de mingoados recursos, e que precisa de muitos melhoramentos, não teem os internatos correspondido em outras provincias aos desejos e esperanças de seus instituidores.

Confunde-se em taes estabelecimentos a educação e a instrucção, sendo aquella confiada a uma auctoridade estranha á familia, que o amor não esclarece nem mitiga, o que não pode deixar de exercer funesta influencia no espirito e character dos mancebos, que lhe são subordinados. A educação incumbe á familia; o poder publico, por mais solícito que seja, não pode substituil-a convenientemente em tão ardua e importante missão. Limite-se pois a ministrar á mocidade mestres moralizados e habeis, e deixe aos paes a responsabilidade e a gloria de educar seus filhos.

FONTE: (Relatório de instrução do ano de 1871-p. 17)

A Lei nº 920 de 1870 causou muitas repercussões, inclusive ao relatar a necessidade da manutenção do ensino primário obrigatório, mas também a questão dos internatos da província, estendendo-se ao Liceu o que gerou grande preocupação, pois já havia dificuldade de fazer cumprir a lei de forma imparcial, imagina na sua totalidade, e como inovador a regulamentação das aulas noturnas.

O discurso analisado refere-se aos internatos e indicação de transformar o Liceu internato, mas para isso deveria dirimir a confusão que se explicitava entre o que é *educação* e o que é *instrução*, pois eram tidos como equivalentes e não como semelhantes e na visão do autor do discurso, a *educação incumbe à família*, e a instrução ao poder publico. As criticas ao modelo educacional voltado pelo o que parece era praticado nos internatos como sua função não condizia ao que seria a função do

Liceu. Os internatos na visão do discurso explicado pelo presidente da província do Maranhão, os internatos servem para formar soldados e padres, mas não cidadãos e que os internatos devem funcionar nos conventos.

A tarefa de fazer cumprir a lei se arrasta por alguns anos pelas inúmeras dificuldades já enumeradas, porém a mais citada é a falta de recursos financeiros, e de fato até o ano de 1872 a lei permanecia no papel e constantemente pode-se notar o termo *casas para escolas*, nos relatórios e mensagens, que se referia à necessidade de espaço físico para que se instalassem em locais mais adequados as intuições escolares.

Os relatórios apresentados após o ano de 1872, geralmente trazem as mesmas informações com poucas modificações e quase nenhum progresso na questão da instalação, mas há uma necessidade grande de demonstrar comprometimento com a educação e de que os esforços estão sendo feitos, sendo citado recolhimento de doações particulares da população, para melhorar educação, e ainda criação de comissões de cidadãos ilustres comprometidos com a causa, foram criadas também algumas cadeiras de ensino primário secundário, e até o ano de 1875 os responsáveis pela educação ainda se queixavam, de vários elementos da reforma, quase sempre eram citados as mesmas reclamações.

INSTRUÇÃO PÚBLICA.

O regulamento approved pela lei n. 1,091 de 17 de julho do anno passado reformou a instrucção publica primaria e secundaria. A execução que tem tido esse regulamento não autorisa ainda um juizo seguro e definitivo sobre tão importante reforma. É porém certo que deu elle à administração mais acção sobre os professores, quasi independentes pela legislação anterior, e contem uma medida ha muito reclamada e de grande alcance, o provimento provisorio das cadeiras de ensino primario.

Declarando obrigatorio este ensino, adoptou o regulamento uma idéa ha muito accelta em outras provincias.

É de facto uma idéa generosa, e que ha de contribuir para a diffusão da instrucção, ainda tão circumscripta e limitada. Mas com pezar declaro, embora consagrada em lei, e sujeita á sancção penal, a obrigação de dar aos filhos a instrucção elementar ainda não calou na consciencia de muitos pais.

A matricula nas escolas publicas e particulares não augmentou como era de esperar, e nem consta que se tenham applicado as penas estabelecidas no art. 6.º do regulamento. Confiada aos delegados litterarios, que em geral se não recommendam pelo zelo com que cumprem os seus deveres, receio que tão salutar disposição fique para sempre encerrada no artigo que a contem, sem influencia na instrucção do povo, sem realidade pratica, mero protesto contra a criminosa incuria de pais ignorantes e esquecidos do seu primeiro dever.

FONTE: Relatório de Instrução Pública do ano de 1875-p. 28

A questão educacional parecia atingir um alto nível de dificuldade ainda mais se considerado os problemas a serem enfrentados por esta província, pois, como se pode perceber além das dificuldades estruturais e econômicas da província, este relato

também materializou informações a respeito das matrículas escolares, números de escolas, sobre os pais dos alunos que pareciam não se comprometer de mandar às crianças a escola como exigia a lei de ensino obrigatório. Tece duras críticas aos pais dos alunos pela falha na sua responsabilidade.

Os relatórios que seguem o ano de 1876 apresentam cada vez mais reclamações relativas a matrículas e frequências de alunos apontando sempre ambiguidade da obrigatoriedade da lei e a não consciência dos pais a respeito da obrigação e importância de educação ou instruir para vida de seus filhos. A única certeza que se tinha era da necessidade incessante de discussão e melhoramento da educação da forma mais ampla possível.

Uma das falas, mas completas, cheia de indignações e sem meias palavras que se refere aos problemas da instrução, pode ser encontrada em uma mensagem expedida em 16 de janeiro de 1886, onde o autor justifica não poder falar muito deste âmbito por estar pouco tempo a par do assunto, mas apesar disso faz sérias críticas, desde o modelo educacional, ensino noturno, ensino feminino, obrigatoriedade no ensino, até mesmo a forma de como o governo lidava com a questão, que no discurso do autor da fala *beirava com descaso*. Em um dos tópicos da sua fala, aponta a necessidade de melhorar cada vez mais a questão da valorização dos professores, pois deveriam estar aptos e preparados a dar um bom ensino aos alunos, isso atrelado a necessidade de organização na questão da contratação de professores por meio de concursos e até mesmo de contratos, mas justos e sem fraudes.

Na análise desse discurso, porém o que pode perceber de novo, para além da indignação, das dificuldades citadas por ele, da preocupação com a questão dos concursos públicos dentro da própria lei é a falta de lei própria, que dava lugar à corrupção e facilidades de contratação de determinados professores por laços de afinidades com atuais governantes, garantindo assim sua vaga e em contrapartida deixando a desejar a educação nos moldes em que era para ser realizado e de certa forma tudo isso se junta a outras questões que já foram citadas e causam uma falência da tentativa da estruturação da instrução, restando aos responsáveis pela instrução pública, apenas a oportunidade de descrever em seus relatórios as condições precárias da educação sem muitas esperanças de mudanças, e por vezes apresentando soluções paliativas.

Como,—com o concurso—, o protegido, o *afilhado* de um *mandão* de aldeia, — *senhor* de alguns votos—, ficava muitas vezes, —vencido no certame—, preterido. entendeu-se que era preciso *armar o governo* de um meio, para que,—bem removendo as dificuldades e *sem escandalo no proprio abuso*, podesse attender os amigos; e então surgiu aquella disposição—do art. 37 da lei n. 1361—, que, estabelecendo que fica—com direito de ser provido em qualquer cadeira do sexo masculino ou feminino, que vagar na provincia, quem mostrar-se habilitado por approvação plena em exame feito perante repartição da instrucção publica.—dá logar a que muitas vezes seja nomeado não o que mais habilitado for, mas o que mais *agradar*, e talvez com um exame feito em occasião *feliz*.

A outra é a disposição do art. 35 do regulamento de 6 de julho de 1874, que só considera vitalicio o professor depois de 5 annos de effectivo exercicio, e assim mesmo si durante esse tempo não tiver soffrido por duas vezes a pena de suspensão, e tiver dado a exame pelo menos 2 alumnos em cada um dos 4 ultimos annos.

Não sei tambem qual a utilidade d'esta disposição.

Obrigar o professor a que bem desempenhe suas funcções ?

Si é, para que garantir-se a vitaliciedade depois do praso de cinco annos ?

Melhor seria nunca concedel a, porque assim ficaria o *correctivo*.

Si não é, então que utilidade pode ter uma disposição d'essa natureza, que como que diz ao professor:—cumprí o vosso dever durante o periodo que se vos assignal-a para conseguirdes a vitaliciedade, e, —vencido elle—, desprezai esse dever, sêde remisso: ou por outra, evitai a pena de suspensão, não uma porem duas vezes, durante os 5 primeiros annos de vosso magisterio, esforçai-vos para dar alumnos a exame, mas, depois, deixai tudo isto de parte, por que pouco importa que venhais a soffrer uma pena de suspensão ou que deixeis de dar alumnos a exame:—*ampla será a liberdade*.

Uma tal disposição é até absurda. Cumpre revogal a, e assim a outra, mas respeitando-se,—quanto a esta —,os direitos adquiridos, para que não soffram os que n'ella sinceramente confiaram: isto é, revogue-se, mas ficando com valor os exames já feitos.

FONTE: Anexo: Relatório 04 de Instrução Pública do ano de 1886-p. 05.

A provincia do Maranhão até o ano de 1889 buscava se adequar a realidade imposta pela lei de número 920, de 21 de julho de 1870, que vem como reforma do ensino e atreladas a esta lei, um conjunto de artigos e incisos que pareciam ser impossíveis de serem cumpridos, e que de certa forma, será apresentado como boa, mas sem condições de fazer cumprir de parte dos Inspectores da Instrução Pública. O papel dos Inspectores de Instrução Pública seria, entre outros, acompanhar e fiscalizar o cumprimento da Lei e relatar os problemas encontrados em meio a tentativas de melhoramento, sendo que alguns deles apelavam para sociedade buscando doações para

arcar com as despesas, outros apenas denunciavam as condições precárias das instalações ou a falta delas em seus relatórios.

O quadro geral da instrução primária e secundária na capital da província do Maranhão segundo os vários relatos não era dos melhores, revelando talvez não uma crise, mas uma falta de organização, e um descaso com esta questão pelo poder público da época. Era um momento de adequação e mudanças socioeconômico, isso não significa dizer, porém, que estávamos em estado de penúria total, talvez transparecer é a lentidão das ações do governo da província. Um exemplo pode ser Liceu maranhense, a única escola pública de ensino secundário do Maranhão, mas que não mereceu dos governos da província a construção de um prédio próprio. Funcionando durante todo o período deste recorte em espaço cedido, nunca até então em prédio próprio, estando ainda esta realidade distante.

3. O ENSINO SECUNDÁRIO NA PROVINCIA DO MARANHÃO.

A instrução pública secundária em todo o Brasil durante o século XIX passou por momento de tentativa de estruturação, no qual algumas Províncias buscarão se adequar ao modelo de instrução secundária nos moldes de Liceu, também importado do modelo europeu, num contexto peculiar das províncias que em termos da organização da instrução eram mais férteis o arcabouço legal da instrução materializada em formas de leis e regulamentos que previam a criação de instituições específicas para este fim, a exemplo o *Ato Adicional de 1834*⁷, que delegou atribuição as províncias, de legislar a respeito tanto do ensino primário quanto secundário.

Sobre esse movimento de regulamentação Gondra e Shueler (2008) escreveram:

Em algumas províncias do império, como as de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Maranhão e Rio de Janeiro, a instrução elementar foi regulamentada, por leis provinciais, sobretudo após o ato adicional de 1834 que redefiniu a matéria de educação, atribuindo às províncias a autonomia legislativa, ou seja, o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do ministério do império, a gestão de ambos os graus na corte e do superior em todo país (GONDRA e SHUELER, 2008, p. 34)

O que se pode ressaltar é que a província do Maranhão pari passo as Províncias de Minas Gerais, Rio Grande Do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro, se movimentaram nessa organização por via da legislação, e da tentativa de estruturação da Instrução Pública como ordenava a o Ato Adicional de 1834, que de certa forma representava uma descentralização em partes da instrução em relação ao poder central e como consequência uma autonomia de legislar sobre o ensino.

A descentralização do ensino é justificada, no sentido de atender as especificidades. Contraditoriamente, essa medida não se verifica na prática visto que os saberes exigidos para fundamentar o currículo deste nível de ensino eram impostos pelo poder central, enquanto o critério institucional de equiparação curricular, com a escola modelo, Liceu da Corte posteriormente denominada de Pedro II (RIBEIRO 2006, p.42).

⁷ O Ato Adicional de 1834 foi uma medida legislativa tomada durante a Regência Trina Permanente, contemplando os interesses dos grupos liberais. O Ato Adicional alterava a Constituição de 1824 e foi uma tentativa de conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central. O Ato Adicional garantiu principalmente maior autonomia administrativa às províncias do Império. Com o Ato, foram criadas as Assembleias Legislativas Provinciais, que teriam como atributos controlar os tributos e gastos locais, além de nomear seus funcionários, apesar da presidência ser ocupada por um membro escolhido pelo governo central. Com as alterações, as elites políticas e econômicas das províncias poderiam ter uma margem de manobra maior para conseguirem manter sua influência na administração provincial.

Ainda assim, essas instituições tinham grande representatividade, pois significava além de um status para essas províncias, a oportunidade dos alunos terem acesso à estudos superiores, representou, também, a junção das *cadeiras isolada*, antes ministradas separadamente, bem como a organização das disciplinas e inclusão de novas cadeiras segundo a necessidade e interesses da província. No caso do *Lyceo do Maranhão* houve a criação de mais duas *cadeiras polemicas de marinha e comercio* que destoavam dos interesses da maioria dos alunos que se interessavam por cadeiras exigidas nos exames de acesso ao ensino superior. Essas duas estavam mais voltadas à formação do ofício.

No período do império, quando se criam os Liceus como representação do ensino secundário brasileiro, os poucos instalados revelam a falta de um projeto político-social, voltado para educação escolar, que atendesse as necessidades da maioria populacional. Além do mais, o ensino secundário público só foi implantado pelas províncias de maior relevo econômico, que pudessem evidenciar o alcance desta instituição (RIBEIRO, 2006, p.11).

O ensino secundário na província do Maranhão oitocentista, neste caso referente ao *Lyceo* desta, que de fato passou por um período de adequação no qual pesou muito as dificuldades enfrentadas pela falta de planejamento e investimento em sua estruturação, principalmente se considerarmos, que no período inicial, não tinha prédio próprio, funcionou no térreo do Convento do Carmo, contando com um corpo de lentes que foram responsáveis pela consolidação da instituição.

As dificuldades explicitadas pelos responsáveis por essa estruturação do ensino secundário, desde a fundação do *Lyceo do Maranhão*, serão destacadas aqui no intuito, de entender a função social desta instituição e quais eram tratativas dos governos da província do Maranhão no sentido de enfrentamento da questão. Atentamos, também, para as reformas que procuraram melhorias em relação aos conteúdos das disciplinas, que sempre procuravam atender os interesses do alunado, que buscavam a instituição para assegurar o seu ingresso aos ensinos superiores.

O fato de o *Lyceo do Maranhão* se apresentar como a única instituição pública de ensino secundário na capital da província do Maranhão, já evidenciava que, em relação ao acesso a esse ensino, desde o seu nascedouro será restrito, considerando a oferta de vagas, o processo de seleção dos alunos, exames esse que terá uma atenção nesse trabalho.

3.1 A organização e estruturação da instrução secundária

A instrução pública secundária na província do Maranhão passa a existir a partir da criação do Liceu, que dará início a sua institucionalização, o que aparecia nesse cenário era as *cadeiras isoladas*, criadas muito em função do professor que oferecia as disciplinas em formas de, por exemplo, *cadeira de latim inferior/superior*. Aparentando como um legado das formas de forma de ensino do período colonial, pós reformas pombalina que instituiu o modelo de *aulas avulsas ou aulas régias*. Esse tipo de configuração levou uma parte da historiografia da educação exemplo de desorganização e omissão do Estado na estruturação instrução pública.

A falta de organização por parte do governo da província com a estruturação do ensino levará as famílias mais abastadas procuram sanar essa descomprometimento, pelo caminho da contratação de professores particulares ou enviar seus filhos a estudar a Europa. Condições que a parcela da população pobre não poderia lançar mão de nenhuma dessas estratégias.

Com o Ato Adicional de 1834 que passa a responsabilidade ao governo da província de legislar sobre a instrução, pois a partir dele os governos começam a movimentar em vista a organização, pelo menos do ponto de vista do marco legal, e das tímidas ações à implantação instrução pública primária e secundária. Na sede da corte do Império, Rio de Janeiro, erigiu como modelo dessa instrução secundária o Colégio Pedro II, que em relação a criação do *Lyceo do Maranhão*, o colégio foi criado um ano antes.

Os governos províncias tomariam como modelo este Colégio do Império na implantação dos seus liceus. No caso da Província do Maranhão, a criação veio por meio da Lei provincial nº 77 de 24 de julho de 1838.

LEI Nº 77- de 24 de Julho de 1838.

Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Carmo, Presidente da Provincia do Maranhão. Faço saber a todos os seus habitantes, que Assembléia Legislativa Provincial decretou, e sancionei a Lei seguinte:

Art.1º- Formar-se-ha um Lyceu na capital da província com a reunião das seguintes cadeiras:

1º Philosoia Racional e Moral; 2º Rhetorica e Poetica; 3º Geographia e Historia; 4º Grammaticaphilosóphica da Lingua e analyse de nossos classicos; 5º Lingua Grega; 6º Lingua Latina; 7º LinguaFranceza; 8º Língua Ingleza; 9º Desenho; 10º Arithmetica, primeira parte da Algebra, Geometria e Trigonometria Plana; 11º Segunda parte da Algebra, calculo e Mecanica; 12º Navegação Trigonometria Espherica e observação astronomicas; 13º Calculo

Mercantil e escripturação por partidas dobradas, formando esta cadeira com a 10^o, o curso de comércio, e as 10^o, 11^o, e 12^o, o de Marinha (VIVEIROS 1936, p.19).

A criação do *Lyceo do Maranhão* vai marcar significativamente os rumos da instrução secundária na província, inaugurando um espaço que consolidará como um campo de circularidade dos intelectuais da província, composto pelo corpo de seus lentes, de e um alunado advindo, prioritariamente, das famílias mais abastadas da província. Mas não houve um movimento de dotar a instituição de um prédio próprio, sempre procurou instalar em espaço já existente, que no período inicial o local foi o térreo do convento do Carmo.

A respeito desse primeiro momento da implantação do *Lyceo do Maranhão*, analisando a organização das cadeiras, tanto os estudos de Cabral (1984) quanto o de Ribeiro, (2006), destacam que na sua organização inicial prevaleceu o *caráter literário e preparatório* tencionando com o *caráter propedêutico* que caracterizam os liceus. A tensão deu-se na inclusão, manutenção e supressão das cadeiras - (13) *Calculo Mercantil e Escripturação por partidas dobradas e (10)Arithmetica, primeira parte da Algebra, Geometria e Trigonometria Plana* - voltado a formação do curso de comercio e as cadeiras voltada para o curso de marinha - (10)*Arithmetica, primeira parte da Algebra, Geometria e Trigonometria Plana; (11) Segunda parte da Algebra, calculo e Mecanica; (12) Navegação Trigonometria Espherica e observação astronomicas* - que foram suprimidas, sob o argumento de que não eram cobradas e nem necessárias à aprovação nos exames anuais.

Dei execução a esta lei, creando algumas cadeiras mais que estão providas pela forma seguinte:

1.^a CADEIRA.—*Lingua nacional e pedagogia.*—Dr. Polidoro Cesar Burlamaque.

2.^a CADEIRA.—*Latim.*—Dr. Lourenço Valente de Figueiredo.

3.^a CADEIRA.—*Francez.*—Tenente-coronel José Joaquim Avelino.

4.^a CADEIRA.—*Inglez.*—Dr. Antonio Hermenegildo de Castro.

5.^a CADEIRA.—*Geometria, algebra e arithmetica.*—Engenheiro Newton Cesar Burlamaque.

6.^a CADEIRA.—*Geographia e Historia.*—Dr. Constantino Luiz da Silva Moura.

7.^a CADEIRA.—*Rhetorica e Philosophia.*—Dr. Agésilau Pereira da Silva.

Procurei empregar o pessoal mais habilitado da provincia na gerencia das cadeiras, sem attender outras considerações que não fossem a moratidade e as habilitações de cada um.

FONTE: Relatório da Instrução Pública do ano de 1874, p.12

Por outro lado, a presença dessas cadeiras, voltada à formação de um ofício, demonstra os interesses das necessidades locais com dois ramos da atividade econômica da província em expansão, pois havia necessidade de pessoas que dominava esses ramos de conhecimentos. Sua manutenção parece desvirtuar o que projeta em quando função formativa do liceu.

Havia ainda outros inconvenientes nesse primeiro momento, que marcará as falas de vários presidentes de Província, em seus relatórios e mensagens apresentada na Assembleia Provincial, que é a reclamação e cobrança dos Inspectores de Instrução Pública quanto a falta de um espaço físico para ministração das aulas, pois conforme já referimos, o Liceu funcionava no do Convento do Carmo (pavilhão térreo), sendo instalado, posteriormente, na Rua Formosa (Afonso Pena 174, Esquina com Rua direta) Rua Henrique Leal, onde permaneceu até 1941 quando passou a funcionar definitivamente no Parque Urbano Santos S/N em um prédio construído para abrigar o 5º Batalhão de Infantaria do Exército. Ao repassar para o *Lyceo* passou a ser conhecido como *Palácio da Educação- Maranhão*.

FIGURA 1. Prédio do *Lyceo do Maranhão*



Fonte: <http://www.portosma.com.br/fotos/antigas/index.php>.

Mesmo diante desses entraves, não influirá na construção de uma memória de méritos status social dessa instituição, certamente construída pela atuação dos seus lentes, pois os que compunha o quadro do Liceu eram os intelectuais, militares, juristas e médicos e outros. Havia de parte dessa instituição a preocupação em construir essa boa imagem perante a sociedade e junto aos alunos quando os premiavam aqueles que

tinham excelente desempenho nos exames das cadeiras, conforme explícita o seu regulamento no capítulo que trata *Dos Prêmios* diz que:

[...]

Art. 33. Haverá anualmente para cada aula do Liceu um primeiro, e um segundo prêmio, que consistirão em duas medalhas de prata do peso de oito oitavas, tendo de uma parte uma Minerva ao lado das Armas do Império, com a legenda – Lyceo do Maranhão – e da outra – Primeiro, ou segundo prêmio da matéria de que se tratar.

Art. 34. Estes prêmios serão distribuídos pela Congregação a dois dentre os alunos aprovados que se tenham tornado dignos deles pelos seus progressos no decurso do ano. Os Lentes respectivos darão para este fim à Congregação os precisos esclarecimentos.

Art. 35. No caso de igualdade entre os concorrentes será preferido aquele, que melhores informações obtiver do Lente respectivo.

Art. 36. Feita a distribuição dos prêmios serão as medalhas entregues aos premiados pelo secretário do Lyceo. A Ata da sessão em que se fizer a distribuição será aplicada pela Imprensa [...]⁸

Essa premiação era de extrema relevância e ajudava também a criar e sustentar a construção dessa imagem da excelência e incentivam os alunos a se empenharem nos exames já que também poderia receber uma imagem de distinção perante os demais companheiros de turma e perante a sociedade, isso aliado ao fato de os alunos examinados e premiados ganharem notícia nos jornais de circulação da época.

⁸Leis E Regulamentos Da Instrução Pública No Maranhão Império 1835-1889.

FIGURA 2. Medalhão do *Lyceo do Maranhão* ano de 1838



FONTE: Coleção de leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império (1835-1889).

Um conjunto de fatores de certa forma contribuiu para reforçar a imagem do *Lyceo do Maranhão* nos moldes do Colégio Pedro II que primava pela formação dos melhores alunos, pois na sua trajetória nos oitocentos foi responsável pela formação da elite intelectual, política ou econômica local. Há que ponderar que, o corpo de lente do *Lyceo* constituía de parte da elite da provincial.

A criação, em 24 de julho 1838, e os primeiros anos de instalação do *Lyceo do Maranhão* aconteceram em um momento perturbado e complexo que marcou a história da província do Maranhão, período ao movimento da Balaiada que ocorreu entre 1839 e 1840, com reflexos e abalos em toda a sociedade inclusive a educação, certamente influenciou na aprovação da Lei nº 77 que se deu em 1841.

A lei nº 77 foi executada com a nomeação dos professores. Nomeados os lentes do Liceu e o diretor, o Presidente Camargo os encarregou, por ofício de 31 de agosto da organização dos estatutos, que foram aprovados pelo governo em 12 de outubro, pela Assembléia Legislativa, o qual só veio aprovar em definitivo na sessão de 1841, demora perfeitamente explicável pela sanguinária revolução- a Balaiada-, que trouxe a província em contidos sobressaltos nos anos de 39 a 41(VIVEIROS 1936, p. 25).

Com a promulgação da Lei passou as nomeações dos lentes onde entram em cena figuras consideradas ilustres na sociedade provincial maranhense, na sua totalidade, elite intelectual, como podemos certificar na firmiação do estatuto *Lyceo do Maranhão* sobre a direção do ilustrado Francisco Sotero dos Reis.

Esses estatutos foram firmados por Francisco Sotero dos Reis, diretor e

professor da cadeira de latim; João Neponuceno Xavier de Britto, Secretario e Professor do 1º ano de matematica; Francisco Raimundo Quadros, professor de Frances; Antonio Duarte da Costa, professor de gramatica filosofica da língua e analise dos classicos; Antonio Jansen do Paço, Professor de inglês, e João Leocadio de Mello professor de desenho civil, e determinaram o dia 16 de janeiro para abertura das aulas e 20 de novembro para os exames(VIVEIROS, 1936, p.25-26).

Sobre a importância e as relações dos lentes do *Lyceo do Maranhão* com outros espaços sociais de destaques, os o estudo de Ribeiro (2006), destaca o lente da cadeira de inglês Antônio Jansen do Paço, foi também vereador da Câmara Municipal de São Luís, serviu as forças armadas na Guarda Nacional, comarca da capital, no 1º Batalhão, com patente de Tenente coronel, além de manter negócios em Portugal era agora lente do Lyceo.

Quanto ao seu diretor, o ilustrado Francisco Sotero dos Reis ocupava um papel de destaque na sociedade de seu tempo, no qual podemos deduzir a partir da observação de sua inserção nos espaços e intuições de grandes prestigio social no contexto da província certamente com relações sociais nesses espaços, além de ser detentor de títulos de condecorações honorificas acrescido pelas Ordens.

Comendador da Ordem de Cristo e da Ordem da Rosa, Filosofo, Professor, Parlamentar, Publicista e Poeta, foi membro do Conselho Geral do Maranhão e deputado provincial em varias legislaturas, [...], fundou o Jornal O Maranhense (depois O Constitucional) e é patrono da cadeira nº19, um dos correspondentes da Academia Brasileira de Letras, e nº17, da Academia Maranhense de Letras (RIBEIRO, 2006, p.79)

A criação do *Lyceo do Maranhão* foi um acontecimento dos mais relevantes na instrução pública maranhense da primeira metade dos oitocentos, como já pontuamos significou o início da *instrução secundaria*, que logo se transformou em espaço social que serviria também como espaço de demonstração de poder cultural, econômico, político. Para melhor entender a função social dessa instituição e o que ela significou para a província do Maranhão, enfrentamos questões referente a organização do ensino oferecido no *Lyceo do Maranhão*, as formas de acesso, os seus regulamentos e o jogo de interesse entorno desse ensino entre o alunado e o governo da província, visando compreender o lugar dessa instituição para o Maranhão do século XIX.

3.2 O ensino oferecido no *Lyceo do Maranhão*

Voltar-se o olhar sobre a organização do ensino oferecido no *Lyceo do Maranhão* almejamos ampliar a compreensão sobre o processo de institucionalização da instrução pública secundária inferindo, a partir de suas cadeiras o alvo do alunado bem como apreender os interesses dos alunos que adentrava ao *Lyceo* em se sair bem nos exames anuais que permitiam uma vaga nos *estudos superiores*. E do governo da província que almeja usar o ensino do *Lyceo* para suprir necessidades da província do Maranhão, como por exemplo a formação para comercio.

Este jogo de interesse pautava o caráter do tipo de ensino que deveria prevalecer se assumiria, assim, um *caráter mais propedêutico ou também preparatório*. Isso que reclamava, por exemplo, o presidente da Província Olímpio Machado em seu relatório apresentado a Assembleia província em 1851:

Talvez conviesse que a reforma no tocante a instrução secundária que hoje depois da extinção das cadeira de Latim da villas da província (...) se cifra somente ao Liceu, fosse radical, isto é, se tirasse a este estabelecimento literário o caráter exclusivamente preparatório que tem (...) adicionado-lhe outras matérias que habilitasse os alunos para, desde logo e sem dependência dos estudos superiores de medicina e jurisprudência, entrarem na vida do comercio e da indústria [...] (RELATÓRIO DE EDUARDO OLÍMPIO MACHADO de 7/9/1951).

O caráter *propedêutico e literário*, é denunciado pelo presidente Olímpio Machado, no contexto da província sendo assim o *Lyceo do Maranhão* deveria repensar sua organização do ensino como colaboração para resultar na mudança da realidade desse ensino para que o seu alunado pudesse, também, “*entrarem na vida do comercio e da indústria*”. No estudo de Cabral (1984), sobre o ensino secundário no Maranhão já observara esse movimento de interferência na organização das cadeiras do ensino do *Lyceo* quanto ao plano de estudo proposto, como a advindo com a reforma de 1855.

A reforma do ensino de 1855 no Maranhão, quanto ao ensino secundário, inspirada nessas propostas, procurou enriquecê-lo, com a introdução no Liceu do curso de Ciências Naturais. Esse curso compreendia em três matérias, sendo uma integrando história natural integrando conhecimentos de Zoologia, Botânica, Mineralogia e Geologia, e outra de Física e Química e a terceira de Geografia e História do Brasil (CABRAL, 1984, p.49).

Com a reforma de 1855, o ensino científico parece ganhar força, na estruturação do *Lyceo* com o ensinamento das cadeiras de ciências. Esta reforma feita pelo Império,

conhecida de Couto Ferraz, foi aprovada pelo Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, modificando profundamente os *estudos do Collegio* dividindo-os em dois ciclos: os *Estudos de Primeira Classe e os Estudos de Segunda Classe*.

O primeiro ciclo com duração de quatro anos deveria ser frequentado por todos os *alunos do Collegio*, que, ao final deste período, poderiam prosseguir os Estudos de Segunda Classe no próprio *Collegio* e obter o título de Bacharel em Letras que lhes conferia o direito à matrícula em qualquer instituição de ensino superior ou requerer um certificado de conclusão de curso que lhes daria o direito de ingressar em um dos institutos de formação técnica, sem prestar novos exames.

Esse foi o meio utilizado para compatibilizar o ensino secundário com o técnico então existente e estava baseado na Reforma de Ensino efetuada por *Salvandy, na França, em 1847*. A *reforma de Salvandy* propôs um modelo de *plano de estudos* com uma estruturação do tipo 4 + 3, como a de Couto Ferraz, que objetivava oferecer ensino técnico e tradicional na escola secundária. Esta reforma foi seguida pela *de Fourtoul* que também advogou esta dupla função para os liceus. Nestas reformas, as ciências tiveram um papel importante ao preparar os alunos para as profissões técnicas e ao ingresso no ensino superior (LORENZ, 2002).

Por propor uma mudança radical na estruturação da organização do ensino nos Lyceos, as *reformas de Salvandy e Fourtoul* foram amplamente debatidas e criticadas nos meios intelectuais franceses, sobretudo pela redefinição das finalidades dos *lyceos* que passaram a oferecer estudos específicos para segmentos sociais diferenciados. No entanto o papel atribuído às ciências no preparo de alunos para as profissões técnicas bem como os modelos de planos de estudos propostos, é que vai influenciar o pensamento de Couto Ferraz levando-o a adotar em sua reforma.

Esta nova estruturação do plano de estudos é que resultaram e influenciaram na redistribuição das cadeiras do ensino secundário, com pouca mudança nas dos estudos de humanidade e nas da área das Ciências, por sua vez, sofreram algumas alterações, como bem podemos verificar nas proposições de mudanças da organização do ensino do *Lyceo do Maranhão*.

A proposta de reforma do *Lyceo do Maranhão* buscava-se incrementar o ensino com isso alterava a função do seu ensino, que na visão dos que a ele frequentava, almejava a preparação para os cursos superiores e o governo da província dar ao *Lyceo* uma feição também de preparação técnica. Essas mudanças na estruturação e no plano de estudo do *Lyceo*, provou reação dos alunos que demonstravam desinteresse pelas

cadeiras das ciências voltado a preparação técnica, como parece demonstrar a pouca participação dos alunos nos exames referente a essas cadeiras.

Era constante a reclamação, nos relatórios dos inspetores e presidente, sobre o número de alunos que diminuía cada vez mais nos exames, pois como o interesse era prestar os exames visavam á preparação para os *estudos superiores*. Com a mudança do caráter *mais propedêutico para mais preparatório* parece ter levado de parte dos interessados pelo ensino do *Lyceo* a buscar alternativas, certamente em estabelecimento de ensino secundário particular, alguns deles fundado por lentes do próprio *Lyceo* em parceria com outros intelectuais da época.

No decorrer das décadas de 1840-1850, na capital da província, nesse movimento do governo provincial maranhense dentro organização instrucionais e expansão da instrução, ocorrerá um aumento significativo de *collegio instituição particulares* sendo alguns deles voltado ao ensino secundário particular. Aparece nesses períodos conforme breve levantamento no *Alamanak Administrativo, Mercantil do Maranhão do ano de 1849 e 1869*, encontramos nesse período referência do Colégio de Santana; do Colégio Episcopal de Nossa Senhora dos Remédios (em 1840); o de Nossa Senhora da Glória (para meninas) ou Colégio Abranches (em 1844); do Asilo de Santa Teresa (em 1855); do Colégio de Nossa Senhora de Nazareth (em 1864), do Instituto de Humanidades; do Internato e Externato de São Paulo e do Colégio de São Caetano, são representativos nesse movimento de dotar a província de intuições voltadas a instrução do povo.

Segundo Castellanos (2010), na província do Maranhão no período acima recortado assistira um aumento de “[...] número de escolas de 14 para 24 num curto período de tempo, representando um passo na difusão da educação por parte da Província” (Castellanos, 2010, p. 121).

Em algumas análises, no campo da história da educação, sobre a organização do *Lyceo do Maranhão* nesse período, caracterizado como período de crise da instituição, imputa a abertura de novos estabelecimentos de ensino a acentuação da crise, gerado pela disputa dos alunos, muito em fusão da observação da diminuição do número de alunos no *Lyceo*. Essa fase é interpretada em determinados estudos como a fase relativa à decadência, questão essa que requer um estudo mais pontual que foge, por ora, do alcance desse nosso estudo.

Durante as décadas após 1855 o *Lyceo do Maranhão* conviverá com essa tensão e foi permeado pela mudança de seu caráter de ensino no qual apostava que o

ensino das ciências poderia corroborar coma generalização saber científico e técnico e a cobrança de seu público na manutenção de um ensino que visava os exames anuais e preparação aos *estudos superiores*. Instalará na instituição, nessas décadas posteriores, uma situação de crise explicitada pelos relatórios dos presidentes de províncias quanto a frequências de alunos, os mapas revelavam uma presença aquém do desejado, pouca procura nos exames anuais, dificuldade no suprimento de cadeiras pela falta de lentes, questionamento da organização do plano de ensino, somado ao clamor por reforma da instrução pública, que acontecerá no ano de 1877.

Em 16 de julho de 1877 o secretário do *Conselho de Instrução Pública* do Maranhão, César de Miranda Ledo apresenta o novo *Estatuto do Lyceo do Maranhão*, elaborado em conformidade ao Regulamento provincial de 6 de julho de 1874 e aprovado pelo Presidente da província. O Estatuto normatiza a organização da matrícula; das aulas; das frequência e polícia das aulas; dos exames; das férias; dos vencimentos; da congregação; da direção do *Lyceo*; da secretária e finalizando com as disposições gerais.

O novo *Regulamento da Instrução Pública de 1874*, no seu capítulo IX, que trata *Do ensino público secundário* que continuará sendo dado no Lyceo e “*nas aulas destacadas de latim e de francês*”, apresenta como o *plano de estudos* do *Lyceo do Maranhão* as seguintes matérias:

Art. 85.
 Latim (duas cadeiras);
 Inglês (uma dita);
 Geografia (uma dita);
 História universal e especial do Brasil (uma dita);
 Calculo mercantil e escrituração por partida dobrada (uma dita);
 Filosofia (uma dita);
 Retorica e Poética (uma dita);
 Matemática elementares, compreendendo a aritmética, álgebra, geometria e trigonometria retilínea (uma dita);
 Geometria aplicada (uma dita);
 Gramática geral, com aplicação a língua nacional e história da literatura brasileira e portuguesa (uma dita)
 (CASTRO, 2009, p. 409 , 410).

Se o caráter da reforma visava imprimir uma nova orientação ao ensino secundário, tornando-o mais adequado às necessidades da sociedade e mais direcionado, isso tudo parece não contemplar a generalidade da população, quando se observa que organização do *plano de estudo* depreende dele um entendimento de que era necessário formar com vista os *estudos superiores*. Sobressai nesse plano a área *das humanidades*,

que parecer mais consensual, reforçando o *caráter propedêutico*.

Tomando como referência, ainda, o estudo sobre *instrução pública*, na Província da Maranhão, Cabral (1984), identifica três fases na história do *Lyceo do Maranhão*, uma primeira, seria o de fundação e estruturação, a segunda, de reformas, em que interesse antagônicos tencionaram e a terceira fase a do *fracasso das reformas*, no qual responsabiliza o *Regulamento de 1874* com a abertura dada a criação de novos estabelecimentos de ensino particular aumentando a diminuição de alunos *Lyceo*, agravando a *fase de decadência*.

Esta análise da autora se sustenta nos relatos de alguns presidentes de Província principalmente, pós aprovação do Regulamento de 1874, onde parece ficar mais evidente que essa fase de *decadência anunciada*, que pesava mais pela falta de regulação *dos deveres do professores e processo de imposições de pena*, que passava a vigorar com esse Regulamento e não pelo crescente número de collégios abertos. Os discursos proferidos por outros cidadãos ilustres da época relativos a este assunto contribuem para melhor avaliar o quadro do *Lyceo*.

Sobre a defesa da facilidade de abertura de *instituições de instruções particulares* na defesa de que “*aprenda cada um onde quizer e com quem julgar mais apto*”, defendia alguns relatos.

O governo dê a intrução publica á que ó obrigado, mas aprenda cada um onde quizer, e com quem julgar mais apto.

O correctivo do máo professor estará no abandono dos discipulos.

Tenha o governo apenas a necessaria insperção. da qual não se pode demittir, como supremo inspector do Estado

Se o Estado tem o direito de punir o delinquente por amor da causa publica, e, no exercicio de um poder magestatico, não pode deixar de ter o direito de punir o negligente, de obrigar o descuidado á ir receber o pão do espirito.

Eis o fundamento em que descança a instrução obrigatoria.

FONTE: (Relatório da instrução pública do ano de 1874, p.26)

As análises dos discursos dos presidentes de província através dos relatórios, em seus pareceres exige uma postura de cautela, isso não significa um descarte destes discursos, mas sim atentar-se para as divergências que aparecem de um discurso para outro discurso, do qual podemos apreender suas ideias sobre a *instrução*. Tomando como exemplo a reforma imposta pela aprovação do Regimento de 1874, deparamos com discurso que afirma que a reforma foi benéfica, demonstrando onde ela foi boa, como por exemplo, o que via na liberdade da escolha de ensino como uma boa oportunidade de os alunos decidirem pelos seus professores e dos professores

evidenciarem que são bons, e isso ficaria explicitados através do número de alunos que a frequentassem suas aulas, caso contrário sua punição seria ficar sem muitos alunos ou mesmo sem nenhum.

O discurso contido nesse relatório descaracteriza de certa forma e desresponsabiliza a liberdade de ensino como o agravante que aumentava a dificuldades da *instrução pública secundária*. Por outro lado, nos chama atenção discursos como o de Viveiros (1936) que chamou que ressalta:

Si relativamente á instrução publica secundaria”, escreve o presidente Almeida Albuquerque em seu relatório desse mesmo ano áAssembléia Legislativa Provincial, “devemos estar satisfeitos, visto que o seu estado é regular e produz os salutaes efeitos que todos anelam, sendo que somente para sentir a par do corpo docente proficiente e assíduo, não haja edificio capaz para o Liceu, que funciona, como bem sabeis, em repartimento do Convento do Carmo, sem o necessário espaços e acomodações (...)(VIVEIROS, 1936, p.141).

O discurso de Almeida Albuquerque, na ocasião presidente de província, em relação à instrução secundária no Maranhão, no ano de 1875, evidencia não as dificuldades do ensino, mas sim a regularidade que não condiz com o lugar de sua instalação. Essas divergências são nítidas no que se refere à *instrução secundária* então o que podemos apreender desses relatos é que tanto essa *instrução pública* propriamente dita, quanto a sua institucionalização, com ressalva ao quadro de lentes, essas falas revelam o quanto esse ensino distanciava-se de confluências entre o idealizado e o praticado, um ensino marcado pela falta, de uma instalação adequada, de sintonia com as demandas da maioria da população da província, da restrição do acesso refletindo tudo isso no seu plano de estudo.

A tentativa de adaptação a um modelo que se atendesse as realidades e necessidades locais levou *Lyceo do Maranhão* a interferir em seu plano de estudo ajustando-se aos interesses da província e forçado pelo próprio movimento de mudança do caráter do *Lyceo* com a aproximação a formação técnica, colocando assim o *Lyceo* como alvo de críticas, com possibilidade de *uma instituição de caráter preparatório*.

Algumas dessas críticas podem ser apreendidas nos relatórios dos próprios Presidentes de Província ao poder central, evidenciado no nível dos discursos com pouco avanço na mudança da realidade. A mudança não vem apenas pelos atos de Leis, regulamento, fazia-se necessária decisão política dos governos da província que perpassa pela extensão dessa instrução a todos, essa vontade não permeou os atos de governo desse período, pelos dados estatísticos recorrente, sobre a instrução pública

presente em todos os relatórios, que denunciam o descomprometimento com qualquer mudança de realidade. Discorreremos a respeito da restrita instrução pública secundária a uma parcela mínima da população com acesso ao *Lyceo do Maranhão*, tentando entender o posicionamento dos regulamentos e estatutos no que se refere a matrículas e exames.

3.3 Reflexões sobre as regulamentações e estatutos do *Lyceo*

Analisar a documentação que normatiza a organização e funcionamento do *Lyceo do Maranhão*, os Regulamento e Estatutos têm relevância no âmbito desse estudo para entender as formas de acesso à esta instituição. E a partir de então tentar apreender o perfil dos alunos. Há que ponderar que essa documentação em formato de leis e regulamentos da *instrução pública no império* constitui um acervo rico para acompanhar as idealizações de mudanças e permanências da instrução pública do período. Segundo Lopes e Farias Filhos (2003):

Ao longo do século XIX, o processo de escolarização brasileira pode ser observado por diversos mecanismos articulados como: a) legislação escolar e política educacional; b) a construção de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede de poder e saber desenvolver uma economia política da educação; c) a produção de dados estatísticos para reconhecer e produzir representações sobre o próprio Estado e a sua população, elementos fundamentais para a *governamentalidade* moderna (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.33)

A organização da instrução pública no Brasil no decorrer dos oitocentos era muito marcada elaboração de leis e regulamento com vista a normatizar ações de ensino, especificar direitos e deveres dos professores, alunos, diretores, inspetores, delegados literários, além da definição do rito da organização dos dias, horários e locais de funcionamentos de aulas, como também a estabelecer plano de estudo, as taxas a serem cobradas em matrículas, entre outras questões relacionadas a instruções.

Do Regulamento de 1874 da província do Maranhão e o Estatuto do *Lyceo* de 1877, centraremos nosso olhar na parte referente aos exames para acesso a matrícula, para assim jogar mais luz em quem eram esses alunos que entravam no *ensino secundário*. Considerando o recorte temporal do nosso estudo, a análise deveria circunscrever aos esses dois documentos, mas ponderaremos com o Estatuto de 1838. O Estatuto do *Lyceo do Maranhão* de 1838 é composto por 17 capítulos e 67 artigos, das diversas questões, centramos análise dos exames, tratado no capítulo V:

Art. 24. Na sessão ordinária do mês de outubro a Congregação tomará as medidas necessárias à cerca dos exames, que deverão ser feitas antes do dia 20 de novembro, marcará o dia em que devem principiar, a ordem que neles se deve seguir, e nomeará para Examinadores das matérias de cada uma das aulas dois Lentes do Liceu.

Art. 25. Vinte e quatro horas antes da marcada para os exames, que serão feitos por turmas de três examinados cada dia, mandará o respectivo Lente orar por um deles de uma urna, onde deverão essas proposições principais das matérias dadas em sua aula, três pontos que lhes serão entregues, para no dia seguinte serem examinados cada um indistintamente nas proposições sorteadas.

Art. 26. Os exames de Gramática Filosófica da Língua e Análise dos Clássicos, de Língua Grega, Latim, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética, Geografia e História, Aritmética, Desenho e Comércio, serão vagos, e feitos pelos compêndios, e autores adaptados para uso do Liceu.

Art. 27. No dia designado para os exames, o qual se fará constar ao Presidente da Província, os examinadores comparecerão com os examinados na sala dos Atos do Liceu, e achando-se presentes o Lente respectivo, e o Diretor, que deve presidir ao Ato, se dará começo aos exames, os quais não poderão durar por mais de uma hora para cada examinando.

Art. 28. Findos os exames retirar-se-ão da sala os examinados. O porteiro distribuirá pelos Examinadores e pelo Lente da matéria em que se fez o exame, esferas brancas e pretas e receberá os votos em uma urna para isso destinada. Se no escrutínio aparecerem três esferas brancas está o examinado aprovado plenamente, se duas, pela maior parte e, se uma só, reprovado. O porteiro proclamará à porta da sala o nome dos aprovados.

Art. 29. O secretário em livro para isso designado pelo Diretor, Examinadores e Lente respectivo, os quais assinarão também as cartas de exame que se passarem aos aprovados.

Art. 30. Durante o tempo dos exames de Desenho se fará na aula respectiva uma exposição de todos os trabalhos do ano, para serem tomados de consideração na ocasião da distribuição dos prêmios. A exceção dos trabalhos indicados no art. 14 todos os outros serão entregues aos seus autores, finda a exposição.

(LEIS E REGULAMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MARANHÃO IMPÉRIO 1835-1889)

A organização desse estatuto demonstra a preocupação da direção em estabelecer critérios para seleção de alunos, além de expor os conteúdos a ser estudado, delega tarefas dos lentes, alunos, diretor, secretário, bem como dos *examinados* e aos *examinadores*. O conteúdo deste capítulo difere em certa medida do Estatuto de 1877. No estatuto de 1838 não há um artigo referente ao *exame oral ou prova oral*, enquanto que no Estatuto de 1877 a toda uma normatização sobre essa modalidade de exame. O Estatuto traz quatro artigos que remete ao *exame oral*.

Art. 22. Os exames constarão de prova oral e prova escrita, e serão feitos por turmas de seis examinados cada dia. Art. 23. A prova escrita nos exames de línguas consistirá na versão para o latim, francês e inglês de trechos de autores clássicos adaptados para o uso do Liceu. No exame de português constará de análise lógica, etimológica e gramatical de trechos dos mesmos autores.

Art. 24. Constará o exame oral de leitura, tradução, análise lógica e gramatical de autores clássicos latinos, franceses, e ingleses, e na leitura, análise lógica, etimológica e gramatical de trechos de autores brasileiros e portugueses de melhor nota.

Art. 25. A prova escrita nos exames de ciência consistirá na exposição do assunto contido no ponto que for dado pelos examinadores. A prova oral consistirá na exposição e desenvolvimento não só do objeto especial do ponto, como também dos princípios gerais da matéria.

Art. 27. A prova oral tanto nos exames de línguas como nos de ciências. Será de quinze e vinte minutos para cada aluno.

Art. 28. Os pontos serão tirados à sorte e formulados pelos examinadores de acordo com o inspetor da instrução pública.

Art. 29. A votação terá lugar por escrutínio secreto e será simples, plena e com distinção.

§ 1^a. Na segunda votação a totalidade das esferas brancas indica aprovação plena e qualquer número de pretas, aprovação simples;

§ 2^a. A votação da distinção terá lugar quando o aluno houver obtido aprovação plena em ambas as provas, e alguns dos examinadores a propuser no mesmo ato, sendo para isso indispensável à totalidade das esferas brancas; (LEIS E REGULAMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MARANHÃO IMPÉRIO 1835-1889)

O Estatuto de 1877 se apresenta mais preciso, detalhando os ritos desses exames a serem realizados explicando a questão da pontuação dos alunos e periodicidade dos exames. Alguns assuntos se assemelham ao estatuto antigo, como por exemplo, a descrição do horário das provas, assinatura de termos por *examinadores e examinados*, a *votação e o lugar para escrutínios* e as *esferas brancas e pretas* para indicar aprovação e divulgação de resultado.

Outro ponto de nossa observação no Estatuto são as normas sobre a matrícula no *Lyceo*, nessa fase. Assim como na fase dos exames era necessário cumprir algumas regras e preencher alguns pré-requisitos. Vejamos, portanto de que forma normatizou o Estatuto na fase da matrícula conforme o Estatuto de 1838 no capítulo I, *Das matrículas*:

Art. 1^a. A matrícula das aulas do Liceu começará no dia 7 de janeiro, ou no seguinte quando aquele seja impedido, e durará até o dia 15 do mesmo mês. Os matriculados que se propuserem a freqüentar as aulas requererão ao Diretor para mandá-los matricular, juntando ao requerimento certidão de idade e carta de exame dos preparatórios exigidos no art. 7^a.

Art. 2^a. O secretário, à vista do despacho do Diretor, lavrará o termo de matrícula em livro para isso destinado, fazendo menção do nome, filiação, nacionalidade e idade do matriculado.

Art. 3^a. Nas aulas de Gramática Filosófica da Língua, Latim, Grego, Francês, Inglês e Desenho, poder-se-ão matricular os alunos de seis em seis meses, podendo também, serem matriculados nestas, e nas mais aulas oito dias depois de finda a matrícula, por determinação do Diretor.

Art. 4^a. Fora do tempo designado para a matrícula nos artigos 1^a. e 3^a. só poderão ser matriculados os alunos que mostrarem perante o Diretor ter conhecimento suficiente das matérias que até então se houverem dado na aula que quiserem freqüentar.

Art. 5^a. Os alunos que se quiserem matricular e não tiverem carta de exame

dos preparatórios exigidos serão, pelo Diretor, mandados examinar com as formalidades prescritas no art. 25, e seguintes do capítulo 7 e admitidos à matrícula no caso de saírem aprovados.

Art. 6^a. Finda a matrícula o secretário fará entregar a cada Lente uma lista dos alunos matriculados na sua aula.

(LEIS E REGULAMENTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MARANHÃO IMPÉRIO 1835-1889)

O processo de matrícula é regido por estes seis artigos que contém alguns requisitos quanto ao período de matrícula nas aulas no que se refere matrícula escolar e carta de exame dos preparatórios, pois os alunos além da aprovação dos exames no ato da matrícula ainda lhes era necessário comprovar o conhecimento perante o diretor. Já o Estatuto de 1877 no Capítulo I, que trata *Da matrícula de alunos* descreve:

Art. 1^a. É permitida a matrícula nas aulas do Liceu Maranhense aos alunos que tiverem atingidos dez anos de idade e obtido o grau de aprovação nas que se ensinarão nas escolas primárias da província.

Art. 2^a. A matrícula começará no dia 7 de janeiro de cada ano, ou no seguinte quando aquele seja impedido, e durará até o dia 31 do mês. O aluno deverá requerer ao inspetor da instrução pública para o mandar matricular, juntando ao seu requerimento documentos que provem os requisitos do artigo antecedente.

Art. 3^a. O secretário à vista do despacho do inspetor da instrução pública abrirá o termo da matrícula em livro especial, fazendo menção do nome, filiação, idade e naturalidade do matriculado.

Art. 4^a. Fora do tempo designado no art. 2^a. só poderá o aluno ser inscrito na matrícula como ouvinte, se provar que se deixou de matricular por motivo justo, ouvido a respeito o lente da cadeira.

Art. 5^a. Encerrada a matrícula o secretário fará entrega a cada lente uma lista dos alunos matriculados na sua aula.

Art. 6^a. A taxa da matrícula continua a ser de 15000 réis por aula, paga por uma só vez antes da inscrição.

Assim como o estatuto de 1838, o que o sucede também contém seis artigos, porém apresenta novos elementos no corpo do texto, a data da matrícula é um elemento constante, e os campos a serem preenchidos no documento de matrícula também, dois elementos não aparecem no primeiro Estatuto, um deles refere-se ao prazo para matrícula, logo em seguida a possibilidade da presença de ouvintes nas aulas e o outro ponto é a taxa de matrícula, que o segundo Estatuto são as mesmas.

Com relação aos Regulamentos priorizamos, do ano de 1874, relacionando em alguns pontos com o Regulamento de 1854 que será levado em consideração, particularizando os exames e as matrículas e suas configurações em cada um desses

documentos legais. A respeito de acesso as matrículas o Regulamento de 1854⁹ no capítulo V que trata *Do ensino secundário*, o Artigo 58 descreve que “São aplicáveis à matrícula dos alunos do Liceu e das referidas aulas destacadas as disposições dos § 2^a, 3^a. e 4^a”.

Nesse olhar analítico comparativo dos regulamentos, no regulamento de 1874, julgamos pertinente destacar a criação do *Conselho de Educação*, com funções atribuídas em analisar, normatizar e fiscalizar tudo que se refere a instrução, visando melhorias esse ensino.

Art. 82. Incumbi ao conselho:

§ 1^a. Julgar as infrações disciplinares a que estejam impostas as penas de multas, maiores de vinte mil reis e suspensão de exercícios e vencimentos, por mais de oito dias e de demissão;

§ 2^a. Dar parecer sobre os livros e compêndios que tiverem que ser adaptados nas escolas públicas de um ou outro grau;

§ 3^a. Formular o regimento interno para as aulas públicas;

§ 4^a. Propor a assembléia provincial, por intermédio do presidente da província, a criação de cadeiras de instrução primaria de um ou outro sexo; assim como a supressão daqueles que entender a bem o serviço público nos termos dos arts. 39, 40, 41 e 42 do presente regulamento;

§ 5^a. Propor ao presidente da província as medidas que lhe parecerem próprias para o desenvolvimento da instrução pública e as reformas que a experiência aconselhar nas leis e regulamentos que a regem;

§ 6^a. Organizar o orçamento geral da espeda necessária para aquisição de moveis e mais objetos para as escolas.

§ 7^a. Estabelecer base para serem formulados os quesitos de que trata o art. 70;

§ 8^a. Impor a pena de expulsão aos alunos do liceu, que se tornarem incorrigíveis, e que possam prejudicar os outros pelo mau exemplo.

Art. 83. Servira perante o conselho o secretário da instrução pública.

(COLEÇÃO DE LEIS E REGULAMENTOS-1838-1889)

Este Conselho como se pode analisar não está necessariamente ligado entrada dos alunos ao *Lyceo*, porém é destacado aqui por ter sido um marco na história da instrução pública do Maranhão, já que foi a primeira vez que se criava um *Conselho de Instrução Pública*. O que fica evidenciado é seu destaque tanto na parte de punições e multas como na sua importância com relação à instrução podendo desempenhar até mesmo a tarefa de propor a criação de cadeiras, organizarem o orçamento geral para aquisição de móveis, e proporcionar desenvolvimento da instrução de forma a satisfazer as exigências do governo.

No capítulo IX, *Do ensino secundário*, do Regulamento 1874 não tem nenhuma referência aos exames, menciona apenas o Artigo 97 que continua em vigor

⁹No capítulo que trata *Do ensino público primário e seu regime*, IV capítulo regulamenta a matrícula da instrução primaria no Artigo 41” que “ Não poderão ser admitidos à matrícula; § 2^a. Os que padecerem moléstia contagiosa; § 3^a. Os que não tiverem sido vacinados; § 4^a Os escravos”.

“as disposições do Estatuto do *Lyceo* que não forem alterados por este regulamento”. Quanto a matrícula o Regulamento refere no Artigo 92: “É aplicável a matrícula dos alunos do liceu e aulas destacados o disposto no art.37”. O que diz o referido artigo? Que “A matrícula será feita pelo professor e conterà as declarações de filiação, idade e naturalidade, com casas para todas as faltas e adiantamentos dos alunos em cada mês”.

As reflexões a respeito tanto dos Estatutos quanto dos Regulamentos indicam como se davam a organização de entrada nesta instituição secundária, depreende aí toda uma normatização quanto ao controle de quem entrava e os ritos dos processos de exames de entradas e finais, bem quanto a permanência desses alunos. Quanto a nuance de diferença de conteúdo, entre um documento e outro, tem que ser levada em consideração a temporalidade das vigências dos de 1838 e 1854 com os novos de 1874 e 1877.

Esses requisitos não parecem mudar de forma muito relevante, apenas alguns detalhes são postos como novidade, são reorganizadas alguns artigos dos estatutos e acrescentados outros, mas é importante ressaltar que essa documentação é oficial e que, portanto descreve o que deve ser realizado de acordo com Lei, e não necessariamente o que foi realizado, mas como são documento de normatização certamente a realização não distanciou tanto do prescrito na regulamentação. Passamos no capítulo seguinte, a investigar a cor dos alunos do *Lyceo do Maranhão*, sabendo que o caminho proposto a ser seguido é difícil, principalmente se levarmos em consideração a escassez de documentos que revelem de fato as cores presentes nesta instituição.

4. A QUESTÃO DA COR NOS DOCUMENTOS DE MATRICULAS DOS ALUNOS DO LYCEO DO MARANHÃO

O estudo da cor o campo da História da educação no século XIX é cercada de uma complexidade na medida em está relacionada ao esforço de traçar o perfil racial dos alunos acessaram instrução pública desse período no Brasil. As razões da complexidade vão desde há escassez de fontes nessa área até as mudanças nas políticas de classificação de cor que passou a segunda metade dos oitocentos. Marcado pelo o que Hebe Mattos chamou de *Das cores silencio*. Mesmo ciente dessa complexidade, laçamos no desafio de estudar a cor de aluno no Maranhão, focando o *Lyceo do Maranhão* para apreender o cenário da cor dos alunos presente no período pós 1871 a 1889.

Em uma sociedade forjada no estatuto das relações escravista com a do Brasil do século no qual a cor juntamente a questão da origem africana pesará, conforme já demonstramos, sobretudo para os *sujeitos escravizados* e aos seus descendentes, interdições a diversos espaços sociais, principalmente o da escolarização. Sendo assim, a cor aqui se apresenta como um dos elementos de relevância, aliada às condições econômicas, sociais, políticas e culturais da segunda metade do século XIX, para problematizar essa questão na província do Maranhão.

Problematizar a questão da cor na sociedade escravista imperial é importante em alguns questionamentos à história da educação e mais especificamente no *Lyceo do Maranhão*, uma instituição que se afirmou como de renome e de uma função determinante na formação escudaria pública da província, há estudar sobre essa presença da cor na instituição como uma possibilidade para apreender os alunos de cor.

A mistura de cor no Brasil, resultando na mestiçagem tem sido abordada em vários aspectos buscando responder questionamentos diversos. Apresenta-se como vasto campo de estudos. Como o trabalho “*Cores, marcas e falas: Sentidos da mestiçagem no Brasil império*, de autoria de Ivana Stolze Lima (2003) onde ela estuda as tentativas da construção de um quadro geral da nação com base na cor e na categoria raças e como a população da época recebe essa tentativa de contagem através do censo, o que só será realizado oficialmente no ano 1872.

Somado ao estudo seminal em relação à cor, da pesquisadora Hebe Mattos em seu trabalho intitulado *Das Cores do Silêncio*, onde explica o motivo do desaparecimento da cor na documentação da segunda metade dos oitocentos. Esse estudo de Mattos levanta importantes horizontes para novas hipóteses no sentido de

entender o fenômeno da cor no Brasil e suas implicações nas relações raciais e sociais que ocorreram nos espaços societários, como o da instrução.

4.1 A linguagem oficial e os sentidos das cores

Do Brasil colônia ao Império, com relação a sua estrutura social, e a cor, pareciam bem definidos, devido a hierarquização das relações sociais marcada por senhores e escravizados, europeu e africanos, branco, preto, que longo do XIX vai se complexando com a mestiçagem resultando, mulato, fula, cabra, africano, e outro, redefinições essas relações no qual alguns sujeitos vão aparecer nesse no cenário carregado de novos sentidos embutidos entre outros aspectos também na cor da sua pele.

Cada cor assume seus significados determinados pelas sociedades de suas épocas, e trazem consigo não apenas o nome da cor, mas sentidos bem definidos onde ser negro, branco, preto, pardo, mulato, ou mesmo *homem de cor* significava estar congregado a determinados grupos sociais, alguns desses termos durante muito tempo causaram confusão na sociedade, tanto para o outro identificador quanto para auto-identificação.

(...). Práticas de identificação, os censos procuram ordenar a população em um discurso- ou em alguns discursos, fragmentados ou isolados, que partiram de combinações entre um leque de princípios: a condição, naturalidade, o sexo, a idade, a cor. (LIMA, 2003, p.90)

O censo de 1872 é trazido aqui nessa discussão, bem como a menção a tentativas consideradas “mal sucedidas” devido a dificuldade, de parte da população, na sua participação, pois a população negra livre temiam responder o censo, como o temor da reescravização e o outra parte de ser motivo para pagamento de novos imposto, outra questão, segundo Lima (2003) é que *os braços do estado* que alcançava o povo também não davam sua contribuição como era devido, o que dificultava ainda mais a contagem embora o Estado necessitasse desta identificação para melhor se organizar.

Esse *braço do estado* refere-se aos que foram designados por ele para realizar tal tarefa (padres, juiz de paz) além dos motivos já citados das dificuldades para realização dos primeiros censos, havia um que chamava atenção e que estar relacionado à cor. As interpretações da população a respeito do censo e, principalmente, de um campo que nele estava no qual era preciso mencionar a cor parecia estar em desacordo com as do Estado, isso pelo menos nas primeiras tentativas de se realizar o censo.

Segundo o relatório do ministro do império, as “manifestações criminosas” e “reuniões armadas” foram fruto de um “boato espalhado [...] de que registro só tinha o objetivo de escravizar a gente de cor”. Em Pernambuco, tal boato “atraiu um numero de desvairados, que em frenético o apelidaram- lei do cativo. Ora, setores da população revoltaram-se contra o registro civil, associando-o a uma tentativa de escravização (LIMA, 2003 p.106).

A demonstração contraria a que se colocasse em prática o recenseamento de fato, isso se concretizava em diversas esferas sociais de forma mais sutil ou mais explícita possível, e a cor entre outros fatores aparece como sendo uma das maiores preocupações da sociedade daquela época, pois supunham ser uma nova ferramenta do Estado para escravização dos homens não brancos, ou “*homem de cor*” como também era chamado, o que pode indicar que a pressão social estava sendo realizada também por estes grupos sociais que até então não tinha cor definida, pelo menos oficialmente.

Certo de que era necessária a realização da identificação da população, para sua melhor organização, social, política e econômica o Estado deveria ponderar a situação a qual se encontrava e pensar em uma alternativa para solucionar alguns desses problemas, ou pelo menos amenizá-los, reconhecendo para tanto que os dois maiores empecilhos era a falta de credibilidade por parte dos responsáveis por essa tarefa e, principalmente, a não participação da população em fornecer informações necessárias para que se concluísse o censo.

De uma divisão por *cores* passamos a uma classificação por *raças*. Mas a mudança não era definitiva, havendo antes uma variação entre termos, de toda forma predominando o uso da cor no conjunto dos levantamentos, como será notado adiante, a partir de 1872 o conceito “*raça*” assume importância nos censos (LIMA, 2003, p. 110).

Uma das alternativas, portanto, trabalhadas pelo governo foi voltar-se a questão racial talvez por acreditar que fosse mais maleável do que a *questão da cor* propriamente dita. Com a mudança para a indagação da *raça*, que passa a ser usado pelo censo de 1872, podemos observar que já consta no quadro que foi preenchido pelo censo a palavra *raças*. Antes da categoria *raça*, antecede a *condição* – livre ou escravo –, *sexo*, *almas e raça* seguido de *branco*, *pardo*, *preto*, *cablocos*. Ou seja, retorna a *questão da cor*. Tem outras categorias como idade, nacionalidade, profissão ou outras.

Tabela 4. Condição e raças a título de exemplo da organização dos dados

Condições	Sexo	Almas	Raças			
			Branços	Pardos	Pretos	Caboclos
Livres	Homens	3175	1897	950	282	46
	Mulheres	3225	1900	963	299	63
	Soma	6400	3797	1913	581	109
Escravos	Mulheres	1314	389	925
	Mulheres	1809	337	972
	Soma	2623		726	1897	

Fonte: Recenseamento do Brasil de 1872

O significado de cada uma dessas categorias *raça/cor* ganha mais sentido, quando se permite junto com elas considerar e refletir os sentidos pertencentes a cada grupo. Não são meras classificações, pois estão embutidos na problemática da identificação como indicador de posição social, e do lugar do sujeito nessa sociedade estruturada nas relações escravista. A compreensão dessa *raça/cor* passa pela compreensão do lugar no negro no Brasil e do processo de mestiçagem que aqui gestou.

A relação entre essas três raças/ branco/ preto/ índio permitiu o aparecimento da palavra mestiçagem no campo das discussões sobre a população do Brasil bem como suas relações socioculturais. A mestiçagem foi discutida e rediscutida em algumas áreas do conhecimento, adquirindo conceitos diversos e por vezes contraditórios e confusos. Segundo Munanga:

Além da confusão entre o conceito biológico de mestiçagem e o cultural de transculturação ou aculturação, o fenômeno de hibridade é designado por uma polissemia terminológica, segundo as nações, as regiões, as classes sociais, e as situações particulares de linguagem (MUNANGA, 2006 p.20)

O conceito de mestiçagem é polissêmico, segundo Munanga, e por vezes confuso, há os que usem num sentido estritamente biológico, outros utilizam no sentido cultural. É válido ressaltar que as relações biológicas e culturais relacionado a mestiçagem aparecem numa perspectiva intrínseca. No âmbito desse trabalho comungamos com o conceito de mestiçagem, cunhado por Munanga (2006) que na operacionalização do conceito escreveu:

(..), utilizaremos o conceito de “mestiçagem” para designar a generalidade de todos os casos de cruzamento ou miscigenação entre populações

biologicamente diferentes, colocando o enfoque principal não sobre o fenômeno biológico enquanto tal, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos, e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerente a história evolutiva da humanidade (MUNANGA, 2006, p.)

A necessidade da definição de um conceito polissêmico para a mestiçagem decorre da formação racial brasileira forjado na mistura de raça, considerar essa formação pode possibilitar o entendimento de algumas terminologias encontradas na documentação utilizada no censo de 1872. Essa definição é de fundamental importância, pois não encontraremos somente uma *raça/cor* nas fontes.

O que se pode perceber com relação ao censo é que ele traz várias informações de relevância para o estudo da cor e do perfil da população uma vez que podemos apreender dele dados sobre sexo, as nacionalidades, a religião, o estado civil, o grau de instrução, *raças/cor*, *numero de fogos*, número de casas, e ocupação. A importância deste censo como fonte é inquestionável.

O censo de 1872 indica uma mudança iniciada na forma de conceber e gerir a população, orientada cada vez mais por certo entendimento – ainda que sempre indefinido- do conceito de raça; o que não significava, evidentemente, deixar de lado a cor, mas ancorá-la em suporte pretensamente mais rígido (LIMA, 2003, p. 121).

A inclusão da categoria raça pode ser tomada nesta discussão não como uma desistência do Estado provincial pela cor, ao contrário, esse campo foi utilizado para acessar a cor da população, e como um critério ampliou o grau de complexidade sobre essa questão no Brasil. No bojo dessa complexidade estava a problemática do ser *preto*, a busca de estratégias do sumiço do preto no campo biológico, pela mestiçagem e da marca da cor pelo surgimento de outras categorias. Daí, a necessidade de definir esses termos.

A definição desses termos se torna complexa segundo Lima (2003), como revela a própria confusão demonstrada pelos recenseadores que encontraram dificuldades em agrupar e identificar a variação da cor de acordo com a condição social, como é o caso dos pardos. Ela também mostra que com relação aos brancos não tinha adjetivos para definir a condição, diferente em relação a outras categorias que precisaram buscar outras categorias pois, “quase sempre, chegavam à conclusão de um grau de mistura demasiado, e a substituição do termo índio pelo termo caboclo- e, mais tarde, sua inclusão na categoria parda”.

Os termos brancos, pardos e caboclos são definidos por autores com suas devidas ressalvas, principalmente o termo pardo que é ligado também à condição social

dos indivíduos, porém no termo preto há que observar as ponderações de Fonseca, (2009, “em termos censitários, pretos e africanos eram equivalentes, mas em contextos sociais mais amplos, pode ser que a categoria preto começasse a ser aplicada como uma forma pejorativa de designar os descendentes de africanos nascidos no Brasil”.

É importante ressaltar que à medida que se realizava o censo desenhavam-se, ou afirmavam-se conjunturas próprias daquela época, ou até mesmo se desconstruíam conceitos, embora não necessariamente esse fosse o objetivo dele.

O qualitativo branco não necessitaria, portanto, de nenhum complemento, ao contrário do que acontecia com o termo pardo que exigia a menção à condição social. Isso é o que muda em consonância com outras mudanças sociais e econômicas, como a estrutura da propriedade escrava e territorial. A liberdade teria deixado de ser branca, mesmo que os termos negro e escravo continuassem intercambiáveis [...] (LIMA, 2003, p.30)

Considerando que no contexto da escravidão a liberdade era compreendida num sentido mais restrito, atributos dos brancos. Com os processos de contestação do regime escravista pelos diversos mecanismos de busca de liberdade através de formas de acesso alforrias, fugas, quilombismo, conjurações e outros, os sujeitos escravizados foram desconstruindo um cenário montado em uma estrutura social escravista e conquistando para si a liberdade que passa a ser também negra. A sociedade escravista passou a conviver com a ideia de uma a sua nova condição de livre independente da cor.

O censo assume relevância, também, porque o Estado Imperial ao compor o cenário de cor de todas as províncias pronunciaria pela primeira, a oficialização das *raças/cores* existentes no Império do Brasil. E revelava o grau de mestiçagem da sociedade, pois havia um grande número da população do Brasil na condição de livres não brancos.

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devido notadamente individual por posicionamento ideológico. Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e identidade política de todos os oprimidos (MUNANGA, 2006. p.131).

A mestiçagem também “possibilitou” a romper barreira intransponível da cor/preta, pois ao misturar as raças, mesclou as cores e criou oportunidades de reclassificação de acordo com os interesses dos indivíduos, o que não significa afirmar, porém que essa reclassificação era feita de forma aleatória, afinal a sociedade ainda usava a cor como um marcador social que era levado em consideração.

Aproximar-se da cor branca era uma das alternativas para melhor fugir do estigma social conferida aos “*de cor preta*” pelo fato de terem sido um dia escravizados, ou seus descendentes.

Nos anos finais do escravismo e no início do século XX, a idéia de branqueamento foi intensificada e se tornou até mesmo uma política de Estado, que foi amplamente difundida em vários setores da sociedade. No entanto, na primeira metade do século XIX, a associação entre ser negro e ser escravo ocorria com regularidade, e a idéia de branqueamento estava ligada as tentativas de distanciamento da escravidão (FONSECA, 2009, p88).

As associações entre a condição social e a cor ainda eram comum, num contexto de crença que a liberdade era branca e a escravidão era negra, o medo da classificação oficial através do censo poderia estar relacionado a essa associação, porém a realidade social demonstra, através do próprio censo de 1872, que a liberdade deixara de ser branca e assumia cores diversas, como bem expunha os dados, e que os brancos cada vez mais se tornavam minoria, embora ainda dominassem as relações sociais estabelecidas dentro daquela estrutura escravista.

As cores na sociedade escravista do Brasil no século XIX se apresentam não apenas por seus nomes, mas também pelos sentidos embutidos na condição social dos indivíduos que a carregam. As naturalizações das interpretações foram tendo suas bases questionadas pelos próprios indivíduos que mudaram seu status, pois a liberdade que antes era predominante branca, (pelo menos nas interpretações) seria gozada também por indivíduos não brancos, e gozar dessa liberdade significava entre outros aspectos não apenas o reconhecimento oficial através de documentação, mas também a circulação em determinados espaços sociais.

A província do Maranhão da segunda metade do século XIX, esta inserida no conjunto dessas transformações que permeavam o Brasil causado pelas leis da Abolição do Tráfico (1850) e do Ventre Livre (1871), do Censo (1872) essas leis trazem ao cenário de forma mais significativa possibilidades do aparecimento de indivíduos livres não brancos, ao conseguirem a liberdade, muitos deles podem ter buscado usufruir dos benefícios dessa condição inclusive o da instrução, embora está na condição de livre não significasse necessariamente ter acesso a instrução.

O *Lyceo* era única instituição de instrução secundária pública existente na província do Maranhão e por tanto muito concorrida e relevante, seria complexo afirmar o posicionamento dessa instituição perante esse novo quadro social que cada vez mais fazia parte da realidade da capital, ou seja, o aparecimento de novos livres não brancos.

Embora seja possível afirmar que era uma instituição de renome e que atendia a uma camada de filhos de pessoas de destacada posição social e econômica, se reduzir a esta afirmação seria deixar de lado outros questionamentos no campo da história da educação sobre a questão *instrução e cor ou a cor na instrução*. Passamos a *questão da cor no Lyceo do Maranhão* na segunda metade do XIX a partir de um fragmento narrativo literário de duas obras da literatura maranhense.

4.2 A “ausência” da cor no *Lyceo do Maranhão* e a escrita de Dunshee Abranches

Para abordar essa *questão da cor e educação*, no *Lyceo do Maranhão*, importante instituição escolar secundária em um período em que a historiografia da história da educação reforçou uma escrita de que as possibilidades sujeitos livres não brancos terem acesso as instruções parecem ser nulas no século XIX. Uma vez que, a escravidão marcou a cor com estigma social tornaria impossível ascender se a escola.

Conforme já referimos esta visão tem sido relativizada pelos nos estudos de revisão sobre a presença do negro na educação e revelado que mesmo sobre o estatuto escravista ele chega à instrução. Para problematizar a cor no *Lyceo* iniciamos trazendo essa temática através da análise de uma obra literária que fazem referência na sua trama literária a um personagem negro e sua estadia escolarização no *Lyceo do Maranhão*.

Segundo Sevchenk (1983), a criação literária tem todo o potencial como documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal e complexo, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção.

A obra *O cativo* de Dunshee de Abranches, que apesar de ser datada de 1938, trata-se de suas memórias tecidas tendo como cenário a cidade de São Luís do Século XIX, entre elas , o *Lyceo do Maranhão*. Sendo seu *lugar de fala* como romancista, constrói as representações de cor e educação de aluno não branco no cenário do Lyceo do Maranhão bem como da vida política, econômica e social, de fatos notáveis como a Balaiada e de figuras emblemáticas como Dona Ana Jansen.

A citação e o cenário do *Lyceo* que aparecem no capítulo XXIII, intitulado *o grito das senzalas*, é o fragmento discursivo de nosso interesse, pois é nessa parte em que faz referência a um jornal criado por alunos do *Lyceo* que se declaravam abolicionista. “Esse impresso fora composto às escondidas nas oficinas do Frias por um

aprendiz que o batera á escova, filho do popular tipógrafo Bezerra de Menezes, morador a praça da alegria”(ABRANCHES, 2012, p.167), envolvido com o movimento abolicionista. Pois, há que ressaltar que, é recorrente, nos poucos trabalhos sobre o *Lyceo*, o reforço da ideia de que esta instituição era frequentada pelos filhos da elite do Maranhão econômica e social, bem como certo silenciamento sobre a presença de alunos oriundos de outra condição social e de outra condição cor.

O segundo fato relevante que encontramos no fragmento narrativo da memória do *autor da fala* relata o interesse de um outro grupo de alunos do *Lyceo* pela causa abolicionista, ele cita outro grupo que também demonstrava interesse na causa na causa e desejava se juntar aos fundadores do jornal. Um deles destaca o autor da fala em sua trama narrativa em relação a outros alunos, pela suas características físicas.

A esse tempo, três alunos do Liceu, mais idosos do que eu, Carlos Moreira da Silva, filho do Visconde do Itaqui, Domingos Coco Ribeiro e Francisco Nina, que eram inseparáveis, quiseram juntar-se ao nosso grupo, entrando na luta pela redenção dos cativos. O ultimo **deles mestiço de olhos claros e tez levemente morena, dotado de viva inteligência e de espírito decidido e forte**, era o caçula de Nhá Mundica, mulata afortunada, que morava num belo sobrado na travessa do teatro e educara com esmero os seus herdeiros (ABRANCHES, 2012, p.169).

Além da especificidade do Jornal e de sua causa abolicionista a memória narrativa destaca Francisco Nina apresentado a partir de suas características de cor e condição social que o diferenciava de outros alunos. Em que se diferenciava? Certamente na cor, pois era mestiço inserido em um espaço representado como e para branco.

Dunshee de Abranches construiu o cenário de sua trama narrativa ambientada na vida cotidiana em São Luís, à capital da Província do Maranhão, no qual também estava inserido como testemunha e vivente da, e, na cidade e sua obra é também reflexos de suas percepção e de sua convivência, não apenas como cidadã comum, mas sujeito político e intelectual, ai reside um dos fatores que levaram a ressaltar esata obra neste trabalho.

Essa é uma das realidades sociais foram descritas, em forma literária, isso não significa que não pode ser aprendida como fonte histórica como mais uma forma de perceber como essa sociedade provincial representada na escrita literária e que idealizava as relações raciais das gentes de *todas as cores*. As percepções desse autor

maranhense que viveu no século XIX escreve em sua trama representações sobre a instrução de não brancos e de sua inserção na escolarização e seu envolvimento e relações com a sociedade do seu tempo, sempre marcado pela sua condição de cor “mulata” ou “mestiça”, como uma marco inicial da composição de sua identidade, na representação de Abranches, seu personagem é descrito como: *mestiço de olhos claros e tez levemente morena*.

Com relação a essa obra literária como fonte, atentamos para apreensão dessa representação da *cor e educação*, atentamos para as ponderações de Pesavento (2015):

Estariamos, pois diante da presença da ficcionalidade do domínio do discurso histórico, assim como da imaginação na tarefa do historiador. Não há dúvida de que o critério de veracidade não foi abandonado pela história, assim como também o método impõe limites ao componente imaginário. O historiador continua tendo compromisso com as evidências na sua tarefa de reconstruir o real, e seu trabalho sofre o crivo da testagem e da comprovação, mas a leitura que realiza de uma época é um olhar entre outros possíveis de serem realizados. Decorre daí que o critério de veracidade poderia ser substituído, na história, pelo de verossimilhança, pois sua tarefa será construir uma representação plausível daquilo que teria um dia ocorrido (PESAVENTO, 2015, p.117)

O personagem criado pelo Abranches, traz uma relação com o cotidiano da história da província do Maranhão então nos pareceu ser plausível considerar a construção representativa sobre a cor, sobretudo para pesar sobre essa tessitura em época pretérita. No decorrer dessa obra é possível apreender a existência de personagens que de fato atuaram na história da província do Maranhão seja na economia, na política, na educação, além de referencia a fatos como a Balaiada, sendo assim comungamos mais uma vez com Pesavento (1995):.

Para o historiador a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta. Ou seja, a leitura da literatura pela história não se faz de maneira literal e o que nela resgata é a re-apresentação do mundo que comporta a forma narrativa (PESAVENTO, 1995, p.117)

Apesar das representações do mundo real através da narrativa possibilitar ao escritor desse romance uma liberdade maior que pressupõe criar personagens, isso não exclui de forma alguma a utilização dessas obras como fonte de reflexão para história. Passamos a escrita histórica na sessão a seguir, sobre a cor a partir da documentação escolar do *Lyceo do Maranhão*.

4.3 A “ausência” da cor no Lyceo do Maranhão na escrita da documentação escolar- requerimento de matrícula.

A sociedade imperial conforme já referimos passa a instituir outra relação e construção da cor, caminha para um processo de *dégradé da cor preta* tanto pela via da miscigenação como na construção de categorias para classificar o sujeito não branco. Influenciou essa mudança também, a mudança da crescente população de pretos livres no contexto das cidades provinciais. Por outro lado, com a necessidade de institui a pratica do censo, com vista ao controle da população, onde a questão da *raça/cor* ocupará a centralidade desse debate.

Sobre esse processo *dégradé da cor* e suas consequências na segunda metade dos oitocentos escreveu Mattos (2013):

O crescente processo de indiferenciação entre brancos pobres e negros e mestiços livres teria levado, por motivos opostos, a perda da cor de ambos. Não se trata necessariamente de branqueamento. Na maioria dos casos, tratasse simplesmente de silêncio. O sumiço da cor referia-se, antes, a uma crescente absorção de negros e mestiços no mundo dos livres, que não é mais monopólio dos brancos, mesmo que o qualitativo “negro” continue sendo sinônimo de escravo, e também a uma desconstrução social do ideal de liberdade herdado do período colonial, ou seja, a desconstrução social de uma noção de liberdade construída com base na cor branca, associada a potencia da propriedade escrava (MATTOS, 2013, p.107)

Esse processo em que passava o Brasil da segunda metade século XIX, sobretudo no aumento de *gente de todas as cores* que gerou a necessidade da absorção de novas cores pela estratégia do silenciamento dela, esbarrará na instrução e nos espaços institucionais voltados a ela que passara a ser idealizado a partir de então, também como um espaço sem *raça/cor*. Com bem alerta Fonseca (2009):

É evidente que em toda a província o preconceito era um importante mecanismo de contenção social em relação às possibilidades de ascensão e movimentação dos negros, mas, junto com isso, é preciso admitir que o nível da presença de negros e brancos na composição demográfica contava como mecanismo de pressão social, que podia tornar as relações entre dois grupos mais rígida ou mais flexível (FONSECA, 2009, p.195).

Na medida em que essa gente de cor se movimentava, contestava as estruturas sociais escravistas, certamente provocando algumas mudanças nas ocupações dos espaços sociais também, geravam as tensões sociais criadas a partir da circulação de desses sujeitos com nova condição social, muito embora a liberdade sozinha não significasse o gozo direto de alguns privilégios, justamente por conta do preconceito,

mas essa liberdade atrelada ao acesso à escolarização dessa população não branca os afirmava nos espaço de prestígios sociais, culturais e econômicos

A incorporação desses sujeitos poderia parecer difícil à medida que cada vez mais tendiam assumir novos papéis, pois aqueles que foram escravizados ou descendentes deles passavam, aos poucos, a assumir esses novos lugares na sociedade que antes não tinham, porém a dificuldade de inserção pela sua condição de escravizado, não mais significaria necessariamente um impedimento total. É exemplar o estudo de Fonseca (2009) sobre levantamento do perfil dos alunos nas escolas mineiras no século XIX, evidenciou a presença das crianças da população não branca estavam presentes na escola no decorrer dos oitocentos, segundo ao autor, “aquilo que é uma das características da população de Minas se faz presente, ou seja, o absoluto predomínio de negros” (FONSECA, 2009, p.45)

A realidade da província do Maranhão embora tenha características semelhantes à de Minas Gerais na sua composição racial da população, ainda não apresenta pesquisas aprofundadas sobre o perfil dos alunos nas escolas do século XIX. O que almejávamos em fazer no contexto do *Lyceo do Maranhão*, que não se concretizou da forma de um perfil e nem mapeamento da presença do aluno negro, devido aos limites e dificuldades de encontrar localizar, ainda, documentação escolar que assim permitisse.

Para concluir que, a partir da segunda metade do século XIX se gestou esses processos que levou o *silêncio da cor*, Mattos, (2003) referenciou em um conjunto de documentações relativas a processos cíveis, criminais, óbito, casamentos e outros para escrever sua obra intitulada *Das cores do silencio*, o que só possível compreender a partir do cruzamento de dados como, por exemplo, a tentativa de identificação social através dos censos que antecederam o de 1872.

A realidade constatada por Mattos (2013), quanto o silêncio da cor na documentação manuseada e cotejada pela autora, possibilitou novos horizontes para novos estudos e reflexões, sobre essa “ausência” da cor na documentação, apresentado não apenas como alternativa de solução de uma tensão das relações raciais, mas também de construção de novos significados a cor e aos espaços sociais.

Todas essas questões conduziram o caminho para reflexão, de um conjunto de documentação escolar, como propomos com o documento do *Lyceo do Maranhão*, onde

também constatamos esse silêncio com o manuseado e reunido para esse estudo, dentro do recorte temporal proposto nesse trabalho.

A dificuldade imposta no transcorrer da pesquisa foi encontrar essa documentação escolar do *Lyceo*, dentro do Liceu maranhense, para compor o conjunto dessa documentação, a documentação que continuamos a perseguir no arquivo do Liceu, não se encontra em condições muito favoráveis. Mediante isso, e, em consideração de que encontramos uma relativa quantidade de *requerimento de matrícula escolar*, e, ainda não foi possível localizar as fichas de matrícula escolar, que conforme o Estatuto, deve conter o *nome, filiação, nacionalidade* – no de 1877 não aparece o termo *nacionalidade* e sim *naturalidade* – e idade.

Contendo essas informações, esse documento – *ficha de matrícula escolar* permitiria apreender a condição de cor desses alunos cruzando com o documento de batismo para inferir luz sobre a cor, porém é um documento a se encontrar, juntamente o *termo de matrícula em livro, documento de comprovação de idade e grau de aprovar, o livro e carta de exame dos preparatórios* formando esse conjunto de documento escolar

Desse conjunto de documento que localizamos foi um conjunto significativo de *requerimento de matrícula escolar*, no qual utilizamos no intuito de inferir algo sobre a cor dos alunos a partir do registro da documentação. O referido documento é caracterizado pela ausência da cor, mas com potencialidade de inferir a cor com o cruzamento, como já referimos o documento de batismo, considerando que o *requerimento de matrícula escolar* traz o nome completo do interessado, permitindo assim chegar a sua filiação. Esse documento descreve o prenome do batizado, nome dos pais, ou só da mãe, data de realização do sacramento, data do nascimento, a condição social em relação a escravidão quando se trata do registro de descendente de escravizados, e a legitimidade do filho em relação união dos pais.

Na análise do *requerimento de matrícula* identificamos três tipologias, no que tange as informações que consta no documento, algumas informações são recorrentes em todos, como, por exemplo, a quem se dirige o *requerimento*- ao Inspetor da Instrução Pública; a data do requerimento o nome completo do Inspetor e iniciando o requerimento pelo nome do interessado pela matrícula, como podemos atestar no requerimento de Jose Avelino de Souza “*desejando matricular-se nas ditas aulas de Francez e Arithimetica*”:

Ilmo. Dr. Inspecctor da Instrucção Publica

Como requer Insp. Da Inst. Pub. do Maranhão

14 de Janeiro de 1879

Dr. Santos Jacintho

Jose Avelino de Souza, estudante deste Lyceo, desejando matricular-se nas ditas aulas de Francez e Arithimetica deste estabelecimento, requer a V.S que digne admiti-lo a matricula nas mesmas aulas.

Nestes termos:

E.R.Mce.

Maranhão 14 de janiro de 1879

José Avelino de Souza

FONTE: Arquivo do Liceu Maranhense/ seção Literária

A documentação do requerimento segue no mesmo formato, podendo mudar conforme o teor da solicitação do requerimento. É importante ressaltar que, em relação a matrícula no *Lyceo*, ou para o *Lyceo*, ela poderia ser no início do ano letivo, mas também ao logo do ano o aluno poderia requerer matrícula em cadeira avulsa. Isso, certamente, influenciava no teor desses requerimentos. Conforme Dick (2002), no seu artigo sobre as *origem das políticas pública para o ensino secundário*, sobre as matrículas nos *Lyceo* do século de XIX escreve que:

O ensino secundário que já foi instituído a partir de 1836, pela reunião das aulas maiores, era feito por matérias, o aluno escolhia no ato da matrícula, quais desejava cursar, não estando obrigado a frequentar as 13 aulas oferecidas. Ao mesmo tempo, era admitido a qualquer pessoa que, mesmo sem ter frequentado o Liceu, mas comprovando ter cursado a matéria, fora da instituição, prestasse exames no Liceu (DICK, 2002, 95)

Outro tipo de *requerimento de matricula* traz como requerente o padrinho que reque matricula para seu *afilhado*, informando a idade, a provação no exame da instrução primária na escola pública e local em que frequentou a escola e fez o exame.

Ilmo. Senr. Dr. Inspector de Instrucção Publica

Como requer Insp. Da Inst. Pub. do Maranhão

14 de Janeiro de 1885

Cezar Lemos

José Caetano Pereira, requer a V.Sª que mande matricular nas aulas de Portugues e Frances do Liceo, e o seu afilhado, Jose Vasconcelo Custodio de Loureiro. Idade de 12 anos, que fez exame de instrucção primaria na escola publica da terceira freguesia desta capital em 14 de Novembro do ano esse. Nestes Termos:

E.R.Mce.

Maranhão 14 de janeiro de 1885

Jose Caetano Pereira dos Santos

FONTE: Arquivo do Liceu Maranhense/ seção Literária

Nesse *requerimento de matricula escolar* ele traz dois pontos que merece destaque, a função do requerente como que revela aí relações de apadrinhamento, que merece um aprofundamento com cruzamento com outras fontes para compor mais informação do padrinho e seu afilhado, jogando luz sobre os alunos pleiteantes que aparecem como afilhados nesses requerimentos. Esse tipo de petição aparece na documentação com mais recorrência a partir de 1885, não identificamos esses tipos de requerimento na temporalidade anterior.

No *requerimento de matricula escolar* de Jose Wenceslau de Loreiro, do ano de 1886, ele atesta a sua filiação como filho legítimo de Jose Custodio Loreiro, a sua naturalidade, idade, no requerimento informa já ter sido aluno do *Lyceo*. Uma especificidade que está acompanhada de um atestado de vacina desse requerimento. No conjunto levantado, apenas encontramos o referido com essa especificidade. Chamamos atenção que não se encontra essa exigência do atestado de vacina para o ingresso no ensino secundário nem no Regulamento da Instrução Pública e nem no Estatuto do *Lyceo*. Essa exigência de atestado aparece no Regulamento de 1854 para matricula no ensino público primário, e aparecerá a referência sobre a exigência da vacina no *Regulamento para as Escolas Públicas de Primeiras Letras da Província de 1877*.

Ilmo. Senr. Dr. Inspector de Instrucção Publica

José wenceslau de Loreiro filho legitimo de José Costodio de Loreiro natural desta Provincia, idade de deseseis annos, já tendo sido matriculado o anno passado neste licêo, requer a Vs^a que mande matricular nas aulas de portuguez e francez.

E.R.Mce.

Maranhão 30 de janeiro de 1886

Jose Vasconcelos de Loreiro

FONTE: Arquivo do Liceu Maranhense/ seção Literária

Eu abaixo assignado, Doutor em Medicina pela faculdade da Bahia ex-interno dos hospitaes da Marinha e de caridade da mesma cidade e Segundo Cirugião da Armada etc.

Attesto que o Senr jJosé Wenceslau foi vaccinado com proveite, como demonstram as cicatrizes nos braços

Maranhão 30 de janeiro de 1886

Doutor Domingos Pedro doa Santos

FONTE: Arquivo do Liceu Maranhense/ seção Literária

No *requerimento* de Euclides Marinho não se refere matricula, mas solicitação de exame perante a comissão, para poder fazer jus ao documento escolar *carta de exame* e posteriormente requere a matrícula. Nesse tipo de requerimento apreço o nome do requerente, idade, filiação e a naturalidade.

Euclides Marinho Aranha com 18 anos de idade filho legitimo de Ladislar Maciel Henrique Marinho Aranha, natural desta capital.

Atestto que o Senr. Euclides Marinho Aranha cuja lettra e identidade reconheço, acha-se no caso de fazer exame de arithimetica perante a respectiva commissão.

Maranhão 31 de Outubro de 1885

Dr. Marcellino da Silva Conceisão

FONTE: Arquivo do Liceu Maranhense/ seção Literária

Esse documento escolar, *requerimento escolar*, abre possibilidade para conhecer uma pouca mais sobre quem era o alunado do *Lyceo*, ou que pleiteava uma vaga no ensino secundária público do Maranhão, com possibilidade de traçar sua origem social, a sua condição como filho legítimo ou não, afilhados, compondo assim um conjunto de informações que nos possibilita a fazer inferência a sua condição de cor, desde que se cruzem esses dados com os levantados em outras fontes, como tínhamos a pretensão de fazer, mas que não foi possível.

Identificar ou, ao menos, cogitar que na segunda metade dos oitocentos alunos de cor ingressou no *Lyceo* é uma questão importante à história da educação do negro no Maranhão, sobretudo para problematizar junto á elitização econômica dos ingressantes a esse ensino, no qual a escrita da história sinonímia elitização com a cor, uma vez que reforça a crença que os espaços elitizados, como a instrução secundaria e ensino superior nos oitocentos, eram espaços de brancos. E como fica essa questão diante de um contexto populacional como o da província do Maranhão em que prevalece um quantitativo de não branco relativamente superior aos brancos?

A cor nessa documentação analisada, não aparece, mas, a partir dessa ausência, considerando ainda outras informações que ela traz, abrem pistas para problematizar essa questão da *cor e educação*, onde a ausência nem sempre significa a não presença, pode esta silenciada como bem revelou os estudos de Mattos *Das cores do silêncio*, cortejadas nesse estudo monográfico na problematização da “*ausência*” da cor na documentação escolar referente aos alunos do *Lyceo do Maranhão*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas em história vêm mostrando, de forma contundente, a presença dos negros nos diferentes momentos de constituição do processo educacional e têm destacado sua presença nas mais diferentes funções, ou seja, na condição de alunos, professores e intelectuais que se ligavam de diferentes formas á educação, apontando para uma ligação efetiva entre os negros e a educação no processo de constituição da sociedade (FONSECA, 2009, p.105).

Refletir sobre cor e a instrução levando em consideração o negro e a realidade social, política e econômica do Brasil da segunda metade do século XIX, na Província do Maranhão é um desafio e uma necessidade no sentido de dar resposta de uma escrita histórica sobre as implicações locais da Lei do Ventre Livre, no debate e idealização de uma instrução para a população não branca, que durante o período em questão interpretou-se que os negro não chegaram a passar pelo processo escolarização nem quando estava na condição de sujeito escravizado e nem quando não condição de livre.

A revisão dessa historiografia, sobretudo as voltadas para apreender a presença da criança negra na instrução primária no decorrer do oitocentos tem construído um outro cenário que evidencia uma recorrente presença dessas crianças não branca. No contexto do Maranhão são tímidos os estudos que tem como tema a cor na instrução. No ensino secundário público oitocentista não se encontra nenhum trabalho que versam sobre a temática enfrentada por esta monografia.

Frente à crença de que na intuição secundária pública, *Lyceo do Maranhão* desde a sua fundação era um espaço direcionado exclusivamente aos filhos elites locais – econômicas e racial- certamente só freqüentou a instituição nesse período, alunos brancos. Sem a problematização sobre esses alunos que passaram pelo *Lyceo* e a escassez de estudo com recorte racial sobre esta instituição parece ter naturalizado a sinonímia elites e cor branca.

Para enfrentar a cor no *Lyceo* depreendido do documento escolar trabalhamos com os *requerimentos de matricula* que materializa várias informações sobre o requerente, mas enquanto um documento de certificação traz a ausência, mas, porém abre pistas para puxar os fios da cor, nesse trabalho não chegamos a puxar o fio da cor dos alunos, porque exigia, para tal pretensão, o cotejamento do *requerimento de matricula* com outras documentações, o qual não foi possível fazer nesse trabalho.

Ficamos na tessitura da questão da cor na segunda metade do oitocentos e na problematização da ausência de um documento escolar de matrícula, levantando outros indícios que pode apontar pistas para apreender essa cor dos alunos, ou menos a possível condição de sua cor.

A cor nessa documentação analisada, não aparece, mas, a partir dessa ausência, considerando outras informações que ela traz, abrem pistas para problematizar essa questão da *cor e educação*, onde a ausência nem sempre significa a não presença, pode está silenciada como bem revelou os estudos de Mattos *Das cores do silêncio*, se essa for cotejada com outras documentações, como bem já ressaltamos problematização sumiço da cor na documentação escolar, certamente nos levará a encontrar essa presença alunos de cor no *Lyceo do Maranhão*.

FONTES:

Almanaque Administrativo Mercantil do Maranhão do ano de 1849 e 1869

Coleção de Leis e Decretos e regulamentos provinciais. Ano de 1870, páginas 184-185. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO.

LEGISLAÇÃO INFORMATIZADA. Lei N° 2.040 de 28 de Setembro de 1871.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM2040.htm.

RELATÓRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ANO DE 1871 - Pagina 26.

Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u342/000023.html>.

RELATÓRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ANO DE 1875- Pagina 28. **Disponível em:** <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u342/000023.html>.

RELATÓRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ANO DE 1870- Pagina 08. **Disponível em:** <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u342/000023.html>.

RELATÓRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ANO DE 1886- Pagina 05. **Disponível em:** <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u342/000023.html>.

RECESSEAMENTO DO BRAZIL DE 1872. **Disponível em:**

<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>

Petições para matrículas. Seção literária. ARQUIVO DO LICEU MARANHENSE.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- AZEVEDO, Aluisio. **O Mulato**, São Paulo, Ática, 1998.
- ABRANCHES, João Dunshee de. **O cativo**. 3ª ed. São Luís. AML, 2012.
- CASTRO, César Augusto. **Coleção de leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império (1835-1889)** Orgs. São Luís: EDUFMA, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- CUNHA, Jr. Henrique. Nós afor-descendentes: História africana e afro-descendentes na cultura brasileira. In: Romão, Geruse (orgs). **História da educação dos negros e outras histórias**. Secretaria de educação continuada. Alfabetização e diversidade brasileira: Ministério da educação e secretaria de educação. Secretaria de educação continuada alfabetização e diversidade 2005.
- CHARTIER, Roger. **História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1988.
- CRUZ, Marileia dos santos. **Escravos forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. Programa de pós-graduação da CAPES. 2008
- CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão**. São Luís, SIGOE, 1984.
- COSTA, Emilia Viotti da. **Da Senzala á Colônia**, São Paulo: Fundação Editora da UNESP.1998.
- FARIA, Regina Helena Martins de. **Mundos do Trabalho no Maranhão oitocentista: os descaminhos da liberdade**. São Luís: Edufma, 2012.
- FOUCAUT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FONSECA, Marcus Vinicius. **População negra educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. Belo Horizonte: Maazza Edições. 2009.
- _____. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, Ivana Stolze. **Cores e falas: Sentidos da mestiçagem no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil. V. 1.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210.

MOYSÉS, Sarita M. Affonso. Leitura e apropriação de textos por escravos e libertos no Brasil do século XIX. **Educação & Sociedade**, n. 48, p. 200-213, ago. 1994.

MATTOS, Hebe. Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). 3ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

MATTOSO, Kátia Queiroz. **Ser escravo no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MUNANGA, Kanbengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Relações entre a história e a representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX).** Revista do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. V.22, Nº42. Dezembro 2015.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **A implantação do ensino secundário público maranhense: o liceu maranhense.** São Luis: Biblioteca Digital da UFMA. 2006.

RIBEIRO, Jalila Ayoub Jorge. **A desagregação do sistema escravista no Maranhão (1850-1888).** São Luís, SIGOE, 1990

VIVEIROS, José Jerônimo de. **Apontamentos para a instrução pública e particular do Maranhão 1º parte- 1629 a 1889.** São Luís.