



História da Educação

ISSN: 1414-3518

ISSN: 2236-3459

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em
História da Educação

Gaya, Sidneya Magaly; Laffin, Maria Herminia Lage Fernandes
PRIMEIRAS OFERTAS DE INSTRUÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DAS
CLASSES POPULARES E POPULAÇÃO NEGRA EM SANTA CATARINA
História da Educação, vol. 26, e120604, 2022
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/120604>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321673896021>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Artigo

**PRIMEIRAS OFERTAS DE INSTRUÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DAS CLASSES
POPULARES E POPULAÇÃO NEGRA EM
SANTA CATARINA**

Sidneya Magaly Gaya*

Maria Herminia Lage Fernandes Laffin**

RESUMO

O presente texto analisa indícios sobre as primeiras ofertas de instrução, destinadas às classes populares e também à população negra de Santa Catarina. Por meio do paradigma indiciário coletou dados em periódicos e documentos oficiais como os relatórios provinciais da época além de produções historiográficas e sociológicas sobre o tema. Tem como objetivo registrar que houve luta, resistência e protagonismo dos sujeitos marginalizados, nesse caso, atendidos nessas instituições, os quais escreveram sua influência para a mudança de status de dádiva para direito na concepção da instrução para as classes populares. Ao serem socializados tais registros históricos, esperamos ajudar a combater práticas racistas ainda presentes neste estado, as quais alimentam-se também da invisibilização das histórias destas populações.

* Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Vacaria/RS, Brasil.

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, Brasil.

Palavras-chave: Instrução de jovens e adultos, Branqueamento, Escola de Aprendizes de Marinheiros de Santa Catarina, Escolas Noturnas de Santa Catarina.

PRIMERAS OFERTAS EDUCATIVAS PARA JÓVENES Y ADULTOS DE CLASES POPULARES Y POBLACIÓN NEGRA DE SANTA CATARINA

RESUMEN

El presente texto analiza evidencias sobre las primeras ofertas de instrucción, destinadas a las clases populares y también a la población negra de Santa Catarina. A través del paradigma evidencial, recopiló datos en periódicos y documentos oficiales como informes provinciales de la época, así como producciones historiográficas y sociológicas sobre el tema. Su objetivo es registrar que hubo lucha, resistencia y protagonismo de sujetos marginados, en este caso, asistidos en estas instituciones, quienes escribieron su influencia para el cambio de estatus de don a derecho en la concepción de la instrucción para las clases populares. Con la socialización de estos registros históricos, esperamos ayudar a combatir las prácticas racistas que aún están presentes en este estado, que también se alimentan de invisibilizar las historias de estas poblaciones.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos, Blanqueamiento, Escuela de Aprendices de Marineros de Santa Catarina, Escuelas Nocturnas de Santa Catarina.

FIRST EDUCATION OFFERS FOR YOUTH AND ADULTS FROM THE POPULAR CLASSES AND BLACK POPULATION IN SANTA CATARINA

ABSTRACT

The present text analyzes evidences about the first offers of instruction, destined to the popular classes and also to the black population of Santa Catarina. Through the evidential paradigm, he collected data in periodicals and official documents such as provincial reports of the time, as well as historiographical and sociological productions on the subject. Its objective is to register that there was struggle, resistance and protagonism of marginalized subjects, in this case, assisted in these institutions, who wrote their influence for the change of status from gift to right in the conception of instruction for the popular classes. By socializing these historical records, we hope to help fight racist practices still present in this state, which are also fed by making the histories of these populations unviable.

Keywords: Instruction for young and adult people, Whitening, School of Apprentices for Sailors of Santa Catarina, Night Schools of Santa Catarina.

PREMIÈRES OFFRES D'ÉDUCATION POUR LES JEUNES ET LES ADULTES DES CLASSES POPULAIRES ET DE LA POPULATION NOIRE À SANTA CATARINA

RESUME

Le présent texte analyse des témoignages sur les premières offres d'instruction, destinées aux classes populaires et aussi à la population noire de Santa Catarina. À travers le paradigme de la preuve, il a recueilli des données dans des périodiques et des documents officiels tels que des rapports provinciaux de l'époque, ainsi que des productions historiographiques et sociologiques sur le sujet. Son objectif est d'enregistrer qu'il y a eu lutte, résistance et protagonisme de sujets marginalisés, en l'occurrence assistés dans ces institutions, qui ont écrit leur influence pour le changement de statut de don à droit dans la conception de l'instruction pour les classes populaires. En socialisant ces archives historiques, nous espérons contribuer à lutter contre les pratiques racistes encore présentes dans cet état, qui se nourrissent aussi en rendant invisibles les histoires de ces populations.

Mots-clés: Éducation des jeunes et des adultes, Blanchiment, École d'Apprentis pour Marins de Santa Catarina, Écoles du soir de Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

A Escola pública, criada a partir do modelo prussiano no século XIX, com a intenção de formar para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana, expandiu-se pelos países em modernização, como espaço formativo dos sujeitos e grupos, para a aceitação e adequação ao modelo de estado vigente, mas, também, para instrumentalizar tais sujeitos à construção de riquezas que interessavam aos mesmos, suas famílias e suas nações. Assim passou a ser, além de um estágio obrigatório de formação de corpos, almas, valores, conceitos e culturas; uma oportunidade a ser reivindicada pelos diferentes grupos sociais.

Nessa dicotomia, a escola apresenta-se como espaço de controle, vigilância, adequação ao status social, mas, também, como espaço de socialização e produção de saberes, e de pensar coletivamente os modelos sociais impostos e até mesmo, estratégias de resistência. Entre suas maneiras de formar para a sociedade, apresentava normativas legais e condições concretas que determinavam quais pessoas poderiam estudar, com base em marcadores de gênero, idade, raça, localização geográfica e classe social, por exemplo.

A história da instrução da população negra e pobre do estado de Santa Catarina deu continuidade às políticas de branqueamento instauradas desde o oitocentos e permaneceu até o final do século XX registrando lacuna de estudos sobre a participação dos negros na luta por instrução no período imperial “em obras consideradas clássicas da historiografia, de escritores pertencentes a instituições culturais tradicionais”. Desse modo, “a raridade de representações sobre os negros fora da questão da escravidão, nessas obras, pode ter contribuído para a construção de premissas ainda recorrentes no imaginário social, como a de que os negros não estudavam” (SEBRÃO, 2015, p. 20). Nessa perspectiva, Gaya (2022, p. 46), apresenta que entre as doze produções de teses e dissertações localizadas sobre este tema apenas uma remonta ao ano de 1991 e as demais são todas posteriores ao ano 2000.

O presente artigo analisa por meio do paradigma indiciário a participação

das classes populares e da população negra nos próprios processos de instrução no estado de Santa Catarina. Aprofunda os conceitos e trajetórias das políticas de branqueamento que tiveram em Santa Catarina condição exemplar, e, por fim as duas experiências de ofertas de instrução para alunos pobres, que poderiam ser negros, sem instrução e que se encontravam acima da idade considerada escolar (entre 5 e 14 anos).

Os poucos dados disponíveis foram coletados em periódicos e documentos oficiais como os relatórios provinciais da época além de produções historiográficas e sociológicas sobre o tema. Vale comentar que a dificuldade de encontrar fontes disponíveis atualmente sobre esta temática deve-se a diversos fatores, inclusive à dificuldade das famílias, pobres, com precariedades habitacionais em guardar e conservar seus documentos e registros, mas, também reforçam a posição hegemônica, no sentido de que a socialização de tais experiências poderia apresentar-se perigosa à hierarquização social desejada. Entretanto, com os poucos indícios disponíveis (os únicos encontrados), faz-se possível “farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais”, estabelecer conexões e maior compreensão desse processo histórico. (GINZBURG, 1990, p. 151).

Como únicas fontes primárias disponíveis, encontramos nos relatórios ministeriais as legislações deliberadas na década de 1870 sobre as escolas noturnas, nacionalmente. No contexto catarinense, quatro jornais apontaram a possibilidade de apresentar informações significativas para a pesquisa no final do século XIX; os dois jornais abolicionistas *Abolicionista* e *Tribuna Popular* o periódico maçônico *Boletim do Grande Oriente do Brasil* e o periódico de cunho liberal (ambos também abolicionistas) *A Regeneração*. O *Boletim do Grande Oriente* era um periódico de cunho nacional, disponibilizado na Hemeroteca brasileira com exemplares entre 1873 e 1877. Sobre o *Abolicionista*; periódico quinzenal, circulou entre o final de 1884 e início de 1885 enquanto o *Tribuna Popular*, igualmente quinzenal, propositor de ideias liberais e abolicionistas, circulou entre 1885 e 1892. Tanto o *Abolicionista*, quanto a *Tribuna Popular*

contam como poucos exemplares na Biblioteca Pública arquivados na Hemeroteca catarinense, espaço digital. Por fim, os relatórios dos Presidentes das Províncias e o periódico *A Regeneração* apresentaram dados para esta pesquisa.

Com estas fontes dispusemo-nos a analisar aspectos econômicos, sociais, ideológicos e culturais (aspectos culturais representados no “conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico” (GINZBURG, 1987. p. 16)), analisados sob a “preocupação de propor uma teoria explicativa de mudanças históricas” (CHALHOUB, 2010, p. 15) que pudesse aprofundar a compreensão acerca dos processos de apropriação, uso social, defesa da perspectiva de direitos, dos conhecimentos escolares por parte dos sujeitos, jovens e adultos, das classes populares e da população negra, os quais contribuíram, inclusive para a mudança de concepção da escolarização, antes compreendida como dádiva e tornada um direito para estes sujeitos, a partir de suas classes.

A análise teórica considera como categorias empíricas: a) O racismo estrutural que se consolidava no Brasil e, particularmente em Santa Catarina como forma de reprodução social, desde a iminência da Abolição e, b) A Instrução elementar ou escolarização e a formação, estas, categorias também complexas, na tessitura histórica desse contexto de negação de acesso e apropriação de saberes escolares, desempenhada, por exemplo, em casa, em escolas noturnas e Escolas de Aprendizes Marinheiros. Como categorias filosóficas: a) A experiência, na intenção de representar como alguns sujeitos dos grupos discriminados social e racialmente experienciaram este processo histórico e; b) Os modos de fazer ou táticas utilizadas por esses sujeitos para se apropriarem dos conhecimentos escolares e defenderem estes conhecimentos como direitos para que seus grupos sociais pudessem resistir ou superar o quadro de violência e opressão social no qual encontravam-se inseridos.

No presente artigo, apresentamos apenas as Escolas Noturnas e as Escolas de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina e destacamos entre os principais resultados, que houve luta, resistência e protagonismo dos sujeitos

marginalizados, nesse caso, atendidos pelas ofertas de instrução, elementos que ao serem socializados ajudam a combater práticas racistas ainda presentes neste estado, as quais alimentam-se também da invisibilização das histórias destas populações.

SENTIDOS DE TÁTICAS E DE EXPERIÊNCIAS

Para Michel de Certeau (2020), táticas são ações movidas por sujeitos dos grupos subalternizados, no interior da estrutura subalternizante e que possuem significados constituídos com base nas definições de suas próprias necessidades. Partimos da premissa de que a instrução em Santa Catarina, nas últimas décadas do século XIX deu-se de forma desigual em relação aos diversos grupos populacionais que habitavam a província. Sobretudo, em relação às classes populares, assim como no território brasileiro como um todo, a precarização da oferta, combinava-se com formas de interdição à frequência dos estudantes como a falta de escolas, as legislações proibitivas às populações negras, a arbitrariedade da linguagem pedagógica, por exemplo. Contudo, a despeito de tantas dificuldades, encontram-se registros sobre a instrução das populações pobres e negras, que se configuram táticas, no sentido certauniano, tanto de apropriação dos conhecimentos escolares quanto de afirmação a partir de uma perspectiva grafocêntrica de defesa de direitos e possibilidades, configurando-se conquistas forjadas por estes sujeitos e grupos nesse contexto. A experiência configura-se como algo que acontece espontaneamente no ser social, porque homens e mulheres pensam, “refletem sobre o que acontece com eles e com o seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16), o que implica autoconsciência e participação na história. Ao se confrontarem com ou, produzirem consciência de suas necessidades de existência, esses sujeitos “formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria” (THOMPSON, 1981, p. 194). Essa participação na história ocorre permanentemente nos processos de manutenção e ou rupturas da sociedade em que se encontram. Por sociedade, Thompson define “a arena de luta

ou as circunstâncias sociais que dariam ensejo à utilização das formas alternativas culturais disponíveis” e por cultura “o corpo de crenças e de valores, socialmente adquiridos e modelados, que servem a um grupo organizado como guias de comportamento”. (CHALHOUB, 2010, pp. 21 -22).

É fundamental aqui considerar a consciência ou produção coletiva das próprias necessidades, e nesse caso, das necessidades de formação, instrução, escolarização, inserção na cultura letrada, por parte de crianças, jovens e adultos das classes populares e da população negra em Santa Catarina, nas últimas décadas do oitocentos, apesar de toda a corrente de negação da importância e da possibilidade de acesso a esses sujeitos nesse contexto histórico. Negar tal participação, atribuída aos sujeitos das classes populares, especialmente, neste caso, à população negra nos processos da construção histórica de seus direitos, aspirações, capacidades seria também uma produção classista e racista. Investigar esta participação implica buscar e sistematizar indícios da consciência crescente desta necessidade e das táticas realizadas para conquistar e manter tais direitos.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE INSTRUÇÃO ELEMENTAR NO BRASIL DO SÉCULO XIX

Na segunda metade do século XIX, no Brasil, o termo instrução apresentava-se nos veículos de imprensa e nos textos legais apontando a transmissão (e apreensão) de elementos técnicos dos saberes escolares, configurando-se o que se ensinava e aprendia nas escolas. Confundia-se também com alfabetização, domínio de operações matemáticas simples e fundamentos religiosos, “ler, escrever, contar e crer” (VIDAL, *et al.*, 2011, p. 134). Ainda que não se tenha assegurado como direito por meio do provimento efetivo de professores e escolas, a instrução, em sua dimensão do domínio da leitura e da escrita, localizava-se como um divisor social já que era exigida como critério para votar, de acordo com a Lei 3.029, de 9 de janeiro de 1881, conhecida como Lei

Saraiva. Quanto aos usos da leitura e da escrita, neste contexto, vale considerar que para votar fazia-se necessário: “saber assinar o nome, ter a assinatura reconhecida e escrever de forma autônoma e individual o nome dos candidatos, ou seja, pode ser uma escrita de memória e de cor”. (VIDAL, *et al.*, 2011, p. 181).

No século XIX, no Brasil como em outros países escravagistas, apresentava-se o receio por parte das elites, em relação às formas de controle ou de “civilização” das classes perigosas. Um instrumento central para este controle era a instrução; incluindo suas formas de interdição. A escola apareceria como estratégia de controlar os corpos, produzir a docilidade e a aceitação de aprendizados de ofícios úteis para o sistema social vigente. O medo das revoltas e ataques ao sistema, oriundo, especialmente da parte da população negra constituiu-se um problema, especialmente nesse período, que foi negociado por meio de intervenções jurídicas, institucionais e de produções ideológicas, entre as quais, as formas e delimitações da instrução, cuja oferta não era assegurada, mas, restrita e vigiada.

As iniciativas para instrução ou escolarização dos sujeitos das classes populares e, especialmente da população negra, apresentam formas de protagonismo destes, por meio de indícios registrados tanto nas dificuldades em frequentar os lugares em que a instrução era ofertada, quanto na proposição (também realizadas em meio a dificuldades) de lugares próprios de instrução, realizada em associações ou em casa. Desse modo, revelavam também sentidos que a instrução apresentava para tais sujeitos e táticas de superação das interdições sofridas.

A instrução, correspondente ao ensino e à aprendizagem de ler, escrever, contar e crer, ocorria limitadamente nas escolas ou, por meio de tutores e mestres particulares, nos casos das famílias das elites. Nas classes populares, por falta de capitais econômico, cultural e social, a instrução tornava-se muito mais difícil. Os níveis de instrução da população eram mensurados por instrumentos oficiais e divulgados, dando conta de seu analfabetismo.

SANTA CATARINA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SÉCULO XIX

A Ilha de Santa Catarina, conhecida pelos navegantes do Atlântico Sul desde o século XVI, recebeu imigrantes açorianos no século XVIII, atendendo ao projeto da Coroa de “desenvolver a região a partir do trabalho livre dos colonos, em várias unidades familiares agrícolas e manufatureiras. A produção consistiria de culturas de interesses do Reino como trigo, algodão, linho e cânhamo”. Também no setecentos iniciaram-se as construções de fortes destinados a proteger o território contra os espanhóis, além das armações baleeiras, as quais mobilizavam grandes estruturas para a caça e produção de óleo. Entre os anos de 1746 e 1796 foram fundadas cinco armações baleeiras, “unidades escravistas de grande porte, algumas com famílias escravas e toda a complexidade da administração cotidiana comparável à dos engenhos açucareiros ou, mais tarde, das fazendas de café”. No final do setecentos, com a processual integração da Ilha ao circuito comercial de gêneros de abastecimento, a população escravizada aumentou significativamente, conforme registrado pelos mapas populacionais da capitania, em quase 40% (MAMIGONIAN; VIDAL, 2013, pp. 21 - 25).

Havia expressiva utilização da mão-de-obra dos escravizados para além da produção no setor primário, “na atividade comercial e nas lidas domésticas”. Os cativos realizavam o trabalho de “transporte de mercadoria no porto e nas casas comerciais, além de um grande número dos chamados escravos de ganho e dos utilizados como empregados domésticos”, além de “trabalhos especializados, como sapateiros, calafates, marceneiros e outros”. (BILÉSSIMO, 2010, p. 76). O fato de a província de Santa Catarina não se ter inserido nas grandes atividades exportadoras, como a *plantation* ou a mineração pode ter limitado a quantidade de escravizados em relação às outras províncias, contudo, não reduziu “o grau de dependência do trabalho escravo, o seu significado no contexto no qual foi inserido” (LEITE, 1991, p. 18) e, nesse sentido, a província catarinense, a despeito de produções sociológicas ou historiográficas não se constituiu com a ausência ou a pouca presença e força de trabalho da população negra. Contudo, a produção

da imagem do estado como espaço de “uma Europa incrustada no Brasil”, com inexpressiva participação da força produtiva de negros, indígenas e miscigenados, interessa à produção da “invisibilidade” dos negros, uma prática racista que intenciona projetar o estado como sucesso da política de branqueamento e de negação, portanto, das histórias e experiências da população negra (LEITE, 1991, p. 17).

O maior afluxo de escravizados à província ocorreu entre os anos de 1780 e 1820, período de inclusão no “mercado colonial de alimentos, através de ligações coloniais com outros portos do Brasil. As lavouras catarinenses passaram a ofertar produtos destinados a suprir as demandas das áreas Centro-Sul e Nordeste. O principal artigo produzido era a mandioca”. Ainda nesse período, a ascensão econômica dos comerciantes locais “articulava o tráfico de escravos entre Angola e o Rio-de-Janeiro, que abastecia as regiões do Centro-Sul; o contrabando para o Rio da Prata; e a distribuição de alimentos nas áreas de mineração e de produção e açúcar no Sudeste”. (MAMIGONIAN; VIDAL, 2013, pp. 24, 25).

Já ocorria no oitocentos a produção de discursos sobre a pouca presença negra na população da província e sobre a possibilidade de branqueamento. Segundo Hofbauer, o ideário de branqueamento “tem “atuado” como “suporte ideológico” de relações de poder de tipo patrimonial que aqui se estabeleceram e se firmaram desde a Colônia”. Tal ideário, desde o fim do século XIX, constituiu-se “argumento importante para o discurso daquela parte da elite brasileira (políticos e cientistas) que queria mudanças econômicas, mas, ao mesmo tempo, preocupava-se em manter a velha estrutura de poder no país”. Desse modo, “serviu como uma saída ideológica para este momento crítico de transformações na política e na economia” e legitimou a promoção, por parte da elite política, “da grande campanha de “importação” de mão-de-obra branca europeia – o que teria como “efeito colateral” a “marginalização” (“não-integração”) dos negros na nova sociedade de classes que estava surgindo nos centros urbanos do país”. (HOFBAUER, 2003, pp. 67, 68). Assumida como política de estado, a referida

importação de mão-de-obra branca fez com que “num período de menos de 25 anos (de 1890 a 1914), [chegassem] 2,5 milhões de europeus ao Brasil; quase um milhão deles (987.000) tiveram suas viagens de navio financiadas pelo Estado”. (HOFBAUER, 2011, p. 2). A ideia de, por um lado, prover o “melhoramento” racial, por meio de possíveis casamentos interraciais com a predominância quantitativa de brancos na sociedade e, por outro, de exterminar ou expulsar os negros interditando-lhes direitos fundamentais como o direito ao trabalho, ao acesso às terras, à locomoção, à instrução; parecia oferecer solução ao problema iminente da abolição da escravidão e, portanto, do que fazer com a grande população de negros na sociedade.

Na província catarinense, imigrantes alemães chegaram nas décadas de 1820 e de 1880, os primeiros italianos, a partir de 1875 e os primeiros poloneses de 1882 (PAULILO, 1998). O incentivo à colonização europeia justificava-se pela possibilidade de aquisição de mão-de-obra abundante e barata tanto quanto pela possibilidade de branqueamento da população.

As condições climáticas e a importação da mão-de-obra europeia para substituição da força de trabalho para a população negra, que ocorreu em Santa Catarina de forma mais direta que em qualquer outro estado brasileiro, fizeram com que os ex escravizados não chegassem sequer a ingressar no “mercado de trabalho assalariado que se abria, mantendo-se invariavelmente na economia informal”, tornaram esse estado o “locus de concretização do projeto imigrantista implantado desde meados do século XIX, visando principalmente o branqueamento do país”. (LEITE, 1991, pp. 7,8).

A POLÍTICA DE BRANQUEAMENTO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Segundo Skidmore (1976, p. 65), no século XIX os processos de hierarquizações decorrentes do racismo racial aprofundaram-se e difundiram-se

pelos países centrais. Os movimentos abolicionistas lograram vitória inicialmente no Atlântico Norte e em seguida no Atlântico Sul. Contudo, “nesse exato momento em que a escravidão recuava sob o impacto das mudanças econômicas e da pressão moral, pensadores europeus ocupavam-se em sistematizar as teorias das diferenças inatas”.

No Brasil, a questão racial, nas últimas décadas do oitocentos passou a ser a chave de interpretação para as desigualdades observadas e para a singularidade nacional. Demandava aos cientistas locais adaptar as teorias deterministas à realidade de um povo já muito miscigenado, segundo os modelos evolucionistas em voga. Na iminência da abolição, a população de negros e mestiços livres era superior a 50% em quase todas as províncias:

Enquanto o número de cativos reduzia-se drasticamente — em 1798, a população escrava representava 48,7%, ao passo que em 1872 passava a 15,2% —, a população negra e mestiça tendia a progressivamente aumentar, correspondendo, segundo o censo de 1872, a 55% do total. Nessa mesma ótica, os dados de 1890 tornavam-se ainda mais aterradores. Ou seja, se na Região Sudeste (devido, sobretudo, ao movimento migratório europeu) a população branca predominava — 61% —, já no resto do país a situação se invertia, chegando os mestiços a totalizar 46% da população local. (SCHWARCZ, 2010, p. 11).

Nas palavras de Skidmore, os brasileiros interpretavam a partir de sua própria realidade, as condições de sua evolução. Conscientes de uma configuração social e racial concretamente diferente da América do Norte ou dos países europeus, trataram de encontrar a partir da empiria disponível solução específica com base nas teorias raciais produzidas nesses centros. Diversamente dos Estados Unidos, as barreiras de cor no Brasil não eram institucionalizadas. “E também ao contrário dos Estados Unidos, em vez de duas castas (branca e não branca), havia no Brasil uma terceira casta bem conhecida — o mulato”. (SKIDMORE, 1976, p. 70).

A casta intermediária era precisamente a categoria para a qual a

flexibilidade das atitudes raciais importava, sobretudo. Aceitar sua caracterização como degenerada ou improlífica seria ameaçar um dado aceito e estabelecido pela sociedade brasileira. Seria também deitar sombra sobre não poucos membros da própria elite. Na realidade, a miscigenação não despertava a oposição da elite branca no Brasil. Pelo contrário, era o processo reconhecido (e tacitamente aprovado) pelo qual mestiços (quase inevitavelmente mulatos claros) tinham ascendido ao topo da hierarquia social e política. (SKIDMORE, 1976, p. 72).

As teorias raciais que se haviam consolidado na Europa desde a metade do século, foram então acolhidas e adaptadas no Brasil nas décadas finais do oitocentos. Ante a inadequação da totalidade das proposições científicas em voga, as elites ponderavam: de um lado, o pressuposto do racismo era conveniente por manter e legitimar as desigualdades sociais já produzidas e de outro, o risco de que a miscigenação impossibilitaria a evolução e o progresso e acarretaria proliferação de doenças. Desse modo, decidiram aceitar a ideia da diferença ontológica entre as raças sem condenar a hibridação, a partir de então, especialmente nos diversos estabelecimentos de ensino e pesquisa que congregavam as elites intelectuais e econômicas do Império.

Essa elite, para pensar a construção de um projeto político conservador para o país, tomava como modelos teóricos explicativos o liberalismo e o racismo: “o primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; o segundo retirava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular.” Nessa perspectiva, o argumento racial foi estrategicamente construído e o conceito de raça assumiu para além da definição biológica, uma interpretação local, adequada à realidade social brasileira e aos interesses das elites dominantes, ocupada em dar respostas aos problemas referentes à substituição da mão de obra, sem abrir mão da conservação da rígida hierarquia social no processo de estabelecimento dos critérios de cidadania (SCHWARCZ, 2010, p. 11- 16).

Desse modo, a desconfortável questão racial tornou-se preciosa ferramenta para construir os pilares que sustentariam as conformações

hierárquicas, instrumentalizada pelos aparelhos de difusão e adesão aos conceitos defendidos. Os Museus etnográficos, os Institutos Históricos e as Escolas de Direito e de Medicina definiam-se como espaços nos quais os “homens de ciência”, céticos com as promessas de igualdade, com a abolição e a República, perguntavam-se cada vez mais, sobre as causas das diferenças entre os homens”. (SCHWARCZ, 2010, p. 270).

Construía-se nesse contexto um referencial teórico com base no darwinismo racial, o qual afirmava a evolução humana, a ocorrer diferenciadamente entre as diferentes raças. Evolução não possível aos negros e mestiços, que, portanto, deveriam ser objetos de estudo; vigiados, controlados e de diversas formas, exterminados na intenção de garantir a edificação do futuro da nação branca e ocidental. Contudo, também entre esses pensadores, apresentavam-se divergências, como as afirmações de Nina Rodrigues, médico mulato e “principal doutrinador racista de sua época”. Também defensor da miscigenação como parte da política de branqueamento, divergindo de Silvio Romero que argumentava que a miscigenação levaria ao branqueamento toda a população brasileira, Rodrigues defendia as diferenças climáticas como fatores fundamentais, já que a raça branca não poderia “adaptar-se e sobreviver no norte do Brasil”. (SKIDMORE, 1976, pp. 75 -77).

A leitura determinista enquanto garantia o fortalecimento da importância das raças na formação do Brasil assegurava o enfraquecimento das discussões sobre a cidadania e a participação do povo nas decisões políticas. “Entendendo o sujeito como resultado de seu grupo “racio-cultural”, esse tipo de teoria tendeu a negar a vontade individual frente a coerção racial”. (SCHWARCZ, 2010, 275). A readaptação dos dogmas raciais desse momento histórico (de grandes possibilidades de mudanças políticas, sociais e, também, econômicas) possibilitou a estruturação de hierarquias que conservaram os papéis sociais tais como se definiam anteriormente à instauração da igualdade formal, imprescindível a uma sociedade moderna que se desenhava nacionalmente.

Assim, o enraizamento do modelo liberal jurídico que concebia o jovem

Estado desenvolveu-se com base em “conclusões deterministas raciais” que estatuíam os princípios e limites da igualdade, excluindo a participação popular. Os discursos liberais conformavam os documentos legais simultaneamente aos discursos raciais que estruturavam e capilarizavam-se por meio da imprensa e dos romances naturalistas, as teses científicas produzidas nos âmbitos do direito, da medicina, das ciências naturais e da história.

Entre tais princípios e limites da igualdade, em Santa Catarina, a pouca oferta de escolas de instrução primária articulava-se à interdição da frequência de negros. Segundo Sebrão (2010), na província, a primeira proibição à matrícula de cativos apareceu com a Lei nº 382 de 1º de julho de 1854, que em seu Art. 35 interditava a instrução pública aos “cativos e aos afetados por moléstias graves”. Na sequência, o Regulamento para a Instrução Primária de Santa Catarina de 5 de maio de 1859, manteve a interdição e o Regulamento para a Instrução Secundária de 30 de junho de 1859, no 27º Art., deliberou que não fossem admitidos à matrícula os escravos, os que sofrerem moléstias contagiosas, e os que por mau comportamento tiverem sido expulsos das aulas, por determinação do Presidente da Província. Com os mesmos termos, o Regulamento de 29 de abril de 1868, aprovado pela Lei nº 620 de 04 de junho de 1869, assegurou a proibição das matrículas no §1 aos meninos que padecerem moléstias contagiosas; e no §2, aos escravos. Segundo a autora:

A proibição aos cativos de frequentar as escolas foi prevista em regulamentos da instrução pública de diversas Províncias, como a do Maranhão (Regulamento de 1855), de São Paulo (Regulamento de 1869), de Minas Gerais (Regulamento de 1835) e do Rio de Janeiro (Regulamento de 1887), sendo que este último possuía uma distinção: além dos cativos, estavam proibidos de frequentar a escola os “pretos africanos”, mesmo libertos ou livres. (SEBRÃO, 2010, p. 63).

De acordo com o recenseamento de 1872, a população catarinense era composta no período por 63.502 homens brancos e 62.440 mulheres brancas; 5.941 homens pardos e 5.796 mulheres pardas; 2.199 pretos e 2.048 pretas e,

1446 caboclos e 1446 caboclas. Os brasileiros somavam 64.731 e as brasileiras 65.241 enquanto os estrangeiros, 8.357 e as estrangeiras, 6.489. A distinção entre alfabetizados indicava que havia 12.207 pessoas que sabiam ler e escrever para 59.161 analfabetos. Por fim, a escola era frequentada por 3.100 meninos e 2.114 meninas enquanto 15.776 meninos e 15.476 meninas não a frequentavam (BRASIL, 1872). A proporção de alfabetizados na província catarinense era de 21%, a qual destinava um terço de seu orçamento para a instrução fator que deve ser considerado relativamente ao fato de que a província era uma das que menos arrecadava no Império.

A (re) produção social de grupos específicos que tinham na interdição escolar o embargo a todo um conjunto de direitos sociais consolidava-se articuladamente com base em alicerces materiais e ideológicos. Populações rurais, pobres e periféricas; mulheres; indígenas; pobres e negros¹ experienciavam suas consideradas idades escolares, entre 5 e 14 anos sem condições de apropriar-se dos saberes da instrução e, tornavam-se ainda mais distanciados do acesso aos bens sociais que tais saberes poderiam possibilitar. Entretanto, nesse contexto do século XIX, algumas instituições foram criadas para atender especificamente alguns grupos destas populações; pobres e negros, que se encontravam fora da abrangência etária entre 7 e 14 anos e que sonhavam com o direito de instruir-se. A Escola de Aprendizes de Marinheiros de Santa Catarina (EAMSC) e as Escolas Noturnas, as quais serão apresentadas neste texto.

OFERTAS DE INSTRUÇÃO PARA A POPULAÇÃO JOVEM E ADULTA, POBRE E NEGRA EM SANTA CATARINA NO OITOCENTOS

O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 deliberava sobre a

¹ Neste artigo, circunscrevemos as análises apenas aos marcadores de classe e raça.

criação de escolas noturnas por todo o Império, contudo, os relatórios provinciais de Santa Catarina da época, embora possuísem um espaço específico destinado à “Instrução Primária”, não apresentam dados sobre as “Escolas Noturnas” antes da década de 1870 e sua nova deliberação.

Segundo o Relatório Ministerial de 1871, a criação das escolas noturnas para a instrução de adultos realizava-se naquele ano nas províncias de “Pernambuco, onde foi iniciada, Alagoas, Bahia, Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Rio de Janeiro, Amazonas, Maranhão e S. Paulo, as seis primeiras pela administração pública, e nas seis últimas, por esforços de cidadãos”. (BRASIL, 1872, p. 25). Em 1872, o mesmo relatório orientava a necessidade das escolas noturnas serem exercidas com base na “salutar inspecção do poder público”, e, para tanto que: tivessem por “fim especial” prover o ensino a homens adultos que não pudessem frequentar escolas públicas ou particulares; que só atendessem maiores de 15 anos; que se estabelecessem com base na falta de escolas públicas e com horários de lições adequados às condições dos alunos e de seus familiares; e, que, a abertura dos estabelecimentos precedessem certas formalidades, bem como provas de habilitações que afiançassem a moralidade do regime escolar, tanto para as escolas públicas quanto para as particulares (BRASIL, 1872, p. 92).

Como primeiro registro encontrado das escolas noturnas catarinenses, no ano de 1871, segundo o periódico *A Regeneração*, a província apresentava a Escola Noturna, criada pelo jovem Franciscano, Sr. Benjamim Carvalho d’Oliveira, professor público efetivo de Camboriú em 16 de julho de 1871, frequentada por 60 alunos. Também neste ano, ilustrando um pouco do pensamento oficial da época sobre tais escolas, o presidente da província, descreve o seguinte ato:

O presidente da província lendo no jornal oficial “O Conciliador” um pedido assinado pelo chefe de seção F... a pedido cheio grosseiríssimos erros, resolve demiti-lo, e nomeá-lo professor da Escola Noturna. (A REGENERAÇÃO, 1871, p. 2).

Da informação de que um funcionário por ter escrito um pedido com “grosseiríssimos erros” foi demitido e nomeado professor de uma Escola Noturna, pode-se depreender que tal função era considerada inferior, passível de ser exercida por alguém com maiores dificuldades de escrita. Podemos interpretar outros sintomas para este indício, como a negação de recursos oficiais e a consolidação pejorativa a esta modalidade educativa.

Nos relatórios provinciais de Santa Catarina analisados das décadas de 1870 e 1880, encontram-se menções a escolas noturnas na Capital, em Camboriú e São Francisco; “Na de São Francisco, além da Instrução Primária ensina-se Latim, Francês, História e Geografia, Escrituração Mercantil, Música vocal e instrumental.” (SANTA CATARINA, 1875, p. 62, 63). Além disto, a funcionar na Capital desde 1873, criada pela Sociedade Maçônica a Escola Noturna “Luz do Povo”, com a frequência de 60 alunos, maiores de 16 anos, atendia também escravos que possuísem autorização de seus senhores. As aulas aconteciam na Loja Maçônica, com aulas ministradas pelos maçons, a escola foi alvo de críticas por parte do periódico religioso *O Apóstolo*, o qual, segundo Silva (2018), a define como distanciada das demais escolas noturnas maçônicas, já que visava a “formar cidadãos materialistas, inimigos da religião e da pátria, que serão um dia o flagelo da sociedade brasileira”. Por fim, advertia “que as escolas maçônicas envenenam lentamente a mocidade, pervertendo-a com o ensino de doutrinas condenadas pela Igreja”. (SILVA, 2018, p. 120, 121).

Em 1873, o periódico *A Regeneração* traz uma seção sobre as aulas noturnas, as quais, destinadas “aos operários” e aos “cativos”, “lançados ao mais criminoso abandono” e “vítimas do desprezo das classes abastadas”, eram mantidos na “ignorância, para que não tivessem consciência da própria degradação” oferece a estes aulas, nos períodos em que não estivessem trabalhando, que consistiam em “instrução primária indispensável, as artes e os princípios mais gerais que dirigem as artes e as indústrias”. No mesmo ano, outra edição informa que a Loja Regeneração Catarinense atende mais de 55 alunos (A REGENERAÇÃO, 1873). A Edição de 1874 anuncia o “Convite à distribuição de

prêmios de conclusão do curso anual de desenho das aulas noturnas” do Professor Manoel de Oliveira em Desterro, a 15 de fevereiro de 1874. A próxima edição informa que 23 alunos foram premiados (A REGENERAÇÃO, 1874).

No mesmo ano de 1874, são fornecidas informações sobre os professores e o programa da Loja de São Francisco. Tendo como diretor Vigário Antonio Francisco Nóbrega e vice-diretor e fundador Hermelino Jorge de Linhares as aulas ofertam as disciplinas de: Latim; Francês e História, Geografia; Aritmética, Metrologia e Gramática da Língua Nacional; Escrituração Mercantil; Música Vocal e Instrumental; e Instrução Primária e ocorrem de segunda a sexta-feira entre as 18h00 e 20h00 (A REGENERAÇÃO, 1874).

Em 1876, a Vila do Itajahy inaugurou sua primeira Escola Noturna, com 24 alunos, sob a condução do professor público Justiniano José de Souza e Silva. No mesmo ano, na Freguesia de Santo Antonio, o professor Lucio Francisco da Costa, inaugura com 12 alunos a escola “Propagadora da Instrução” e, no Distrito de São José: a “Escola da Conceição”, feminina, dirigida pela professora D. Maria Adelaide da Gama de Camargo, e a “Escola de São João”, masculina, dirigida pelo professor público Lucio Hyppolito de Camargo e ainda uma escola para meninos, dirigida pelo cidadão Manoel Ignacio Pereira. Por fim, ainda em 1876, em Laguna foi fundada a sociedade “Propagadora da Instrução”, com o objetivo de construir “uma escola para instruir a mocidade no ensino primário e secundário, assim como uma biblioteca popular para “despertar-lhe o gosto pelas letras””². Sem o apoio do poder público, essa fundação contou com a liderança do Juiz Municipal Dr. Augusto Gurgel (SEBRÃO, 2010, p. 90, 91).

O Relatório do presidente Antônio de Almeida e Oliveira da Província em 1879 mencionava a subvenção à Escola Noturna de Desenho, a funcionar na Capital. Vale comentar a continuidade registrada desta escola, sobretudo, no

² Sobre as escolas: “Propagadora da Instrução”, “Escola da Conceição” e “Escola São João”, não encontramos indícios além das produções acadêmicas de Sebrão (2010), para poder aprofundar as discussões. Consideramos de suma importância especialmente, a “Escola da Conceição”, por ser uma escola feminina, nesse e contexto no qual apenas aos rapazes e homens era ofertada esta forma de instrução primária e mantemo-nos investigando.

periódico *A Regeneração*, o qual apresenta seu funcionamento, com exposições anuais, por mais de uma década. Em 1882, o presidente Antonio Gonçalves Chaves, “sugeriu que a aula de desenho da capital fosse anexada à Escola Normal, para o ensino de Desenho e Geometria, oferecendo um pequeno aumento na gratificação do referido professor” (SEBRÃO, 2010, p. 89, 90).

A Regeneração em edição de 1881 apresentava o Projeto de Lei para orçar a receita e fixar a despesa provincial do exercício dos anos de 1881 e 1882 de número 20, informava sobre os vencimentos destinados à instrução pública informando sobre o vencimento de 300\$000 do professor da aula noturna de desenho. Na edição de 1883 apresentava um aumento para 600\$000 destes vencimentos (A REGENERAÇÃO, 1881, 1883), informação que concorda com a de que o presidente Antonio Gonçalves Chaves, havia sugerido aumento no vencimento desse professor.

As comemorações e homenagens por mais um ano de existência da Escola de Desenho são citadas em diversas edições até aparecerem pela última vez no ano de 1888, a louvar os 16 anos da escola de desenho cujo mesmo diretor era o Sr. Manoel Francisco das Oliveiras. Este exemplar cita ainda, sobre a escola:

Durante esse tempo, essa aula fez algumas brilhantes exposições de seus alunos, e dela têm saído moços regularmente habilitados, tendo dado até um para a Academia de Bellas Artes, Sebastião Fernandes, onde se fez um bom artista e cujos trabalhos na Capital do Império onde reside têm sido mui admirados. (A REGENERAÇÃO, 1888, p. 2).

Desse modo, segundo as fontes consultadas as Escolas Noturnas do final do oitocentos em Santa Catarina funcionaram por quase duas décadas, aceitando alunos negros, possivelmente escravizados, pobres, sem instrução, com pouquíssimo apoio do poder público. Embora a escola noturna de desenho tenha realizado algumas conquistas, como a remuneração do professor e seu aumento, além da sobrevivência por 16 anos e a reconhecida mobilidade social de pelo menos um de seus alunos (Sebastião Fernandes), suas referências mereceriam

ser melhor e mais registradas. Também refletimos sobre o fato de não terem as conquistas dessa escola servido para angariar maior apoio às demais escolas noturnas que funcionavam, bem como à criação de outras, tão necessárias na província. Contudo, fica registrada a solidez e a longevidade desta ação tão pedagógica quanto política, praticada em bases mais democráticas, as quais permitem a construção de outras matrizes de criação de crenças e táticas de arquitetura social.

Também aceitando garotos afrodescendentes, a Companhia de Aprendizes Marinheiros, instituída por meio do Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857, denominada Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina, em 1885, constituída pela 1ª Divisão, em Desterro e a 2ª Divisão, em Laguna; recrutava meninos entre 10 e 17 anos, com constituição robusta e adesão voluntária, “para, em regime de internato, receberem instrução militar, ensino das primeiras letras e doutrina cristã, voltados à formação profissional de marinheiro”. Os estudos compreendiam leitura e escrita, operações matemáticas, desenhos de mapas e a doutrina cristã, além de instrução náutica e exercícios físicos, incluindo natação. Embora, a serviço do fortalecimento da Marinha Brasileira, “a Companhia era por vezes compreendida, em Desterro, como um espaço de recolhimento e educação dos menores “desocupados” que perambulavam pelas ruas, nos quais se inseriam também os menores afrodescendentes, mesmo livres e libertos”. Vale enfatizar que, segundo Sebrão, havia pouco interesse nos alistamentos devido ao receio dos “castigos correcionais, como prisão solitária, privação de comida e de licenças, multa pecuniária e rebaixamento de posto”, previstos no Regulamento, bem como de outros mais graves, dos quais suspeitavam-se (SEBRÃO, 2010, p. 82, 83).

De acordo com Machado (2007, p.58) um objetivo básico da Escola de Aprendizes de Marinheiros de Santa Catarina era “além da limpeza de sujeitos indesejáveis dos centros urbanos, o provimento de sua qualificação profissional, tornando-os úteis, funcionais ao projeto de Nação Republicana”. O corpo de marinheiros dividia-se entre o baixo escalão composto pelos “jovens marinheiros

da Escola de Aprendizes e em parte por homens indicados pela polícia – desocupados, malfeitores, criminosos” enquanto o corpo de oficiais era representado pelos “filhos de senhores do café e descendentes de tradicionais famílias da aristocracia brasileira e, neste caso, os jovens eram convidados a integrar as forças navais não para exercer a função de praça, mas já como oficiais”. (MACHADO 2007, p. 58).

Os periódicos da época, segundo Machado (2007), apresentavam frequentemente reclamações e denúncias relativamente aos castigos sofridos pelas crianças. Os órgãos oficiais do Estado também informavam que a quantidade de vagas ofertadas era bem maior do que o preenchimento, dado que ao se chocar com a pobreza abundante do contexto revela indícios sobre o medo que as famílias e os próprios menores apresentavam em relação às punições sofríveis.

Em sua dissertação, Machado (2007, p. 15) comenta que os castigos físicos na Marinha oitocentista no Brasil foram abolidos em 1889, enquanto na Espanha esta decisão ocorreu em 1823, na França, em 1860, nos Estados Unidos, em 1862, na Alemanha, em 1872, na Grã-Bretanha, em 1881. Entretanto ainda em 1910, o fato histórico de João Cândido, o Almirante Negro haver liderado a Revolta da Chibata, movimento social contra o uso da chibata por oficiais brancos contra marinheiros negros fornece indícios de que esta prática arraigada na sociedade não foi debelada apesar da legislação. Nesse sentido, observamos práticas articuladas, racistas, classistas e a Escola de Aprendizes de Marinheiros como estratégia de reprodução social, que “exercia constantemente o papel de afastar do convívio agentes indesejáveis a essa nova ordem, tendo como público-alvo o sexo masculino, de etnia principalmente africana e de origem economicamente carente” (MACHADO, 2007, p. 58) e, mais uma vez, as possibilidades de consumo destas produções sociais escaparem aos interesses hegemônicos a partir da experiência de alguns sujeitos que as vivenciaram. Segundo Maria Regina Ferreira Lins, (2012):

Ao entrarem para aquela instituição com o objetivo de serem transformados em “homens do mar”, enfrentaram no convés e nos quartéis condições de vida e de trabalho altamente precárias [...], ao passarem fome, frio e ao viverem a exaustão do trabalho, lhes foram transmitidas sensações e sentimentos que se constituíram em matéria-prima para as suas memórias, mas também informações para as suas ações no cotidiano. Porém, não houve só adestramento e acomodação, esses homens foram os protagonistas da Revolta dos Marinheiros de 1910 e os amotinados deixaram um legado para os que vieram depois. (LINS, 2012, p. 242).

A autora cita como exemplo representativo um acontecimento de grande repercussão histórica, protagonizado por agentes das classes populares, no estado do Rio de Janeiro. Mais uma vez, a eficácia do emprego da força pelo poder hegemônico foi desequilibrada neste evento no qual “parte da geração que se rebelou em novembro de 1910 era oriunda das Escolas de Aprendizes de Marinheiros e contemporânea do período imperial, momento em que escravos, galés perdoados, recrutados à força e raros voluntários incorporavam-se à Armada” (LINS, 2012, p. 241) e evidenciou-se a necessidade de novas formas de negociações sociais, novas construções de futuros possíveis e inéditos viáveis, com a participação das classes populares.

As duas formas de ofertas de escolarização apresentadas; Escola de Aprendizes de Marinheiros e as Escolas Noturnas, focavam nas classes populares e aceitavam afrodescendentes como alunos, mantendo-se consonantes com o projeto civilizatório e modernizador em pauta, entretanto, com suas limitações nos atendimentos e, no caso da EAMSC, com as diversas formas de castigos aplicados, encaixavam-se no conjunto de um projeto maior, racista e classista que interessava à dominação burguesa vigente. Contudo, também pode-se inferir que as conquistas para sujeitos e grupos que se instruíram, obtiveram suas certificações, e, por meio destas conquistas, formas de mobilidade social, ou de lutas por direitos, foram significativas e emblemáticas, contribuindo para forjar, no curso da história, a concepção da escolarização como direito básico universal. Nesse sentido, interesses e conquistas para além da hegemonia burguesa são ressaltados, o que aponta tanto para a possibilidade de sentidos diversos dos

hegemônicos a colaborar na promoção destas ações, quanto formas de protagonismos das famílias e dos alunos das classes populares presentes nesta luta, constituindo-se agentes de uma nova história.

Também vale comentar o motivo pelo qual a instrução profissional para mulheres, ofertada no Brasil a partir do século XIX não fez parte desta investigação. A Escola Profissional Feminina inicialmente proposta em 1881, no Rio de Janeiro, dentro do Liceu de Artes e Ofícios (constituído em 1856, com aulas gratuitas, noturnas e filantrópicas, apenas para homens) ministrando cursos de costura, bordados, flores, artes aplicadas, por exemplo, só foi ofertada em Santa Catarina em 1935. Desde o final do oitocentos, algumas escolas profissionais femininas instituíram-se no Brasil, em geral destinadas a alunas maiores de 15 anos ou que não possuísem instrução primária ainda que nem todas ofertassem esta instrução. Em Santa Catarina, entretanto, a funcionar desde 1935, as escolas profissionais femininas só passaram a ofertar instrução a partir da indicação da então deputada estadual Antonieta de Barros em sua indicação de 30 de agosto de 1948 a qual reformulou os Cursos Profissionais Femininos, ofertando também estudos propedêuticos, por meio da Lei número 235 de 10 de dezembro de 1948.

CONCLUSÃO

As primeiras experiências de instrução dos grupos marginalizados de Santa Catarina deixaram poucos registros, sentimos as lacunas, por exemplo, sobre os registros mais detalhados segundo os quais poderiam ter sido traçados perfis concretos dos alunos. Por parte dos próprios sujeitos (pobres e negros), pode-se imaginar a dificuldade em guardar as fontes em função das condições difíceis de moradia e sobrevivência. Contudo, os poucos registros existentes precisam ser mais procurados, sistematizados e socializados na intenção de contrabalançar os registros hegemônicos da historiografia que retratam a população negra como desinteressada e excluída dos processos de instrução.

As políticas de branqueamento estabeleceram formas de interdição à instrução impostas às populações pobres e negras em Santa Catarina e as produções historiográficas que invisibilizam esses processos históricos dão continuidade a estas políticas. Em perspectiva contra hegemônica é fundamental pesquisar e socializar os indícios de luta e resistência por parte dos alunos e seus familiares para se instruírem nas poucas e por vezes difíceis instituições que lhes ofertavam instrução.

As formas de protagonismo das classes populares para instruir-se ou escolarizar-se são reveladas por meio de indícios apresentados tanto nas dificuldades em frequentar os lugares em que a instrução era ofertada, quanto na proposição (também realizadas em meio a dificuldades) de lugares próprios de instrução, como em associações ou em casa. Desse modo, revelavam também sentidos que a instrução apresentava para tais sujeitos e táticas de superação das interdições sofridas.

Consideramos a experiência na luta e afirmação por instrução neste momento histórico em que a instrução não era considerada um direito, variando entre interdições e dádivas, que partiam das elites. Para Thompson, a experiência como categoria, ainda que seja imperfeita, é fundamental à construção historiográfica, “já que compreende uma resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Desse modo, sem desconsiderar elementos econômicos do contexto analisado, situamos como eixo também as ações humanas, sobretudo dos alunos e seus familiares que participaram destas instituições de oferta, as quais apresentam indícios de graus de consciência de si e de seu fazer histórico, relacionando assim elementos políticos, culturais e econômicos, individuais e coletivos, teorias e práticas de forma dialética.

REFERÊNCIAS

A REGENERAÇÃO: **jornal da Província de Santa Catharina (SC) - 1868 a 1889.** Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=709603&pagfis=2047>.

Acesso em: 20 abr. 2020.

BILÉSSIMO, Angelo Renato. **Grandes fortunas em Santa Catarina entre os anos de 1850 e 1888.** Mestrado em História dos Descobrimentos e da Expansão. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa Faculdade de Letras. Lisboa, 2010.

BRASIL. Directoria Geral de Estatística. **Recenseamento geral do Brazil em 1872.** Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério do Império: MINISTRO (João Alfredo Corrêa de Oliveira) Relatório do anno de 1872 apresentado â assembléa geral na 1^a sessão da 15^a Legislatura] em additamento ao de 8 de maio de 1872. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1872_00001.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano.** 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Edição-Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CHALHOUB, Sidney - **Visões da liberdade**, uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo, Cia. das Letras, 2010.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” in **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HOFBAUER, Andreas. **Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil.** 2011.

HOFBAUER, Andreas. **O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento”** no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. TEORIA e PESQUISA n^o 42 e 43 janeiro - julho de 2003.

LEITE, Ilka B. **Descendentes de africanos em Santa Catarina: Invisibilidade histórica e segregação.** Textos e Debates. Núcleo de estudos sobre identidade e relações interétnicas. Ano 1 – N^o 1 – UFSC, 1991.

LINS, Mônica Regina Ferreira. **Viveiros de “homens do mar”: escolas de aprendizes-marinheiros e as experiências formativas na marinha militar do Rio de Janeiro**. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. 2012.

GAYA, Sidneya Magaly. **Estratégias e táticas para a formação de crianças, jovens e adultos das classes populares e da população negra em Santa Catarina (1870-1930)**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2022.

MACHADO, Gisele Terezinha. **"Escreveu, não leu, o pau comeu": a Escola de Aprendizes-Marinheiro de Santa Catarina (1889-1930)**. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007.

MAMIGONIAN, Beatriz; VIDAL Joseane. Tráfico de escravos e a presença africana na ilha de Santa Catarina. In MAMIGONIAN, Beatriz; VIDAL Joseane. **História Diversa: africanos e afrodescendentes na ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2013.

PAULILO, Maria Ignez Silveira **Terra à vista... e ao longe**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SANTA CATARINA. Relatório do Presidente Thomé da Silva da Província de Santa Catarina, de 1875. Disponível em:
http://ddsnext.crl.edu/titles/189?terms=1875&item_id=5276#?h=1875. Acesso em: 20 jun. 2020.

SEBRÃO. Graciane Daniela. **Educação dos negros em Santa Catarina: narrativas, expectativas, experiências (1850-1889)**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015.

SEBRÃO. Graciane Daniela. **Presença/Ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 2010.

SCHWARCZ, Lília Moritz. O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. São Paulo, Companhia das letras, 2010.

SILVA, Samuel Vieira da. **A participação da maçonaria brasileira na**

defesa do ensino laico e na criação e manutenção de escolas no final do século XIX (1869-1900) no Brasil. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2018.

SKIDMORE, Thomas E.. Preto no Branco. **Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

THOMPSON, E. Palmer. **A Miséria da Teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIDAL, Diana, ABDALA, Rachel e COSTA, Ana Luiza. O Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário. **Alfabetização no Brasil uma história de sua história.** Marília: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

SIDNEYA MAGALY GAYA é Professora no Instituto Federal de Educação Científica e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pedagoga, Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA).

E-mail: sidneyamagaly@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-2074-6144>

MARIA HERMINIA LAGE FERNANDES LAFFIN é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Coordenadora e Pesquisadora Cnpq no Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Membro do Fórum de EJA de SC e da Organização dos Encontros Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (UFSC/UNEB). Coeditora da Revista Internacional de EJA - RIEJA. (UNEB).

E-mail: herminialaffin@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

Recebido em: 06 de dezembro de 2021

Aprovado em: 12 de julho de 2022

Editora responsável: Tatiane de Freitas Ermel



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.