

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Gisele Aparecida Faria Moreira

Educação “compatível” para ingênuos e libertos: a comarca de Juiz de Fora (1869-1888).

Juiz de Fora

2026

Gisele Aparecida Faria Moreira

Educação “compatível” para ingênuos e libertos: a comarca de Juiz de Fora (1869-1888).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zélia Maia de Souza

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moreira, Gisele Aparecida Faria.

Educação “compatível” para ingênuos e libertos : a comarca de Juiz
de Fora (1869-1888). / Gisele Aparecida Faria Moreira. -- 2026.
132 f. : il.

Orientadora: Maria Zélia Maia de Souza
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2026.

1. Tutela de órfãos. 2. Educação do século XIX. 3. Ingênuos e
libertos. 4. Juiz de Fora. 5. Discurso e poder. I. Souza, Maria Zélia
Maia de, orient. II. Título.

Gisele Aparecida Faria Moreira

Educação “compatível” para ingênuos e libertos: a comarca de Juiz de Fora (1869-1888)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 05 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Zélia Maia de Souza - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Yara Cristina Alvim
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Solyane Silveira Lima
Universidade Federal da Bahia

Juiz de Fora, 10/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zélia Maia de Souza, Professor(a)**, em 08/12/2025, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Yara Cristina Alvim, Professor(a)**, em 08/12/2025, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SOLYANE SILVEIRA LIMA, Usuário Externo**, em 09/12/2025, às 19:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2735460** e o código CRC **59CFF46E**.

Dedico este trabalho a Luísa, liberta, e às mães negras cuja coragem e persistência mantém viva a luta pela educação de seus filhos e filhas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Zélia Maia de Souza, pela confiança no anteprojeto e pela orientação generosa ao longo de toda a trajetória, apoiando-me em cada etapa. Estendo meus agradecimentos aos(as) professores(as) que me formaram como pesquisadora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelo acolhimento e pelo suporte institucional.

Sou grata a Raphael Vieira Rocha, meu eixo neste percurso, pelo apoio constante; e a Luiz Carlos Rocha, pelo cuidado dedicado à minha filha, que me permitiu frequentar as aulas. À minha filha, Ludimila Moreira Rocha, minha inspiração cotidiana.

Registro, por fim, o apoio da CAPES, pela concessão de bolsa que viabilizou a dedicação exclusiva a esta pesquisa.

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.”
(FOUCAULT[1971] 2006, p. 10)

RESUMO

O estudo investiga, na comarca de Juiz de Fora (1869–1888), como tutores justificaram perante o Juízo de Órfãos a tutela de crianças ingênuas (nascidas livres após 1871) e libertas, tomando a fórmula legal de “educação compatível” como eixo problematizador para aferir quais experiências educativas foram efetivamente ofertadas. Com base em doze processos de tutela, articulados à legislação (Ordenações Filipinas, Lei do Ventre Livre) e a fontes complementares (imprensa local e séries administrativas), a pesquisa adota referencial foucaultiano para pensar a produção de enunciados jurídicos e pedagógicos que definem quem pode falar, em que condições e com quais efeitos de sujeição. Metodologicamente, combina análise documental e crítica do discurso, mapeando circuitos de escolarização — doméstico, cadeiras públicas (inclusive noturnas) e instrução para o trabalho — e suas assimetrias de acesso por condição jurídica, gênero e idade. Os achados sugerem que a “educação compatível” operou como dispositivo de governo do tempo infantil, conciliando alfabetização elementar, disciplina moral e utilidade produtiva, em consonância com retóricas pós-1871 e debates de 1878, ao mesmo tempo em que expõe a convivência entre inclusão regulada e práticas excludentes. A contribuição reside em aproximar direito de família e história da educação, iluminando a gramática jurídico-pedagógica que enquadrou ingênuos e libertos no último quartel do século XIX.

Palavras-chave: tutela de órfãos; educação do século XIX; ingênuos e libertos; Juiz de Fora; discurso e poder.

ABSTRACT

This study investigates, in the judicial district of Juiz de Fora (1869–1888), how guardians justified before the Orphans' Court the guardianship of *ingênuos* (children born free after 1871) and freedpeople, taking the legal formula of “compatible education” as a problematizing axis to assess which educational experiences were actually offered. Based on twelve guardianship proceedings, articulated with legislation (the *Ordenações Filipinas* and the Law of the Free Womb) and complementary sources (local press and administrative series), the research adopts a Foucauldian framework to examine the production of juridical and pedagogical statements that define who may speak, under what conditions, and with what effects of subjection. Methodologically, it combines documentary analysis and discourse critique, mapping circuits of schooling—domestic instruction, public classes (including evening classes), and training for work—and their asymmetric access by legal status, gender, and age. The findings suggest that “compatible education” operated as an apparatus for governing children’s time, reconciling elementary literacy, moral discipline, and productive utility, in line with post-1871 rhetoric and the debates of 1878, while revealing the coexistence of regulated inclusion and exclusionary practices. The contribution lies in bringing family law and the history of education into closer conversation, illuminating the juridical-pedagogical grammar that framed *ingênuos* and freedpeople in the last quarter of the nineteenth century.

Keywords: orphan guardianship; nineteenth-century education; *ingênuos* and freedpeople; Juiz de Fora; discourse and power.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Processos de tutela – casos 1 a 4	127
Quadro 2	– Processos de tutela – casos 5 a 8	128
Quadro 3	– Processos de tutela – casos 9 a 12	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHPJF ARQUIVO HISTÓRICO DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA

CAPES COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CRIANÇA INGÊNUA: CONCEITO E EDUCAÇÃO EM DEBATE.....	19
2.1 AS INFÂNCIAS EM DEBATE.....	20
2.1.1 Infância cativa.....	21
2.1.2 Os ingênuos.....	21
2.2 A CONSTRUÇÃO DAS NORMAS.....	23
2.2.1 As Ordenações Filipinas.....	24
2.2.2 A educação no período imperial: de acordo com as normas brasileiras.....	29
2.2.3 A Reforma Couto Ferraz.....	35
3. EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: A COMARCA DE JUIZ DE FORA NO CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL DO SÉCULO XIX.....	41
3.1 A COMARCA DE JUIZ DE FORA: NO CONTEXTO HISTÓRICO DO FINAL DO SÉCULO XIX.....	42
3.1.1 Os últimos anos de escravidão.....	43
3.1.2 Juiz de Fora nos últimos anos de escravidão.....	45
3.1.3 Juiz de Fora, uma cidade construída pela mão de obra negra.....	46
3.1.4 Roza Cabinda.....	47
3.2 EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XIX.....	49
3.2.1 Obrigatoriedade do ensino: em Minas Gerais no Final do Século XIX.....	50
3.2.2 Educação e modernização urbana na comarca de Juiz de Fora (1870-1900).....	56
3.2.3 Educação na comarca de Juiz de Fora no século XIX e início do século XX: uma discussão bibliográfica.....	59
3.2.4 A instrução pública na comarca de Juiz de Fora no final do século XIX: um ensaio histórico documental.....	61
3.2.5 Educação domiciliar na comarca de Juiz de Fora (1869-1888): formas, sentidos e tensões.....	63
4. AÇÕES TUTELARES: NARRATIVAS.....	66
4.1 CRIANÇAS LIBERTAS E INGÊNUAS: VIDAS ENTRELAÇADAS.....	67
5. CONCLUSÕES.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – Resumo dos 12 processos de tutela.....	127

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do meu curso de graduação em história, tive a oportunidade de trabalhar, no período de um ano, com a história da educação no Brasil. As fontes com as quais tive contato e autores como Schueler (2013) e Zichia (2008)¹ me levaram a perceber a importância do período imperial como momento fundamental para melhor compreensão a respeito dos projetos de nação e das políticas de instrução pública no país. Começa a nascer nesse período, na história da educação brasileira, um interesse, na verdade, uma preocupação em relação à “educação primária” para todos. É no século XIX, após a constituição de 1824, que começam a surgir as primeiras escolas públicas do Brasil (SILVA; SCHUELER, 2013, p. 243-257).

Atualmente autores como Luciano Mendes Faria Filho (1998) e Carlos Jamil Cury (2005) estão interessados em estudar esse período em relação às políticas educacionais. No entanto, há rarefação no que diz respeito a educação de escravos, ingênuos e libertos². A maioria da população nesse período era negra ou mestiça, portanto, parece correto afirmar que uma grande parte da população era formada por escravos, libertos e ingênuos. Foi pensando dessa forma que percebi a importância de pesquisar a educação de ingênuos após a lei do ventre livre.

Encontrei várias fontes primárias que levam a uma discussão nacional sobre a situação dos ingênuos após a lei do ventre livre, principalmente no que diz respeito à educação. Há processos de tutelas, onde os pais biológicos reivindicam a tutela de seus filhos, porque o tutor não está dando ao tutelado a educação devida. A ocorrência desses processos se intensificaram muito após 1871, sendo que a questão da educação se tornou recorrente. O movimento abolicionista, inclusive, também participou desse debate, produzindo obras diversas que defendiam a necessidade de criar instituições que garantissem a educação dessas crianças. Além disso, em 1878 ocorreram dois Congressos Agrícolas, um em Recife e outro no Rio de Janeiro. Nesses congressos, os proprietários de terras, em consenso, defenderam formas de instituições específicas para os nascidos da Lei de 28 de setembro de 1871.

¹ ZICHIA, Andrea de Carvalho. O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

² “Libertos”, no Brasil oitocentista, designavam pessoas anteriormente escravizadas que obtinham a liberdade por manumissão (carta de alforria), por concessão do senhor ou por força de lei; a condição jurídica e social dos libertos foi marcada por ambiguidades e restrições. Ver CHALHOUB, 1990; MATTOS, 2014; KARASCH, 2000; GRINBERG, 1994; SCHWARCZ; GOMES, 2018. Entre os marcos legais, cf. Lei nº 2.040, de 28 set. 1871 (Lei do Vento Livre); Lei nº 3.270, de 28 set. 1885 (Lei dos Sexagenários); Lei nº 3.353, de 13 mai. 1888 (Lei Áurea).

No âmbito da história da educação brasileira, o período imperial é fundamental para se entender o processo de constituição das políticas direcionadas à instrução pública. Nesse período histórico observa-se uma preocupação em “civilizar” a população, condição imprescindível na construção de um projeto de nação. A educação pública seria uma ferramenta no sentido de formar, nessa população, um sentimento de nação, o que contribuiria no estabelecimento e manutenção da ordem imperial.

Nesse sentido, um importante documento a ser mencionado é a constituição do Brasil de 25 de março de 1824 na qual lê-se no Art. 179, parágrafo XXXII: “*A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos*”. No Artigo 6: “*São cidadãos brasileiros*”; parágrafo I: “*Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos³, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação*”⁴.

Embora a constituição de 1824, no Artigo 6, estabelecesse a condição de cidadão para se ter o direito à instrução primária e gratuita, o cativo que não se enquadrasse nessa condição, não lhe era proibido frequentar a escola pública, segundo Cynthia Greive Veiga (2008) e Noemi Santos da Silva (2013), após a segunda metade da década de 30, quando a responsabilidade sobre o ensino público começou a ser transferida para o âmbito das províncias, foram se estabelecendo leis provinciais que proibiam definitivamente a frequência de cativos na escola pública. Veiga afirma que “*somente a partir da lei provincial n. 13 de 1835, é que fica realmente oficializado em Minas Gerais o impedimento de os escravos frequentarem uma aula pública*” (VEIGA, 2008: 502-517). Já Noemi Santos Silva relata que no Paraná, por exemplo, o Regulamento da Instrução Pública, de 1857, reforçava a proibição de escravos frequentarem a escola pública⁵.

Porém, é importante ressaltar que essa proibição não se referia a questões étnicas; o negro e o mestiço livre, desde que nascidos no Brasil, tinham o direito a frequentar a escola pública⁶.

Cynthia Greive Veiga (2008), uma das principais referências quando se trata da história da educação brasileira, principalmente quanto ao período imperial, em seu artigo “Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial”, relata que a escola pública elementar em sua origem, na constituição de 1824, na vigência da monarquia imperial,

³ Ingênuo = adj. Entre os latinos, era filho de pai liberto, ou cidadão Romano. Dicionário da língua portuguesa, composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, e acrescentado por Antônio de Moraes e Silva, Lisboa, 1789.

⁴www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 28/03/2017- 20:20.

⁵Snh2013.anpuh.org/resouces/anais/27/1364863755_ARQUIVO_textocompletoANPUHNoemiSilva.pdf visitado em 05/02/2017- 20:34

⁶www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 28/03/2017- 20:20.

apresentava um crescente apelo para a necessidade de civilizar o povo. A Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854 ressalta o impedimento legal da frequência dos escravos nas escolas públicas, fator que tem sido interpretado também como impedimento da frequência dos negros, gerando uma série de equívocos na história da escola. Veiga (2008) relata que na organização da documentação sobre a instrução pública de Minas Gerais, destaca-se um importante diferencial nas escritas dos professores e/ou inspetores antes e depois da legislação provincial de 1835. Até esse ano é possível encontrar registros da cor dos alunos e da frequência de escravos (VEIGA, 2008, p. 502-517).

A autora afirma que para o período pós 1835, somente foi possível identificar as cores das crianças em virtude do fato desse dado ter sido encontrado no mapa da população, sendo que na documentação específica da instrução pública investigada o quesito “cor” não está presente. Para ela, a princípio, as cores das crianças não se apresentavam como a razão para a exclusão social; inversamente, foi um problema de inclusão a ser resolvido pela escola em sua função civilizadora (VEIGA, 2008, p. 502-517).

Ao proceder a revisão de literatura acerca da temática da legislação de ensino da época, segundo os estudos de Souza (2008) e Gondra (2018), tendo como base a Reforma Couto Ferraz que regulamenta o ensino primário e secundário na Corte, verifica-se que não há nenhum instrumento legal que regulamente o ensino em função da cor nesse período. O decreto nº 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854 não menciona a cor, mas reafirma a proibição do escravo de frequentar a escola pública.

Como afirma Veiga (2008), sobre a província de Minas Gerais, e Silva (2013), sobre a província do Paraná, os assuntos relativos à instrução estavam centralizados na figura do presidente da província. Soma-se a essa questão a vastidão do território, rarefação da população e precária infraestrutura (de estrada e transportes) e, consequentemente, dificuldades para a abertura de escolas e fiscalização de suas atividades. Apesar dos governos disponibilizarem verbas para a instrução pública, as condições de funcionamento das escolas eram muito precárias nesse período (VEIGA, 2008, p. 502-517).

Na conjuntura dos anos 1870 e 1880, e principalmente após 1871, ano da proclamação da chamada lei do ventre livre, travaram-se diversos debates em torno do público-alvo destas instituições, momento em que tanto os governantes como o movimento abolicionista discutiram a educação de livres e escravos. Os cativos, nesse caso, permaneciam expressamente proibidos de frequentarem as escolas públicas, de acordo com as orientações

constitucionais. Com o processo de emancipação gradual em curso e a consequente aprovação da lei de 28 de setembro de 1871, o problema da instrução pública, que de acordo com a lei⁷, incluía filhos ingênuos nascidos de ventre escravizado, foi colocado em maior evidência.

Considerando-se o debate do tema após 1871, é importante lembrar ainda o Congresso Agrícola de 1878⁸. Nesse congresso, os participantes que viam nos ingênuos possíveis trabalhadores rurais, destacavam a necessidade de fornecer-lhes educação. Durante o debate, a instrução agrícola era entendida como uma forma de educar o ingênuo para o trabalho, ou seja, defendiam que os ingênuos deveriam ser “recuperados” para uma vida digna de trabalho, por meio da educação. Como forma específica de educação para pobres e ingênuos, a proposta mais comum era a instituição do ensino primário obrigatório, pelo qual se lecionariam basicamente os elementos de educação agrícola e, de preferência, em escolas fazendas, onde as crianças pudessem praticar esses ensinamentos (SIMÃO, 2004).

A maioria dos ingênuos nascidos após a Lei de 1871 permaneceu, até atingir a maioridade, na sua situação de origem. De acordo com a lei, não eram mais cativos, mas, na prática, mantinham-se presos ao trabalho forçado. Esse processo gradual de emancipação gerou amplo debate no âmbito da educação pública. Silva (2013) relata que, na província do Paraná, essas crianças nascidas livres pela lei eram excluídas do convívio escolar com outras crianças igualmente livres. As escolas públicas da província matricularam os ingênuos no turno da noite, junto com os adultos.⁹

Assim, o objeto dessa pesquisa trata justamente dessas questões educacionais que surgiram com as transformações do final do século XIX, no período compreendido entre 1869 até o final do ano de 1888, tomando por base a comarca¹⁰ de Juiz de Fora. A investigação centrou-se no contexto local a partir da análise dos processos de tutela de ingênuos e libertos, processos esses cujas ocorrências se intensificaram bastante após a aprovação da lei do ventre livre.

Nos últimos anos da escravidão, quando já faltavam cativos, muita gente recorreu à tutela do Juízo de Órfãos e aos contratos de soldada para garantir mão de obra barata. Na prática, esses papéis “legalizaram” o uso do trabalho de crianças pobres — muitas libertas ou nascidas de

⁷ <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/18561817/04/2017-18:00>

⁸ CONGRESSO Agrícola. Edição fac. – similar dos anais do Congresso Agrícola realizado no Rio de Janeiro, em 1878. “Introdução” de José Murilo de Carvalho. Fundação Casa de Rui Barbosa: Rio de Janeiro, 1988.

⁹ Snh2013.anpuh.org/resouces/anais/27/1364863755_ARQUIVO_textocompletoANPUHNoemiSilva.pdf visitado em 05/02/2017- 20:34.

¹⁰ A comarca aqui é a circunscrição judiciária que, no período, articulava sede urbana e distritos rurais, funcionando como referência espacial para fluxos administrativos e educacionais.

mulheres escravizadas — e empurraram a escola para depois. A própria Lei do Ventre Livre (1871) permitia que esses filhos permanecessem com antigos senhores ou sob tutela até os 21 anos, alimentando esse arranjo (Azevedo, 1996; Lima, 2019; Teixeira, 2006; Brasil, 1871).

De acordo com o Livro IV e Título CII das Ordenações Filipinas¹¹, o tutor era obrigado a dar educação à criança tutelada até os 12 anos. Porém, na maioria das vezes, isso não aconteceu. É nesse ponto que os processos irão ajudar na pesquisa. Os pais biológicos, nesses processos, recorrem para reaver a guarda de seus filhos, alegando que os tutores não estão dando a eles a educação exigida pela lei.

Elione Silva Guimarães, em seu livro: “Múltiplos Viveres de Afro descendentes na Escravidão e na Pós-Emancipação”, aborda a questão dos processos de tutelas, utilizando-os, porém, para entender os laços familiares da época, o que se distancia do meu propósito, que é entender como se dava a formação educacional desses menores tutelados. A autora pesquisou 67 processos de tutelas, entre 1850-1895, incidindo sobre 135 menores filhos de mães negras, dos quais, apenas um processo era anterior a 1871.

No artigo “Ingênuos, Libertos, Órfãos e a lei do Ventre Livre”, Arethuza Helena Zero (2003) relata como essa questão da tutoria, quando se trata de crianças pobres, é largamente utilizada no século XIX para o uso da força de trabalho dessas crianças. E que, após 1871, os ingênuos foram incorporados a esse processo. É importante ressaltar que esse trabalho se concentra em Rio Claro, São Paulo, demonstrando que a tutoria como forma de utilização da mão de obra infantil não aconteceu apenas aqui em Juiz de Fora - como será demonstrado com a análise dos processos de tutela de Florentino, Lino e outros menores¹² tutelados- mas teve força no âmbito nacional. A autora cita em seu artigo alguns relatórios dos presidentes da província de São Paulo, de 1871, que mencionam a necessidade de se dar educação e colocar os menores tutelados na escola, como meio de evitar que essas crianças se tornassem adultos criminosos.

De acordo com Chalhoub, no final do século XIX, mesmo em um período de enfraquecimento da escravidão, as restrições à cidadania impostas à população escrava, liberta e também aos ingênuos mostram a redução das oportunidades de superação das rígidas hierarquias sociais escravocratas existentes (CHALHOUB, 2010, p. 39). Estudando a Lei do Ventre livre e

¹¹No século XIX todas as leis civis eram regulamentadas pelas Ordenações, já que o código civil brasileiro é de 1917.

¹²Sobre o marco da maioridade jurídica no Império, ver BRASIL. Decreto de 31 out. 1831, que fixa 21 anos para os atos da vida civil (Coleção de Leis do Império do Brasil, 1831, p. 177). No período republicano, cf. BRASIL. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil (Lei nº 3.071, de 1º jan. 1916), art. 9º, que mantém a maioridade aos 21 anos. O parâmetro aparece também na disciplina dos ingênuos: BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 set. 1871 (Lei do Ventre Livre), art. 1º, §1º, e art. 2º, §1º, prevendo serviços obrigatórios até os 21 anos.

considerando suas ambiguidades, porque ao mesmo tempo em que é uma medida emancipacionista, estabelece claros benefícios aos grandes proprietários, observa-se que os ingênuos não deixaram de ser um recurso frente a crise da mão de obra que assolava o setor agrícola nacional¹³. Para a sociedade oitocentista, essas crianças não deixaram de ser escravos, mesmo nascendo livres pela Lei. É nesse ponto que considero relevante entender quais os meios usados por essa parcela da população (os escravos, ingênuos e libertos), para superar as inúmeras formas de exclusão nas quais estavam inseridos, principalmente no que se refere à instrução escolar.

Silva (2013) relata que a falta de assimilação da condição dos filhos de mulheres escravizadas possivelmente restringiu o acesso desses menores às práticas de escolarização próprias às crianças livres, estimulando os mesmos a buscarem formas alternativas de instrução, condizentes com sua real condição social. A maior parte dessas crianças nascidas após a Lei de 1871, ou continuaram sob o jugo dos senhores de suas mães ou passaram por processos de tutelas, onde sua força de trabalho continuava a ser utilizada (SILVA, 2013). Sobre a questão da instrução desses menores, que de certa forma se tornou uma preocupação social, é importante entender quais foram essas formas alternativas de instrução.

Ao mesmo tempo em que havia uma preocupação por parte da sociedade em educar os ingênuos, algumas fontes como o Congresso Agrícola de 1878 e até mesmo o discurso abolicionista, revelam que essa mesma sociedade não aceitava que essas crianças estudassem juntas com outras crianças livres. Demonstrarrei quais os meios foram utilizados para instrução dos ingênuos ou se essa questão acabou sendo negligenciada na maioria dos casos.

Será que foram feitas escolas separadas para esses ingênuos? Já que o preconceito sobre o filho do ventre escravizado era notável nesse momento. A lei de 1871 já existia, mas a mentalidade da população não mudou de um dia para o outro, para a maior parte da população o ingênuo ainda era escravo, mesmo nascendo livre de acordo com a lei. Silva (2013) sugere que formas alternativas de instrução foram buscadas por essa parcela da população (escravos, ingênuos e libertos): Quais seriam essas formas alternativas de instrução? Entender essa questão é o principal objetivo da pesquisa.

Após pesquisar sobre a situação educacional dos ingênuos, fica claro que existe uma discussão sobre esse tema no período em foco e que há fontes suficientes para realizar essa

¹³Snh2013.anpuh.org/resouces/anais/27/1364863755_ARQUIVO_textocompletoANPUHNoemiSilva.pdf
visitado em 05/02/2017- 20:34

investigação e alcançar os objetivos propostos, contribuindo para os estudos acerca da formação e acesso à educação da população negra no Brasil. Sem contar a importância de estudar e discutir a educação dos negros no Brasil, que não é um problema apenas do século XIX, é um problema que perdura até os dias atuais.

Este trabalho investiga, por meio dos processos de tutela, as formas de escolarização — e as ausências de oferta educativa — dirigidas aos menores do grupo social em foco. Para tanto, analiso os enunciados presentes (i) na legislação educacional do período, (ii) nas Ordenações Filipinas e (iii) em doze processos de tutela produzidos entre 1869 e 1888. A análise é feita à luz do referencial foucaultiano¹⁴ sobre a constituição dos discursos, tal como formulado em *A Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 2006).

Ao me aprofundar no levantamento das fontes que me levariam a entender a sociedade de Juiz de Fora do final do século XIX, localizei um conjunto documental identificado como *processos de tutela das crianças ingênuas e libertas*, como já mencionado. Esses processos de tutela encontrei no Arquivo Histórico de Juiz de Fora e no Arquivo da Universidade Federal de Juiz de Fora. Como o meu recorte cronológico são as décadas de 60, 70 e 80 do século XIX, pesquisei todos os processos existentes para esse período, o que contabilizou 79 processos no arquivo Histórico de Juiz de Fora e 65 no Arquivo da Universidade Federal de Juiz de Fora¹⁵. É interessante observar que anterior a lei do ventre livre existe apenas um processo de tutela, um fenômeno que pode indicar uma mudança de comportamento gerada pela proximidade do fim da escravidão no Brasil. Como a legislação da época¹⁶ obrigava o tutor a oferecer educação às crianças tuteladas, essa questão se torna presente na maioria dos

¹⁴ Por “análise foucaultiana” entende-se a descrição das condições de possibilidade dos enunciados, com foco nos procedimentos de controle e rarefação do discurso (proibição, oposição razão/loucura e “vontade de verdade”) e nos dispositivos internos que o regulam (comentário, função-autor e disciplina). Em vez de intenções autorais, examinam-se as regras que definem quem pode falar, em que lugares institucionais e com quais efeitos de verdade, bem como as posições de sujeito mobilizadas nos autos. Nessa chave, a “escolarização” é tomada como efeito de práticas discursivas e de dispositivos jurídico-administrativos, o que permite identificar tanto enunciados quanto silenciamentos do período (FOUCAULT, 2006). Cf. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

¹⁵ Delimita-se o estudo aos processos de tutela do Arquivo Histórico de Juiz de Fora, datados de 1869 a 1888: esta pesquisa tem natureza qualitativa e empírica, orientada pela análise intensiva de fontes primárias (processos de tutela) e pela construção interpretativa de sentidos, práticas e justificativas mobilizadas nos autos. Nessa perspectiva, o corpus documental é definido por critérios de relevância e saturação analítica, privilegiando casos capazes de iluminar as questões de pesquisa, em vez de exigir o exame exaustivo de toda a massa documental disponível. Assim, a seleção de uma parcela dos processos não compromete os objetivos do estudo: trata-se de uma amostragem intencional voltada à compreensão aprofundada do fenômeno investigado, e não à generalização estatística.

¹⁶ Ordenações Filipinas < <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm> > visitado em 15/09/2017 – 16:20

processos, o que me levou a pesquisar se essas crianças foram realmente inseridas nas escolas ou se essa questão foi negligenciada.

A dissertação está organizada em três movimentos intimamente relacionados: no primeiro trato dos debates em torno da formulação do conceito de *criança ingênua* e da construção das normas para em seguida apresentar a comarca de Juiz de Fora e os possíveis efeitos desse debate na região. No terceiro movimento, descrevo e analiso especificamente os processos de tutela da comarca de Juiz de Fora no período compreendido entre 1869 a 1888.

2. CRIANÇA INGÊNUA: CONCEITO E EDUCAÇÃO EM DEBATE

Este capítulo examina a educação de menores ingênuos e libertos sob tutela na comarca de Juiz de Fora, entre 1869 e 1888, articulando o quadro jurídico-administrativo do período às práticas registradas nos autos do Juízo de Órfãos. O corpus é lido à luz das Ordенаções Filipinas — ainda vigentes como matriz procedural ao longo do século XIX — e dos marcos normativos da instrução pública no Império: Constituição de 1824, Lei Geral de 15 de outubro de 1827, Ato Adicional de 1834 e Reforma Couto Ferraz (Decreto n. 1.331-A/1854). Como enquadramento teórico-metodológico, mobilizo “A ordem do discurso” de Michel Foucault ([1971] 2006) para interrogar como o direito e a administração regulam a circulação do dizer legítimo, produzem posições de sujeito (tutor, tutelado, juiz) e estabilizam objetos de saber (o “órfão desamparado”) no cruzamento entre tutela e escolarização.

A revisão bibliográfica indicou a escassez de estudos sistemáticos sobre o papel das Ordенаções na regência das tutelas oitocentistas, o que reforçou a centralidade das fontes primárias: identifiquei e analisei, nos processos, os elementos decisivos para compreender os arranjos de “educação compatível” e seus critérios de legitimidade.

Por fim, discuto a categoria histórica de infância no final do século XIX — com atenção especial à experiência da criança negra — e o estatuto jurídico de “ingênuo” conferido pela Lei do Ventre Livre (Lei n. 2.040, de 28 set. 1871). As políticas emancipatórias inauguradas em 1871 atravessam a interpretação dos autos e ajudam a explicar como escolarização, disciplina moral e trabalho foram articulados como dispositivos de governo do tempo e dos corpos infantis.

2.1 AS INFÂNCIAS EM DEBATE

No contexto histórico do final do século XIX apesar de todas as medidas emancipacionistas, a escravidão ainda existia no recorte do período estudado¹⁷.

Diferentes pesquisadores e pesquisadoras demonstram que a noção de infância mudou ao longo do tempo. O clássico estudo desenvolvido por Philipe Ariès (1960) para o cenário europeu é exemplar. Para aquele pesquisador a ideia de infância foi relativamente tardia nas sociedades ocidentais. Nesse sentido, Heywood (2004, p. 12) demonstra que a noção de criança e de infância é assimilada de forma diferente em diferentes sociedades e por diferentes campos de conhecimento. Dessa forma, a visão biológica estuda a criança como um corpo único com qualidades universais (GUTMAN, 2023, p. 24). Já a sociologia da infância defende que tanto a criança quanto a infância não podem ser vistas como únicas e universais. Nessa direção Heywood (2004, p. 12) afirma que “a criança e a infância são construções sociais produzidas a partir das práticas sociais”.

Em consulta aos dicionários do século XIX, Maria Zélia Maia de Souza (2008) nos informa que os termos criança, adolescente, menino e menina já estariam presentes nos dicionários de 1830. O termo “menina” foi usado primeiramente como tratamento carinhoso e depois se tornou designativo de “criança do sexo feminino que está no período da meninice” (Mauad, 1999, apud SOUZA, 2008, p. 39). De acordo com a autora, a Meninice significava o período do desenvolvimento intelectual da criança, a infância era a primeira idade e era determinado pela ausência de fala ou fala imperfeita, do 0 até os 3 anos. A puerícia ia dos 4 aos 12 anos (SOUZA, 2008, p. 39).

No contexto histórico estudado não havia uma divisão clara entre adultos e crianças, porque se uma não existia a outra também não, porém essas crianças eram tratadas como “*mini adultos*” e submetidas a todo tipo de repressão e violência (GUTMAN, 2023, p. 21). Dessa forma, considera-se a existência de *infâncias*. Corroboram com esse entendimento Qvortrup (2010b, p. 638) e Heywood (2004, p.23). Qvortrup (2010b) ao defender a hipótese de que o parâmetro da infância tem seus valores alterados progressivamente, fazendo com que exista “várias infâncias de acordo com o período histórico estudado e sua localização”.

Nesse sentido, o século XIX assistiu à consolidação da puericultura que já se fazia presente desde o século anterior e segundo Ariès (1960) a emergência desse conhecimento contribuiu

¹⁷ A pesquisa analisa a educação das crianças negras e tuteladas, na comarca de Juiz de Fora, no final da escravidão e pós abolição, entre 1869 e 1888.

para a criação de espaços especialmente voltados para a criança: asilos, jardins de infância, escolas primárias e com a passagem do tempo as creches e as pré-escolas. Como pesquisadoras das infâncias, nossos olhares devem estar atentos ao universo das crianças e na forma pela qual suas vidas são organizadas por terceiros (pais, responsáveis/tutores, autoridades constituídas, entre outros). Nesse ponto indaga-se sobre o conceito de infância da criança cativa.

2.1.1 Infância cativa

Segundo Gutman (2023), é primordial compreender que nenhuma criança “nasceu escravizada”: ela foi escravizada, lançada ao contexto do cativeiro, e muitas vezes levava tempo para perceber — e ser ensinada a perceber — qual era o seu lugar nessa ordem social. Para aprofundar a compreensão sobre a construção histórica da infância no sistema escravista brasileiro, destacam-se também os estudos de Kátia Mattoso (1999) e de Góes e Florentino (1999).

Kátia Matoso (1999) analisou os inventários pós morte na Bahia de 1860 a 1888. Nesses inventários Matoso elencou 897 escravos de 178 listas de cativos presentes nos ditos inventários. Esta investigação possibilitou a autora identificar duas idades de infância para os cativos baianos: dos 0 aos 7 ou 8 anos, quando as crianças não costumam exercer atividades do tipo econômica; e dos 7 aos 12 anos, quando a força de trabalho dessas crianças começa a ser usada, desempenhando a função de aprendizes (Apud Goes & Florentino, 1999, p. 191).

Goes e Florentino (1999) demonstram em seus estudos todas as dificuldades de sobrevivência das crianças escravizadas, que em sua maioria não conseguiam completar um ano de vida. Aquelas que conseguiram sobreviver e chegar até a idade adulta, pelo menos metade delas, se tornaram órfãs antes de completarem 5 anos de idade. Afirmando os autores citados que para a igreja católica do século XIX, que tinha grande poder de influência sobre a sociedade da época, a infância terminava aos 7 anos. Quando a criança poderia confessar e partilhar o corpo de cristo, momento em que a criança começa assumir suas primeiras responsabilidades.

2.1.2 Os ingênuos¹⁸

No século XXI o termo ingênuo nos trás a mente sinônimos como pureza, sinceridade, simplicidade. Porém, de acordo com o direito Romano, o termo ingênuo se refere a quê ou

¹⁸ O termo “ingênuos” está de acordo com a obra de Sidney Chalhoub: Machado de Assis Historiador, 2003. O autor não usa flexão de gênero.

quem já nasceu livre¹⁹. Por muitos séculos escravizar pessoas era uma prática muito comum em várias civilizações, o que nos leva a entender a necessidade de uma palavra que diferencie os escravizados daqueles que nasceram sem o jugo da escravidão. Como a liberdade, atualmente, é inerente a todos os cidadãos, relacionar o termo ingênuo e liberdade se tornou obsoleto.

Para entender esses personagens históricos e a importância do termo ingênuo como sinônimo daquele que nasceu livre, é preciso entender a lei de 28 de setembro de 1871. Uma das precursoras da Lei Áurea, a Lei do Ventre Livre determinou que todos os filhos de mulheres escravizadas nasceriam livres após sua promulgação. De acordo com a lei, não nasceria mais nenhum escravizado no território brasileiro²⁰. O projeto de lei enviado pelo governo imperial e apoiado pela comissão da Câmara dos Deputados determinava que os filhos de mulheres escravizadas, nascidos livres de acordo com a lei, ficariam sob a custódia dos senhores de suas mães. Estas crianças deveriam ser tratadas e criadas pelos senhores até completar a idade de 8 anos, quando o ingênuo atingisse essa idade, os proprietários das mães teriam duas opções: i) ou entregariam essas crianças ao Estado, mediante a indenização de 600 mil-réis em títulos de renda, ii) ou explorariam o serviço dos menores até que eles completassem 21 anos (CHALHOUB, 2003, p. 171).

De acordo com Sidney Chalhoub (2003), o termo que seria usado para designar essas crianças que nasceriam livres de acordo com a Lei, foi motivo de muita discussão. O projeto do governo que se originou do Conselho de Estado, anterior à promulgação da lei, defendia que todas as crianças nascidas de ventre escravizado deveriam ser consideradas livres e denominadas por ingênuos. Aqueles que eram contrários ao projeto queriam apelidar o filho livre de mulher escravizada de liberto, dessa forma o ingênuo não nasceria livre, ele nasceria escravizado para ser imediatamente liberto. O que se torna extremamente vantajoso aos senhores de escravizados, que além de poderem reivindicar a indenização pela alforria dessas crianças e não somente pelas despesas de criação, ainda mantém o poder de libertar os filhos das escravizadas na mão do proprietário: “*o governo fazia ingênuos, à revelia da vontade senhorial; destituídos do poder de fazer libertos, o senhor perdia a gratidão da mãe escrava e a força simbólica do seu domínio*” (CHALHOUB, 2003, p. 171-176).

¹⁹ Definições de acordo com o dicionário Oxfordlanguages.

²⁰Essa informação foi retirada do site oficial do Senado através do link: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/fazendeiros-tentaram-impedir-aprovacao-da-lei-do-ventre-livre>. Acesso em 04/07/2024 – 20:53.

Um terceiro projeto surge nesse momento de discussão da Lei do Ventre Livre. O Visconde de São Vicente propõe que os filhos livres das mulheres escravizadas fossem considerados apenas de condição livre, sem defini-los como libertos ou ingênuos. Para o visconde o termo ingênuo ameaçava as instituições políticas, e considerá-los libertos seria uma forma de exclusão e humilhação. Essa proposta se torna vitoriosa, pois foi um meio de evitar as grandes indenizações que o termo liberto poderia acarretar e ao mesmo tempo adiar o desfecho, deixando os escravocratas e emancipacionistas esperançosos no triunfo de suas interpretações da lei. Segundo Chalhoub (2003), a expressão ingênuos começa a aparecer nos documentos oficiais do governo somente em 1877, quando Thomaz Coelho estava no comando do Ministério da Agricultura. Ao final da década de 1870 os filhos livres das mulheres escravizadas eram tidos por ingênuos, mas que em sua maioria permanecem sob o domínio dos senhores de suas mães (CHALHOUB, 2003).

A depender da condição civil – liberta ou ingênua – a criança esteve submetida às experiências diversas como aquelas que tiveram suas vidas sob a responsabilidade de um tutor.

2.2 A CONSTRUÇÃO DAS NORMAS

Aqui, tomo as Ordenações Filipinas em diálogo com o Alvará de 24 de outubro de 1814 e com as práticas do Juízo de Órfãos para mostrar como, no século XIX, o direito operou como um grande aparelho de governo da infância pobre, da tutela e da educação. Em chave foucaultiana, esse conjunto normativo regula a circulação do discurso — decide quem pode falar, sobre o quê e com que autoridade — e produz posições (juiz, tutor, tutelado) e um objeto privilegiado de saber: o “órfão desamparado”. Promulgadas em 1603 e vigentes no Brasil até 1916, as Ordenações traçam fronteiras jurídicas e morais para a tutela (impedimentos por idade, gênero e religião), definem procedimentos (juramentos, inventários, prazos, livros de órfãos) e antecipam o contorno do que conta como “educação legítima”.

Foco, neste tópico, o Livro IV, Título CII e o Alvará de 1814, que articulam proteção e utilidade: ao mesmo tempo em que obrigam a nomeação de tutores e prescrevem o “ensinar a ler e escrever”, autorizam o uso do trabalho do menor até os 16 anos e instituem arranjos de aprendizagem doméstica e de ofício sob vigilância moral. A educação emerge menos como direito e mais como tecnologia de administração do corpo e do tempo infantil — uma moeda normativa que troca acolhimento e instrução mínima por docilidade produtiva. Tomando os

processos de tutela da comarca de Juiz de Fora no final do Oitocentos como campo empírico, mapeio como essas normas se materializam nos autos e rarificam o acesso à palavra e à escolarização, estabilizando um regime de verdade (caridade/utilidade) que legitima a intervenção estatal e conforma a infância pobre ao ideal de “ser útil a si e ao Estado”.

2.2.1 As Ordenações Filipinas²¹

Lidas em conjunto, as Ordenações, o Alvará de 1814 e as práticas do Juízo de Órfãos deixam ver um direito que funciona como grande aparelho de controle do dizer e do fazer sobre infância pobre, tutela e educação. A lei distribui as vozes: decide quem pode falar, sobre o quê e com que autoridade — sempre em nome de formar sujeitos “úteis a si e ao Estado”. Em chave foucaultiana, regula-se a circulação do discurso e, com ela, produzem-se posições (tutor, tutelado, juiz) e um objeto preferencial de saber: o “órfão desamparado”.

As Ordenações traçam fronteiras morais e jurídicas para a tutela: exclusões por idade, restrições ao exercício feminino (em geral vinculado à viuvez), filtros religiosos e a própria categoria de “infância” como limite. Ao determinar quem pode tutelar e em quais condições, essas proibições “rarificam” o acesso à palavra e à gestão da vida do órfão, concentrando autoridade e definindo, de antemão, o contorno do que conta como educação legítima.

Já o Alvará de 1814, com sua retórica de caridade/humanidade e do “bem do órfão”, opera como vontade de verdade: legitima a intervenção estatal e naturaliza que educar pobres é serviço de utilidade pública. No discurso “verdadeiro” que daí emerge, instrução, disciplina e trabalho caminham juntos. Nos autos, isso se traduz em arranjos concretos — colocação em casas de família, aprendizagens de ofício, promessa de primeiras letras sob vigilância moral

²¹ De acordo com Hugo Otávio Tavares Vieira (2015), mestre em Direito e professor da Escola Superior da Magistratura Federal, as Ordenações Filipinas não eram “códigos” no sentido científico do termo, mas um ajuntamento de leis. A Constituição de 1824, em seu art. 179, XVIII, determinou que o legislador, o quanto antes, dotaria o país de dois códigos — um criminal e outro cível —; contudo, enquanto o Brasil não promulgava codificações próprias, D. Pedro I editou a Lei de 20 out. 1823, estendendo ao Brasil as Ordenações de Portugal até a edição dos novos Códigos (VIEIRA, 2015). Ainda segundo Vieira (2015), às Ordenações consistiam em compilações de normas produzidas pela Coroa portuguesa, reunidas sem um encadeamento lógico, e recebiam a denominação do monarca sob o qual foram editadas (como as Ordenações Filipinas, sob D. Filipe I); apesar da desorganização, evidenciam o desenvolvimento do direito português ao longo dos séculos. Quanto à estrutura, o Livro I delinea atribuições, direitos e deveres de magistrados e oficiais de justiça; o Livro II disciplina relações entre Estado e Igreja, além de privilégios e direitos fiscais desta e da nobreza; o Livro III trata das ações cíveis e criminais; o Livro IV regula o direito das coisas e das pessoas, incluindo contratos, testamentos, tutelas e aforamentos; e o Livro V é dedicado ao direito penal, com a tipificação de crimes e respectivas penas (MONTAGNOLI, 2013).

— em que proteção e utilidade se confundem e a educação aparece menos como direito e mais como governo do tempo e do corpos infantis.

Promulgadas em 1603, as Ordenações Filipinas permaneceram em vigor no Brasil até 1916, quando foram substituídas pelo Código Civil brasileiro. Usada como mecanismo de ação política do monarca, tanto em Portugal como nas terras colonizadas, as Ordenações Filipinas foram o conjunto de leis que vigorou no Brasil por mais tempo:

As Ordenações Filipinas resultaram da reforma feita por Felipe II da Espanha (Felipe I de Portugal), ao Código Manuelino, durante o período da União Ibérica. Continuou vigendo em Portugal ao final da União, por confirmação de D. João IV. Até a promulgação do primeiro Código Civil brasileiro, em 1916, estiveram também vigentes no Brasil.²²

Mesmo após a proclamação da independência no Brasil, as Ordenações Filipinas continuaram a vigorar no país durante todo o século XIX. Meu estudo explora os processos de tutela na comarca de Juiz de Fora, no final do século XIX. Por isso considero importante a análise desse documento no que se refere aos direitos dos tutelados. De acordo com o Livro IV e Título CII das Ordenações Filipinas:

O Juiz dos Órfãos terá cuidado de dar Tutores e Curadores a todos os Órfãos e menores, que não tiverem, dentro de um mês do dia, que ficarem órfãos; aos quais Tutores e Curadores fará entregar todos os bens móveis e de raiz, e dinheiro dos ditos Órfãos e menores per conto e recado, e inventário feito por escrivão de seu encargo, sob pena de privação do ofício.

No direito romano o tutor era responsável pela pessoa de um Órfão ou incapaz, enquanto o curador era responsável pelos seus bens. Porém, de acordo com as Ordenações Filipinas, as funções dos curadores e tutores se confundem, se reduzindo a “*promover com zelo e exatidão em favor da pessoa impedida o negócio, que lhe é encarregado.*” (Ordenações Filipinas, liv. IV, tit. CII). A lei estabelecia que o Juiz de Órfãos deveria nomear tutores a todos os órfãos, seja rico ou pobre, logo que completassem sete anos. Em todas as vilas, cidades ou lugares em que a lei regia deveria ter um livro, onde estaria inscrito todos os órfãos existentes.²³

As Ordenações Filipinas estabelecem o caminho que o Juiz de Órfãos deveria seguir para nomear um tutor a criança órfã. O primeiro passo é se informar se o pai ou avô deixou em testamento tutor ou curador para seus filhos ou netos, e se era pessoa que poderia fazer testamento. Após verificar esses dois pontos, o juiz tem que investigar se o tutor nomeado em testamento poderá ou não exercer essa função, segundo a lei um tutor “*que não seja menor de*

²² <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733>. Acesso em 14/02/2025 – 14:26.

²³ <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733>. Acesso em 14/02/2025 – 14:26.

25 anos, sandeu, ou pródigo, ou inimigo do órfão, ou pobre ao tempo do falecimento do defunto, ou escravo, ou infame, ou religioso, ou dito de algum outro impedimento perpétuo.” (Ordenações Filipinas, liv. IV, tit. CII).

Quando o menor não tiver tutor declarado em testamento, poderá a mãe ou avó assumir a tutoria da criança, desde que cumpra juramento perante a lei. No caso de ser viúva e se casar, deverá passar a tutoria para outra pessoa. E se por acaso se tornar viúva novamente, não poderá reivindicar a tutoria do menor. De acordo com a lei, as mulheres, os que seguem outra religião diferente da católica e os condenados à morte são considerados moralmente incapazes de serem tutores. Apenas a mãe e avó são julgadas capazes de exercer a tutoria. Dos que seguem outra religião diferente da católica, podem ser tutores dos pupilos que partilharem os mesmos princípios religiosos.

Poderá a mãe do menor ser tutora preferida de qualquer pessoa, inclusive ao avô e avó paternos, “*desde que seja hábil em servir na tutoria, viva honestamente e se conserve na viuvez*” (Ordenações Filipinas, liv. IV, tit. CII). A mãe, que é menor de 21 anos, estava impedida de exercer a tutoria até que completasse maior idade. No caso de não haver tutor indicado em testamento, nem avó ou mãe que seja sua tutora ou curadora:

O parente mais próximo que tiver no lugar ou seu termo, onde estão os bens do órfão, será constrangido que seja seu tutor ou curador. Se tiver muitos parentes em igual grau, escolherá o Juiz o mais idôneo (...). E em quanto o Juiz achar parente do órfão abonado para ser tutor não constrangerá o não abonado, ainda que seja parente mais chegado em grau. E enquanto se achar parente idôneo do órfão, não se constrangerá um estranho. (Ordenações Filipinas, liv. IV, tit. CII).

Na ausência de parente que possa ser constrangido à tutela, o Juiz de Órfãos poderá compelir “um homem bom do lugar” — abonado, discreto e digno de fé — a assumir o encargo. Se o tutor não for parente, sua obrigação limita-se a dois anos consecutivos; decorrido esse prazo, poderá requerer a substituição. Cessadas as funções, o tutor deve, no máximo em nove dias, entregar ao sucessor todos os bens e rendas do órfão, sob pena de prisão até a integral transferência. A própria lei recomenda cautela quanto ao parente que, de forma voluntária e insistente, se oferece para a tutoria. Inexistindo tutor testamentário ou parente legítimo, a nomeação deverá ser feita em Conselho de Família, presidido pelo juiz competente; não havendo parentes, convocam-se os amigos.

De acordo com as Ordenações Filipinas o tutor se torna fiador abonado, ele pode desta forma desfrutar dos bens, rendas e frutos do órfão: “*Podem os tutores que criam gráatis os órfãos pobres, tê-los a seu serviço até a idade de 16 anos, sem pagar soldada*” (Ordenações Filipinas, liv. IV, tit. CII). Esse é um aspecto importante da lei para a minha pesquisa, segundo Arethuza Helena Zero (2003), a tutoria é utilizada no século XIX para exploração da força de trabalho dessas crianças. Os processos de tutela, em sua maioria, demonstram que aqui em Juiz de Fora a utilização da mão de obra dos menores tutelados também era uma prática comum.

“*O tutor jurará fazer todas as coisas que forem em proveito do órfão e guardar fielmente sua pessoa e bens*” (Ordenações Filipinas, liv. IV, tit. CII). No Alvará de 24 de outubro de 1814, pg. 1066 do livro IV das Ordenações Filipinas: “*Mandar pôr em execução as providências a bem dos órfãos desamparados, estabelecidas no regimento dos Juízes dos mesmos.*” Dom João, então príncipe regente, declara a falta de estabelecimentos capazes de cuidar e educar os órfãos desamparados. Transfere a responsabilidade para os Juízes de Órfãos, que deveriam nomear tutores aos menores. Esses tutores seriam compensados nas despesas gastas com os órfãos de acordo com disposto na Ord. do Liv. 4, tit. 102 e 103 (como veremos mais adiante).

É nesse Alvará de 24 de outubro de 1814 que as Ordenações tratavam da educação das crianças tuteladas:

Eu o príncipe regente, faço saber aos que presente alvará com força de lei virem, que tendo-me sido presente consulta da Messa do Desembargo do Paço, tomada sobre outra do Senado da Câmara de Lisboa, quando era necessário, conveniente e útil ao bem do meu real serviço, e conforme a causa da humanidade, socorrer as pessoas miseráveis dos Órfãos daquela capital, que viviam desamparadas por falta de providências capazes de se lhes dar por meios delas uma boa educação, a fim de que chegados à maioridade pudessem ser útil a si e ao Estado, e não viesssem por falta de cuidado e amparo de suas pessoas na idade em que são mais perigosas as paixões, e mais próximos os perigos, a ser cidadãos não só inúteis a si, mas até perniciosos à sociedade. (Ordenações Filipinas, liv. IV, pg. 1066-1067).

Nesta passagem, Dom João fala da preocupação do Estado em fornecer educação aos órfãos desamparados. Mais adiante, ele relata que não havia fundos públicos destinados à manutenção dos órfãos, nem casa ou colégio público que os doutrinassem. E que as providências mais sábias e apropriadas se encontravam no Regimento dos Juízes de Órfãos, estabelecida na Ordenação do liv. 4 e tit. 102 e 103:

Para animar a caridade e humanidade daqueles dos meus vassalos que se propuserem a criar e amparar algum Órfão sem vencer estipêndio, e o mandar ensinar a ler e escrever nas Vilas e Cidades: hei por bem que possa

conservar até a idade de 16 anos, sem pagar lhe soldada, sendo também lícito oferecer no alistamento e sorteamento em lugar de algum seu filho sorteado, observando os Capitães Móres este privilégio religiosamente. (Ordenações Filipinas, liv. IV, pg. 1067-1068).

Dessa forma, o trabalho das crianças pobres tuteladas encontra-se juridicamente regulamentado pelas Ordenações Filipinas, que regiam a tutoria no período estudado. O emprego da força de trabalho desses menores não era mero costume oitocentista: tinha respaldo legal. Em vez de assumir diretamente o cuidado dos órfãos pobres, o Estado transfere essa responsabilidade ao Juízo de Órfãos e, como contrapartida, autorizava aos tutores o usufruto do trabalho dos tutelados — chegando, em certas circunstâncias, a admitir seu “sacrifício”, como a substituição no serviço militar em lugar do filho do tutor. Esse arranjo consolidou a tutela como mecanismo de governo que combinava guarda e exploração econômica do tempo infantil.

Quando um despacho vem assinado por “D. Filipe”, “D. João” ou pelo “Príncipe Regente”, não é mera formalidade: é a voz do soberano emprestando força de lei ao enunciado. Essa assinatura régia sustenta a unidade e a ortodoxia do que se manda fazer com a infância tutelada. Na prática, direito civil, normas da Igreja e regras da Fazenda se enredam e desenham um mesmo terreno: “educar” órfãos vira, ao mesmo tempo, dever jurídico, exigência moral e arranjo econômico. Daí a concretude de certas previsões — trabalho até os 16 anos sem soldada, possibilidade de substituir alguém no sorteio militar. Sob esse guarda-chuva, “educação” acaba significando sobretudo administrar o corpo e o tempo dessas crianças.

A tutela depende de atos ritualizados (juramentos, inventários, prazos, registros). Sem o rito, não há fala eficaz: o discurso só é válido se proferido pelo sujeito “certo”, no lugar certo (Juízo de Órfãos), seguindo a forma certa (escritura, livro, conta e recado). Juízo de Órfãos, Câmara/Conselho de Família e elites locais funcionam como corpos que guardam e distribuem o dizer legítimo sobre a infância pobre. O “livro de órfãos” é um arquivo que concentra e estabiliza a fala sobre quem é órfão, onde está, quanto vale (bens, rendas) e quem o governa. Para Foucault, a educação é uma forma política de manter e modificar a apropriação dos discursos. Segundo as Ordenações Filipinas, “ensinar a ler e escrever” aparece condicionado à tutela e ao serviço, isto é, como dispositivo de apropriação, ou seja, a escola não emancipa, ela ordena condutas e garante utilidade ao Estado. A “educação” do órfão é menos direito e mais tecnologia de conformação. O Alvará liga educação à utilidade

pública (“ser útil a si e ao Estado”), deslocando a escola para o campo da governamentalidade (formar mão de obra dócil, útil e localizável). O tutor pode reter trabalho até os 16 anos sem soldada e até substituir o filho no sorteio militar com o tutelado. Aqui, a “educação” opera como moeda normativa: em troca de instrução mínima e acolhimento, captura-se o tempo, o corpo e a potência produtiva da criança pobre.

A educação é atrelada a “boa doutrina”, “vida honesta” e ortodoxia religiosa. Não se trata de escolarizar todos, mas de selecionar e moldar condutas. O saber escolar é vetorado por critérios morais e produtivos. O par tutor/tutelado é produzido por enunciados que definem capacidades, idades, prazos, responsabilidades e punições. O órfão é fabricado como sujeito de tutela: menor, inventariável, educável, empregável; sua voz quase não aparece — fala-se sobre ele, por ele, para ele. O tutor é simultaneamente “benfeitor” e beneficiário econômico, articulando caridade e exploração como dois lados do mesmo regime de verdade.

À luz de A Ordem do Discurso, a “educação” nas Ordenações/Alvará não é um direito universal, mas um dispositivo de apropriação e disciplinamento do discurso e do corpo infantil pobre. Ela seleciona sujeitos, regula enunciações, e organiza economias do tempo de vida (até os 16 anos), sob a vontade de verdade da caridade e da utilidade. O Juízo de Órfãos é o portal que ritualiza essa ordem, transformando crianças em objetos de saber-administração e tutores em agentes gestores de uma pedagogia voltada à docilidade produtiva.

2.2.2 A educação no período imperial: de acordo com as normas brasileiras

Segundo a constituição de 1824, em seu Art. 179, parágrafo XXXII: “*A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos*”. No Artigo 6: “*São cidadãos brasileiros*”; parágrafo I: “*Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos²⁴, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação*”²⁵. No artigo citado acima a constituição do Brasil de 25 de março de 1824 estabelece instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Ainda que houvesse sido atropelada uma discussão mais consistente sobre a instrução pública, havia a intenção de promover a gratuidade da instrução primária.

Entre 1824 e 1880, o enunciado “*instrução primária e gratuita a todos os cidadãos*” opera como uma máquina de veridicção e legitimação que, por meio de dispositivos disciplinares e administrativos (Lei de 1827, método Lancaster, Ato Adicional de 1834), produz sujeitos

²⁴ Ingênuo = adj. Entre os latinos, era filho de pai liberto, ou cidadão Romano. Dicionário da língua portuguesa, composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, e acrescentado por Antônio de Moraes e Silva, Lisboa, 1789.

²⁵ www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 28/03/2017- 20:20.

escolares úteis e dóceis, ao mesmo tempo em que rarefaz e estratifica o acesso ao saber por sexo, status jurídico e território. “*Gratuidade a todos os cidadãos*” (art. 179, XXXII) institui um critério de verdade que legitima a ordem imperial como promotora do “bem comum”, mesmo quando a materialidade (salários ínfimos, falta de edifícios, professores escassos) contradiz a universalização. O recorte por “cidadão” exclui escravizados e mantém as mulheres sob cidadania pedagógica restrita (acesso segregado e currículo de “prendas”), revelando a rarefação do sujeito falante (Foucault: nem todos podem ocupar a posição de quem aprende e diz o saber legítimo).

A lei imperial de 1827, também conhecida como Lei Geral, foi a primeira lei educacional do Brasil e instituiu a educação pública no país. De acordo com o Art. 1º da Lei: “*Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.*” Segundo o Art. 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.²⁶

Para entender o contexto educacional do período estudado é importante resumir outros pontos da Lei de 15 de outubro de 1827. Essa lei estabelece o ensino mútuo nas capitais das províncias, vilas e lugares populosos; determina que o número de escolas e as localidades ficam a cargo do presidente de província em conselho; estabelece os salários dos professores entre 200 mil réis e 500 mil réis, de acordo com as condições econômicas da localidade; segundo a lei meninos e meninas deveriam estudar separados e com currículos diferentes, onde meninas deveriam aprender prendas domésticas como corte, costura e bordado; porém o ensino de português e religião deveria ser o mesmo para meninos e meninas; exige concurso público para o magistério e que os castigos seriam praticados pelo método Lancaster.²⁷

O método Lancaster se baseia na teoria de que os alunos mais capazes ensinariam os alunos menos capazes. Criado por Joseph Lancaster, esse método foi introduzido na América Latina no começo do século XIX, no Brasil esse método foi oficialmente implantado com a Lei Geral de 15 de outubro de 1827. De acordo com o método os alunos deveriam ser separados em classes obedecendo o nível de conhecimento de cada aluno; os alunos mais adiantados, chamados de decuriões, ensinariam um grupo de dez alunos, chamados de decúria; o papel do

²⁶ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 04/12/2024 – 06:03.

²⁷ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 04/12/2024 – 06:03.

professor se restringe a supervisionar a escola, em uma cadeira alta e emitindo sons por meio de apitos, sinetas e bastões; o método se baseia na aprendizagem por meio da repetição e memorização.

De acordo com os estudos de Eriksson Araújo (2019), Luana Araújo da Costa(2019) e Tânia Cristina Meira Garcia (2019):

O Método mútuo tinha como metodologia de aplicação do ensino a oralidade, repetição e memorização, pois Lancaster acreditava ser essa a maneira mais eficaz de se combater a preguiça e indisciplina dos alunos. A principal característica do Método mútuo refere-se ao fato de que um único professor, utilizando como monitores os seus alunos mais adiantados, teria a possibilidade de formar até mil alunos em uma escola. Dessa forma, as responsabilidades pelo ensino eram divididas entre os professores e os monitores. A principal tarefa do monitor não era propriamente ensinar os demais alunos, sua função se aproximava mais da atividade de coordenar os outros alunos de modo que estes mesmos se corrigissem. Além disso, era responsabilidade dos monitores cuidar da limpeza, da organização e manutenção da ordem no ambiente de ensino.²⁸

As aulas pelo método mútuo (Lancaster) eram organizadas em salões amplos para acomodar turmas numerosas, com forte economia de meios: dispensavam-se livros, cadernos e apostilas, privilegiando-se quadros murais, tabuletas e repetição oral. O tempo das tarefas era rigidamente cronometrado por relógios, apitos e sinetas; atrasos e desvios podiam ser punidos. Não por acaso, o desenho pedagógico aproximava-se da racionalidade das fábricas — organizar muitos, ao menor custo — o que alimentou resistências: parte da sociedade defendia que ensinar era ofício do professor, não de uma engrenagem de monitores.

Esse arranjo material caminhava junto de um currículo moral-político. Na escola oitocentista, gramática nacional, moral cristã e catecismo constitucional não eram apenas conteúdos: formavam um regime de verdade que alinhava Igreja e Estado, suscitava sentimento de nação e treinava para a obediência. “Aprender”, aqui, significava também aprender a caber nesse mundo — a internalizar normas e lugares.

Dentro da sala, o Método Lancaster funcionava como tecnologia de governo do cotidiano escolar: turmas seriadas, quadros na parede, exames frequentes e uma hierarquia que promovia monitores e decurões — o “mais capaz” conduzindo o “menos capaz”. O professor deixava de ser o mestre artesão de poucos para tornar-se gestor de corpos e ritmos de muitos, distribuindo regras e vigiando o conjunto.

²⁸ <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/27809/1/Artigosbalportel.pdf>. Acesso em 11/12/2024 – 06:37.

As marcas de gênero atravessavam o projeto: para meninas, costura e bordado domesticavam gestos e sinalizavam destinos; para meninos, aritmética e ofícios miravam a utilidade produtiva. Em ambos os casos, a alfabetização vinha acoplada à disciplina moral — a escola tanto letrava quanto moldava feminilidades e masculinidades “úteis” ao período.

No plano institucional, o Ato Adicional de 1834 transferiu às Assembleias Provinciais a organização e manutenção das “cadeiras de primeiras letras”. A descentralização, porém, veio sem um financiamento estável e sem capacidade administrativa equivalente. Nesse contexto de receitas estreitas e prioridades políticas que mantinham a instrução popular em posição secundária, o apelo do método mútuo — pela promessa de baixo custo e alta escala — cresceu, mas a expansão efetiva de escolas foi lenta e desigual. Assim, a combinação entre um modelo pedagógico econômico e um Estado provincial subfinanciado ajuda a explicar tanto a persistência do método quanto os limites concretos da escolarização no período.

Segundo Newton Sucupira, a lei de 1827 falhou em seu propósito de criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Um dos motivos foi a falta de professores qualificados que não se sentiam atraídos pelos baixos salários. As escolas para moças, por exemplo, não conseguem chegar a 20 escolas funcionando em todo império em 1832. Ministro do império em 1848, Visconde de Macaé, escreve um relatório apontando quatro motivos para o fracasso da ampliação das escolas públicas em todo o país: I - falta de qualificação dos mestres, II - o descontentamento dos professores devido aos baixos salários, III - a deficiência de método adequado a esse gênero de ensino, IV - precariedade das instalações escolares ou falta de edifícios com capacidade adequada as precisões do ensino (SUCUPIRA, 2014, p. 60).

Aprovado em 21 de agosto de 1834, o decreto legislativo incorporado à Constituição como Ato adicional, estabelece a autonomia das províncias, com suas assembleias legislativas, e a extinção do Conselho de Estado. No artigo 10 do Ato, parágrafo 2º:

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias legislar:

§ 2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.²⁹

A centralização da Constituição de 1824 estimulou a reação política do Ato adicional de 1834, com o Ato a responsabilidade da criação de escolas públicas e primárias tornou-se um dever

²⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em 18/12/2024 – 06:44.

das províncias. Porém a iniciativa do Ato em remover as burocracias da centralização e dificuldades oriundas de ações desvinculadas da realidade local, dessa forma fortalecendo o poder provincial, não alcançou os objetivos desejados no campo da instrução pública e foi ineficiente no projeto de universalização da educação básica. De acordo com o relatório do ministro do Império de 1866:

O atraso em que se acha a instrução popular em todo o Império, sem exceutar a sua grande capital, não pode deixar de atrair a séria atenção dos poderes do Estado. Em consequência do ato adicional, a instrução elementar tem sido dirigida nas províncias por suas exclusivas autoridades centrais. Esta abstenção absoluta é um grande mal; nem se deduz do dispositivo do referido Ato Adicional ... é inadmissível a ideia de ser semelhante matéria completamente abandonada pelo Estado à ação e ao cuidado das autoridades locais (SUCUPIRA, 2014, p. 64).

Conselheiro Paulino de Souza, então ministro do Império em 1870, relatava à Assembleia Geral:

É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se achará em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil. Não dissimulo a verdade, porque devo manifestar-vo-la inteira e de seu conhecimento há de provir, espero com inabalável confiança, o remédio a tamanho mal (SUCUPIRA, 2014, p. 65).

Ao analisar a instrução elementar em todo país, Conselheiro Paulino de Souza entendeu que em algumas províncias a educação se encontrava em grande atraso, e que em outras ela estava retrocedendo. O ministro do Império acreditava que a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública não deveria ser uma obrigação exclusiva das assembleias provinciais, e que o Estado deveria ajudar os governos locais na promoção do ensino. Conselheiro *“propunha a manutenção de pelo menos uma escola para cada sexo em todas as paróquias das províncias”*. João Alfredo, em seu projeto de 1874, sugere a criação de escolas profissionais nos municípios das províncias do Império. O deputado Cunha Figueiredo Júnior se pôs contra o projeto de João Alfredo, segundo o deputado a implantação do projeto abalaria o dispositivo decentralizador do Ato Adicional. Esta alegação foi contestada pelo deputado Teixeira Rocha, ele defende que o Ato ao conferir autoridade às assembleias provinciais em relação a educação primária e secundária, não isenta o Governo Geral da obrigação de tomar medidas necessárias e gerais em relação a educação elementar (SUCUPIRA, 2014, p. 65).

De acordo com Newton Sucupira (2014), nenhum desses projetos tiveram prosseguimento. Nada foi feito de substancial pelo Governo Central na tentativa de universalizar a educação primária. Leônicio de Carvalho, então ex-ministro do Império, declara em seu Relatório Geral

da Comissão organizadora da Exposição Pedagógica Internacional, evento sediado no Rio de Janeiro, no ano de 1883:

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas arcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. No que diz respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um centímetro às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população (SUCUPIRA, 2014, p. 68).

As normas de 1827 e o Ato Adicional de 1834 empurraram a condução da instrução pública para as províncias. Na prática, foi uma descentralização sem lastro: cobrava-se responsabilidade local, mas sem garantir os meios. A escassez virou método de governo. Com salários entre 200 e 500 mil réis e prédios improvisados, mantinha-se o discurso universalista da escola para todos enquanto se administravam expectativas e se contavam gastos.

Os relatórios ministeriais de 1848, 1866 e 1870 entravam como voz “pericial” que examinava o país: mediam o “atraso”, reafirmavam a norma e convocavam correções. Era um verdadeiro exame da nação, que hierarquizava províncias e populações.

No cotidiano da sala, a formação também seguia trilhas diferentes para meninos e meninas. A elas, a utilidade doméstica; a eles, aritmética e geometria prática — utilidade produtiva. Para ambos, religião e português, como base de uma cidadania moral que combinava obediência, identidade nacional e bons costumes.

Os efeitos de poder na normalização, a escola não só transmite saberes, ela normaliza condutas (pontualidade, silêncio, limpeza) e ordena o tempo (relógios e punições). Na utilidade política, a escola alfabetiza para ler a Constituição e a história do Brasil, não emancipa os estudantes, mas integra ao pacto imperial, ancorado na moral católica. Na economia política do ensino o “baixo custo” (Ensino Mútuo e sem materiais) é critério de verdade administrativa, ou seja, o custo governa o pedagógico.

No Império, o enunciado “*instrução primária e gratuita a todos os cidadãos*” não opera como promessa inócua, mas como dispositivo de governo. A Lei de 1827 e o método Lancaster reorganizam o espaço escolar segundo a microfísica do poder: tempos cronometrados, hierarquias internas e exame constante. A descentralização de 1834 desloca a responsabilidade às províncias e instala uma governamentalidade da escassez, que mantém a veracidade da gratuidade enquanto rarifica seu alcance por sexo, status jurídico e território. Assim, a escola imperial fabrica sujeitos úteis — o monitor vigilante, a aluna doméstica, o

professor supervisor — e estabelece um regime de verdade em que moral cristã, patriotismo constitucional e economia administrativa se reforçam mutuamente.

2.2.3 A Reforma Couto Ferraz

Entre 1848 e 1854, o então homem de governo José Joaquim Couto Ferraz conduziu um ciclo de reformas que tomou Espírito Santo (1848), Província do Rio de Janeiro (1849) e o Município da Corte (1854) como laboratórios de uma escola “moderna”. Mais que prescrever conteúdos, tais reformas instituíram uma máquina administrativa (inspetoria geral, delegados paroquiais, conselho diretor), normas de acesso e permanência (idade, sexo, saúde/vacinação), divisão do tempo e do espaço escolares, além de combinar gratuidade com dispositivos de obrigatoriedade e sanção. Como destacam Gondra (2018), Schueler (1998) e Souza (2008), trata-se de um projeto que, ao mesmo tempo, afirmou a “liberdade de ensino” e legitimou a intervenção estatal sobre a infância, alinhando alfabetização, catequese moral e ordenamento social ao esforço de construção do Estado-Nação.

Antes de falarmos sobre o decreto 1331 A, que foi aprovado em 17 de fevereiro de 1854, acredito que seja de fundamental importância entender um pouco quem foi Couto Ferraz e qual o seu papel para o Governo da época. Segundo Gondra (2018), Couto Ferraz possuía características que favoreceu a indicação para vários cargos no governo monarquista do final do século XIX: “*Bacharel, monarquista, conservador e homem de governo constitui-se em alguns dos traços que podem ser atribuídos a Couto Ferraz.*” Ele foi presidente de duas Províncias e Ministro dos Negócios do Império (GONDRA, 2018, p. 20).

Como presidente da Província do Espírito Santo, Couto Ferraz iniciou seu projeto de modernização das escolas no contexto histórico brasileiro do século XIX. Em 20 de fevereiro de 1848 é promulgado o Regulamento das Escolas de primeira letra do Espírito Santo. Em sequência tivemos a promulgação do Regulamento da instrução primária na província do Rio de Janeiro, em 14 de dezembro de 1849. E o Regulamento do Município da Corte, em 17 de fevereiro de 1854, essa última reforma, apesar de ter sido feita apenas no Município da Corte, influencia a educação nas demais províncias brasileiras.

Com o objetivo de criar um modelo de escola moderna, as reformas que aconteceram nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e no Município da Corte geraram determinações na estrutura administrativa, idade e condição dos alunos, alcance de atuação das escolas e saberes a ser ensinados, questões referentes a formação e recrutamento de professores,

arquitetura escolar, divisão do tempo, gerência na inspeção das escolas públicas e particulares, gratuidade e obrigatoriedade escolar (Gondra, 2018).

No campo dos saberes a Reforma Couto Ferraz de 1854 determinou em seu Capítulo III:

Das escolas públicas; suas condições e regime, Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende: a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essências da gramática, os princípios elementares da aritmética, o sistema de pesos e medidas do município.³⁰

Para Gondra (2018), as três reformas implementadas por Couto Ferraz em seus saberes disseminados constituíam a “*escola do ler, escrever e contar, associado à religião católica*”.

Na Reforma da província do Rio de Janeiro houve o resgate da História Nacional. Em 1854, na Reforma da Corte, a Educação Física tornou-se obrigatória. A música e o canto estavam presentes na Reforma Fluminense e da Corte. De acordo com o autor:

Também digno de nota é a preocupação com a educação distinta para meninas e rapazes, sinal da escola em mais um exercício de poder e de distribuição dos indivíduos no tecido social, repartindo-os segundo uma suposta “natureza” depositada no sexo de cada um (GONDRA, 2018, p. 23-24).

Para Schueler (1998) e Mattos (2004) a educação no pós-independência fez parte de um projeto maior, além de ensinar a população a ler e contar, a educação contribuiu para o propósito da construção de um Estado-Nação. De acordo com Souza (2008) a formação do povo, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, conquistou o tempo daqueles que governavam o país. Em 17 de fevereiro de 1851, a promulgação do decreto legislativo nº 630 permitiu a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Em 1854 essa reforma foi regulamentada e o sistema educacional ficou sob o empenho da inspetoria geral de instrução primária e secundária, criada em 1851 e diretamente sujeita ao ministério do império. Os cargos de delegados paroquiais e inspetores de distritos, criados também no ano de 1851, tinham a competência de fiscalizar as escolas públicas e particulares da cidade (Schueler, 1998, apud SOUZA, 2008, p. 19-32).

Em 1854 foi criado o conselho diretor, onde dois professores públicos, o reitor do Imperial Colégio de Pedro II e o inspetor geral estudavam os métodos e os sistemas práticos de ensino, definiam e analisavam os compêndios, criavam novas escolas no município e deliberaram em relação às ações indisciplinares dos professores (In Tambara 2005, apud SOUZA, 2008, p. 33).

³⁰ Legislação Informatizada - DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Publicação Original. Acesso em 07/03/2025 – 06:30.

Na reforma de 1854 a instrução primária é dividida em duas classes: instrução elementar ou escolas de primeiro grau e instrução primária superior ou escolas de segundo grau. Nessa reforma as faixas etárias foram estabelecidas – 5 a 14 anos para a escola elementar e 14 a 21 anos para escola secundária, com o anúncio de classes para adultos. Os escravos continuavam proibidos de frequentarem a escola pública, porém a lei estende a proibição aos portadores de doenças contagiosas e aos não vacinados (Souza, 2008).

Para Gondra (2018), a Reforma Couto Ferraz manteve o princípio da liberdade de ensino ao mesmo tempo que procurava justificar a intervenção do Estado. Nas palavras de Couto Ferraz, anterior ao decreto de 1854, argumentando com a intenção de defender a obrigatoriedade escolar:

Acertou-se que se devia acompanhar o que se pratica na Prússia, e um outros Países, estabelecendo como obrigação dos pais, tutores, curadores ou protetores dos meninos, o dar-lhes a instrução primária, e a exemplo do que se pratica entre nós com a vacina, e outros objetos menos importantes, estabeleceram-se multas para os casos de transgressão daquele dever (GONDRA, 2018, p. 30-34).

No Art. 60 da citada lei:

Todo o expediente dentro das escolas será feito à custa dos cofres públicos. Correrão também por conta dos cofres públicos as despesas de fornecimento de livros e outros objetos necessários ao ensino. Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuário decente e simples, quando seus pais, tutores, curadores ou protetores o não puderem ministrar, justificando previamente sua indigência perante o Inspector Geral, por intermédio dos Delegados dos respectivos distritos.³¹

Este artigo da Reforma define a gratuidade nas escolas públicas, trazendo para o Estado a responsabilidade no provimento de itens básicos, porém “*necessários ao ensino*”. A vestimenta dos “*meninos indigentes*” também estava a cargo do Governo. A lei declara no artigo 62 que todos aqueles menores de 12 anos que fossem encontrados mendigando deveriam ser recolhidos nas casas de asilo. No artigo 63 a reforma estabelece que esses meninos receberão a instrução do primeiro grau e depois seriam enviados para as companhias dos aprendizes dos arsenais ou de Imperiais Marinheiros.

Os artigos 64 e 65 definem a obrigação dos pais, tutores, curadores e protetores de dar educação aos meninos maiores de 7 anos:

Art. 64. Os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e

³¹<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 11/03/2025 – 06:31.

lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grau, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circunstâncias.

A primeira multa será dobrada na reincidência, verificada de seis em seis meses.

O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiais.

Art. 65. O Inspector Geral, por si e por seus Delegados, velará eficazmente na execução dos Artigos antecedentes; e para este fim haverá das Autoridades locais as listas das famílias, contendo os nomes e idades dos meninos pertencentes a cada uma.³²

Lidos em conjunto, os artigos 64 e 65 não apenas regulam a escola: eles colocam a alfabetização na agenda obrigatória de quem tem a criança sob sua guarda. Pais, tutores, curadores e protetores passam a responder por, no mínimo, o “primeiro grau” de ensino para meninos a partir dos 7 anos. Há multa, há reincidência, e o procedimento corre de ofício, como nos crimes policiais. Em outras palavras, o Estado se autoriza a agir mesmo sem denúncia: a escolarização vira assunto de polícia administrativa.

Para fazer valer essa obrigação, o art. 65 desenha um circuito de fiscalização. O Inspetor-Geral e seus delegados “velam” pela execução com base em listas nominais fornecidas pelas autoridades locais — nomes, idades e famílias. É o olhar do Estado aprendendo a contar e localizar seus menores para, então, cobrar sua presença na escola. Em chave foucaultiana, vemos a costura entre cadastro, vigilância e sanção: técnicas simples que permitem governar populações.

Esse desenho tem arestas. Ele seleciona: fala dos “meninos”, silencia as meninas; define um marco etário (7 anos) que marca o início do “tempo útil” da alfabetização; e cria uma compulsoriedade mitigada — há dever e punição, mas não há garantia de oferta (escola aberta, professor presente, distância percorrível). O resultado, sobretudo fora da Corte, é um paradoxo conhecido: o Estado manda frequentar, a família pobre arca com o custo de chegar.

Nos processos de tutela, a mudança é concreta. Ao incluir explicitamente tutores, curadores e protetores no polo do dever, a expressão “educação compatível” ganha conteúdo mínimo verificável. O juiz pode exigir matrícula, atestados de frequência, declarações de professores ou inspetores. Não surpreende, então, encontrar nos autos declarações performativas (“recebe primeiras letras em casa/na cadeira do bairro”) para afastar a multa ou censura.

³²<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 12/03/2025 – 06:20.

Por fim, o viés de gênero atravessa o arranjo: a letra da norma prioriza os meninos, em sintonia com currículos que lhes reservam aritmética e ofícios, enquanto para elas pesa a “economia doméstica”. A escola letrava, sim, mas também moldava lugares. Em síntese, os arts. 64–65 juridificam a obrigação de alfabetizar e montam um aparelho simples e eficaz de fiscalização (inspetoria, listas e multas). Para a tutela, deslocam a discussão do vago para o exigível; para as famílias, expõem o limite do período: a lei cobra presença, a realidade nem sempre oferece escola.

Nesse horizonte, a Reforma Couto Ferraz instituiu, na Corte, um modelo governado de escolarização que conciliou “liberdade de ensino” com administração, inspeção e sanção, articulando alfabetização, moralização e ordenamento do trabalho — arcabouço que o Decreto n. 1.331-A, de 17 fev. 1854, sistematiza e detalha. O Conselho Diretor opera como filtro e validação dos “discursos verdadeiros” da pedagogia; ao seu redor, inspeções, listas nominais, multas, recolhimento e encaminhamento ao trabalho tecem a malha de vigilância que sustenta a compulsoriedade mitigada.

No plano material, a distribuição dos corpos faz-se pela separação por idade, sexo e condições sanitárias; arquitetura e divisão do tempo (horários, chamadas, exames) funcionam como tecnologias de docilidade e de uso social dos alunos. No governo da infância, a filantropia administrativa combina gratuidade e auxílio à vestimenta com o dispositivo da obrigatoriedade, marcando a passagem da caridade difusa para uma assistência estatal normalizadora: o Estado ajuda e exige, ampara e regula.

De acordo com a obra de Foucault ([1971] 2006), a Reforma instala uma ordem do discurso escolar ao acionar três conjuntos de mecanismos. Primeiro, os procedimentos externos de exclusão (proibição, oposição razão/não-razão, vontade de verdade) definem quem e o que entram no espaço escolar: escravizados, doentes contagiosos e não vacinados não poderiam frequentar (art. 69 da Reforma Couto Ferraz); a segregação por gênero se concretiza em currículos distintos. Trata-se de uma “política do corpo”: o público escolar é filtrado por critérios morais, sanitários e de gênero. A vontade de verdade — equivalência entre escolarização, civilidade e utilidade social — legitima a intervenção do Estado e desautoriza saberes alternativos; dentro da escola, a infância escolarizável e higienizada; fora, a infância inadmissível.

Segundo, os procedimentos internos de controle (comentário, autoria, disciplinas, rituais de enunciação) fixam como falar legitimamente sobre educação. O Conselho Diretor controla compêndios e modos de leitura — um dispositivo de comentário que limita o novo ao já consagrado. A autoria legítima do discurso pedagógico é institucional (Inspetoria/Conselho), não individual; a pedagogia emerge como disciplina com objeto, métodos, fronteiras e critérios de validação. Licenças, inspeções, relatórios e exames definem o cenário em que se pode ensinar e avaliar (sala, horário, turmas, arquitetura). O professor torna-se funcionário do ritual: sua fala é verdadeira porque é enunciada de um lugar autorizado. O núcleo “ler–escrever–contar”, ao lado de moral católica, música e História Nacional, hierarquiza o saber escolar legítimo.

Terceiro, a rarefação dos sujeitos que falam concentra a palavra das autoridades técnicas (Inspetor-Geral, delegados, Conselho), que monopolizam o direito de dizer o verdadeiro sobre ensino e docência por meio da aprovação de compêndios, métodos e sanções. A família atua como sujeito regulado: pais e tutores não “falam”, assinam um dever jurídico sob pena de multa; sua enunciação converte-se em conduta governável. Os alunos são sujeitos assujeitados, classificados por idade, sexo e condição sanitária; sua fala aparece como participação disciplinada (presença, exame), não como produção autônoma do discurso.

Desse modo, a Reforma Couto Ferraz fecha o circuito: define quem pode falar (inspetores, conselho, professores licenciados), o que se pode dizer/ensinar (um currículo hierarquizado e moralizado) e em quais rituais (inspeção, exame, compêndios). Ao articular exclusões, controles internos e rarefação dos sujeitos, a educação é convertida em tecnologia de governo da população — fabricando corpos dóceis e “úteis” sob a gramática da civilidade, da higiene e da utilidade nacional. Nessa chave, a escola deixa de ser neutra: aprender a ler–escrever–contar passa a significar, simultaneamente, ser visto, classificado e governado.

Em síntese, a leitura articulada das Ordenações Filipinas e do Alvará de 1814 com os marcos imperiais (Constituição de 1824, Lei de 1827, Ato Adicional de 1834 e Reforma Couto Ferraz de 1854), cotejada com os autos do Juízo de Órfãos de Juiz de Fora (1869–1888), mostrou que a infância pobre — sobretudo negra, cativa, liberta ou “ingênua” — foi produzida como objeto de governo no qual escolarização, moralização e trabalho se imbricam sob a gramática da utilidade e da caridade. Em chave foucaultiana, a “ordem do discurso” rarefaz o acesso à palavra e fixa posições (juiz, tutor, tutelado), enquanto a “educação compatível” opera como

moeda normativa: em troca de instrução mínima e vigilância moral, captura-se o tempo infantil para o serviço (até os 16 anos nas Ordenações; até os 21 no regime dos ingênuos). A promessa de “gratuidade a todos os cidadãos” convive com a governamentalidade da escassez, que estratifica o acesso por sexo, estatuto jurídico e território; nos processos, ritos, recibos e atestados performam a verdade da “boa criação” e legitimam a intervenção tutelar. A Lei do Ventre Livre reconfigura juridicamente a condição das crianças nascidas de mulheres escravizadas, mas não rompe, de imediato, a tutela senhorial: desloca a liberdade para um horizonte administrativo e diferido. Assim, no cruzamento entre tutela e escolarização, a criança ingênuia emerge menos como sujeito de direito e mais como efeito de dispositivos que organizam a fala, o tempo e o trabalho no crepúsculo do escravismo.

O próximo capítulo convida você a caminhar por Juiz de Fora no fim do século XIX: a estrada que muda o traçado, o café que enriquece, a urbanização que acelera e as tensões do escravismo tardio. Aqui, a cidade foge do “padrão” das vizinhas: recebeu mais cativos pelo tráfico interno, atraiu imigrantes para ofícios urbanos e manteve o campo com trabalhadores nacionais. Nos jornais (*O Pharol*) e nos arquivos, aparece um mosaico de escolarização feito de cadeiras públicas dispersas, colégios particulares, cursos noturnos e muito ensino em casa. Ao longo do texto, o quadro amplo encontra histórias de gente — como a de Roza Cabinda — para mostrar, sem rodeios, como economia, política e vida cotidiana moldaram a escola local, a tutela de menores e os sentidos de “ordem” e “civilização”. É um convite direto: entender a cidade para entender a educação que ela tornou possível.

3. EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: A COMARCA DE JUIZ DE FORA NO CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL DO SÉCULO XIX.

Este capítulo situa a comarca de Juiz de Fora no tabuleiro social, econômico e político do último terço do século XIX, articulando a expansão cafeeira, a urbanização nascente e as tensões do escravismo tardio. Fundada às margens do Paraibuna, a povoação deslocou-se da margem esquerda para a direita com a abertura da Estrada Nova do Paraibuna (1836), eixo que aproximou Minas da Corte e reordenou fluxos de gente, mercadorias e capitais; emancipada em 1850 como Vila de Santo Antônio do Paraibuna, a localidade experimentou rápido adensamento urbano (Botti, 1994; Lessa, 1985, apud Guimarães, 2006). Ao mesmo tempo, compôs um quadro social marcado pela presença maciça de pessoas escravizadas e libertas, além de trabalhadores livres e contingentes imigrantes — sobretudo alemães e

italianos —, sob hegemonia de cafeicultores e, já nos anos finais do Oitocentos, de comerciantes, industriais e fazendeiros capitalistas (Guimarães, 2006).

A peculiaridade juiz-forana ressalta quando cotejada às províncias vizinhas: enquanto o estoque escravo provincial declinava, o município registrou acréscimo expressivo de cativos por efeito do tráfico interno (Machado, 1998, apud Guimarães, 2006), e, diferentemente de São Paulo, não estruturou a transição do trabalho apoiando-se maciçamente no colono europeu para a lavoura — os imigrantes concentraram-se em atividades urbanas e industriais, ao passo que o meio rural seguiu mobilizando majoritariamente trabalhadores nacionais (Saraiva, 2001; Pires, 1993; Andrade, 1991). No horizonte imperial, os “anos de crise” do cativeiro trouxeram rebeliões, ações de liberdade e reações senhoriais (Chalhoub, 1990; Castro, 1995; Piñeiro, 2002; Azevedo, 1987), enquanto a imprensa e os arquivos locais permitem acompanhar, em Juiz de Fora, fugas mais isoladas, rearranjos do trabalho e a paulatina diversificação econômica.

Com base em imprensa (*O Pharol*), documentação administrativa e literatura especializada, o capítulo organiza-se em quatro movimentos: (3.1.1) delinea os últimos anos de escravidão no quadro regional; (3.1.2) focaliza dinâmicas locais de conflito, fuga e recomposição do trabalho; (3.1.3) evidencia como a mão de obra negra construiu a cidade — do eito cafeiro às obras e serviços — (Saraiva, 2002); e (3.1.4) apresenta a micro-história de Roza Cabinda, cuja alforria por arbitramento ilumina margens legais e agência escravizada no município (Guimarães; Guimarães, 2001). Ao final, o leitor dispõe de um quadro histórico robusto para compreender, no restante do trabalho, como tais condições moldaram práticas educativas, arranjos tutelares e sentidos locais de “ordem” e “civilização”.

3.1 A COMARCA DE JUIZ DE FORA: NO CONTEXTO HISTÓRICO DO FINAL DO SÉCULO XIX

Em seus primórdios a população se estabeleceu à margem esquerda do rio Paraibuna, só mais tarde, com a construção da Estrada Nova do Paraibuna em 1836, construída com o objetivo de facilitar o trânsito entre Minas Gerais e a Capital do Império, a partir de então foi o lado direito que prosperou o arraial (BOTTI, 1994, P. 19 e LESSA, 1985, P. 20, apud GUIMARÃES, 2006).

A cidade de Juiz de fora, que antes fazia parte do município de Barbacena, se emancipou em 1850 e foi chamada de Vila de Santo Antônio do Paraibuna, a princípio era formada por duas

paróquias, Santo Antônio de Juiz de Fora e de Chapéu D'uvas. Vejamos o que o Major Inácio Nogueira da Gama³³ comenta sobre a cidade na década de 1850:

As primeiras construções constituíam se de cabanas cobertas de capim, alinhadas com as casas do Alto dos Passos e que eram poucas, “habitadas por mulheres de cor crioula” em sua quase totalidade (ESTEVES, 1915, p. 58, apud GUIMARÃES, 2006).

A fala do major, que morou na cidade quando ela ainda estava se formando, nos mostra algumas pistas de como era a sociedade nesse período. Fica claro que a maioria da população era composta por mulheres negras. Considerando que a cidade era passagem de tropeiros, o que gerava movimento e prosperidade para a região, essas mulheres poderiam ser escravas de ganho ou libertas. A origem da cidade de Juiz de Fora coincide com o fim do tráfico negreiro no país³⁴, a população escravizada da província sofre uma baixa no período, porém na cidade o movimento foi oposto:

Em termos absolutos, a população escrava provincial sofreu um decréscimo de 21,69% caindo de 365.861 para 286.497 indivíduos, no município de Juiz de Fora verificamos, nos mesmos termos, a ocorrência de um vigoroso acréscimo, da ordem de 31,27%, fazendo a população saltar de 14.368 para 20.805 cativos (MACHADO, 1998, p. 47, apud GUIMARÃES, 2006).

De acordo com Elione Silva Guimarães, o grande número de cativos na região foi consequência do tráfico interprovincial e intermunicipal, prática que permaneceu até o fim da escravidão no país em 1888. A classe trabalhadora era formada por escravizados, trabalhadores livres (libertos e despossuídos) e os imigrantes, especialmente alemães e italianos. A elite da cidade era constituída principalmente por cafeicultores, porém outros grupos emergentes se destacam ainda no século XIX, os fazendeiros capitalistas, os comerciantes e os industriais (GUIMARÃES, 2006, p. 46-47).

3.1.1 Os últimos anos de escravidão

Autores como Castro (1995), Chalhoub (1990), Piñeiro (2002), Azevedo (1987) e Machado (1987; 1994) demonstram que, nos últimos anos da escravidão, especialmente nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo, intensificaram-se as tensões entre senhores e escravizados:

³³ O major Inácio Nogueira da Gama morou na cidade de Juiz de Fora em seus primórdios e relata suas lembranças sobre a cidade, segundo o major o Alto dos Passos era a parte mais desenvolvida da recém-criada Vila de Santo Antônio do Paraibuna (Guimarães, 2006).

³⁴ A Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, marcou a proibição formal do tráfico atlântico de africanos escravizados para o Brasil, atendendo tanto a pressões diplomáticas britânicas quanto a rearranjos internos da economia escravista, sem implicar, contudo, o fim imediato da escravidão no país (ALENCASTRO, 2000).

Fugas em massa de cativos, destruição de propriedades agrícolas, ações civis movidas por mancípios reivindicando a liberdade e um crescimento exacerbado da criminalidade do escravo, principalmente contra seus senhores e feitores. Motivados pelos movimentos abolicionistas e emancipacionistas, o comportamento da escravaria teria contribuído para criar um clima de terror, redundando, finalmente na abolição da escravidão (GUIMARÃES, 2006, p. 67-68).

Segundo Maria Helena Machado (1987), na província de São Paulo, o ambiente foi de desordem e medo. Sua pesquisa demonstra que a luta dos escravizados pela liberdade gerou rebeliões, que despertou pânico entre os habitantes da província. O aumento da exploração sobre os escravizados, com o fim do tráfico negreiro, fez com que os cativos se rebelassem, por considerarem injusto as condições de trabalho extremamente rigorosas. Para Célia Azevedo (1987) a elite paulista se beneficiou dessa situação de caos e medo, pois já tinham a intenção de substituir a mão de obra escravizada pelos imigrantes europeus (GUIMARÃES, 2006, p. 69).

Na Corte, de acordo com Leila Mezan Algranti (1988), a facilidade de informação sobre os poucos direitos conquistados pelos escravizados era maior. Na segunda metade do século XIX a pressão pelo fim da escravidão aumentou, mas pessoas se engajaram na luta por políticas emancipacionistas e abolicionistas. Sidney Chalhoub (1990), Spiller Pena (2001) e Keila Grinberg (2002) demonstram em seus estudos que os escravizados se dedicaram a luta pelo aumento de seus direitos e reconhecimento de suas liberdades através de ações judiciais (GUIMARÃES, 2006, p. 69-70).

No interior da província do Rio de Janeiro, a situação dos escravizados era bem diferente. A exploração dos cativos sempre foi maior nas áreas rurais do país. Sobre esses cativos podemos citar os estudos de Stanley Stein (1985) e Hebe de Castro (1995). Os autores pesquisaram a vida dos escravizados no meio rural do Rio de Janeiro, estendendo suas considerações para Minas Gerais. Em seus estudos, Stein observa a situação do município cafeeiro de Vassouras e áreas circunvizinhas. O autor identifica um processo de declínio na economia desde a década de 1850, causado pelo esgotamento do solo. Para ele, a situação se tornou insustentável na última década do escravismo (GUIMARÃES, 2006, p. 70).

É óbvio que os acontecimentos de São Paulo se espalhavam, preocupando os produtores agrícolas e até mesmo animando os escravos. Todavia a posição fluminense não permitia a opção pelo imigrante, pois a terra, há algum tempo, mostrava sinais de esgotamento. Os fazendeiros endividados, resistiam a emancipação até os últimos momentos da escravidão no Brasil. À medida que os anos oitenta se aproximavam tornava-se insustentável a ordem escravista, cartas de alforria em massa eram concedidas com o

objetivo de prolongar a permanência dos cativos nas propriedades. Uma vez que os índices de criminalidade e fugas de cativos cresciam, os fazendeiros se organizaram para discutir o fim do escravismo (GUIMARÃES, 2006, p. 70).

3.1.2 Juiz de Fora nos últimos anos de escravidão

Nas últimas décadas do escravismo, abolicionistas e emancipacionistas debatiam suas ideias e operavam a favor dos escravizados, procurando estender sua atuação às áreas rurais. No parlamento, conservadores e liberais discutiam propostas de encaminhamento de abolição gradual (Eisenberg, 1989; Sobrinho, 2000).

As rebeliões dos escravizados cresciam no país, em São Paulo os cativos se uniam em grandes números para deixarem as propriedades escravistas e retornarem à África, através do Porto de Santos. Na Corte o número de ações de liberdade era cada vez maior. A revolta dos cativos contra seus senhores e capatazes aumentava. Em Juiz de Fora a imprensa local mostrava a situação da província de São Paulo. Na região, as fugas dos cativos aconteciam, porém de forma isolada, os escravizados fugiam individualmente e em momentos raros em pequenos grupos. Os jornais noticiavam o assassinato de senhores e feitores e o suicídio de escravizados. A violência praticada contra os cativos era motivo para que eles procurassem as subdelegacias para declarar que não serviriam mais aos seus senhores. A resistência se formava nos centros urbanos, escravizados, libertos e homens livres se encontravam nas residências, nos bares, nos bailes e nas casas de jogos para confabular contra os senhores (GUIMARÃES, 2006, p. 72).

A província de Minas Gerais assumiu posição contrária a abolição da escravidão e a substituição da mão de obra escravizada pela mão de obra imigrante. Na cidade de Juiz de Fora as riquezas geradas através da produção cafeeira foram investidas na diversificação das atividades econômicas. A industrialização avançava na cidade e as atividades bancárias começaram a ganhar importância. Os fazendeiros locais possuíam recursos econômicos para enfrentar o fim do escravismo e a província possuía reserva de mão de obra (SARAIVA, 2001, p. 153-154).

Com o fim da escravidão muitos ex-escravizados permaneceram nas propriedades onde serviam, porém na situação de agregados ou trabalhadores remunerados. Uma parte saiu da cidade para tentar encontrar seus familiares, muitos deles se aglomeraram nos centros urbanos na esperança de encontrarem trabalho e melhores condições de sobrevivência (GUIMARÃES, 2006, p. 74).

Luiz Fernando Saraiva (2001), estudando as formas de transição do trabalho escravo para o livre, na cidade de Juiz de Fora, demonstrou que o município, não obstante a presença significativa de estrangeiros, não adotou o modelo paulista de transição. Em Juiz de Fora, os imigrantes (primeiro os alemães e os italianos, aos quais somaram-se posteriormente outros grupos) inseriram-se, maioritariamente, nas atividades ligadas aos setores urbanos e o trabalhador nacional foi predominantemente na zona rural, versão essa que também é defendida por Mônica Oliveira (1991) (GUIMARÃES, 2006, p. 78).

A situação econômica do município se mostrou peculiar em relação às províncias paulista e fluminense. A cidade não abundava em terras e não gozava de grande prosperidade como São Paulo, mas também não vivia uma crise agrária como na província fluminense. De acordo com Pires (1993) a localidade ainda possuía 20% de mata virgem ao final do escravismo, o que permitiu a expansão econômica por alguns anos. Segundo Procópio Filho (1973) a maior parte da população de Juiz de Fora permaneceu rural até a década de 1930, mesmo com o grande crescimento urbano e industrial da cidade no século XIX e início do século XX. A transição do trabalho escravizado para o trabalho remunerado não causou grandes mudanças na estrutura econômica da cidade, o café continuou sendo o principal produto a gerar riquezas para a região (GUIMARÃES, 2006, p. 78-79).

3.1.3 Juiz de Fora, uma cidade construída pela mão de obra negra

Na instalação da câmara municipal de Juiz de Fora, em 1853, foi realizado um censo, que já dava conta da existência de 13.037 escravos para uma população de 9.033 livres. Ou seja, 59,07% dos habitantes eram escravos, população de municípios esta que colocava a cidade entre os maiores municípios escravagistas do Brasil (Lacerda, 1999, apud SARAIVA, 2002, p. 182).

Os escravizados estavam presentes principalmente nas lavouras de café, atividade que se expandia na província e na região, se tornando a principal fonte de riqueza para a cidade no século XIX e início do XX. O trabalho negro e cativo foi utilizado também na construção da rodovia União Industrial. A substituição da mão de obra negra pela mão de obra imigrante (Italianos e Alemães) não foi um movimento de grande expressão para a cidade (SARAIVA, 2002, p. 182).

Localizada ao sul da Zona da Mata, Juiz de Fora teve uma produção cafeeira crescente a partir de 1850. No período imperial a cidade era considerada a mais próspera de toda a província. A facilidade de escoamento da produção pela proximidade com a Corte, também é um fator que ajudou no desenvolvimento e acúmulo de riquezas da região no período estudado.

Os estudos de Anderson Pires (1993) e Rômulo Garcia Andrade (1991) demonstram que a região possuía certa autonomia em relação ao Rio de Janeiro. De acordo com os autores, a Zona da Mata Mineira, e principalmente Juiz de Fora nos séculos XIX e início do XX, eram pólos dinâmicos na produção do café e na urbanização/industrialização. Esses estudos nos levam a ampliar a visão em relação à dinâmica da cidade, que tomou caminhos diferentes das províncias paulista e fluminense, sobretudo em relação à mão de obra pós abolição (SARAIVA, 2002, p. 185-186).

A província de São Paulo já utilizava o trabalho dos imigrantes italianos e alemães antes mesmo da abolição da escravidão no Brasil, na província do Rio de Janeiro os escravizados se concentravam nos centros urbanos e principalmente na Corte. Na Zona da Mata a mão de obra imigrante não compunha a principal força de trabalho da região. Os italianos e alemães ocuparam as atividades urbanas e industriais em sua maioria. Dessa forma a província de Minas Gerais, nos anos finais da escravidão, possuía o maior número de escravizados de todo o país. Sendo que a Zona da Mata mineira concentrava a maior parte desses cativos. Em números: “*cerca de 101.588, para um total de 286.497 escravos no ano de 1886*” (SARAIVA, 2002, p. 200-202).

3.1.4 Roza Cabinda

Aqui, conto a história de Roza para abrir caminho no tema. Antes de virar personagem dos autos, ela era uma mulher escravizada em Juiz de Fora — cidade que crescia à sombra do café, com dias que começavam de madrugada nos eitos e terminavam à noite, entre castigos e também afetos possíveis (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001). Nesse cenário, a Lei do Ventre Livre (1871) abriu uma fresta: permitiu juntar pecúlio e pedir que a Justiça arbitrasse o “preço” da liberdade, em vez de aceitar, sem voz, o valor imposto pelo senhor.

Roza entrou por essa fresta. Avaliada pelo comendador Fernando Halfeld em 400\$000, ela argumentou que, passados alguns anos — e mesmo com a deficiência em uma das mãos —, seu valor deveria ser menor. Ofereceu 300\$000 e levou o pedido ao juiz. O senhor recorreu; os peritos confirmaram o arbitramento; a Justiça manteve os 300\$000. Roza saiu com a carta de liberdade nas mãos (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001, p. 59–60).

Por que começar por ela? Porque sua trajetória dá nome e rosto a processos que, no papel, parecem apenas números: laudos, contas, recibos. Com Roza, vemos como gênero, corpo, preço e lei se cruzam nos documentos — e como a linguagem que transformava pessoas em

cifras pôde, às vezes, ser virada a favor de quem pouco podia falar. Tomá-la como fio condutor nos ajuda a ligar o quadro amplo da economia cafeeira e da crise do escravismo às escolhas miúdas dos autos, preparando o terreno para os demais casos que este trabalho analisa.

Guiados por Elione Silva e Valéria Alves (2001), entramos na vida miúda de Juiz de Fora no fim do século XIX e, nesse percurso, damos rosto e nome a esse tempo com a história de Roza Cabinda.

A expansão da lavoura cafeeira em Juiz de Fora ocorreu na segunda metade do século XIX. Em 1855-1856 o município já despontava como o principal produtor de café da província mineira, posição que manteve até o início do século XX. O desenvolvimento cafeeiro de Juiz de Fora coincidiu com a crise do sistema escravista (fim do tráfico internacional, leis abolicionistas), mas foi o braço escravo o grande produtor de riquezas da região até 1888 (ano da abolição da escravatura). Juiz de Fora concentrou grande número de cativos, que marcaram presença nas pequenas lavouras de alimentos, nos serviços domésticos, alugados a ganho. Mas a maioria desse contingente atuou nos serviços do eito, na plantação e beneficiamento de café para a exportação (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001, p. 79).

A economia mineradora e a construção do Caminho Novo deram origem a cidade de Juiz de Fora:

O melhoramento do trânsito entre Minas Gerais e o Rio de Janeiro facilitou o escoamento do ouro da província mineira para a corte (Rio de Janeiro), promovendo o enriquecimento e a prosperidade desta cidade” (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001, p. 19-20).

Minas Gerais, entre os anos de 1819 e 1872, foi considerada a maior província escravista do país. Juiz de Fora foi o único município que chegou a ter nessa ocasião cerca de 20.000 escravizados. Concentrando um grande número de escravizados esta cidade foi um dos palcos onde os cativos participaram como atores na construção da nossa história (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001, p. 20-38).

Ao analisar os processos de homicídio disponíveis no Arquivo Histórico de Juiz de Fora, as autoras sugerem que a rotina dos escravizados nas lavouras de café da cidade era dura e longa, se estende do período da madrugada até a noite. Os castigos que os cativos recebiam os levam a resistir de várias maneiras, através das fugas, do assassinato dos opressores ou do suicídio (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001, 20-38).

Mesmo com todos os horrores da escravidão, os escravizados conseguiam estabelecer laços afetivos e constituir família, isso ocorria principalmente nas propriedades maiores e mais

estáveis. Em relação as mulheres escravizadas, o abuso sexual por parte dos senhores era uma prática recorrente, as relações sexuais poderiam ocorrer de forma consensual ou à força. A autora relata uma Carta de Liberdade onde o proprietário liberta uma escrava e a reconhece como sua filha e herdeira de seus bens (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001, p. 38-48).

A Lei do Ventre Livre, por ser um projeto emancipatório, estabelece maior autonomia ao escravizado na compra de sua liberdade, a lei garante ao escravizado o direito de formar um pecúlio correspondente ao seu valor e com isso adquirir sua Carta de Alforria. Antes da lei o proprietário estabelecia o valor da liberdade do escravizado, depois da lei o escravizado poderia requerer a sua compra por arbitramento, depositando em juízo uma quantia correspondente à sua avaliação.

Roza Cabinda foi a primeira escravizada que conseguiu sua liberdade judicialmente no município de Juiz de Fora. Ela era escrava do Comendador Fernando Henrique Guilherme Halfeld e no inventário de sua falecida mulher, Halfeld avaliava Roza em quatrocentos mil réis, por ser portadora de uma deficiência na mão. Roza oferece ao seu senhor trezentos mil réis por sua liberdade, a escravizada alega que já tinha passado uns anos desde sua última avaliação e que por isso era natural que ela tivesse se desvalorizado. Mesmo após Halfeld recorrer do processo, os avaliadores estabelecem a alforria de Roza em 300 mil réis, Halfeld é obrigado a conceder a Carta de Liberdade pelo valor estipulado (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2001, p. 59-60).

3.2 EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XIX

Falar em “obrigatoriedade do ensino” — e não “obrigatoriedade escolar” — é ser fiel ao vocabulário do século XIX: a instrução primária podia acontecer na escola pública, em colégios particulares ou na própria casa (ALMEIDA, 2012; HORTA, 1998; GONÇALVES, 2004; FARIA FILHO, 1998). Em Minas, a Lei n. 13/1835 colocou esse dever no papel e alinhou a província ao esforço imperial de organizar conteúdos, vigiar mestres e regular a frequência.

No cotidiano, porém, a lei andava menos do que prometia. Faltava inspeção, sobrava trabalho infantil, e os mapas de frequência muitas vezes eram “ajeitados” para garantir pagamento e manter a cadeira aberta (ALMEIDA, 2012; FARIA FILHO, 1998). A obrigatoriedade virou uma língua da modernidade — associada a higiene, ordem e formação do “cidadão útil” — mais repetida em relatórios e discursos do que realizada nas salas de aula.

É esse caminho que a seção acompanha: como a obrigatoriedade foi pensada, escrita e experimentada na prática; quais foram seus dispositivos de controle e seus limites; e como o tema foi usado por autoridades e intelectuais (VEIGA, 2010, apud ALMEIDA, 2012; FONSECA, 2009; SCHUELER, 1999, apud ALMEIDA, 2012). Ao fim, conectamos o quadro de Minas ao caso de Juiz de Fora, onde as novidades normativas conviveram com escolas precárias, arranjos domésticos de ensino e desigualdades de classe, gênero e cor.

3.2.1 Obrigatoriedade do ensino: em Minas Gerais no Final do Século XIX

Alguns autores como José Baia Horta (1998), Irlen Gonçalves (2004) e Luciano Faria Filho (1998) tratam em seus textos o termo “obrigatoriedade escolar” como sinônimo de “obrigatoriedade do ensino”. Cíntia Borges de Almeida (2012) explica que no contexto histórico do século XIX é correto o uso do termo “obrigatoriedade do ensino”, pois o ensino primário poderia ser fornecido tanto nas escolas públicas e particulares como de forma domiciliar. A lei n. 13 de 1835 em Minas Gerais determinava a obrigação do ensino elementar. Ao longo do Império, o debate em relação ao lugar adequado para instrução e os meios para fiscalização do ensino se intensificaram. Considerada como parte das políticas educacionais no período estudado, a obrigatoriedade do ensino estava presente nos regulamentos e leis que normalizam o ensino da época. Porém sua aplicação se mostrou inviável, vários fatores contribuíram para a impraticabilidade da política, como exemplos, o preenchimento propositalmente incorreto dos relatórios por parte dos professores, a falta de fiscalização e os outros fatores sociais, como o trabalho infantil. Segundo Almeida (2012):

O descumprimento da regra que se tentou impor é apresentado como um impasse para o desejo de sociedade moderna, ou seja, disciplinada, instruída e civilizada, já que seu cumprimento esbarrava com os problemas da falta de fiscalização e de outros fatores sociais, como o trabalho infantil. Foi possível perceber que a sua aplicação estava envolvida com outros pontos que contribuíram para que a obrigatoriedade, ainda que vista como “remédio” para os males sociais, não resolvesse o problema da precariedade do ensino e da infrequência escolar. A falta de controle da matrícula, da frequência e a formação “desqualificada” dos docentes foram algumas das causas que contribuíram para a emergência de tais problemas (ALMEIDA, 2012, p. 17-18).

Para os dirigentes imperiais a educação era vista como um meio para a formação de cidadãos úteis para a pátria. E a obrigatoriedade do ensino ajudaria na diminuição da criminalidade e marginalidade, usada também como meio de propagar as noções de higiene básicas, indispensável no controle de epidemias e limpeza do espaço urbano (ALMEIDA, 2012, p. 24). O investimento imediato em educação, dessa forma, traria economia para o Estado ao

longo prazo, nas áreas de saúde, limpeza urbana e controle da criminalidade. A efetivação da obrigatoriedade do ensino primário para a população livre se relacionava também com a questão do trabalho e da construção de um projeto de nação, que segundo os homens do governo se baseava nos países “civilizados” da Europa.

Delfim Moreira Ribeiro, presidente da província de Minas Gerais, acreditava que o ensino primário tinha avançado no estado, promovendo a “educação e instrução da mocidade”. O presidente entendia a educação como mecanismo de progresso social. Veiga (2010), após análise dos procedimentos de criação da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no século estudado, afirma:

Nas estratégias discursivas das elites políticas e intelectuais, a obrigatoriedade da frequência à instrução elementar, seja pública, seja particular ou em domicílio, apresentava-se como um imperativo necessário à produção de uma sociedade civilizada (p. 264, apud ALMEIDA, 2012, p. 59).

De acordo com Fonseca (2009), a obrigatoriedade escolar no século XIX era pensada como uma forma de mediação entre o perfil racial do povo brasileiro e a ideia de civilização. Como o país possuía uma população negra bastante numerosa, a obrigatoriedade serviria no intuito de controle e normatização, dessa forma as políticas na área da educação podem ser apontadas como medidas intervencionistas de acordo com o interesse da classe dominante (ALMEIDA, 2012, p. 59).

Estevam de Oliveira³⁵ ao comparar o ensino primário e normal de Minas Gerais com outros estados brasileiros:

Enaltece a autonomia política do estado de São Paulo e os resultados “maravilhosos” alcançados pela ordem concatenada de suas reformas, “estupendo e admirável progresso em matéria de ensino público”, derramando elogios também ao chamado “longínquo Pará” e sua evolução, concluindo as comparações com considerações sobre o “estado fluminense” que, “apesar de subjugado por uma verdadeira penúria financeira, luta com heroísmo inaudito para manter os seus institutos de ensino collectivo”, diferente dos mineiros que continua no “tardo caminhar”, com muitas escolas, porém, “sem ensino primário e normal, e até quase sem professorado (OLIVEIRA, p.163, apud ALMEIDA, 2012, p. 159-160).

O inspetor, Estevam de Oliveira, usa os argumentos acima para criticar a fiscalização do ensino em Minas Gerais. Que mantinha como tradição desde a implementação da lei imperial

³⁵ Fala do Inspetor extraordinário de Minas Gerais Estevam de Oliveira, publicada no *Jornal do Commercio*, no qual o mesmo apresenta experiências de inspetoria e a necessidade de reforma no ensino e uma fiscalização efetiva.

de 1830, os cargos de fiscalização e inspeção do ensino nomeados de acordo com interesses partidários, ou seja, eram cargos políticos. Os funcionários públicos que ocupavam essas funções tinham pouco interesse nas questões educacionais (ALMEIDA, 2012, p. 159-160).

Os primeiros grupos escolares do Estado de Minas Gerais foram criados em 1907 pelo decreto n. 1.969, aprovado por João Pinheiro da Silva junto com o novo Regimento Interno, que previa melhor fiscalização do ensino pelas autoridades competentes. A liberdade de ensino no Brasil sempre esteve aliada ao discurso do controle por parte Estado. Esse controle se dava através da:

Escolha dos métodos pedagógicos, nas exigências para a seleção dos professores, no currículo e saberes a serem ensinados, nas normas e conduta para ensinar e aprender, etc; tudo representava o “olho” do Estado, a vigilância do mesmo sobre o cumprimento dos mecanismos determinados, como seu monitoramento acerca da instituição das técnicas e normas consideradas ideais para o projeto de nação, a formação de uma sociedade normalizada (ALMEIDA, 2012, p. 169-177).

A formação dos Estados Nacionais trouxe a emergência de uma nova cultura baseada nos preceitos liberais. Com a urbanização em curso, era necessário que a população soubesse ler e escrever. No início a função do ensino era atribuída às famílias e a igreja católica, essa função foi sendo transferida para o Estado. Para Gatti e Inácio Filho os professores deixaram de ser “*sacerdotes do cristianismo (católicos e protestantes) para se tornarem sacerdotes da pátria (nacionalismo)*” (GATTI e INÁCIO FILHO, 2007, p. 4). Durante o império podemos destacar a atuação de políticos como João Alfredo³⁶ e Leônicio de Carvalho³⁷, que se posicionaram em relação a atuação do Estado na educação. Leônicio de Carvalho defendeu a obrigatoriedade do ensino, ressaltando que esse ensino deveria ser inteiramente livre: “*ao cidadão cabia o direito em escolher como e onde se instruir, fosse ao próprio domicílio, em escolas particulares ou públicas municipais ou estaduais*”. O político condene o monopólio estatal na instrução. Na visão de João Alfredo a obrigatoriedade possibilitaria a “*expansão do ensino e a conquista dos ideais civilizatórios*”, ou seja, o entendimento do seu discurso nos leva crer que seus interesses estavam ligados às políticas de controle social (ALMEIDA, 2012, p. 177-178).

³⁶ Foi deputado provincial, deputado geral, ministro do Império (o ministro mais longevo no cargo em toda a monarquia), ministro da Agricultura, ministro da Fazenda (de 10 de março de 1888 a 7 de junho de 1889), conselheiro de Estado, presidente de província (Pará e São Paulo) e senador de 1877 a 1889. Defendeu a obrigatoriedade em seu Projeto de Lei, de 30 de julho de 1874.

³⁷ Ministro do Império. Titular da Pasta do Império, à qual estava subordinada a Instrução Pública. Leônicio discorreu sobre a obrigatoriedade, no entanto, adotando o ensino livre como indispensável para a expansão da escolarização, sendo o autor do Decreto-Lei de 19 de abril de 1879, que explicitou no artigo 1º do referido documento que, “o ensino tornará inteiramente livre e obrigatório”.

Outras questões surgiram com a discussão da obrigatoriedade escolar, o trabalho infantil era uma condição comum das crianças pobres do período. Dessa forma, essas crianças estariam excluídas da vida escolar, aprofundando o analfabetismo no país e tornando impossível a inclusão dos mesmos nos novos processos produtivos que surgiam com a urbanização. A nova ordem econômica necessitava de trabalhadores instruídos, disciplinados e capazes de se adequar às normas e regras estabelecidas. A condição social da população brasileira foi usada para justificar a baixa frequência e evasão escolar, reforçando a necessidade da intervenção do Estado na educação (ALMEIDA, 2012, p. 179).

O trabalho infantil era aceito legalmente no período estudado, de acordo com as Ordenações Filipinas o tutor poderia usar o trabalho do tutelado pobre como forma de resarcimento das despesas com o mesmo. Quando a criança estava inserida em um contexto onde seus pais necessitavam de seu trabalho para o sustento familiar, o trabalho infantil se justifica pelas questões financeiras, em que a criança, em idade escolar precisava escolher entre trabalhar ou estudar. Porém isso se torna um entrave para a aplicação da obrigatoriedade do ensino:

A instrução das crianças era arrolada também como um dos caminhos possíveis para solucionar e reformular uma importante demanda enfrentada pelos dirigentes imperiais: a questão do trabalho, por sua vez, relacionada ao problema da abolição da escravidão. Por essa razão, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário às crianças e jovens livres era exaltado, visando a preparação do futuro, formando trabalhadores e cidadãos identificados e empenhados no "progresso pacífico" da nação. Em 1865, o Ministro já insistia na necessidade de desenvolver o ensino primário associado ao ensino profissional como garantia de transformação social, de alcance do "progresso" e da "civilização" - mas também, e fundamentalmente, como elemento de direção das "ideias do povo", de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial (SCHUELER, 1999, p.8-9, apud ALMEIDA, 2012, p. 179).

Segundo Cíntia Borges de Almeida a obrigatoriedade escolar era mais necessária entre a classe popular, para a autora era essa parcela da população que mais preocupava o Estado no sentido de formar uma sociedade ordenada e disciplinada. O Estado e uma parte da iniciativa particular enxergavam esse segmento social como um risco para o resto da sociedade, a educação seria o meio possível para o povo adquirir os hábitos de higiene necessários e se moralizar de acordo com preceitos da classe dominante. No final do Império a obrigatoriedade do ensino é defendida até por políticos liberais como Leônicio de Carvalho, para ele o ensino primário obrigatório poderia ser feito nas escolas particulares, nas públicas e até mesmo de forma domiciliar, desde que disciplinasse para as necessidades sociais. A

instrução particular e domiciliar era também uma forma de diminuir os gastos do Estado com a educação (ALMEIDA, 2012, p. 181-187).

De acordo com Andrade e Carvalho (2009), o Brasil do século XIX se caracterizou como momento de debate, ordenamento legal e a busca por investimentos na área da educação. Na província de Minas Gerais a obrigatoriedade da frequência das crianças nas escolas e dos professores nas escolas normais salienta uma relativa preocupação dos governantes com a educação da população livre. O regulamento de n.º 41 de 16 de maio de 1857, em seu artigo 22, estabelecia que os professores poderiam receber verbas provinciais para aluguel de casas, isso ocorreria somente na falta de prédios públicos na localidade (ANDRADE; CARVALHO, 2009, p. 108-118). Vejamos como essas informações estão expressas no artigo:

Aos professores de Instrução primária perceberão do Cofre Provincial a Título de aluguel de casas para as aulas nos lugares, onde não houver edifícios públicos, em que possão ser estabelecidas, a quantia que for fixada pelo Director Geral com approvação do Presidente, rescindindo-se os contractos de locação que tem sido feito por conta da Fazenda [...].³⁸

Os professores recebiam seus salários trimestralmente baseado no mapa de frequência dos alunos, esse mapa deveria ser preenchido e entregue. O pagamento dos professores era rigorosamente condicional a frequência dos alunos, o que forçou a fraude nos mapas de frequência. De acordo com Luciano Mendes de Faria Filho (1998), os professores preenchiam os mapas com o número mínimo de alunos frequentes exigido por lei, mesmo que esses alunos fossem infrequentes (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 119-120).

Francisco José de Sousa Soares d'Andrea, presidente da província de Minas Gerais em 1844, discorre sobre o assunto:

Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discípulos, são obrigados os chefes de família a mandarem seus filhos às escolas; e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos discípulos que as frequentão: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculão os filhos, e não os mandão à escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de individuos que existem sim, mas que nunca lhes entrão em casa, e poem-lhes os dias de frequencia que bem lhes parece. Estes mappas vão às mãos dos delegados, que, em não sendo activos e capazes de surprenderem uma ou outra escola para lhes compararem o numero de discípulos dos mappas com os que effectivamente encontrarem, tem de se guiar por informações, e quando outras razões não tenhão, só por não perderem o pobre do mestre de escola, que é pai de família, dão os mappas por exactos, o governo manda pagar, e a lei fica illudida (D'ANDREA, apud ANDRADE; CARVALHO, 2009, p. 91-92).

³⁸ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols. Regulamento n.º 4 de 16 de maio de 1857.

A citação acima mostra um fato interessante, a fraude no preenchimento dos mapas de frequência não era uma prática desconhecida pelos dirigentes da época. Na verdade, os pais e tutores matriculavam as crianças na escola, mas não os mandavam estudar; os professores lançavam a frequência desses alunos, como se eles fossem frequentes; os inspetores recebiam as informações dos professores, sem constatar se essas informações eram realmente verdadeiras; os governantes da província precisavam justificar os investimentos feitos na educação e dar conta de seu próprio desempenho como presidentes. O “drible” que os professores e funcionários aplicavam nos mapas e relatórios de frequência eram ignorados pela dificuldade na fiscalização desses números e por ser vantajoso para todos envolvidos.

Vejamos a fala do presidente Francisco José de Sousa Soares d'Andréa sobre a obrigatoriedade escolar em se tratando de crianças pobres:

O art. 12 da lei n. 13 obriga os pais de família a darem a seus filhos a instrução primária do 1º gráu, cominando-lhes multas no caso de faltarem a este preceito, e esta disposição subsiste, posto que modificada pelo art. 3º da lei n. 62. Não sei se a instrução assim dada por meios obrigatorios tem algumas semelhanças com o modo antigo de fazer cathecumenos a força d'armas. Há muitos pais que nem podem mandar seus filhos às escolas por não terem com que os vistão, e a quem se acha em tais circunstâncias cabe muito mal uma multa (D'ANDRÉA, apud RESENDE; FARIA FILHO, 2001, p. 107-108).

De acordo com Resende e Faria Filho (2001), a condição social dos pais dos alunos, aliado a falta de fiscalização eficiente fez com que o quantitativo de multas aplicadas fosse irrisório, os autores não encontraram nenhum registro de multa no período estudado (RESENDE e FARIA FILHO, 2001, p. 109).

O Regulamento n.º 84 de 21 de março de 1879 estabelece a criação das caixas escolares, com o objetivo de subsidiar a compra de materiais e utensílios para a educação das crianças pobres. O provimento das caixas escolares se dava através das multas aplicadas aos pais que não mandavam seus filhos para a escola³⁹, doações e verbas oriundas do orçamento provincial e municipal (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 120-122).

As décadas de 1870 e 1880 se caracterizaram pelo surgimento das escolas noturnas, onde os alunos que precisavam trabalhar poderiam frequentar, somente quando esses jovens tivessem idade acima dos 15 anos. Essas escolas eram pouco frequentadas e mantidas por associações locais. Os relatórios dos presidentes de províncias destacam o grande número de escolas

³⁹ A obrigatoriedade do ensino primário é determinada desde a primeira lei para a instrução de Minas Gerais publicada em 1835. No período pesquisado essa obrigatoriedade é mantida, bem como as punições para os pais ou responsáveis que não enviassem seus filhos para a escola.

particulares na província de Minas Gerais, essas escolas recebiam verba do governo para manutenção de um determinado número de alunos pobres em seu quadro escolar. Esses alunos eram escolhidos pelo presidente da província (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 122-125).

Voltando à questão da fiscalização nas escolas por parte do governo provincial, quando se trata das escolas particulares, ela se torna inviável. A enorme dificuldade em fiscalizar essas escolas não impediu o alto investimento público para financiar a educação de poucos alunos pobres, as escolas particulares de maior destaque na província receberam, em 1854, quase 10% de toda a verba destinada para a educação no período. Segundo Resende e Faria Filho (2001), até o final do período imperial as instituições fiscalizadoras da instrução gozavam de certa ignorância em relação ao número de escolas particulares na província, quem eram os seus professores e a frequência dos seus alunos. Mesmo assim, foi criado um consenso de que as escolas particulares eram melhores que as escolas públicas (RESENDE e FARIA FILHO, 2001, p. 110-111).

Foi nas décadas de 1870 e 1880 que começou o estabelecimento de leis para criação das primeiras instituições profissionais na província. Sendo criados quatro Escolas Agrícolas, três Institutos de Menores Artífices e um Liceu de Artes e Ofícios. Ou seja, 8 estabelecimentos que formavam marceneiros, trabalhadores agrícolas e ferreiros. Segundo João Antônio de Paula (2000) e Fernando Saraiva (2002) a província de Minas Gerais, no final do século XIX, tinha o maior quantitativo de escravos em relação às outras províncias do país. A criação de escolas profissionais seria de grande importância para a formação da população pobre e livre e também de libertos e ingênuos. As décadas mencionadas acima foram marcadas pelas políticas emancipacionistas que indicavam o fim da escravidão, para um futuro próximo. Os dirigentes e a classe dominante tinham interesse em formar essa parcela da população para o mercado de trabalho, inserindo-os em uma nova realidade econômica. As necessidades do final do século XIX incluíam a formação profissional da população de forma constituir uma força de trabalho qualificada, estável e assídua (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 129-131).

3.2.2 Educação e modernização urbana na comarca de Juiz de Fora (1870-1900)

A escolarização na comarca de Juiz de Fora, nas últimas décadas do século XIX, resulta do cruzamento entre a expansão cafeeira na Zona da Mata mineira, a urbanização acelerada com traços de incipiente industrialização e a reorganização jurídico-administrativa do ensino, herdada do Império e reelaborada sob a República nascente. Nesse contexto, “educar”

significou simultaneamente disciplinar e civilizar, alfabetizar e preparar mão de obra para um mercado em mutação.

A prosperidade do café atraiu capitais, migrantes internos e imigrantes, ampliando comércio e serviços. Juiz de Fora firmou-se como pólo regional, com jornais, tipografias, clubes e associações leigas e religiosas. A partir dos anos 1880, iniciativas industriais e de infraestrutura intensificaram demandas por cálculo prático, leitura funcional e contabilidade elementar, além de hábitos de pontualidade e disciplina. Essas pressões estimularam a expansão de cadeiras de primeiras letras e o fomento a colégios particulares (inclusive confessionais e estrangeiros), bem como cursos noturnos para trabalhadores (O PHAROL, 1880–1899).

Do ponto de vista normativo, a Lei de 15 de outubro de 1827 criou escolas de primeiras letras em todo o Império (BRASIL, 1827) e o Ato Adicional de 1834 transferiu às províncias a organização do ensino primário (BRASIL, 1834). Minas Gerais editou sucessivos regulamentos com quadros de professores, vencimentos, exames e inspeção, alinhando-se a reformas de referência — como a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) (BRASIL, 1879; MINAS GERAIS, 1835–1889). Na prática, câmaras e presidentes de província negociavam prédios, aluguéis, mobiliário e nomeações, enquanto a Inspetoria atuava de forma irregular.

No território da comarca, prevaleceu um mosaico: escolas públicas isoladas em bairros e distritos, geralmente com cadeiras separadas para meninos e meninas, funcionando em prédios adaptados; paralelamente, colégios privados ofereciam currículo “moderno” (línguas, noções de comércio, música, desenho) a famílias com recursos. O poder municipal foi relevante na manutenção dos espaços e na mediação com a comunidade, ao passo que carreira docente, inspeção e currículo seguiram marcos provinciais e, após 1889, paulatinamente estaduais (MINAS GERAIS, 1835–1889; O PHAROL, 1880–1899).

O provimento do magistério dava-se por concurso ou nomeação, com remuneração modesta e rotatividade elevada, comprometendo a regularidade das aulas. Persistiam distinções de gênero: professoras eram preferidas para escolas de meninas, agregando “prendas”, enquanto professores, nas de meninos, enfatizavam aritmética prática, caligrafia e desenho linear. O método monitorial (ensino mútuo) conviveu com práticas simultâneas e, nas décadas finais,

com métodos intuitivos e “lições de coisas”, em sintonia com correntes de inspiração pestalozziana⁴⁰ (GONDRA, 2018).

O currículo elementar manteve núcleo duro — leitura, escrita, quatro operações e princípios de moral — acrescido, nas escolas públicas imperiais, de catecismo; ao final do século, incorporou noções de higiene, ginástica, canto e desenho, além de contabilidade elementar nos cursos noturnos. A disciplina escolar buscava produzir civilidade (silêncio, ordem, limpeza, respeito à autoridade); castigos físicos eram cada vez mais criticados, mas não desapareceram. Exames públicos e “festas escolares” ritualizavam o mérito e a visibilidade do trabalho escolar (O PHAROL, 1880–1899).

A matrícula cresceu com a urbanização, sem universalizar o acesso. Para crianças pobres, negras, libertas e ingênuas (após a Lei do Ventre Livre, 1871), barreiras materiais — trabalho infantil, distância, vestuário — limitavam a frequência. A abolição de 1888 removeu o cativeiro, não a desigualdade: tutela de menores, serviços domésticos e ocupações precarizadas continuaram a afastar muitos da escola (BRASIL, 1871; O PHAROL, 1880–1899). A educação feminina expandiu-se sob expectativas específicas (alfabetização, moral, prendas), com pouca continuidade em cursos adiantados; no campo, escolas funcionavam de modo intermitente, com docentes itinerantes e calendário atrelado às colheitas.

Com a República (1889), ganharam força laicização, obrigatoriedade e centralidade estatal. Em Minas, a reorganização do início dos anos 1890 visou reforçar a inspeção, uniformizar programas, construir edifícios escolares específicos, melhorar mobiliário, ampliar cursos noturnos e valorizar a formação docente normalista — ainda incipiente localmente (MINAS GERAIS, 1835–1889). O ideal da escola graduada (classes seriadas, direção, horários fixos) entrou no discurso de autoridades e jornalistas, mas sua implantação sistemática ficaria para as primeiras décadas do século XX.

Em síntese, Juiz de Fora vivenciou expansão sem universalização: modernização discursiva (métodos, laicidade, cidadania) convivendo com práticas tradicionais; crescimento do setor privado e filantrópico ao lado de escolas públicas carentes; e um currículo que buscou

⁴⁰ Sobre as correntes pedagógicas de inspiração pestaloziana, ver Johann Heinrich Pestalozzi, para quem a educação deveria partir da intuição sensível (*Anschauung*) e promover o desenvolvimento integral da criança — intelectual, moral e manual — em uma progressão do concreto ao abstrato e do simples ao complexo. Essas formulações encontram-se sobretudo em *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1801) e foram amplamente difundidas no século XIX, influenciando métodos de ensino elementar e práticas pedagógicas modernas (PESTALOZZI, 2001; CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010).

conciliar moral e trabalho, alfabetização e disciplina. Ainda assim, consolidou-se um imaginário escolar urbano — escola como via de ascensão, professor como agente civilizador e exames como ritos de reconhecimento — que preparou o terreno para grupos escolares, edificações próprias e profissionalização docente no início do século XX (GONDRA, 2018; O PHAROL, 1880–1899).

3.2.3 Educação na comarca de Juiz de Fora no século XIX e início do século XX: uma discussão bibliográfica

A literatura sobre as primeiras instituições de instrução primária e secundária em Juiz de Fora é bastante escassa. Paulino de Oliveira aponta que no final do século XIX o colégio do Cônego Roussin, fundado em torno de 1860, pode ser considerado a primeira instituição de ensino da cidade. Porém, há registro de uma escola, criada antes do estabelecimento do Município - a escola do Prof. Sampaio -, dirigida pelo Prof. José Anacleto Sampaio, “cidadão respeitável, tendo sido vereador municipal e ocupando posição de relevo na sociedade” (Oliveira, 1966, p.21, apud PINHEIRO, 2015).

De acordo com Oliveira (1966) a escola do prof. Sampaio foi criada em 1847, era uma escola de instrução do 1º grau e financiada pelo Governo. Os professores deveriam ser habilitados e escolhidos através de concurso. Segundo o autor, há evidências de que a instrução na localidade era feita também através de um outro professor, chamado de “Manoel Mestre de escola”, que percorria as fazendas da cidade lecionando aulas particulares para as crianças que lá moravam. Christo (1994) revela que era comum nas cidades do interior o ensino ser praticado por mestres particulares (PINHEIRO, 2015).

Em 1869 foi criado no município uma escola agrícola para formação dos filhos dos imigrantes alemães. A escola não dura por muito tempo, devido a pequena procura por esse tipo de instrução. Nos anos de 1860 a 1890 a educação na cidade seguirá o perfil imperial, onde a maioria das escolas são instituições particulares de viés religioso, seja católico ou protestante (YAZBECK, 2003, p. 100-101).

Temos como hipótese inicial que as instituições escolares, empreendidas no espaço urbano, ajudaram a consolidar o vigoroso processo de urbanização e o papel de centralidade exercido pela cidade, que se transformou em polo educacional regional da Mata Mineira. O processo de urbanização demandou o ensino particular, que se caracterizou nesse momento, como confessional, e esse intensificou a urbanização, num ciclo contínuo. Uma escola é caracterizada como confessional quando seguem princípios religiosos que são utilizados nas práticas pedagógicas do dia a dia escolar. Enquanto “a escola leiga constroi sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico” (SILVA, 2019, p. 43, apud TEIXEIRA; MACHADO, 2023).

Duas escolas foram criadas na cidade na década de 1890, o Granbery em 1890 e a Academia de Comércio em 1894. As duas escolas pertencem à iniciativa particular e atende a demanda da elite local. Para os alunos pobres o ensino era feito por professores missionários em suas próprias casas:

Os mestres se ligavam à comunidade e realizavam um trabalho em que sobressaíam a dedicação além da preocupação com a formação disciplinada do aluno e, para tal, não faltava a ameaça da palmatória. Eram escolas isoladas, que muitas vezes funcionavam na casa do próprio mestre com programas, horários por eles definidos e tendo como método a utilização das antigas e famosas cartilhas. O Estado era omissa na criação e manutenção de escolas e esta ausência era compensada com o enaltecimento da figura do professor sacerdote. O que realmente importava era o zelo, a dedicação com que o mestre executava o seu trabalho. Não eram enfatizadas questões como competência, metodologias e domínio de conteúdo (YAZBECK, 2003, p. 101).

A fundação dos grupos escolares na cidade aconteceu no século XX, no contexto histórico e político da Primeira República. A cidade sediou os primeiros grupos escolares do estado de Minas Gerais em 1907, devido a sua vida cultural dinâmica e sua grande influência política no estado. Nesse ano foram criados dois grupos escolares na cidade de Juiz de Fora, a reforma mineira atribuída à educação pública no ano de 1906, almejava alcançar as camadas mais empobrecidas da sociedade. Com a formação dos Grupos Escolares foi possível desenvolver uma nova cultura do ensino escolar (YASBECK, 2003, p. 104).

O regulamento nº 100 de 1883 estabelece a criação da primeira escola Normal de Juiz de Fora⁴¹, instituição de ensino para formação de professores, porém essa escola começou suas atividades apenas em 1894 e funcionou até 1907. A legislação regulamentava a formação profissional dos professores e ditava o comportamento e as formas de conduta dos mesmos. Era obrigatório que o profissional fosse católico, tivesse uma conduta moral exemplar, fosse livre⁴² e não tivesse cometido crimes. A legislação permite a inserção da mulher na profissão, porém a conduta moral das professoras é enfatizada, pois elas lecionam para as garotas e deveriam servir de referência (ANDRADE; CARVALHO, 2009, p. 127-128).

A reunião de todas as informações coletadas nos deu um panorama detalhado dos colégios que existiram em Juiz de Fora. Assim, em 1878, de acordo com os registros encontrados no jornal *O Pharol*, existiam seis colégios na cidade. Já na virada do século XIX, com base nos dados do Almanach de Juiz de Fora (Guimarães, 1899), havia 14 instituições

⁴¹ Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols.

⁴² Nesse caso escravizados e libertos estavam proibidos de exercer a profissão, o que não abrange a questão da cor, homens negros e mulheres negras poderiam ser professores.

educacionais particulares. O quadro dos estabelecimentos particulares de ensino para o ano de 1900, datado de 30 de abril, é assinado por Estevam de Oliveira. Nele, o inspetor descreveu 14 instituições de ensino mantidas por iniciativas privadas diversas, ou seja, sem vínculos com o poder público (TEIXEIRA; MACHADO, 2023).

3.2.4 A instrução pública na comarca de Juiz de Fora no final do século XIX: um ensaio histórico documental

Este texto reúne e interpreta um conjunto de fontes primárias — sobretudo jornais locais (*O Pharol*) e documentação administrativa do Arquivo Público Mineiro (APM) — para discutir a configuração da escola pública na comarca de Juiz de Fora nas últimas décadas do século XIX. O recorte privilegia três eixos: 1) arranjos institucionais de organização do ensino primário; 2) sociabilidades e financiamentos que sustentaram aulas públicas (inclusive noturnas) e processos de formação docente; 3) dinâmicas de acesso e controle (inspeção, concursos, exames, normas de disciplina). O objetivo é articular o plano local (município/comarca) a processos mineiros e nacionais, sem perder de vista as especificidades urbanas e rurais.

A comarca de Juiz de Fora experimentou, no fim do século XIX, o cruzamento entre urbanização, dinamismo cafeeiro na Zona da Mata e incipiente industrialização. Nesse quadro, a escola pública consolidou-se como “cadeira de primeiras letras” mantida pelo poder provincial/estadual e ancorada no município (prédios, aluguel de casas para aula, pequenas obras), enquanto o magistério passava por formas de provimento via concursos e inspeção. O Ato Adicional de 1834 e a legislação mineira do Oitocentos desenharam uma divisão de responsabilidades: currículo, carreira e inspeção em grande parte centralizados; manutenção predial e rotinas de suporte frequentemente municipalizadas. A documentação do APM evidencia esse arranjo em livros de exames, termos de posse e correspondência entre escolas, inspetores e a Secretaria do Interior (APM, SI-4-2-951; SI-4-2-958; IP-3-3-Cx.027).

A imprensa local é um termômetro da presença e do debate público sobre a escola. Em 28 fev. 1890, *O Pharol* registra que a Intendência aprovou solicitar subvenção anual de 600\$000 para a escola noturna “fundada e mantida pelo Club Republicano”, sinal de cooperação entre sociedade civil e horário para aulas noturnas de instrução popular (O PHAROL, 28 fev. 1890). Em outras notas, o jornal noticia uso cívico de prédios escolares (instalação de seções eleitorais em “escola municipal”) e pleitos por obras (“reedificar” edifício escolar, em 1887), reforçando a materialidade da rede pública e sua capilaridade urbana e distrital (O PHAROL, 30 jun. 1887; 21 set. 1890).

No APM, a caixa IP-3-3-Cx.027 (1888–1892) reúne provas e pareceres envolvendo Juiz de Fora, oferecendo instantâneos do cotidiano avaliativo e do controle burocrático sobre o desempenho discente e docente (APM, IP-3-3-Cx.027). Já a série da Secretaria do Interior – Escolas Normais documenta a criação/instalação da Escola Normal de Juiz de Fora (1894), com termos de posse de professores e empregados (SI-4-2-958), atas de exames (SI-4-2-951; SI-4-2-960; SI-4-2-963) e registros de matrículas — evidências do investimento estadual na profissionalização docente na virada do século.

As fontes permitem entrever a dupla face da escola pública: urbanas, mais visíveis e alvo de imprensa e subvenções, e rurais/distritais, marcadas por intermitência e pressão para continuidade de aulas (“a escola da freguesia da Vargem Grande acha-se fechada; pede-se providências”, *O PHAROL*, 28 jan. 1887). O vocabulário recorrente — “cadeira de primeiras letras”, “inspetor escolar”, “exames públicos”, “aula prática” — indica uma cultura escolar que combinava avaliações anuais, disciplina de costumes e progressão por exame, com traços de métodos simultâneos e, gradativamente, influências do ensino intuitivo.

A inspeção desponta como engrenagem de controle e legitimação: *O Pharol* comenta “visitas às escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, regularmente feitas” (19 abr. 1888), enquanto as atas e pareceres preservadas no APM mostram a formalização do julgamento escolar, inclusive na Escola Normal, onde se realizavam exames e registros minuciosos por série e sexo (APM, SI-4-2-951; SI-4-2-960; SI-4-2-954).

A nota de 1890 sobre subvenção a uma escola noturna faz ver uma prática típica do período: arranjos híbridos entre clubes, irmandades, associações republicanas e o poder público. A escola pública, portanto, não se explica apenas por decretos e quadros administrativos; ela “respira” nas sociabilidades locais, que impulsionam aulas noturnas, campanhas por prédios, assinaturas de jornais e doações de mobiliário. A presença de associações leigas (Club Republicano) em temas de instrução sugere que a alfabetização popular era pensada como cidadania e civismo, convergindo com o ideário republicano que se consolidava.

A documentação da Escola Normal de Juiz de Fora é uma janela privilegiada para perceber a virada profissional do magistério. Em 1894–1895, *O Pharol* publica concursos para cadeiras (Português e Literatura Nacional, Ginástica, Adjunto à Aula Prática), enquanto o APM guarda termos de posse dos aprovados e atas dos exames (*O PHAROL*, 16 jan. 1895; APM, SI-4-2-958; SI-4-2-951). O movimento articula seleção por concurso, trabalho prático (aulas

de aplicação) e regulamentação (envio de regulamentos e normas), fornecendo padrões pedagógicos ao ensino primário público da comarca.

Essa profissionalização não apagou os descompassos entre centro urbano e distritos: enquanto a Normal projetava modelos de formação e controle, a base da rede seguia isolada (uma sala, um docente), dependente de infraestrutura precária e frequência irregular. Ainda assim, a Normal funcionou como pólo irradiador de “boas práticas”, ampliando o repertório local de métodos, materiais e formas de inspeção.

A expansão da rede pública não significou universalização. No período imediatamente pós-Abolição, crianças negras, libertas e ingênuas encontravam barreiras materiais (trabalho, distância, vestuário), o que limitava a frequência e permanência. A educação feminina cresceu, mas com expectativas curriculares assimétricas. *O Pharol* registra normas de indumentária/identificação para alunos da Escola Normal (O PHAROL, 1º nov. 1893), revelando esforços de padronização e distinção — uma escolaridade que, ao mesmo tempo, incluía e hierarquizava.

O uso cívico dos prédios escolares (por exemplo, seções eleitorais em “escola municipal”) mostra a escola como equipamento público de referência, atravessada por lógicas de governança local e ritos da cidadania republicana. Essa dimensão reforça a tese de que, no fim do século XIX, a escola pública passa ao centro do projeto urbano de Juiz de Fora, ainda que com lacunas e tensões.

No fim do século XIX, a escola pública na comarca de Juiz de Fora combinou expansão e heterogeneidade: cadeiras isoladas na malha urbana e distrital; aulas noturnas apoiadas por subvenções e clubes; inspeção e exames como rituais de legitimação; e, no topo, a Escola Normal (desde 1894), que deu forma institucional à profissionalização do magistério. O conjunto sugere uma modernização por camadas: a retórica de civismo, laicidade e método conviveu com práticas tradicionais e com desigualdades de acesso. Ainda assim, consolidou-se a ideia da escola como equipamento comum e lugar de cidadania, condição que preparou a reorganização mais ampla do ensino nas primeiras décadas republicanas.

3.2.5 Educação domiciliar na comarca de Juiz de Fora (1869-1888): formas, sentidos e tensões

Esta subseção discute o lugar da educação domiciliar na comarca de Juiz de Fora entre 1869 e 1888, período que combina adensamento urbano, sociabilidades políticas e os impasses do

regime escravista tardio. O objetivo é compreender para quem, como e com que materiais se ensinava no lar, e de que modo tal prática dialogava com a rede pública de primeiras letras e os cursos noturnos emergentes. O corpus reúne notas e editoriais do jornal *O Pharol* (1880–1888), com menções a aulas domésticas, inspetoria, intermitências distritais e reparos em prédios escolares, e dossiês do APM relativos a provas, pareceres e correspondência escolar, incluindo a parcela de 1888 do conjunto IP-3-3-Cx.027 (APM, 1888–1892).

A instrução primária no Império foi balizada pela Lei de 15 de outubro de 1827 e, em Minas, por regulamentos provinciais que organizaram cadeiras públicas, concursos e inspeção. Tais normas não proibiam o ensino no lar; a prática doméstica subsistia como espaço de autonomia cotidiana, desde que consonante à moral e aos costumes. Na década de 1870, intensifica-se o léxico da “liberdade de ensino”, ao passo que a Lei do Ventre Livre (1871) reconfigura a tutela de crianças “ingênuas”, prevendo (no plano ideal) ensino de primeiras letras e ofício — com execução irregular, sobretudo fora da cidade.

A educação no lar mobilizou preceptores — comuns entre meninos das elites — e mestras domésticas, mais frequentes na instrução de meninas e nas “escolinhas” instaladas na própria casa da mestra. Os arranjos eram variados: contratação por anúncio ou por indicação, definição de uma pauta semanal, regras de disciplina, formas de pagamento e, em alguns casos, hospedagem do preceptor. A cultura material desse ensino incluía lousa, ardósias, penas, tinteiro, cadernos de caligrafia, cartilhas e catecismos; entre elites urbanas, itens como piano e bordado funcionavam como marcadores de refinamento⁴³.

Quanto aos métodos, predominaram silabação (método sintético), cópia e ditado; a retórica das “lições de coisas” circulou nos anos 1880, mas sua adoção plena no ambiente doméstico foi desigual. Exames formais deram lugar a exibições familiares (leitura em voz alta, ditados “para a mãe”), enquanto a moral cristã e o governo do lar estruturavam a disciplina cotidiana.

Elites rurais e urbanas acionavam o lar como dispositivo de distinção social e de capital cultural (línguas, música, boas maneiras). Camadas médias e populares utilizavam “aulas domésticas” de mestras de bairro para alfabetização inicial e, quando possível, migravam para

⁴³ Os autos examinados nesta pesquisa, contudo, indicam que a educação domiciliar destinada a crianças negras e pobres se organizava em outro registro. A contratação de preceptores era rara; em geral, os próprios tutores assumiram o ensino elementar de leitura e escrita. O investimento em materiais era mínimo e práticas associadas ao “polimento” — como aulas de piano ou de outros instrumentos — não integravam o horizonte da chamada “educação compatível” oferecida a libertos e ingênuos.

a cadeira pública ou o curso noturno (cf. *O Pharol*, 1887b; 1888). No universo negro (escravizado, liberto e ingênuo), barreiras materiais e vontades senhoriais limitaram a frequência; quando existia, a educação doméstica operou sobretudo como catequese e leitura básica em redes familiares e irmandades.

Na comarca, o lar substituiu a escola quando cadeiras distritais fechavam por falta de professor ou condições (*O PHAROL*, 1887a), e acrescentou quando famílias iniciavam a alfabetização em casa e buscavam, depois, cadeiras urbanas e aulas à noite. As páginas de *O Pharol* registram visitas da inspetoria às escolas públicas (*O PHAROL*, 1888) e debates sobre manutenção predial da “escola municipal” (*O PHAROL*, 1887b), reforçando a materialidade da rede e suas lacunas — que a educação no lar buscava suprir.

A temporalidade doméstica (tarefas de casa, colheitas, ofícios) moldou o estudo: meninas eram convocadas para serviços domésticos; meninos, para recados e trabalho; em casas com cativos, a divisão racializada do trabalho sustentava a possibilidade de “estudo tranquilo” das crianças brancas. Nas casas de libertos e ingênuos, a jornada laboral comprimia a escolarização, fazendo do estudo noturno domiciliar solução frequente.

Aqui, o estudo ganha corpo ao cruzar três frentes. Primeiro, a imprensa local — *O Pharol* (1880–1888) —, onde rastreie termos como “preceptor”, “mestra”, “aulas de primeiras letras”, “inspetor escolar”, “freguesia” e “aula noturna” para ouvir a conversa pública sobre educação e captar seus sentidos em circulação. Segundo, o Arquivo Público Mineiro: destaque para a IP-3-3-Cx.027 (provas e pareceres, 1888) e para as séries de correspondência entre escolas e inspetoria, que deixam à vista a máquina administrativa em funcionamento — pedidos, respostas, relatórios, pequenas rotinas que fazem o sistema andar. Terceiro, indícios vindos do Juízo de Órfãos e de inventários post-mortem — menções a materiais escolares, quitações a preceptores —, que aproximam a vida miúda de casas e oficinas daquilo que, no papel, se chamava “educação”.

Entre 1869 e 1888, a educação domiciliar em Juiz de Fora não foi resíduo: foi engrenagem da alfabetização local. Serviu de substituto onde o Estado faltava e de complemento onde a rede existia, articulando distinção social, moral religiosa, gênero e trabalho. As assimetrias — mais pesadas sobre crianças negras e pobres — não anulam seu papel de porta de entrada para leitura e escrita, nem seu apoio às aulas noturnas e à escolarização pública que, na década seguinte, ganharia fôlego e maior institucionalidade. Em síntese, o lar aparece menos como

exceção e mais como parte do circuito de escolarização que se fazia possível naquele tempo e lugar.

Em Juiz de Fora, o fim do século XIX juntou estrada e café, escravismo que teimava em ficar e cidade crescendo depressa — e isso deu à região um jeito próprio: chegaram mais cativos pelo tráfico interno, os imigrantes foram sobretudo para os ofícios urbanos e o campo seguiu com trabalhadores nacionais. Dessa mistura nasceu um “quebra-cabeça” educacional: cadeiras públicas espalhadas, colégios religiosos, cursos noturnos e muito ensino em casa, com província e município dividindo tarefas, fiscalização irregular e desigualdades marcadas de gênero, cor e classe. A rede escolar cresceu, mas não alcançou a todos; prometeu cidadania e progresso, enquanto disciplinava costumes e preparava para o trabalho — uma modernização aos poucos, que já apontava para a República e, depois, para os grupos escolares. Ao aproximar o panorama das histórias de gente — como a de Roza Cabinda —, vimos que a alfabetização local foi atravessada por disputas, arranjos familiares e falta de recursos. É nesse chão que “educar” significou letrar e moralizar, mas também administrar o tempo das crianças pobres, libertas e ingênuas — chave que levamos adiante para entender, no próximo capítulo, os arranjos tutelares e o sentido prático da chamada “educação compatível”.

4. AÇÕES TUTELARES: NARRATIVAS

Este trabalho analisa os processos de tutela de crianças libertas e ingênuas na perspetiva da obra *Ordem do Discurso* de Michel Foucault ([1971] 2006). Para Foucault ([1971] 2006) é necessário que se analise os discursos com o pensamento voltado para se observar que não há um discurso autônomo. Por outras palavras, não existe um discurso em suspenso, sem governo. Os discursos estão localizados no interior de determinadas ordens. No caso em exame na ordem jurídica.

Usarei duas questões norteadoras para a análise dos processos de tutela: Quais foram os meios usados para educar as crianças ingênuas⁴⁴ e tuteladas no Município de Juiz de Fora? Qual o

⁴⁴ Nos processos de tutela (Juízo de Órfãos), o termo “ingênuo” é mobilizado como qualificação jurídico-social do menor e, em regra, designa a criança nascida de mulher escravizada após a Lei do Ventre Livre (1871) — portanto, juridicamente não escravizada (livre de nascimento), mas ainda menor e considerada incapaz, sujeita à guarda/tutela definida judicialmente. Trata-se de uma liberdade frequentemente condicionada: nos autos, o “ingênuo” aparece como alguém que não pode se autogovernar, devendo permanecer sob “proteção” e vigilância de um tutor, o que muitas vezes se converte em controle do tempo, da circulação e do trabalho (com recorrente articulação à retórica da “educação compatível”, do aprendizado de ofício e da disciplina moral). Assim, a documentação evidencia um estatuto ambíguo: não é escravo, mas tampouco plenamente livre no cotidiano, pois sua existência é administrada pelo dispositivo tutelar, em disputas entre mães e redes familiares, ex-senhores e pretensos tutores.

significado dos termos “educação compatível” e “educação necessária” ao seu estado? (Termo presente nos processos de tutela dos ingênuos e libertos). Meu objetivo será explorar as justificações das ações tutelares e aprofundar aquelas cujos argumentos são a questão da educação das crianças ingênuas, libertas e tuteladas.

É importante ressaltar que a maioria dos processos transcritos destacam a importância de os tutores oferecerem às crianças tuteladas a educação necessária. Na leitura desses processos eu percebi que a questão da educação da criança tutelada se encontra em todos os processos, independente da classe social ou da cor da pele da criança. Vejamos alguns fragmentos de processos de crianças não negras:

Júlio César de Miranda e Adelaide Carolina de Miranda, padrinhos dos meninos Antônio e Hermógenes, filhos da falecida Frasseillissa, [...]. Pedem a tutela **para dar a educação que suas condições exigem** (AHPJF – Processos de Tutela, 04/03/1873).

O processo de tutela de Maximiano é um caso de orfandade:

Diz João Machado dos Santos, morador do bairro Barreira, que tendo falecido neste lugar, Maria Joaquina, deixando um filho órfão de nome Maximiano, idade de oito anos, não existindo parente algum. Nomear um tutor para tomar conta, dando a ele **a educação precisa** [...]. (AHPJF – Processos de Tutela, 18/05/1874).⁴⁵

Dos 79 processos de tutela localizados no Arquivo Histórico de Juiz de Fora (1869–1888), 23 referem-se a crianças classificadas, segundo a nomenclatura da época, como “negras” ou “pardas”, cujas mães são descritas nos autos como escravas, libertas ou ex-escravas. Para precisar o alcance jurídico-pedagógico das expressões “educação necessária” e “educação compatível”, examinei em profundidade 12 processos, que servem de base às análises posteriores. No período de 1869 a 1887 identifiquei 12 processos envolvendo crianças negras ou pardas; em 1888, somam-se outros 11, totalizando 23 (29,1% do conjunto). Os indícios de escolarização presentes nos autos sugerem que, nos poucos casos em que houve acesso à leitura e à escrita, esse se deu predominantemente em regime de educação domiciliar.

4.1 CRIANÇAS LIBERTAS E INGÊNUAS: VIDAS ENTRELAÇADAS

Os processos evidenciam um dispositivo tutelar oitocentista em que “educação” opera como gramática de governo: legítima separações e recolocações, naturaliza o trabalho como via formativa, autoriza o castigo “moderado” como técnica pedagógica, rarifica a escolarização e

⁴⁵ Os processos de tutela de 04/03/1873 e 18/05/1874 dizem respeito a crianças não negras e, por estarem fora do recorte desta pesquisa, não foram analisados. Sua menção tem apenas o propósito de indicar a existência, no acervo, de processos envolvendo crianças não negras.

institui a escrita pública (termos, contas, guias) como critério de verdade. As raras exceções — como a alfabetização domiciliar de Vitalina ou o ABC de Belmira — apenas confirmam a regra: para a infância pobre, negra e liberta, educar significou disciplinar, vigiar e fazer trabalhar; escolarizar foi episódico, ornamental ou simplesmente dispensável.

Nesse quadro, importa sublinhar que a própria temporalidade do dispositivo antecede a Lei do Ventre Livre (1871). Ou seja, quando essa lei chega, ela encontra práticas já em curso que a tutela consolida e reordena. É justamente aqui que a evidência de pedidos de tutela anteriores à lei ganha relevância: mostram que a passagem do cativeiro para a “liberdade tutelada” não foi uma ruptura súbita, mas um continuum regulado.

Exemplo eloquente é o processo de 13 de março de 1869: anterior ao Ventre Livre, ele já aciona o léxico de “tratamento” e “educação” para legitimar a guarda, deslocando a criança do domínio senhorial para a incapacidade civil sob o Juízo de Órfãos. Ao ligar o diagnóstico geral a esse caso concreto, vê-se com nitidez a persistência das mesmas engrenagens — moralidade, utilidade e direção sobre o corpo e o tempo do menor e da menor — antes e depois de 1871.

1. A liberta Margarida, filha de Maria escrava crioula

Carlos Justiniano de Freitas pede a guarda da parda Margarida, que é filha de sua escrava Maria. Carlos Justiniano, tendo libertado Margarida, pela qual tinha grande apreço, não poderia consentir que ela permanecesse em companhia do seu suporte sob a justificativa de tê-la em sua companhia para poder “tratá-la e educá-la”:

Diz Carlos Justiniano de Freitas, que tendo libertado a parda Margarida, filha de sua escrava Maria, crioula, (...), pela sorte da liberta, não pode consentir que ela permaneça em companhia do suporte, da qual se acha divorciado por sentença do Juízo, pretende trazer para sua companhia a liberta a fim de tratá-la e educá-la como exige sua idade (...). (AHPJF – Processos de Tutela, 13/03/1869).

Carlos Justiniano de Freitas estava no momento divorciado de D. Alzira Joaquina de Freitas Tavares, Margarida servia como escrava de D. Alzira Joaquina. Carlos Justiniano liberta Margarida e pede a tutela da liberta, sob a alegação que D. Alzira Joaquina não estava dando à menina a educação que exige a idade da liberta. Ao conceder a manumissão de Margarida, Carlos Justiniano desloca o estatuto da menor do campo do domínio senhorial (propriedade enquanto cativa) para a o campo da incapacidade civil (menor sob o Juízo de Órfãos). Isso

reordena as relações de poder, a ex-esposa deixa de poder “reter” a menina como serva, e o requerente busca legitimidade estatal (tutela) para exercer poder doméstico legalizado.

Margarida era menor de idade, tinha onze anos no momento de tramitação do processo de tutela. A questão da educação da criança Margarida é destacada várias vezes no processo. Carlos Justiniano assina o termo de recebimento da liberta. No entanto, a tutela de Margarida não foi contestada.

D. Alzira Joaquina era moralmente impedida de exercer a função de tutora, não pelo fato de ser divorciada, mas sim por ser mulher. De acordo com as Ordenações Filipinas, como foi mostrado na seção (2.2.1) do texto, apenas a mãe ou a avó da criança órfã poderia desempenhar a função de tutora, desde que continuasse na situação de viuvez. As mulheres, os que seguem outra religião diferente da católica e os condenados à morte são considerados moralmente incapazes de serem tutores. Neste processo o que mais me chamou atenção não foi o fato de D. Alzira Joaquina ter perdido a tutela da liberta Margarida, mas sim as atitudes de Carlos Justiniano, que primeiro liberta Margarida para depois pedir a tutela da mesma. Como escravizada Margarida poderia continuar servindo sua ex-mulher, mas como liberta havia um impedimento legal, que parece ser de total conhecimento de Carlos Justiniano.

O pedido de Carlos Justiniano ao Juízo de Órfãos não é mera formalidade. Ele institui relações, cria a categoria “da menor liberta que precisa ser educada”, insere a menor em um circuito de tutela pública e reconfigura o acesso a sua força de trabalho sob o léxico da educação e cuidado.

Analizando a presença de outras vidas nesse processo, na perspectiva da Ordem do Discurso de Michel Foucault ([1971]2006), é possível perceber uma fração dos procedimentos de conformação dos discursos presentes no referido documento, como os jogos de controle e de delimitação daqueles discursos: Quem fala? O escrivão, investido de autoridade para contar os fatos da época. Logo, fé pública; Porque fala? Deixar o registro, onde Carlos Justiniano pede em juízo para ser o tutor da liberta Margarida a fim de tratá-la e educá-la como exige a sua idade; Como fala? Português formal da época usando termos judiciais; de onde fala? Posição legal; para quem fala? Para o requerente e demais pessoas interessadas no caso; Autores presentes: Gama, o escrivão e o Doutor José Lage Barbosa juiz -, primeiro substituto em exercício do juiz municipal e de órfãos na cidade de Juiz de Fora.

Os procedimentos externos de controle de acordo com a obra de Michel Foucault ([1971]2006): o ritual jurídico da petição (falar segundo a forma), a instância do juiz de órfãos

(lugar autorizado de fala) e a função autor do escrivão/juiz (que da fé e estabiliza a narrativa) rarefazem quem pode dizer e o que conta como verdade. O discurso do cuidado/educação funciona como vontade de verdade que legitima uma apropriação de corpos e trajetórias sob a aparência filantrópica. Margarida (menor e liberta) e sua mãe (escravizada) não falam, suas vozes surgem apenas como o objeto do dizer alheio (através da fala de Carlos Justiniano).

2. O ingênuo Florentino, filho de Francisca escrava

Já o processo de 10 de dezembro de 1874 indica o Juízo de Órfãos como lugar de disputas familiares em torno da guarda do ingênuo Florentino.

Acompanhemos.

Joaquim Nogueira entra com uma petição pela guarda do ingênuo Florentino, filho da escravizada Francisca, que coube a Carlos Otto Halfeld no inventário de D. Cândida Halfeld. Carlos Otto Halfeld mantém Florentino em seu poder sem a autorização deste juízo. O suplicante, Joaquim Nogueira, traz esse fato ao conhecimento deste juízo a fim de ser nomeado um tutor para o ingênuo, que tome conta, dando a Florentino uma educação compatível ao seu estado:

Diz Joaquim Nogueira Jaguasile, tendo sua mulher D. Maria Luiza da Cunha Jaguasile, criado o liberto Florentino, filho de Francisca, escrava que coube a Carlos Otto Halfeld em inventário de D. Cândida Halfeld. Tendo conservado em seu poder, o tem feito sem autorização deste Juízo e como foi pela lei do elemento servil, (...). O suplicante vem trazer esse fato ao conhecimento deste Juízo a fim de ser nomeado um tutor para o ingênuo, que tome conta de sua pessoa, dando uma educação compatível ao seu estado, marcando a V. S. a soldada, que deve ser dado ao mesmo mais obrigações de tutor e tutelado (...) (AHPF – Processo de Tutela, 10/12/1874).

Esse processo sugere que, como aconteceu em Rio Claro/SP (Zero, 2003), em Juiz de Fora o uso da mão de obra da criança tutelada também era uma prática comum. Joaquim Nogueira pede ao Juízo que marque a soldada, que é o pagamento dado ao criado, ou seja o soldo recebido. No decorrer do processo Joaquim diz que “*devia ser dado ao mesmo mais obrigações de tutor e tutelado*”, o que indica que ao tutelado eram atribuídas obrigações pertinentes ao momento histórico, e que essas obrigações eram de conhecimento de todos, inclusive do Juízo.

O trabalho da criança pobre e tutelada⁴⁶, no século XIX, não era apenas um costume: funcionava também como forma de resarcimento ao tutor pelos encargos de criar, vestir, alimentar e educar o pupilo. Amparado pelas Ordenações Filipinas, o tutor podia beneficiar-se da força de trabalho do tutelado, sem pagamento de soldada, até que este completasse dezesseis anos. Em 4 de fevereiro de 1875, Joaquim Nogueira Jaguasile foi nomeado tutor de Florentino. No termo de tutela, o juiz de órfãos consignou que competia ao tutor “cuidar, com todo esmero, da educação do ingênuo e tratá-lo conforme a sua idade”, reafirmando o dever pedagógico que acompanhava o aproveitamento do trabalho.

Em 13 de fevereiro 1875 o juiz de órfãos emite um mandado de apreensão para Florentino:

“Ao Sr. Juiz Municipal de Órfãos, de apreensão do menor e entrega do mesmo ao tutor, sob as penas cabíveis para quem o ocultar. (...).” (AHPJF – Processo de Tutela, 10/12/1874).

Florentino não aceitou a tutoria de Joaquim e se escondeu na padaria Parisiense, a proprietária do estabelecimento era uma francesa que residia na cidade de Juiz de Fora. Através do mandado de apreensão emitido pelo Juízo, Joaquim conseguiu resgatar o tutelado, porém depois de alguns meses em sua companhia o menino fugiu para morar com sua avó:

Joaquim Nogueira Jaguasile, sendo intimado a prestar contas da tutoria que é obrigado a exercer sobre o menor Florentino, vem respeitosamente informar a V.S. do que se há passado com relação a este menino e ao mesmo tempo rogar outra vez a exoneração desse cargo. O menor Florentino tendo sido escravo de sua casa, foi liberto por seu avô, Francisco, também escravo da mesma casa. O avô de Florentino entregou o menino aos cuidados de uma preta liberta, que era avó do menino, mas não possuindo meios para o manter, o entregou ao suplicante em um estado lastimável, nesta ocasião foi nomeado tutor o suplicante, 1874. Em alguns meses, achando Florentino perfeitamente curado, foi mais tarde roubado da fazenda por sua avó e desde então nunca mais pode o suplicante vê-lo. (...). (AHPJF – Processos de Tutela, 10/12/1874).

O processo de Florentino obedece ao mesmo ritual jurídico do processo de tutela de Margarida. Os procedimentos externos de controle do discurso permitem a fala do suplicante (por meio da petição), do escrivão (fé pública) e do juiz (autoridade soberana). O que conta

⁴⁶ Embora “trabalho infantil” seja aqui empregado como categoria analítica, as fontes brasileiras do século XIX raramente nomeiam essa prática nesses termos. Em registros judiciais e domésticos, o engajamento produtivo de crianças costuma aparecer recoberto por vocabulários moralizantes e juridicamente aceitáveis — como “serviços”, “ocupação”, “ajuda”, “trabalhos domésticos”, criadagem (criadas/criadinhos), “de criação” e agregamento —, além de categorias mais formais, frequentes em arranjos tutelares, como “colocação”, “soldada”, “locação de serviços” e “aprendizagem/ensino de ofício”. Esse léxico funciona como eufemização e legitimação: desloca o foco da exploração para a ideia de disciplina, correção e formação moral, articulando-se a acusações como “vadiagem” para justificar a sujeição do menor ao trabalho sob a retórica educativa (AZEVEDO, 1996; BRASIL, 1830; BIROLI, 2018; FERREIRA, 2003; PRIORE, 2006).

como verdadeiro é o que passa pelo Juízo de Órfãos. A invocação da “lei do elemento servil” e a fórmula “educação compatível ao seu estado” instauram uma vontade de verdade: educar o ingênuo é apresentado como necessidade objetiva, não como escolha interessada. A educação aparece como razão de Estado doméstico⁴⁷, ela não é sinônimo de escolarização, mas de um disciplinamento doméstico-laboral. Joaquim é tido como tutor pedagogo-proprietário, sua função é tomar conta e corrigir; a tutela converte o cuidado em direito de direção sobre o corpo e o tempo do menor, com respaldo estatal.

Ao afirmar a necessidade de “educação compatível” ao estado do tutelado, o processo codifica a classe, a etnia e a condição jurídica do menor. Naturalizando a aprendizagem de serviço e subordinação. A soldada medeia essa pedagogia do trabalho (e pode até ser dispensada, segundo o entendimento legal da época).

As vozes de Florentino, da mãe Francisca e da avó são silenciadas no processo. Esses personagens aparecem como objeto do discurso, não como sujeitos enunciadores. Tudo o que sabemos sobre eles emerge do relato do tutor. O silêncio jurídico produz a resistência de Florentino, que não aceita a tutela, primeiro se esconde na padaria e depois foge definitivamente.

O Juízo ordena a apreensão do menor e impõe obrigações, sob a semântica do educar e cuidar. A educação autoriza o uso e a captura do corpo do ingênuo. O trabalho doméstico e agrário do tutelado é requalificado como meio educativo e como resarcimento ao tutor.

3. Os menores Antônio e Manuel, filhos de Rita Maria, crioula livre

Diz Manoel Correia de Athayde proprietário e morador nesta cidade, que tendo falecido, à cerca de 6 meses, Rita Maria, crioula livre, deixou dois filhos menores de nomes Antônio e Manoel, já então órfãos de pai, morando em companhia do suporte que lhes consagra verdadeira amizade e por que eles não têm outro abrigo, pretende o suporte que aprenderão um ofício que lhe proporcione meio de vida decente e honesto preservando-os da miséria. (AHPJF – Processos de Tutela, 19/07/1877).

Manoel Correia de Athayde, português, proprietário, morador nesta cidade, amigo da família que sofreu uma triste tragédia: o pai, e depois a mãe dos menores tinham falecido. Manoel

⁴⁷ Em *A ordem do discurso*, Foucault descreve os procedimentos que disciplinam a fala — interdições, autorizações, rituais e ‘vontade de verdade’ — delimitando quem pode enunciar, com que títulos e efeitos de veridicção (FOUCAULT, 2006 [1971]). Articulada aos cursos do Collège de France sobre *razão de Estado* e *policia*, essa grade permite pensar a transposição de técnicas estatais ao microcosmo da casa: normalização de condutas, vigilância moral, contabilidade doméstica e disciplina do trabalho/infância como objetos de saber e de governo. ‘Razão de Estado doméstico’, assim, não é um termo canônico de Foucault, mas uma hipótese interpretativa que combina seu regime de veridicção com a racionalidade governamental que visa manter e fortalecer o Estado por meio do governo minucioso da vida (FOUCAULT, 2008).

indica que pretende educar esses meninos com o ensino de um ofício, educação voltada para o trabalho, muito comum entre os órfãos pobres do século estudado. Logo adiante ele declara que o ofício seria um meio de preservar os menores da miséria, o que não é uma mentira. Porém, o ensino de um ofício para menores tutelados, na maioria dos casos, reverte em trabalho do tutelado para o tutor. O que é regulamentado pelas Ordenações Filipinas.

Acompanhemos o desenrolar do processo:

Por isso vem assegurar a Vossa Senhoria que se digne nomear o suporte tutor dos ditos menores, visto que eles têm de amparo e tratamento em suas moléstias. Não querendo o suporte assumir qualquer responsabilidade, além daquela que emana desse cargo.

Traslado do termo de tutela, folha 159, terceiro livro de tutela, cujo termo informa o seguinte: São 20 de julho de 1877, nesta cidade de Juiz de Fora, em casa do doutor Martinho Césaro da Silveira Garcez, Juiz de Órfão do termo, onde me achava eu escrivão adiante nomeado, perante Manoel Correa de Athayde, pelo dito juiz lhe foi deferido, sob o cargo do qual o encarregou de bem servir de tutor dos órfãos filhos da finada Rita Maria da Conceição, e que são Antônio de 16 para 17 anos e Manoel de 9 anos. Apresentados no dia 10 de agosto de 1877 (...). (AHPJF – Processos de Tutela, 19/07/1877).

Manoel ainda era uma criança no momento de tramitação do processo, Antônio já era quase maior de idade. No ano de 1881, Athayde é intimado a prestar contas da tutoria. Vejamos:

Juiz de Fora, 01 de março de 1881.

Manoel Correa de Athayde, tutor dos órfãos Manoel e Antônio, filhos da finada Rita Maria, vem em obediência à intimação deste Juízo para requerer a V.S. se designe designar para nesta ação dar conta da tutela à cargo do suporte.

Auto de Contas:

Termo de nascimento do nosso senhor Jesus Cristo, de 1881, no dia primeiro de março, onde se achava o Doutor Francisco José Gomes Brandão, Juiz de Órfão do termo, comigo escrivão nomeado, presente o tutor Manoel Correa Athayde pela posse seguinte. O órfão Antônio está doente e precisa de tratamento, tendo sido tratado pelo médico. Manoel abandonou ele, Athayde.

Manoel abandonou ele há um ano mais ou menos.

Dou vista ao advogado Jocelino, (...). (AHPJF – Processos de Tutela, 19/07/1877).

Manoel escapa das ações disciplinares da tutoria e simplesmente vai embora, quando ele tinha apenas 12 anos. Não tem mais nada falando do paradeiro de Manoel no processo, Antônio que era mais velho permanece com Athayde, provavelmente devido ao seu estado de saúde. Mais adiante veremos que aos 21 anos Antônio morreu e que Athayde não sabia escrever, o documento teve que ser assinado por terceiros.

Diz Manoel Correa Athayde que com certidão junto, mostrou ter falecido o menor Antônio, seu tutelado (...).

Claudiano Lopes da Silva, escrivão de polícia do termo da cidade de Juiz de Fora, na forma da lei, etc.

Certifico que por me ser pedido, que vendo o livro de registro civil dos nascimentos, casamentos e óbitos, à folha 54, se vê o termo do teor seguinte: no dia 28 de maio 1881, nesta cidade de Juiz de Fora, em meu cartório compareceu Manoel Correa Athayde, português, proprietário, morador nesta cidade e disse que no dia vinte e dois do corrente às 7 horas da manhã, faleceu Antônio Barbosa, brasileiro, natural desta cidade, de 21 anos e tanto, solteiro, católico, filho legítimo de José Domingues e de Rita Maria da Conceição, sendo a morte causada em consequência de hemólises tuberculosa, segundo atestou o senhor Doutor João Nogueira Penido e foi sepultado no cemitério público nesta cidade. E para constar faço este termo em que assino a saga do declarante que não sabe escrever. (...). (AHPJF – Processos de Tutela, 19/07/1877).

A morte de Antônio exemplifica a elevada mortalidade do período analisado. Os autos silenciam sobre as causas dos óbitos de seus pais — não se sabe, portanto, se a tuberculose esteve envolvida —, e tudo indica que apenas Manoel sobreviveu, migrando do local em que a família residia. O tutor Athayde, português e identificado como proprietário (sem especificação do tipo de propriedade), aparece ao final do processo como analfabeto, incapaz de assinar o próprio nome. O dado é coerente com o quadro geral: estima-se que 82,3% da população brasileira fosse analfabeta no período⁴⁸, percentual que provavelmente supera os índices oficiais, considerando as fraudes nos mapas de frequência escolar discutidas na seção (3.2.1).

A análise do processo de tutela de Antônio e Manoel, à luz da Ordem do Discurso (Foucault,[1971]2006), evidencia como a fórmula educação/ofício legítima a captura tutelar de órfãos pobres e a conversão de trabalho em pedagogia moral. No contexto do processo, o aprendizado de um ofício se apresenta como necessidade objetiva de proteção contra a miséria, convertendo assistência em direito de direção do tutor sobre os menores. O juiz e o escrivão operam a função-autor do direito, estabilizando a cadeia enunciativa “educar pelo ofício”, distribuindo responsabilidades (tutor que bem sirva) e disciplinando o corpo/tempo dos menores (residir, trabalhar, obedecer).

Forma-se o objeto “órfão educável pelo trabalho”. O tutor é posicionado como pedagogo-patrão, incumbido de tratar e ensinar. O capital simbólico de Athayde (proprietário)

⁴⁸https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%C3%ADlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf. Acesso em 16/05/2025 – 12:21.

compensa o analfabetismo consignado em autos (assinatura e rogo), mostrando que não é a escolarização que está em jogo, mas a formação moral e laboral.

As vozes dos menores não ingressam como enunciações, aparecem como objeto do dizer de Athayde. A fuga de Manoel irrompe como gesto de resistência. A doença de Antônio lhe obriga a permanecer em companhia do tutor.

O caso explicita uma racionalidade que articula pobreza, tutela e ofício. A educação governa órfãos não por escolarização, mas por disciplina do trabalho, sob autoridade masculina chancelada pelo juízo. A rarefação do dizer mantém fora de cena as vozes infantis, enquanto a escrita pública faz existir a verdade de que trabalhar é, para pobres, o caminho educacional legítimo.

4. A menor Francisca, filha de Maria escrava

Nomeação de tutor à menor Francisca, filha de Maria, escrava, é requerida por Anacleto Gustavo.

Diz Anacleto Gustavo de Miranda que tendo vendido a 10 de julho deste ano uma escrava que possuía de nome Maria, como prova a escritura junta, ficou em seu poder até hoje, a ingênuo Francisca, filha daquela escrava, visto ter o suporte desde 28 de junho de 1876 desistido em favor da mesma do direito à futura prestação de serviços e à indenização por parte do governo, e achando o suporte ser de seu dever manifestar esta ocorrência a V. S., a fim de dar providências legais, vem fazê-lo, pedindo que se nomeie um tutor à órfã Francisca, que já conta 5 anos e alguns meses de idade, a fim de que este tome conta de sua pessoa, e dê a ela educação condigna ao seu estado (...). (AHPJF – Processos de Tutela, 23/11/1877).

Termo de tutela:

Aos 23 de novembro de 1877, nesta cidade de Juiz de Fora, em meu cartório. Doutor Martinho Cezão da Silveira Garcez, juiz de órfãos do termo, compareceu Anacleto Gustavo de Miranda a quem o juiz deferiu o juramento dos Santos Evangelhos na forma da lei, sob o cargo do qual o encarregou de bem servir no serviço de tutor à menor Francisca, liberta, filha de Maria escrava, zelando e administrando sua pessoa e bens que de futuro possa vir a ter, cuidando da educação da mesma e dando a este juízo contas de sua administração nas pessoas legais. (AHPJF – Processos de Tutela, 23/11/1877).

Termo de recebimento da menor Francisca:

Aos 23 de novembro de 1877, nesta cidade Juiz de Fora, em meu Cartório, compareceu o tutor Anacleto Gustavo de Miranda e a parte me foi dito que se achava ciente de sua tutelada Francisca, liberta, filha de Maria, escrava, e que pela mesma se responsabilizava na forma da lei (...). (AHPJF – Processos de Tutela, 23/11/1877).

Algumas questões são importantes observar neste processo de tutela. A primeira questão é a venda da mãe de Francisca e consequente separação quando a menina tinha apenas quatro anos. A Lei do Ventre Livre, vigente nesse momento histórico, estabelecia que a separação entre mãe escravizada e a criança ingênua deveria ocorrer apenas após a criança completar oito anos.

Outro ponto importante é o fato de Anacleto ir ao Juízo depois de já ter completado um ano da venda da mãe de Francisca. O candidato a tutor apresenta vários documentos para comprovar a sua história, o que não é comum nos processos de tutela que transcrevi no decorrer da pesquisa, inclusive ele apresenta a certidão de nascimento da menina Francisca. Anacleto desiste em favor da ingênua, da futura prestação de serviço e da indenização do governo, neste último caso ele deveria entregar a menina ao estado quando ela completasse oito anos, de acordo com a Lei do Ventre Livre. Mais tarde ele desiste do cargo de tutor, alegando que suas ocupações e seu precário estado de saúde não lhe permite exercer os encargos com a tutela. Ele indica seu irmão, morador do município, para tutelar Francisca. A mãe de Francisca não reivindica a tutela da menor. Vejamos a conclusão do processo:

Diz Anacleto Gustavo de Miranda, morador neste termo, que tendo em 3 do mês de dezembro, assinado a tutela da ingênua Francisca, de 5 anos de idade mais ou menos, reconhece mais tarde que suas ocupações e o seu precário estado de saúde não lhe permite exercer os encargos com a tutela, e por isso vem respeitosamente pedir a V. S. a sua exoneração, apresentando para substituir sua tutela o cidadão Affonso Julio de Miranda, irmão do suporte e também morador neste município.

Affonso Julio de Miranda a quem o juiz deferiu o juramento do Santo Evangelho na forma da lei, sob o cargo do qual encarregou de bem servir de tutor a Francisca de 13 anos, filha de Maria escrava, zelando por sua pessoa e administrando os bens que de futuro adquirir venha e, dando a este juízo contas de sua administração nas bases legais, recebido ele o dito juramento. (AHPJF – Processos de Tutela, 23/11/1877).

Pelas Ordenações Filipinas, o tutor que não fosse parente do pupilo não era constrangido a servir por mais de dois anos contínuos. Ainda assim, Anacleto permaneceu à frente da tutela de Francisca por oito anos, até ela completar treze anos. Ao renunciar, indicou o próprio irmão — residente na mesma cidade — para sucedê-lo. Certas atitudes registradas nos autos sugerem algum vínculo de cuidado: além da indicação do sucessor, Anacleto declarou abrir mão da prestação de serviços da ingênua e de eventual indenização estatal.

No caso de Francisca, a fórmula “educação condigna ao seu estado” opera como verdadeiro dispositivo discursivo: funciona como chave justificadora que reconverte uma situação

potencialmente irregular (separação precoce e regularização tardia) em arranjo legítimo perante o Juízo de Órfãos. A expressão recodifica a ruptura entre mãe e filha como “cuidado”, minimizando sua violência. A juntada excepcional de documentos (escritura, certidão) reforça o efeito de boa-fé e regularidade. Já a mãe biológica — possivelmente por sua condição de mulher escravizada — não aparece como sujeito de direitos: o processo a silencia.

Importa sublinhar que “educação condigna ao seu estado” não remete à escolarização formal, mas à moralização e ao disciplinamento pelo trabalho e pela convivência doméstica. A renúncia de Anacleto aos serviços/indenização atua, assim, como fiança moral destinada a legitimar a tutela e a atenuar a irregularidade da separação antes dos oito anos prevista na Lei do Ventre Livre (1871). Ao final, a escrita pública converte um fato duro — a venda da mãe — em “cuidado” legitimado e faz existir a verdade administrativa de que, para Francisca, educar equivale a administrar.

5. América, Jovita e Fausta, filhas de Rosa liberta

Diz Júlio César de Castro, testamenteiro de seu falecido pai Marcelino de Castro Guimarães, que tendo este legado às menores América, Jovita e Fausta, filhas de Rosa, liberta, um conto de réis cada uma em Apólices da Dívida Pública, e não tendo elas até hoje tutor, estando o suporte por esse fato privado de prestar contas da testamentaria vêm requerer a V.S. nomear um tutor que depois de prestar os devidos juramentos faça a inscrição da hipoteca legal. (AHPJF – Processos de tutela, 06/07/1878).

Termo de Tutela:

Aos doze de novembro de 1870, digo, ao 19 de dezembro de 1878, nesta cidade de Juiz de Fora, em meu cartório, onde se acha o Doutor Francisco José Gomes Brandão, Juiz de Órfão do termo, comigo Escrivão do seu cargo adiante nomeado, compareceu Júlio César de Castro, representado por seu procurador Balbino de Magalhães Gomes, à quem o quer deferir o juramento dos Santos Evangelhos, na forma da lei, sob o cargo com o qual de tutor das meninas América, Jovita e Fausta, filhas de Rosa liberta, zelando e administrando suas pessoas e bens e dando a este juízo contas de sua administração nos termos da lei; recebido por ele sob o dito juramento assim prometeu compromisso e adiante assina, reconhecida pelo juiz. (AHPJF – Processos de tutela, 06/07/1878).

O processo de tutela das menores América, Jovita e Fausta, até o momento, é o único processo que não menciona a questão da educação das tuteladas. A Lei Geral de 1827 estabelece que a educação das meninas deveria ser diferenciada em relação à educação dos meninos. Segundo a lei:

Meninos e meninas deveriam estudar separados e com currículos diferentes, onde meninas deveriam aprender prendas domésticas como corte, costura e

bordado; porém o ensino de português e religião deveria ser o mesmo para meninos e meninas.⁴⁹

Como veremos mais adiante, o tutor das menores consegue arranjar casamento para as três. Talvez o fato de América, Jovita e Fausta se casarem já seria o suficiente para a lei e a sociedade da época, ficando a educação necessária em segundo plano.

Juiz de Fora, 20 de março de 1886.

Dizem Francisco Firmino de Sá e Joaquim Lourenço Ribo e Olímpio Dias Lage, casados com as órfãs América, Jovita e Fausta, como se há das certidões juntas, que precisam levantar do Cofre de Órfãos à quantia ali depositada. Mas presentes se digne mandar que juntas está aos autos do finado Marcelino de Castro Guimarães. (...) . (AHPJF – Processos de tutela, 06/07/1878).

Empréstimo do Cofre de Órfãos:

Juiz de Fora, 1882.

Diz Júlio Cezar de Castro, tutor da órfã América, filha da liberta Rosa que tendo contratado o casamento da mesma com Francisco Agostinho, homem trabalhador e honesto, e em igualdade de condições e fortuna, sem requerer à V. S. que se sirva, depois de ouvido o Curador Geral dos Órfãos, mandou passar o competente alvará.

O suporte pondera à V. S. que a nubente é pobre, pois que só possui uma apólice da dívida pública do valor nominal de 1:000 e que o nubente não lhe é a menos em condição, visto que nasceu ele de ventre livre e a nubente de ventre escravo. (AHPJF – Processos de tutela, 06/07/1878).⁵⁰

De acordo com o processo, como América tinha uma apólice da dívida pública, o tutor deveria contratar casamento onde o cônjuge fosse em iguais condições a da menor. Para o tutor o fato de América ter nascido de ventre escravizado⁵¹, a põe em igualdade com seu marido, que nasceu de ventre livre. Tanto América como seu marido eram pobres, mas América possuía uma apólice da dívida pública de um conto de réis.

Analizando o processo à luz da Ordem do Discurso (Foucault, [1971]2006), destacando como, na ausência do léxico da “educação”, emergem casamento e gestão patrimonial (apólices, Cofre de Órfãos, hipoteca legal) como operadores de governo da vida das menores. Aqui, a verdade não se organiza em torno de “educar”, mas de regularizar bens e habilitar casamento. O enunciado hegemônico é patrimonial (prestar contas, inscrever hipoteca, levantar quantia). O juiz e o escrivão exercem a função-autor do direito: estabilizam a narrativa (“zelar e

⁴⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 04/12/2024 – 06:03.

⁵⁰ Nos autos de América, Jovita e Fausta, a declaração do tutor atestando ‘igualdade de condições’ para a autorização de casamento é anterior tanto ao matrimônio quanto ao pedido de levantamento, no Cofre de Órfãos, da apólice da dívida pública; todavia, foi juntada posteriormente, ocasionando inversão cronológica nos autos.

⁵¹ Rosa obteve alforria apenas após o nascimento das filhas; à época em que América, Jovita e Fausta nasceram, ainda se encontrava na condição de escravizada.

administrar sua pessoa e bens”), confere título legítimo ao poder do tutor e autorizam atos de disposição (alvará para casamento, levantamento no Cofre de Órfãos).

As menores são administradas como pessoas e bens, com baixa, na verdade nenhuma visibilidade de suas vozes. Embora a lei de 15/10/1827 previsse instrução diferenciada para meninas (prendas domésticas, separação por sexo), o processo omite esse léxico. O casamento ocupa o lugar de “educação” como teleologia normativa, tornando-se esposa sob “igualdade” reputada suficiente. A referência à origem (ventre livre x ventre escravo) racializa a equivalência, naturalizando hierarquias sob o signo de “igualdade de fortuna”.

A salvação das órfãs se dá pela instituição do casamento e gestão patrimonial, a questão da educação e escolarização é ignorada no processo. A condição de nascimento (mulheres que nasceram de ventre escravizado) e o fato de possuírem uma apólice da dívida pública, são fatores determinantes para o destino tutelar das menores. A “educação” se localiza no silêncio do processo, enquanto o patrimônio ganha visibilidade. É a administração dos bens que torna as órfãs governáveis.

6. O menor Lino, filho da liberta Efigênia

O processo do menor Lino, filho da liberta Efigênia, datado de 29 de janeiro de 1879 ilumina movimentação em torno da tutela do dito menor por parte de membros de uma mesma família e seus padrinhos (Processo de Tutela de 29/01/1879 – AHPJF), como demonstra-se a seguir:

Em 29 de janeiro de 1879 Lino recebe um legado de dois contos de reis em dinheiro do finado Francisco Pacheco do Couto. O irmão e testamenteiro – Pedro Pacheco do Couto requereu ao juizado de órfãos mandar recolher do cofre de órfãos a quantia de 1:700,000 líquidos do referido legado já abatida da herança e também que aquele Juizado providenciasse a nomeação de um tutor ao mesmo menor, aceitando o suporte o cargo.

Entretanto, ao avançar na leitura do referido processo constata-se, sem nenhuma justificativa legal, a troca do tutor de Lino que era Pedro Pacheco do Couto para nomear seu irmão Manoel Pacheco do Couto, como lê-se na transcrição de um fragmento do processo a seguir:

Ignacio Ernesto Nogueira da Gama, escrivão de órfãos e assentado no termo de Juiz de Fora, na forma da lei, etc.

Certifico,

Que resumido nos autos, que escrito no livro terceiro de tutelas deste Cartório, o termo de tutela na forma seguinte:

Termo de tutela, aos 29 de janeiro de 1879, nesta cidade de Juiz de Fora, Francisco José Gomes Brandão, juiz de órfãos do termo, e segundo escrivão

de seu cargo, nomeado, Manoel Pacheco do Couto pelo juiz por deferir o juramento dos Santos Evangelhos na forma da lei, de bem servir de tutor ao menor Lino, filho de Efigênia, de nove anos de idade, zelando ao meritíssimo.

Certifico que intimei o tutor para fazer inscrição de hipoteca legal. Eu Ignácio Ernesto Nogueira Gama.

Juiz de Fora, 29 de janeiro de 1879.

Manoel Pacheco do Couto.

Domicílio: Simão Pereira, deste termo.

Profissão: Fazendeiro.

Nomeado Órfão: Lino, filho de Efigênia.

Domicílio: Simão Pereira, deste termo.

Razão da responsabilidade:

Em 29 de janeiro de 1879.

Manoel Pacheco do Couto.

Termo de recebimento de pessoas e bens.

Aos 29 de janeiro de 1879, nesta cidade de Juiz de Fora. Manoel Pacheco do Couto, tutor do órfão Lino, filho de Efigênia e por ele me foi dito que se achava de posse do órfão, para este termo assinar a responsabilidade legal da pessoa e bens do mesmo [...].

Passados quatro anos, mais precisamente em 28 de fevereiro de 1883, Manoel Pacheco do Couto retorna ao mesmo Juizado para prestar contas da tutela e informar ao juiz de órfãos que não poderia mais seguir com a responsabilidade de tutor de Lino, naquele momento já com 13 anos de idade. Solicita ao juiz que transfira a responsabilidade de tutor para o padrinho de Lino de nome José do Valle Amado. Cumprido todos os trâmites do processo – intimação e assinatura do termo de tutela – em 27 de abril de 1883 José do Valle Amado, que exerce a profissão de lavrador, foi nomeado o tutor de Lino.

Em 18 de julho de 1883 José do Valle entra com petição no juizado Municipal de órfãos (Juiz de Fora) solicitando recebimento dos juros referentes aos valores herdados por Lino e pertencentes àquele órfão.

Em 10 de agosto de 1889, Lino já estava emancipado e identificado no processo como Lino Pacheco do Couto, mesmo sobrenome de seu primeiro tutor. Nesta mesma petição de solicitação de recebimentos de valores aos quais Lino tem direito, há a solicitação do requerente para que se “risque da averbação a palavra menor”. Naquela altura José do Valle Amado havia falecido. Nesse cenário, Lino Pacheco do Couto, requer ao juiz o levantamento da quantia depositada na Caixa de Amortização, por seus dois tutores, e que a mesma seja entregue à Mariana Rita Gouveia Valle Amado.

Da leitura do processo de prestação de contas de seus dois tutores é possível saber que Lino teve acesso à uma educação “compatível” e que “ainda aprendeu o ofício de carpinteiro” (Segundo livro do processo de Tutela de 29/01/1879 – AHPJF). Esse tipo de ofício era considerado como mão de obra especializada no Brasil do século XIX. O processo sugere que Lino trabalhou como carpinteiro para os seus dois tutores, nenhum dos dois tutores cobraram de Lino pelos gastos que tiveram com educação, alimentação e vestimenta, mesmo Lino sendo herdeiro de um dote. Quando Lino se torna maior ele assume o sobrenome de seu beneficiário, que além de ter dado um dote ao menor de 2 contos de réis, libertou sua mãe. No desenrolar do processo sua mãe já era falecida.

Nos autos os enunciados “educação compatível” e “ofício de carpinteiro” operam junto aos dispositivos patrimoniais (hipoteca legal e Cofre de Órfãos), a governamentalidade da infância pobre com dote. “Educar e ensinar um ofício” surgem como necessidades objetivas do menor, enquanto hipoteca e o Cofre de Órfãos ancoram a verdade patrimonial do caso.

As peças comentam e aplicam o regime tutelar oitocentista (juramento, contas, garantias reais). O juiz/escrivão exerce a função-autor do direito, estabilizando a narrativa de que o bom tutor “educa, zela, administra”. A disciplina produz obrigações do tutelado (residir, aprender e trabalhar) e do tutor (prestar contas), convertendo cuidado em direção legítima.

Constituem-se dois objetos: o “menor herdeiro” (com valores depositados e hipoteca legal) e o “aprendiz trabalhador” (carpinteiro). O primeiro tutor de Lino é irmão do testamenteiro que deixou um dote para o menor, o segundo tutor é padrinho de Lino. Isto mostra que a tutela se apoia em vínculos de família e compadrio para governar a vida do menor. A averbação de 1889 (“risqué menor”) é ato enunciativo que transforma o estatuto do sujeito por escrita pública.

As contas registram que não houve cobrança de despesas (vestuário, alimentação, educação), embora Lino tivesse dote. Esse gesto performa uma caridade tutelar que, ao mesmo tempo, normaliza o trabalho do menor como via educativa e resarcitória - consoante práticas e entendimentos jurídicos do período sobre o aproveitamento do labor do pupilo durante a aprendizagem. A “educação compatível” não remete a escolarização formal, mas a formação artesanal (carpintaria) e a disciplina do tempo corpo do menor. A carpintaria, ofício qualificado, eleva o valor social do tutelado e legitima a administração prolongada de sua pessoa e bens.

Ao tornar-se maior, Lino assume o sobrenome “Pacheco do Couto”. Independente de adoção formal, essa opção produz discurso de parentesco (gratidão/filiação simbólica) e reinscreve o antigo beneficiário e testador como autor de sua trajetória, um efeito discursivo potente da tutela no tecido social. O caso de Lino mostra um dispositivo onde educação-ofício e gestão patrimonial se acoplam a laços de família e compadrio para governar a infância pobre com dote. A escrita judicial faz existir: o menor como aprendiz e herdeiro, os tutores como patrocinadores morais, a maioridade como ato de linguagem (“risca menor”). A educação aparece como operador discursivo que converte trabalho em formação e direito tutelar em cuidado legítimo.

7. Jovelina, filha da escrava Rosa, e Sebastião filho da escrava Inocência

O processo de Jovelina e Sebastião não segue uma ordem cronológica, o primeiro testemunho apresentado no documento é de José Francisco de Abreu, que se torna legalmente tutor interino dos menores e depois tutor definitivo. Em 19 de dezembro de 1884, diz José Francisco:

Administrador da Fazenda da Constituição, pertencente a Araújo, Maria e Irmão, e sita neste Termo, que na noite de 16 do corrente das 9 às 10 horas da noite, e quando o suporte e sua família estavam acompanhados, e havia pesada chuva, aparecerão na dita fazenda a crioula liberta Jovelina, de 14 a 15 anos de idade, filha da escrava Rosa, matriculada sob o número 17549, pertencente a Araújo, Maria e Irmão, e o liberto Sebastião, de 13 a 14 anos de idade, filho de Inocência, matriculada sob o número 17568, e pertencente aos mesmos Araújo, Maria e Irmão, e estes libertos pediram e rogaram ao suporte que lhes dessem abrigo por aquela noite, e alguma coisa para comer, pois estavam com fome, o suporte vendo a alta hora da noite e a grande chuva que havia, recebeu os libertos, deu lhes roupa para mudar e o que comer [...]. (AHPJF – Processos de tutela, 19/12/1884).

José Francisco relata que no dia seguinte apareceu na fazenda o pardo Pedro, afilhado de José Cerqueira Leite, e que por ordem do mesmo vinha buscar os menores. José Francisco chama Jovelina e Sebastião, que se recusam a voltar para os cuidados de José Cerqueira. As crianças relatam que José Cerqueira havia se amasiado com Quitéria (crioula liberta) e que ela os maltratava e lhes dava muito pouco o que comer. Então José Francisco intervém na discussão e declara que os menores só sairiam da fazenda em companhia de seu tutor legal.

No dia anterior ao testemunho de José Francisco, José Cerqueira Leite compareceu ao juízo, pedindo que se nomeasse um tutor aos menores, vejamos:

Juiz de Fora, 18 de dezembro de 1884.

Diz José de Cerqueira Leite, que em sua companhia moram, desde que nasceram, Jovelina, filha de sua escrava Rosa, e Sebastião, filho de sua

escrava Inocência. Aquela com 14 anos e este também com 14 para 15 anos de idade, os quais o Suporte libertou. Eles prestam alguns serviços e precisam por isso de um tutor, que zele da pessoa dos mesmos, e os dirija e os faça trabalhar, o Suporte interessa pela sorte deles, vem requerer à V.S. que se digne nomear aos menores um tutor. (AHPJF – Processos de tutela, 19/12/1884).

A certidão de nascimento dos menores é apresentada em juízo, comprovando desta forma que Jovelina e Sebastião nasceram antes da Lei do Vento Livre, dessa forma não estavam legalmente ligados aos donos de suas mães (escravizadas). Os menores eram libertos, segundo José Cerqueira, ele os libertou. O processo de tutela era legal e não encontrava empecilhos para o seu andamento. Então Jovelina e Sebastião foram intimados a depor em juízo:

Auto de perguntas à menor Jovelina.

Do nascimento de nosso senhor Jesus Cristo, em 1884 aos 20 do mês de dezembro nesta cidade de Juiz de Fora, no Fórum, onde se achava o doutor Feliciano Duarte Penido, Juiz de órfãos do termo, comigo escrivão de seu cargo, compareceu a menor Jovelina e foram feitas pelo dito juiz as perguntas a seguir: perguntava qual o seu nome, filiação, idade, estado, naturalidade. E a menor respondeu chamar-se Jovelina, filha da escrava Rosa, escrava de Araújo, Maria e irmãos, que ignora a sua idade, que é solteira, natural da freguesia de Simão Pereira. Perguntava se morava em companhia de José Cerqueira Leite e se este ou alguém de sua casa maltratava ela: respondeu que depois da venda da Fazenda da Constituição foi morar em companhia de José Cerqueira Leite e uma mulher de nome Quitéria que morava lá, e que ela lhe batia constantemente e não lhe dava o que vestir. Então ela fugiu para a fazenda de Araújo, Maria e Irmãos, e respondeu que sim para ficar em companhia de sua mãe que ali se achava. Nada mais lhe foi perguntado, e para constar mandou o juiz de órfãos lavrar este auto. Eu João Vieira de Azeredo Coutinho, escrivão que escrevi.

Auto de perguntas ao menor Sebastião.

No mesmo dia compareceu o menor Sebastião e a ele lhe foram feitas as seguintes perguntas: perguntaram qual o seu nome, filiação, idade, estado, naturalidade e residência. Respondeu chamar-se Sebastião, quatorze anos de idade, filho de Inocência, escrava de Araújo, Maria e irmãos, solteiro, natural e residente na Fazenda de Simão Pereira, neste termo. Perguntaram por que razão retirou-se da casa de José Cerqueira e se queria voltar para lá. Respondeu que uma crioula, Maria da Quitéria, que morava na casa de José Cerqueira, maltratava ele com pancadas. Dava-lhe o que comer um dia sim e outro não. Então retirou-se para a fazenda de Araújo, Maria e irmãos, e negava-se a voltar para a casa de José Cerqueira, não o bastante ter esse mandado buscá-lo por Pedro. Respondeu mais que não quer voltar a casa do dito Cerqueira e sim ficar na fazenda de Araújo, Maria e irmãos, onde estão os parentes. Nada mais foi perguntado, e para constar mandou o juiz lavrar este auto que assina. (AHPJF – Processos de tutela, 19/12/1884).

Um mandado foi expedido para entrega dos menores e nomeação de José Francisco de Abreu como tutor interino, mais tarde, em 10 de março de 1885, José Francisco é nomeado tutor

efetivo. Em 24 de novembro de 1886, Manoel Cerqueira pede uma licença para se casar com Jovelina:

Diz Manoel de Cerqueira, cidadão brasileiro, residente neste termo, que tendo relações ilícitas com a menor Jovelina, filha de Rosa, que foi escrava de José Cerqueira Leite, cujo ato foi levado ao conhecimento de V.S. pelo tutor José Francisco de Abreu e requerido procedimento criminal contra o suporte, resolvido reparar o mal que praticou, casando-se com a menor, vem requerer a V.S. sirva conceder-lhe licença para tal fim, ouvindo-se o Curador Geral.

O suporte pondera que o enlace jamais poderá ser desvantajoso para qualquer dos nubentes, pois são em tudo iguais, isto é, em fortuna, condições pessoais e cidade; por isso espera de V.S. a concessão da licença.(AHPJF – Processos de tutela, 19/12/1884).

O juiz deferiu a licença para o casamento, apesar de o tutor ter ajuizado ação criminal contra Manoel Cerqueira. A promessa de matrimônio, nesse contexto, mostrou-se suficiente para esvaziar o prosseguimento do feito, funcionando, na prática, como elemento legitimador para a anulação do processo. O documento não explicita se o ato foi consensual; ainda assim, o fato de Jovelina ser menor e Manoel, maior, já situava a ocorrência no campo da criminalidade à luz do ordenamento da época. Ao autorizar o casamento entre Jovelina e Manoel, o juiz também dispensou a exigência de selos, em razão da condição de pobreza dos nubentes.

Claudiano Lopes assinou por Manoel, que declarou não saber escrever. Esse dado aparece de forma recorrente nos processos aqui transcritos e evidencia o alto índice de analfabetismo entre a população pobre, cujo acesso à escolarização era limitado. Em contraste, os autos indicam que sujeitos identificados em posições de maior prestígio social — homens e mulheres —, em geral, conseguiam assinar o próprio nome, marca material de uma desigualdade educacional que atravessa a documentação analisada.

De acordo com o documento, Jovelina e Sebastião deveriam ser disciplinados para o trabalho. Esse é discurso do tutor legal José Francisco de Abreu:

Nomear- lhes um tutor que lhes dê educação moral e os ensine a trabalhar, sem que sejam espancados e sofram fome, e possam assim ganhar alguns jornais para a sua manutenção, pondo assim V.S. em prática e zelo sempre provado em benefício de menores desvalidos. (AHPJF – Processos de tutela, 19/12/1884).

E também do suporte anterior, José Cerqueira Leite:

Diz José de Cerqueira Leite, que em sua companhia moram, desde que nasceram, Jovelina, filha de sua escrava Rosa, e Sebastião, filho de sua

escrava Inocência. Aquela com 14 anos e este também com 14 para 15 anos de idade, os quais o Suporte libertou. Eles prestam alguns serviços e precisam por isso de um tutor, que zele da pessoa dos mesmos, e os dirija e os faça trabalhar, o Suporte interessa pela sorte deles, vem requerer à V.S. que se digne nomear aos menores um tutor. (AHPJF – Processos de tutela, 19/12/1884).

Analizando o processo à luz da Ordem do Discurso (Foucault,[1971]2006), a “educação moral” e “ensinar a trabalhar” operam como chaves de governo da infância pobre/liberta, enquanto o arquivo registra, excepcionalmente, a voz dos próprios menores. Jovelina e Sebastião não foram silenciados no processo, porém a fala dos menores é requerida por José Francisco de Abreu, para provar a sua própria fala. Ao fugirem da companhia de José Cerqueira Leite, Jovelina e Sebastião se refugiam na fazenda onde suas mães biológicas eram escravizadas. Eles declararam que queriam ficar perto de seus parentes (mães biológicas). Por serem elas mulheres na condição de escravizadas, não poderiam tutelar os próprios filhos, o que justifica a intervenção de José Francisco de Abreu.

O circuito ritual (petições - mandato - condução - interrogatório - nomeação de tutor - licença matrimonial) define quem pode falar e o que vale como verdade. O administrador Abreu apresenta a fórmula educação moral/ensinar a trabalhar como necessidade objetiva, deslocando o conflito doméstico (maus tratos por Quitéria) para o foro onde o dizer se torna eficaz.

O juiz e o escrivão exercem a função-autor do direito: estabilizam a narrativa (zelar, administrar, educar) e convertem a hospitalidade de Abreu em poder tutelar legítimo. Constituem-se os objetos “menor-liberto educável” (Jovelina e Sebastião) e o tutor pedagogo (Abreu), que administra a pessoa e o futuro trabalho (“ganhar Jornais”). O resultado é a colocação tutelar com finalidade moral-laboral, não escolar.

Incomum no acervo, os autos de perguntas trazem a fala direta de Jovelina e Sebastião: pancadas, fome, vontade de não voltar à casa de Cerqueira e de permanecer com os parentes (mães biológicas). Essa fala só entra porque é ritualizada (interrogatório), sendo rapidamente reinscrita no léxico da tutela (educar, trabalhar, obedecer).

“Educação” aqui significa disciplinar pelo trabalho sob vigilância adulta, garantindo autossustento (“jornais”). O léxico educativo é substituído pela gramática do “casamento reparador” no caso de Jovelina (após relações ilícitas), onde o nubente é considerado em igualdade de condições em relação a menor. O dispositivo jurídico governa tanto pela tutela (trabalho) quanto pelo matrimônio.

O caso evidencia um dispositivo que articula direito, família, trabalho e moral sexual. A educação moral legítima a captura tutelar e a direção sobre o corpo/tempo dos menores; a voz infantil, ainda que rara, confirma a experiência de violência e fome, mas é absorvida como fundamento para o trabalho ou casamento. A escrita pública, enfim, faz existir a verdade de que, para pobres e libertos, educar é trabalhar, e quando convém casar.

8. Vitalina, filha de Cassiana Liberta

Diz D. Generosa Costa de Carvalho, proprietária e moradora nesta cidade, viúva do capitão Fortunato de Carvalho, que, como madrinha de batismo da menor Vitalina de 9 anos de idade, filha de Cassiana Liberta, tomou a si a criação e educação desta liberta e sua afilhada, e quando já recebendo alguma educação, a mesma sabia costurar, e outros serviços domésticos, sua mãe que é paupérrima e sem domicílio, prevalecendo-se da autoridade materna chamou a si a dita menor, e a leva de fazenda em fazenda, vagando, em detrimento da educação e bem estar da criança. Nestas circunstâncias, não sendo casada a dita mãe da menor e tão pouco tendo domicílio, além de muito pobre, vem a suporte requerer a V.S. se digne nomear a referida menor um tutor que tome conta e cuide da sua criação e educação. (AHPJF – Processos de tutela, 02/03/1885).

A madrinha de Vitalina, D. Generosa, requereu a nomeação de um tutor para a menor. À luz das Ordenações Filipinas, ela própria não poderia assumir a tutela, por ser mulher e não ocupar a posição de ascendente (mãe ou avó).

Não havia impedimento legal expresso para que Cassiana, mãe de Vitalina, detivesse a guarda. Contudo, por ser solteira, sem domicílio fixo e em extrema pobreza, foi reputada moralmente inapta para criar a filha segundo os padrões da época. Esses marcadores — gênero, estado civil e condição socioeconômica — pesaram decisivamente para deslocar a guarda do âmbito materno para a tutela judicial.

D. Generosa indica como tutor “*Eduardo Henrique Andrade Braga de notória índole na cidade.*” Eduardo recusa o cargo, relatando que já tem a cargo outros menores pobres. Desta forma Ricardo Augusto de Carvalho é nomeado tutor de Vitalina:

Diz Ricardo Augusto de Carvalho que tendo V.S. se dignado nomear-lhe tutor para a menor Vitalina, filha de Cassiana liberta, solteira, vem respeitosamente ponderar à V.S. que aceite a referida tutela desde que V.S. mande correr extra ofício o respectivo processo da tutela e da inscrição de hipoteca legal, de modo a não acarretar o mínimo dispêndio para o suporte, por que mesmo assim o deve ser segundo se depreende do Art. 201, cap. 3º do Regimento das custas, visto tratar do interesse da referida órfã, que manda, digo, que nada possui e que é filha de uma mulher indigente. Não obstante, ocorre que o suporte é padrinho de batismo da mesma menor, conjuntamente com sua mãe D. Generosa Costa de Carvalho, e por isso, já

tendo tido abaixo de seu teto e proteção, tanto que já começaram a fazer-lhe ensinar a ler e escrever, não deixando o suporte na qualidade de padrinho e tutor de fazer para ela os gastos precisos para sua subsistência, vestimenta e educação, a fim de que venha a ser uma boa mãe de família, embora os insignificantes serviços domésticos que ela lhe possa prestar não compense esses gastos. E em vista do exposto, desde que V.S. se digne deferir esta, pede o suporte que V.S. digne dia e hora para prestar o juramento e que manda juntar esta aos autos no Cartório do Ofício.

Juiz de Fora, 14 de março de 1885. (AHPJF – Processos de tutela, 02/03/1885).

Entre os raros processos que evidenciam escolarização de crianças tuteladas — com ensino de leitura e escrita —, o caso de Vitalina indica uma instrução em regime domiciliar. Em paralelo, o vetor da “educação para o trabalho” atravessa os autos: segundo D. Generosa, a menor era iniciada na costura e em outros serviços domésticos. O tutor, por sua vez, afirma que os serviços por ela prestados eram “insignificantes” e não compensavam as despesas de sua manutenção, reafirmando a lógica de resarcimento que permeava a tutela.

A efetivação da tutela demandou medida coercitiva: expediu-se mandado de apreensão quando Vitalina se encontrava em companhia da mãe, na Fazenda de D. Maria Prestes. Os autos sugerem resistência materna à entrega; ainda assim, a tutela foi consumada com a condução de Vitalina a Ricardo Augusto e o subsequente juramento do tutor:

Ricardo Augusto de Carvalho, seu domicílio – Freguesia e cidade de Santo Antônio de Juiz de Fora – Minas Gerais.

Sua profissão – negociante e lavrador.

Nome da menor – Vitalina.

Seu domicílio – é na mesma freguesia de Juiz de Fora acima dita.

Sua filiação – é filha de Cassiana, liberta – solteira.

Razão da responsabilidade – responsável e tutor da referida menor.

Data da responsabilidade – 16 de março de 1885 – conforme o termo e juramento da tutela.

Averbações – a referida menor é pobre, inteiramente destituída de bens e fortuna.

Juiz de Fora, 18 de março de 1885. (AHPJF – Processos de tutela, 02/03/1885).

Mais tarde o testemunho de Vitalina é requerido pelo próprio tutor. De acordo com Ricardo, um boato tinha se espalhado na região, onde diziam que a menor estava sendo maltratada em sua residência. O juiz pediu ao tutor que se retirasse e interrogou Vitalina:

O juiz, fazendo retirar o tutor, pergunta a dita menor – com quem residia, se recebia bom tratamento e em que se ocupava, ao que respondeu viver em

companhia de sua madrinha e de seu tutor, que são meus padrinhos, e que vive nesta cidade, mas por eles bem tratada, e com os quais está aprimorando a ler e escrever, apresentando nessa ocasião alguns trabalhos de costura e mostrou o seu aviamento. Das respostas da mencionada menor em seu aspecto reconheceu achar-se a mesma recebendo instrução regular e ser bom o seu tratamento pessoal, e não ter fundamento o boato. E para constar mandou lavrar este auto que assinou a menor e as testemunhas presentes. Eu, João Vieira Azeredo Coutinho, Escrivão que escrevi. (AHPJF – Processos de tutela, 02/03/1885).

Honório José Fernandes (“residente a rua São Matheus, desta cidade”) fez uma denuncia crime contra o tutor de Vitalina, Ricardo Augusto de Carvalho. Segundo Honório, o tutor abusou da menor, que tinha apenas 14 anos, atentando contra a moral e a virgindade da tutelada. Ricardo tinha engravidado a menor. Honório ao proceder com a denúncia na delegacia de polícia, pedindo desta forma o exame pericial, nada foi feito pelas autoridades competentes, pois Ricardo tinha exercido o cargo de policial e tinha muita influência no departamento. O juizado procede com a busca e entrega da menor a Honório, porém esta já se encontrava em sua casa, junto com sua mãe.

Ao ler o caso de Vitalina pela Ordem do Discurso (Foucault,[1971]2006), mostrando como o léxico de “criação e educação” organiza a captura tutelar via padrinho, e como a causação de violência sexual desestabiliza a verdade produzida pelo ritual jurídico. O ritual que fabrica a verdade: petição - nomeação/recusa - aceitação - mandado de apreensão - termo - apresentação - queixa - tirada e depósito produz o que conta como verdade. Em 03/06/1885, a apresentação ritualizada da menor (sem o tutor em sala) resulta no atestado de “instrução regular” e “bom tratamento”, o dispositivo transforma educar (ler, escrever, costurar) em selo de legitimidade da guarda.

A petição de D. Generosa e as peças subsequentes comentam/aplicam o regime tutelar. O juiz/escrivão exerce a função-autor do direito: estabilizam a fórmula (“zelar, administrar e educar”) e até moralizam o projeto educativo (“boa mãe de família”). O pedido do tutor por custas ex officio performa filantropia judiciária e reforça sua autoridade pedagógica. Constitui-se a menor-educável (Vitalina) e o tutor pedagogo (padrinho Ricardo). A mãe, Cassiana, é construída como incapaz de educar (paupérrima, sem domicílio), legitimando a substituição familiar pela rede de padrinho. Educação aqui significa domesticação moral e laboral (alfabetização mínima + costura/serviços), não escolarização estendida.

A voz da menor é excepcionalmente ouvida (1885), mas através do ritual e sob o olhar do juízo. Em 1890, a queixa de Honório irrompe e fissura a verdade de 1885: sob o mesmo

arranjo de tutela/compadrio, emerge a alegação de violência sexual e gravidez. O juízo reage com retirada e depósito, configurando a guarda e suspendendo, de fato, a autoridade pedagógica do tutor.

O enunciado “criação e educação” funciona como operador de governo: captura a criança sob tutela “legítima”; normaliza o trabalho doméstico como meio educativo; desloca a reivindicação materna para um plano de incapacidade (pobreza/itinerância). A denúncia de 1890 revela o risco estrutural desse dispositivo, a assimetria que autoriza educar também pode cobrir abusos, especialmente quando tutela e compadrio coincidem.

O caso Vitalina mostra um dispositivo que acopla direito (tutela/mandados), moral doméstica (boa mãe de família) e trabalho feminino (costura/serviços domésticos) para governar a infância liberta. A verdade jurídica de 1885 é produzida no ritual e aberta em 1890 pela queixa de violência. A educação, longe de neutra, é gramática de poder, legítima a guarda, ordena os corpos e pode mascarar relações de dominação e abuso.

9. Maria José e Benedicto, filhos da liberta Joana Maximiniana

O processo relata que os ingênuos Maria José e Benedicto foram liberados para acompanharem a mãe que conseguiu sua liberdade com a compra da carta de alforria:

Nós abaixo assinado senhores da escrava Joana, preta, de 30 anos, solteira, matriculada sob número 112 de ordem geral deste município, e 2 na relação, tendo recebido do vigário João Batista de Miranda a importância da dita escrava a fim de libertá-la, com prazer o fazemos, e declaramos a referida Joana livre de hoje para sempre, e que ela acompanha os ingênuos Benedicto e Maria, de cujos serviços desistimos. Para seu título mandamos este que assinamos. Pitangui, 16 de maio de 1884. (AHPJF – Processos de tutela, 27/04/1885).

De acordo com a Lei do Vento Livre, o senhor de escravos poderia utilizar o trabalho do ingênuo até que o mesmo completasse 21 anos (Lei nº 2.040/1871), ao completar 8 anos o senhor podia escolher entre entregar o menor ao Estado com indenização ou manter seus serviços até os 21. A carta de alforria de Joana foi comprada pelo Vigário João Batista, os senhores de Joana liberaram os serviços dos menores, para que estes pudessem acompanhar a sua mãe. Como Joana era solteira, ela estava moralmente impedida de educar seus filhos, de

acordo com os costumes da época.⁵² Então a situação das crianças fica a cargo do juizado de órfãos, que tenta encontrar tutores para Maria José e Benedicto.

Bendicto foi encaminhado para uma instituição no serviço dos mestres de casa, que abrigava os menores pobres até que completasse 21 anos (maioridade legal). O administrador da casa (José Luiz) abrigava todos os órfãos possíveis, porém se recusa a continuar com Bendicto, vejamos:

V.S. O Dr. Feliciano Penido.

O fim desta é declarar a V.S. na qualidade de juiz de órfãos do ingênuo Benedicto, que V.S. me mandou entregar em data de 27 de abril do corrente ano para educá-lo no serviço dos mestres de casa até a idade de 21 anos. Tanto eu como minha senhora temos empregado todos os órfãos possíveis, se mudamos a índole endiabrada desta criança tão dada ao vício do furto ou outras travessuras prejudiciais à moral e aos outros mesmo; V.S. sabe que em tão tenra idade não lhe pode infringir castigos físicos que corrija, a bem disso, eu sou paralítico e doente, não podendo no momento me tornar criminoso perante a lei, por um excesso qualquer, peço-lhe desculpa por não poder continuar a tê-lo em minha casa.

Desejo-lhe saúde e prosperidade. (AHPJF – Processos de tutela, 27/04/1885).

Benedicto foi mandado para o serviço dos mestres de casa com apenas 5 anos, o administrador José Luiz classifica o menor com “*uma índole endiabrada*” e dada ao “*vício do furto*”. Essa é a verdade produzida pelo administrador que segundo o seu próprio testemunho não sabia lidar com uma criança tão pequena (“*tão tenra idade não lhe pode infringir castigos físicos que corrija*”). Ainda muito pequeno até para os padrões da época (onde as crianças começavam a trabalhar com 7 a 8 anos), Benedicto foi introduzido na educação através do trabalho, considerado por José Luiz como um sujeito de risco (índole endiabrada/vício do furto), justificando desta forma a educação disciplinar pelo serviço (residir, obedecer,

⁵² Apesar de a tutela por mães e avós não ser formalmente vedada, a prática erigiu barreiras quase intransponíveis — sobretudo para mulheres pobres e libertas. A Lei do Ventre Livre (1871) permitia que mães cativas, uma vez alforriadas, fossem acompanhadas por filhos menores de oito anos; porém outros dispositivos imperiais restringiam o exercício desse direito. O Aviso n. 312, de 20 out. 1859, ao negar às mães o pátrio poder, submeteu os filhos de pai incógnito à jurisdição orfanológica: cabia ao Juiz de Órfãos nomear-lhes tutor ou curador quando a mãe não tivesse “bons costumes”, inclusive podendo dar o menor à soldada à semelhança de órfãos e expostos (COLEÇÃO DE DECISÕES DO GOVERNO DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1859, t. XXII, apud GUIMARÃES, 2006, p. 112). Na documentação paroquial, muitas crianças (e ingênuos) filhas de mulheres pobres e libertas eram lançadas como naturais e de pai incógnito, o que, à luz do Aviso, excluía suas mães da tutela — reversão só possível mediante reconhecimento por subsequente casamento. A pobreza funcionava como outro obstáculo: estigmas morais associados aos setores populares (“ignorância/pobreza/descuido/vício/abandono/licenciosidade”) sustentavam a acusação de “incapacidade” para educar (ABREU; MARTINEZ, 1997, p. 25).

aprender tarefas) sob autoridade do tutor/acolhedor. A condição de saúde de José Luiz também aparece como justificativa para a recusa da tutela do menino Benedicto.

Em 31 de outubro de 1885 os menores continuavam sem tutor, em 5 de novembro Claudiano Lopes é nomeado tutor interino de Benedicto. A menina Maria José ficou a princípio aos cuidados da família S. Honório de Almeida, mas como era fora da cidade e longe de seu irmão, ela foi entregue à família do cidadão Eduardo Braga. Claudiano Lopes prestou juramento como tutor de Benedicto e também de Maria José, porém por algum motivo que não foi declarado no processo, Claudiano não assumiu o cargo. João Francisco Alves, que era padrinho de Benedicto, assume o cargo de tutor, mas apenas do menino Benedicto, que tinha a idade de 10 anos nesse momento do processo:

Certifico:

Que revendo o livro número 3 de tutelas e curatelas existentes, em meu poder e cartório do mesmo, à folha 28 consta e se vê o termo de tutela do teor seguinte: Tutela. Em 29 de março de 1889, nesta cidade de Juiz de Fora, na forma, onde se achava José Joaquim Fernandes Torres, Juiz de direito da comarca, comigo escrivão do seu cargo, compareceu o cidadão João Francisco Alves, a quem o Juiz deferiu o juramento aos Santos Evangelhos, na forma da lei, sob o cargo do qual lhe encarregou de bem servir de tutor do menor Benedicto, de 10 anos de idade, filho da liberta Joana Maximiniana e de pai incógnito, zelando e administrando sua pessoa e bens, que porventura venha a possuir, cuidando de sua educação, e dando de tudo contas a este juízo nos prazos legais, recebido por ele o dito juramento, prometeu cumprir na forma reconhecida e debaixo de responsabilidade. E, para constar, lavrou-se este termo em que assina com o juiz depois de lhe ser lido por mim João Vieira de Azeredo Coutinho, Escrivão do segundo ofício dos órfãos que descrevi. (AHPFJ – Processos de tutela, 27/04/1885).

A menina Maria José ficou sem tutor de acordo com este processo de tutela: “*Constando a este juízo que se acha sem tutor a menor Maria José Miranda, filha de Joana Maximiniana de Jesus, onde o Escrivão deste juízo, que foi este distribuída.*” O processo demonstra que havia uma preocupação por parte do Juizado de Órfãos em manter os irmãos juntos, usando colégio como sinônimo de localidade, o que a princípio pode levantar alguns questionamentos se Maria José frequentou ou não uma escola. Mas a leitura do processo demonstra que houve apenas uma mudança de localidade, a menor volta para a cidade para poder ficar próxima ao seu irmão. O juizado tenta uma arranjo de tutela onde os dois possam permanecer juntos, mas como essa tutela não foi efetivada, Maria José acaba sem tutor, o que aconteceu com a menor não foi relatado no processo.

O circuito vigário - juízo - intimações - nomeações - colocações - hipoteca define quem fala e o que tem valor de verdade. O vigário legitima a liberdade de Joana e a renúncia de serviço

dos filhos; o juiz transforma os acolhimentos privados em tutela legal. A ausência de oitiva dos menores rarefaz suas vozes. As peças comentam e aplicam a Lei do Ventre Livre e a prática do Juízo de Órfãos. Após a manumissão e renúncia dos serviços, a tutela reorganiza a autoridade adulta. O juiz/escrivão exerce a função de autor do direito (“zelar, administrar, educar”).

A igreja (vigário) não só batiza, mas também paga a alforria, obtém renúncia de serviços e aciona o Juízo, uma engrenagem paroquial/judicial que transforma crianças libertas em pupilos. A escrita paroquial e a escrita pública coincidem para produzir a “verdade” da liberdade e da tutela. A tutela dos filhos de Joana demonstra um dispositivo de governo que articula manumissão paroquial, renúncia de serviços e serviço doméstico disciplinar. A “educação” no processo tem a função de moralizar pelo trabalho, sempre centralizando a autoridade adulta. O silêncio da mãe e das crianças é a condição de possibilidade desse discurso.

10. João Camilo Gomes, filho da liberta Luísa Severa do Nascimento: pedido de remoção de tutela

Senhor Doutor juiz de órfãos. Diz Luísa liberta que tendo sido nomeado tutor de seu filho menor João, Bento José de Moraes, diretor de uma companhia de cavalinhos⁵³, atualmente nesta cidade, acontece que o dito Moraes além de não dar a seu filho educação alguma, o maltrata com castigos corporais. Não residindo Moraes neste município, não tendo lugar certo, por quanto vive percorrendo povoações desta e de outras províncias, não está no caso apto de exercer referida tutela, pois o tutor deve ter residência no município onde assina a tutela, a fim de prestar contas da pessoa e bens de seu tutelado. Nestes termos o suplicante pede a V.S. que digne se ordenar a remoção do tutor, nomeando desde já um tutor interino que tome conta do menor até inteira decisão que o Senhor assim entender.

Assino por Luísa por não saber escrever, Fernando Augusto G. Ribeiro.
(AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

O processo evidencia a atuação de Luísa em defesa da escolarização de seu filho João e contra os maus-tratos por ele sofrido. Os autos indicam que a única experiência escolar de João ocorreu enquanto esteve sob os cuidados maternos; mostram, ainda, que Luísa pleiteou a liberdade de outro filho e que uma de suas filhas frequentava a escola pública. Embora

⁵³ No século XIX, “companhia de cavalinhos” era a maneira comum (em anúncios e documentos) de se referir a companhias circenses equestres — pequenos círcos itinerantes cuja atração principal eram números com cavalos (acrobacias montadas, volteios, “carrossel” equestre, adestramento), muitas vezes acompanhados de pantomimas, música e outras variedades. Em outras palavras, é sinônimo de companhia equestre / circo de cavalinhos. Assim, “diretor de uma companhia de cavalinhos”, trata-se do diretor/empresário de um circo equestre itinerante atuando na cidade naquele momento (TORTORELLA, 2019).

analfabeta, Luísa reivindicou para os filhos uma educação distinta do modelo então hegemônico — a “educação pelo trabalho” —, recusando o discurso de verdade que a naturalizava para a infância pobre.

Em 07 de novembro de 1887, o advogado Constantino Luiz Palessa é nomeado curador do menor João. Como curador do menor, Constantino alega ser irregular um tutor com vida nômade. Para o curador as razões apresentadas pela mãe do menino (maus tratos/falta de educação) são suficientes para a remoção de tutela. Um tutor interino é nomeado, o advogado Jovelino Barbosa.

No decorrer do processo a mãe apresentou duas testemunhas para comprovar os maus tratos do tutor ao menor; a primeira testemunha foi Manuel de Oliveira Tavares, residente nesta cidade de Juiz de Fora, 28 anos de idade, solteiro. Vejamos o que disse a testemunha:

Perguntado sobre o material da petição de folha duas que lhe foi lido, disse: que sabe devido a Leopoldo Ferreira Guedes, empregado da companhia equestre do justificado, que o menor João foi barbaramente espancado por seu tutor Bento José de Moraes, e que do justificante ouvira que o menino tivera sido maltratado por seu dito tutor diversas vezes, entre outras em uma povoação do interior, cujo nome não se lembra, a ponto de intervir um negociante e declarar que se aquele pequeno não tinha pai, nem mãe que o defendesse iria pedir intervenção de autoridade competente para livrá-lo dos maus tratos de seu tutor. Acrescentou que por ocasião deste incidente que acabou de referir lhe disseram mais, ter intervindo um policial que ameaçou de prisão ao dito Moraes se continuasse a maltratar o menor e que este apresenta em seu corpo sinais de castigo por chicote e que tem uma perna deslocada. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Manuel de Oliveira Tavares, ao ser perguntado pelo tutor interino do menor, disse ter João 13 anos (mais ou menos), que a pouca escolarização do menino é anterior à tutela e que o tutor Bento só ensinou exercícios ginásticos ao menor, para ser apresentado em espetáculos públicos. Disse também que o tutor não tem domicílio certo e não sabe se Bento é casado. Ao ser requerido pelo advogado do Justificado (Bento José de Moraes) respondeu que tem 15 dias (mais ou menos) que o menor não é espancado.

A segunda testemunha foi Thomas Luiz da Rosa, natural desta cidade, com 36 anos de idade, solteiro e carpinteiro. De acordo com o processo, Thomaz era amasiado com Luísa. Acompanhemos a fala da testemunha:

E perguntado sobre a matéria que trata a folha duas que lhe foi lida, disse que nada sabe de essência própria, mas por ouvir da mesma sabe que o menor é castigado por seu tutor com chicote, e ele testemunhou nesta cidade, presenciou um encarregado do circo, por nome Manoel, por ocasião de um ensaio dar chicotadas no referido menor, que desta ouvira que em uma das

povoações desta província, de cujo nome não se lembra, fora o mesmo severamente castigado pelo justificado a ponto de intervir um negociante ou fazendeiro da localidade e censurar Moraes de assim proceder. Requerido pelo tutor interino disse que o menor teria de quinze a dezesseis anos de idade, que o tutor não lhe tem dado instrução alguma que apenas o tem iniciado na arte mágica, que o exibe em espetáculos públicos de que aufera lucros e crê que o tutor vive honestamente com sua família, não se lembra se o mesmo é ou não casado, finalmente que ignora que o tutor tem residência certa, porque não mora o mesmo neste, nem nos circunvizinhos municípios. Interrogado pelo doutor Curador e advogado, respondeu que não sabe se o tutor tem remunerado os serviços do menor, mas que há dias consentiu um benefício a favor de um irmão do menor, cujo produto está recolhido parte no banco, e parte acha-se em poder da testemunha. Interrogado pelo advogado do tutor disse que não sabe se as chicotadas dadas no ensaio foram graves de modo a causar vergões, que sabe que o menor por cada vez que trabalha em espetáculos recebe a gratificação de 500 réis do diretor, que o mesmo não tinha e não tem bens algum; que sabe mais que na vinda da companhia para esta cidade o diretor mandou este menor adiante dos demais artistas com os animais e finalmente que esse menor sabe ler e escrever pouco, sendo que aprendeu antes de ir para o poder de seu tutor. E como nada mais disse, nem lhe foi perguntado, deu-se por fim este depoimento em que assinam todos com o juiz, sendo o rogo da testemunha, por não saber ler nem escrever, assinado por José Tavares Coimbra, e o rogo da justificante por não saber ler nem escrever pelo mesmo Coimbra. (...). (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

As testemunhas apresentadas pela mãe de João reafirmam os maus tratos do tutor ao menor e a ausência de escolarização na tutela de Bento. Dessa forma o tutor interino e advogado pede que sejam nomeados peritos profissionais que procedam o exame no corpo de João. Bento José de Moraes pede que seja admitido formular quesitos no exame pericial e apresenta documentos para serem juntados na ação. Os documentos apresentados são os recibos da farmácia e dos melhoramentos feitos no canhão, para demonstrar que Bento é “cuidadoso” com seus artistas e empregados.

No decorrer do processo temos o testemunho do tutor Bento José de Moraes, que apresenta o termo de tutela do menor João. Onde a mãe biológica abre mão da guarda de João em favor de Bento, alegando não ter condições de educar o menino e lhe fazer seguir qualquer carreira. Em 18 de julho de 1885, Bento recebeu em sua guarda João, que tinha 12 anos de idade (mais ou menos). Para Bento o ensino da arte acrobata era suficiente para a educação de seu tutelado e fala que a mãe de João não teria nada melhor para oferecer, pois não tinha uma vida “correta”, provavelmente pelo fato de ser amasiada com Thomas Luiz da Rosa. Que os demais filhos de Luísa viviam no “ócio, no vício e no despréstígio”. Porém mais adiante veremos que umas das filhas de Luísa estudava em uma escola pública, situação rara para as crianças pobres e negras da época. Sobre João, Bento diz que ensinou a arte circense ao

menino e que ele virou um artista muito querido pelo público. Que tem muita dedicação ao seu tutelado, a ponto de oferecer todos os ganhos de um espetáculo para custear a liberdade do irmão de João (Eurico). Sobre esse dinheiro, Bento alega o seguinte:

Tendo se realizado o benefício em favor da liberdade de Eurico, irmão do menor, começou a família deste a dissipar o produto, até que o justificante para evitar esse mal provocou espontaneamente uma reclamação no Pharol para a fim de fornecer-lhe um motivo em que estriba se para indagar do destino do dinheiro, que só conseguiu reaver já desfalcado em mais da metade, e que fez se recolher imediatamente esse restante (quatrocentos e setenta mil réis ao banco Territorial e Mercantil de Minas). (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Essa será a argumentação da defesa em todo o processo, que a mãe estava muito satisfeita com a tutela do menor, até Bento pedir a devolução do dinheiro do espetáculo. Eles falam que o companheiro de Luísa, Thomas, tinha lhe convencido do processo de remoção de tutela, sendo que ele ficou responsável pelo dinheiro da liberdade de Eurico. Neste sentido, o processo tem a tentativa de produção de duas verdades. A verdade da acusação (maus tratos ao menor/falta de educação ao tutelado) e a verdade da defesa (o dinheiro para a liberdade de Eurico). Em seu depoimento Thomas relata que João veio para a cidade junto com os animais do circo e os artistas vieram depois, Bento alega que mandou João antes para que ele pudesse ficar mais tempo com sua família.

Devido a influência de Bento, a defesa consegue apresentar diversas testemunhas, muitas delas são trabalhadores do próprio circo, outras são moradores da cidade. A primeira testemunha de Bento é um dono de botequim que se localizava perto do lugar onde o circo estava no momento do processo, a testemunha se chamava Francisco de Assis Pinto Júnior. Ele relata que Bento fez uma conta no seu botequim para que João e todos os outros aprendizes do circo pudessem comprar o que quisessem. Francisco era natural de Niterói, tinha 46 anos e residente em Juiz de Fora. A testemunha fala que Bento fez de João um artista, que antes o menino vagava pela rua sem ofício. Reafirma a história contada por Bento em relação ao espetáculo em prol da liberdade de Eurico, disse que a companhia é honesta e que a mulher e as filhas de Bento trabalhavam no circo.

Victorino da Silva Braga (segunda testemunha de Bento), natural do termo de Barbacena e residente nesta cidade de Juiz de Fora, com 69 anos de idade, viúvo e empregado público. Segundo Victorino o menor João andava vagando pelas ruas da cidade, sem ocupação alguma e maltrapilho, antes de ser tutelado por Bento. Era um menino “*imprestável*” que virou um artista, que apesar de sua tenra idade já poderia se sustentar. Reafirmando a história do irmão

de João, Eurico, quando Bento organizou um espetáculo por custos próprios e que toda bilheteria iria ser destinada a liberdade de Eurico. Victorino disse também que além de João, apenas Pepino, o melhor artista do circo, teve o mesmo benefício. Alega que o menor se alimentava da mesma comida que o dono do circo e que atualmente se veste decentemente. Em relação à educação: “*disse que ignora que o tutor tenha dado instruções ao menor, que mandou lhe ensinar mágica e o drible nos espetáculos públicos, desta arte dos quais aufera lucros pecuniários*”.

Leopoldo Carlos da Silva, natural da cidade de Diamantina e residente atualmente nesta cidade, com 28 anos de idade, solteiro, músico e terceira testemunha de Bento. Leopoldo era empregado na companhia do acusado. A testemunha disse que Bento castiga o menor com chicote nos ensaios, para acordar os ânimos, mas que nunca viu fazer “*barbaramente*” ou “*severamente*”. Alega que o menor sabe ler e escrever pouco e que tem regular procedimento.

Bernardo Mariano Halfeld natural de Ouro Preto e residente nesta cidade, com 45 anos de idade, negociante (quarta testemunha). Acompanhemos o testemunho de Halfeld, que foi juiz na tutela do menor, patrão e ex senhor de Luísa:

E perguntado sobre os itens da petição retro que lhe foi lida respondeu: ao primeiro que em julho de 1885, sendo a testemunha juiz municipal investiu o justificante como tutor do menor João que vagava pelas ruas sem ofício ou arte alguma e sua mãe não lhe dava ocupação e infringindo lhe castigos, sendo que por várias vezes o menor ia se refugiar em casa da testemunha, de onde certa vez teve a audácia de mandar um pardo amarrá-lo, no que não consentiu a testemunha. O segundo disse que os demais filhos da liberta Luísa vagam sem ocupação, exceto a filha mais velha da mesma que a testemunha vê frequentar a escola pública. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Com o objetivo de desqualificar Luísa no processo, Bernardo Halfeld revela que umas das filhas dela estudava em uma escola pública. O que mostra a preocupação e tentativa da mãe em escolarizar seus filhos, já que como vimos, João também foi escolarizado antes de ser tutelado por Bento. Essa é a única menção a escola pública em todos os processos que analisei, mostrando desta forma que não era uma prática comum as crianças pobres da época frequentarem a escola pública da cidade. Voltemos ao testemunho de Bernardo:

Ao terceiro que é exato e está no domínio público a concessão que o justificante fez deste menino até então imprestável, em um artista que conseguiu aplausos gerais nesta cidade, tendo conseguido diversas medalhas. Ao quarto que o justificante deu esse benefício em favor da liberdade de um irmão de seu tutelado de nome Eurico, pagando por si as despesas, sendo que a arrecadação do produto foi feita por pessoa que se dizia interessada pelo menor e que vive amasiado com a mãe deste. A concorrência deste

espetáculo foi avaliada em 901 cento de réis, porém o justificante não pôde conseguir dos arrecadadores se não 470 mil réis, que entregou a testemunha e esta imediatamente os recolheu ao banco desta cidade em conta corrente a favor do escravizado Eurico; e ainda mais o justificante prometeu em vista da ocorrência que faria o mesmo produto, para dar o mesmo benefício com o mesmo intento, quando voltasse a essa cidade; que a testemunha enxerga nestes atos de generosidade a amizade do justificante pelo tutelado de modo não poder presumir o enfrentamento bárbaro daquele contra este. Ao quinto parecia-lhe que sim. Ao sexto respondeu ser exato o contexto deste artigo. O sétimo disse ser exato quanto aos fornecimentos ignorando o mais. O oitavo respondeu que sem exercício perderá a arte que tem se não for entregue a pessoa enérgica e de bons costumes, tornar-se-á um inútil e prejudicial a sociedade. Ao nono ignora. Ao décimo respondeu afirmativamente. O décimo primeiro disse que realmente lhe parece ser este o motivo desta pretensão, sendo que a testemunha conhecia o empenho e o esforço do justificante para reaver o produto do benefício arrecadado pelo preto Thomaz amante da mãe do menor e entregue a Julião Pereira da Silva. (AHPF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Na citação acima, Bernardo reafirma a história do irmão de João, que estava escravizado no decorrer do processo. O discurso se alinha ao da defesa para tentar provar a verdade produzida de que a ação foi movida por causa do dinheiro arrecadado para a liberdade de Eurico. A testemunha usa os termos “*amasiado com a mãe*” e “*amante da mãe do menor*” para desqualificar moralmente a Thomaz e a Luísa, que segundo ele se juntaram para produzir a ação. No decorrer do testemunho, Bernardo continua tentando provar a sua hipótese de que o processos de remoção era uma idéia de Thomaz, que ficou ressentido com a retirada do dinheiro em sua posse, do espetáculo em prol de Eurico, vejamos:

Disse mais a testemunha, que se interessando sempre pela família do menor, que lhe pertencia quando escravo e que até hoje vive quase exclusivamente a expensas dela testemunha, e tendo chegado este menor a esta cidade, foi pela testemunha interrogado se estava ou não satisfeito com o seu tutor, diretor da Companhia Moraes, o que respondeu que sim, que o diretor o tratava sempre bem, a ponto de sua mãe estar com vontade de entregar sua filha de nome Severa ao mesmo diretor e se não o fez, e se trata de hoje retirar o menor João da companhia de Moraes é porque naturalmente tem ouvido conselhos de pessoas que tem em mira algum objetivo que a testemunha desconhece. Disse mais que, há tempos a mãe deste menor promoveu uma arrecadação para a liberdade de seu filho Eurico, na qual a testemunha, sua família e alguns amigos assinaram e concorreram com diversas cotas recebidas pela mencionada liberta e que deu destino diverso ao do objetivo expresso. Perguntada a liberta Luiza, mãe do menor e de Eurico, pela testemunha qual o fim que havia dado a quantia aludida sob inscrição, respondeu que entregará a seu amante Thomaz que até hoje não tem dado contas da mesma quantia. Disse mais, que no princípio deste mês Thomas exigiu da liberta Luiza a quantia de 10 mil réis a título de pagamento a oficiais de justiça para irem buscar o menor Eurico em casa de seu senhor José Lourenço Pereira e se sabe desta circunstância é porque estando Luiza empregada em casa da testemunha como cozinheira, recebendo a quantia de 25 mil réis por mês, para obter adiantamento veio alegar esse mesmo. No duodécimo item

respondeu que ignora. Requerida pelo curador disse que o tutor Bento José de Moraes não tem residência certa devido a sua profissão de saltimbanco. E como nada mais disse, nem lhe foi perguntado, deu se por fim o seu depoimento. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

A quinta testemunha de Bento, José Afonso Pereira Lima, português e residente atualmente nesta cidade com 31 anos de idade, solteiro, empregado da companhia equestre de Moraes. José Afonso disse que tinha um mês que estava empregado na companhia de Bento e que apenas uma vez viu Bento chicotear a filha Paulina, mas que nunca viu ele fazer o mesmo com o menor João. Alega que não sabe se João tem sinais de sevícias, porém disse ser comum entre os artistas de circo as cicatrizes produzidas pelos nós na cama elástica e pelos tombos em equitação. Tentando provar o apreço de Bento por João, em seu testemunho disse que o tutor presenteou ao tutelado com uma corrente para relógio e que não fez o mesmo para seus filhos. Reafirma a história contada sobre o dinheiro do espetáculo para a liberdade de Eurico e que antes do ocorrido a mãe de João frequentava a casa de Bento e pretendia entregar outra filha para ser tutelada por ele.

José Bernardo, residente atualmente nesta cidade, com 47 anos de idade, casado, artista da companhia equestre de Moraes e a sexta testemunha de Bento. Disse que João era o artista mais estimado por Bento e reafirma a história do dinheiro do espetáculo para a liberdade do irmão de João. Alega que nunca viu Bento castigar fisicamente a João, apenas censuras verbais. Sobre a educação do menor disse que durante o tempo que está no circo não viu Bento dar instrução literária ao menor.

Lindolpho José de Assis, natural da cidade de São José del-Rei e residente nesta cidade de Juiz de Fora, com 28 anos de idade, casado, publicista (sétima testemunha da defesa). Lindolpho falou que se lembra de João, antes de ser tutelado por Bento, vagando à toa pelas ruas da cidade, vejamos este trecho do depoimento de Lindolpho: “*ao primeiro lembra-se de ter visto o menino João antes da tutela vagando à toa pelas ruas tal qual essa multidão de vadios que infesta as ruas e esquinas e contra a qual tem constantemente reclamado em sua folha*”. O depoimento da testemunha sugere uma clara aversão às crianças pobres que circulavam pelas ruas da cidade, mobilizando inclusive seu próprio espaço de trabalho como estratégia para “enfrentar” aquilo que percebia como um problema social. Quanto à escolarização do menor, afirmou não saber se Bento proporcionava ou não a João alguma instrução literária.

Francisco Alves da Cunha, natural desta província e residente nesta cidade, com 57 anos de idade, casado, empregado público, oitava e última testemunha da defesa. Disse não saber se

Bento tinha dado educação regular a João, porém o menino se trajava decentemente e era alimentado na mesma mesa que a do diretor (Bento).

Para sua defesa, Bento arrolou oito testemunhas; Luísa, apenas duas — e, embora posteriormente tente ampliar esse rol, não o consegue. Os depoimentos, a despeito de procurarem atestar o apreço de Bento por João e de justificar o pedido de remoção da tutela pela necessidade de recursos para a liberdade de Eurico, evidenciam que Bento não proporcionou a João instrução de primeiras letras e que costumava castigar as crianças do circo com o mesmo chicote utilizado nos animais.

O exame dos peritos no corpo do menor também revelaram que João foi castigado com chicote ou látego, que algumas cicatrizes são antigas e outras são recentes (com 20 a 30 dias). Demonstra também que João tem cicatrizes accidentais, pelo “*roçamento de corda*” e por eventuais quedas no seu ofício no circo. Segundo a avaliação dos peritos em relação aos castigos aplicados no menor: “*Que são brutais pela natureza do instrumento, não, porém, pela gravidade das lesões*”. Os peritos consideraram que os castigos não foram excessivos, nem bárbaros, e que os sinais no corpo de João não eram graves.

O interrogatório do menor João aconteceu no dia 11 de novembro de 1887. No depoimento João disse que era bem alimentado, mas que era castigado pelo tutor e pelos funcionários do circo nos ensaios (por ordem de Bento). O menor relata que Bento nunca procurou dar-lhe instrução alguma, que sabe ler e escrever pouco, e que lhe foi ensinado antes de ser tutelado, sabendo apenas assinar muito mal o seu nome. Que não convive com o tutor, mas sim com os empregados no barracão do circo, enquanto Bento se hospeda, com a sua família, em hotéis ou em casas alugadas. E que o tutor lhe dá as roupas para o espetáculo, nada mais.

No decorrer do processo Luísa tenta juntar mais testemunhas, chegando a pedir em cartório, mas estas testemunhas não foram incluídas no processo. Cláudiano Lopes e o doutor José Mariano Pinto Monteiro foram nomeados procuradores de Luísa, em 11 de novembro de 1887. Houve uma tentativa de audiência conciliatória por parte da acusação, porém Bento não aceita a conciliação. Desta forma, o procurador e advogado da mãe do menor (Dr. José Mariano Pinto Monteiro) começou a apresentar suas alegações:

Muitas são as causas provadas neste processo que autoriza a remoção do tutor Bento José de Moraes. Entre elas subscreve as seguintes: Primeiro

haver o tutor seviciado⁵⁴ a seu pupilo. Segundo, não reside o tutor neste município e nem tem domicílio certo. Terceiro não ter dado ao pupilo a educação literária. Quarto não lhe ter mandado ensinar ofício útil. Quinto especular com o pupilo, auferindo lucros. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Na primeira alegação, referente aos castigos que Bento aplicava em João, o advogado mostra como prova o resultado da perícia que foi feita no corpo do menor, a fala das testemunhas (algumas inclusive do próprio Bento) e o interrogatório de João. Na segunda alegação, sobre o tutor não ter domicílio certo, nem residir na cidade, as testemunhas são usadas como prova (da autora, como as do próprio tutor). O advogado cita um trecho das Ordenações Filipinas para mostrar a necessidade do tutor ter residência definida e de preferência na mesma cidade do tutelado, vejamos:

Ora a ordenação do livro quarto título 102, parágrafo sétimo, dispõe que não se achando parente do órfão para poder ser constrangido o juiz obrigará um homem bom do lugar que seja abonado, discreto, digno de fé para ser tutor e curador do dito órfão e para poder guardar e administrar sua pessoa e bens. Estará porventura nestas condições o atual tutor, que não tem domicílio certo, nem descrição e nem os demais requisitos exigidos? (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Na terceira alegação da acusação, não ter dado ao pupilo a educação literária:

Quanto à terceira, as testemunhas tanto do autor como as do réu depõem achar que o tutor não mandou ensinar seu pupilo sequer a ler e escrever, entretanto, segundo se vê em nota 222 de Pereira de Carvalho. Linhas Orfanológicas, com referência às Ordenações Filipinas, livro primeiro, título 88, parágrafo 15, por mais pobres que sejam os órfãos sempre se deverão mandar ensinar a ler e escrever. O tutor, no entanto, não o fez, contentando-se em ensinar ginástica, porque disso auferia, como tem auferido lucros. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Na quarta alegação, não ter mandado ensinar a João um ofício útil, o advogado de Luísa mostrou que todas as testemunhas falaram que Bento só ensinou a arte ginástica para João, e segundo ele ser acrobata ou saltimbanco não constituem profissão lícita. Em relação a quinta alegação, especular com o pupilo, auferindo lucro; o advogado relata que todas as testemunhas (da autora e do réu) juraram que o tutor exibe seu pupilo em espetáculos públicos, auferindo lucros e arriscando a integridade do menor.

⁵⁴ *Seviciado* (adj., part. de seviciar) designa quem foi maltratado, torturado ou submetido a sevícias. O termo deriva de sevícia (“maus-tratos, crueldade”) e de seviciar (“infligir sevícias, maltratar, torturar”), com uso consolidado tanto na lexicografia geral quanto no jargão jurídico brasileiro. Cf. FERREIRA, 2009, verbetes “sevícia” e “seviciar”; HOUAISS; VILLAR, 2001, verbete “sevícia”; DE PLÁCIDO E SILVA, *Vocabulário Jurídico*, verbete “sevícia”.

No processo vemos que Luísa não tem a intenção de reaver a tutela de seu filho, ela se arrependeu de entregar João aos cuidados de Bento, de acordo com as alegações da defesa, e pede a troca de tutela. Quer um tutor que não maltrate o menino, que more na cidade para que ela fique mais perto de João e possa acompanhar se a tutoria está sendo boa ou não para o menor. A mãe deseja educação literária para João, e esse é o ponto principal para a minha pesquisa. O advogado citou as Ordenações Filipinas para provar a obrigação do tutor em dar educação literária ao tutelado: “*por mais pobres que sejam os órfãos sempre se deverão mandar ensinar a ler e escrever.*” Todos os processos que transcrevi demonstraram a educação através do trabalho como primordial para os órfãos pobres da época, o que levou a escolarização de um número muito pequeno de tutelados. A educação que era exigida pela legislação da época foi negligenciada na tutela de João e na tutela de muitas outras crianças pobres, negras e pardas.

O curador Constantino Luiz Palessa tem a seguinte visão do processo de João, acompanhemos:

Parecer: Penso que sobejam nestes autos motivos legais para que seja definitivamente removido o tutor Bento José de Moraes. Foram feitos no menor por médicos de elevado conceito, o exame que evidencia que a criança tem sido barbaramente castigada com instrumentos aviltantes por seu tutor, o que só por si é bastante grave, demasiadamente significativo para que Bento José de Moraes não possa mais merecer a confiança do juízo. Acresce que o tutor não é domiciliado neste Termo, tem vida nômade, e não prova por isso servi-lo de acordo com a Ordenação Filipina, livro 4 e folha 102, foi investido do melindroso ônus da tutela e muito menos ser hoje tolerado em seu exercício, quando se tem justificado a sua incapacidade. Por estas e outras considerações de igual valor, tais como a inutilidade da arte abraçada pelo menor, os perigos que a cercam em ameaça constante a sua vida, o receio de que o tutor continue maltratando e com ele especular em proveito próprio e exclusivo sujeitando-o a trabalhos tão arriscados. Sou de parecer que seja definitivamente removido o tutor Moraes, nomeando se outro.

Juiz de Fora, 16 de novembro de 1887. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

O discurso do curador alinha-se ao da acusação; contudo, a questão da falta de educação literária foi desconsiderada por Palessa. Para Constantino Luiz Palessa, os maus-tratos ao menor, o fato de Bento não residir no município e o tipo de educação laboral oferecida a João constituem motivos suficientes para a remoção da tutela. A seguir, apresenta-se a decisão do juiz:

Sentença: Vistos os autos, os menores que não tem parentes que os protejam, sendo inteiramente pobres, devem ser remetidos para os arsenais da Marinha e Guerra, principalmente quando vivem vagando sem ocupação pelas

cidades; mas sendo possível achar tutor, mestre de ofício ou de arte que deles queiram se encarregar, será preferível conservá-los sob a vigilância de tais tutores quando deles se queiram encarregar quer recebam os possam receber remuneração, que não o recebam ficando então obrigado o próprio menor a serviços, que remunere o seu tratamento e ensino. Por isso o réu a quem foi entregue o menor, a requerimento da própria autora (certidão de folhas 20) tem o direito de ser remunerado por seu trabalho, como qualquer outro mestre de ofício ou mestre de arte. Estes tutores, mestre de ofício ou mestre de arte a quem são entregues menores desvalidos vagabundos têm o direito de empregar o castigo moderado e o mal resultante de seus castigos não são sevícias pois são permitidos por lei, Código Criminal artigo 4 e parágrafo 6. O mestre de ofício ou mestre de arte, quando tutor, não tem o dever de dar instrução aos menores que lhe forem confiados e apenas serve a obrigação de ensinar um ofício ou arte que souber. Por tanto, e pelo mais que dos autos consta, julgo improcedente a remoção requerida e pague a autora as custas. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

A sentença normaliza o castigo e dispensa o letramento, dessa forma a verdade discursiva da defesa ganha poder, conferindo validade ao que se pode dizer. O menor fala, porém o veredito interpreta tudo sob a figura do mestre de arte que pode corrigir “moderadamente”. As peças comentam/aplicam as Ordenações Filipinas e o código criminal para fundamentar a verdade de que o tutor/mestre (mesmo ambulante) pode governar o menor via trabalho e castigo. O juiz exerce a função-autor e define o escopo de “educar”, dispensa a escola e autoriza a “correção” corporal. O processo produz o “menor vadio regenerável” e o “tutor empresário/artista”. O primeiro material maleável para a arte; o segundo administra corpo/tempo, lucra com a performance de João e reivindica remuneração como qualquer mestre. A mãe, que originalmente buscou a tutela por pobreza, reapareceu como acusadora, mas foi desautorizada na sentença.

O interrogatório insere a fala de João (chicote, falta de instrução, dormir no barracão). Contudo, o dispositivo a reabsorve e o castigo torna-se “moderado”, a ausência de escola é irrelevante e o risco nos espetáculos é profissional. Veremos adiante que Luísa entrou com recurso da sentença, a verdade produzida na decisão do juiz não convenceu todas as personagens do juizado de órfãos, o curador Constantino Luiz Palessa era a favor da remoção e Luísa consegue mediante recurso a troca de tutor para seu filho João:

Ao excelentíssimo senhor doutor juiz de órfãos, diz Luísa Severa do Nascimento, nos autos de remoção de tutela de seu filho menor João, requerida contra Bento José de Moraes, que tendo o excelentíssimo senhor doutor juiz de direito proferido sentença contra a suplicante, mas não conformado com essa decisão quer dela suplicante apelar, como de fato apela para o tribunal da apelação e requer que tomada por termo à sua apelação sigam-se aos seus termos os respectivos autos. Pede a Vossa Senhoria deferimento juntando-se está. Espera receber mercê.

Juiz de fora, 23 de novembro de 1887.

Como procurador Cláudiano Lopes. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

O juizado de órfãos deu parecer favorável à Luísa, e a remoção de tutela de Bento sobre o menor João foi efetivada, após um ano que a mãe entrou com o pedido:

Henrique Eduardo Resende, escrivão de apelação do tribunal na intervenção para que seja nomeado outro tutor que substitua o apelado que pagará as contas. Em 25 de fevereiro de 1885, é o que se contém em a dita ação fielmente tirado dos autos originais os quais eu reporto e dou fé nesta imperial cidade aos 7 dias de novembro de 1888. (AHPJF – Processos de tutela, 07/11/1887).

Nos autos, a sequência de petição, curadoria, oitiva de testemunhas, perícia, interrogatório e sentença funciona como um ritual que escolhe quem pode falar e com que peso: juiz, promotor, curador e peritos têm a palavra autorizada, enquanto a mãe “que não sabe escrever” e o menor ocupam posições desprivilegiadas. Esse arranjo não só ordena as falas; ele produz a própria verdade do que conta como “educação”. Nesse regime, a combinação entre lei, laudo médico e recibos desloca para a periferia a reivindicação de escolarização: a instrução de primeiras letras permanece possível, mas rarefeita e com pouca força decisória. Paralelamente, etiquetas morais como “amasiada” e “vadios” desqualificam a mãe e o filho, ao passo que o “mestre de arte” e o “especialista” ganham legitimidade. O resultado é uma verdade jurídico-pericial que identifica educar com disciplina de trabalho e correção corporal, relegando o letramento a um lugar secundário.

A partir daí, opera-se um deslocamento de sentido: “educação” passa a equivaler a ofício/arte somados à disciplina do corpo, enquanto a escola vira adorno, quando não dispensável. Não por acaso, o próprio juiz afirma que o mestre de ofício “não tem o dever” de garantir instrução literária — ponto em que a verdade jurídica redefine educar como adestramento útil. Essa redefinição se ancora nas Ordenações e no Código Criminal (que autorizam o “castigo moderado”) e transforma o corpo do menor em espaço pedagógico da punição: a perícia reclassifica dor e marcas como “não excessivas”, normalizando a violência como técnica formativa. Ao mesmo tempo, instala-se uma economia da prova em que recibos, “melhoramentos de canhão” e bilheterias de espetáculo substituem evidências de escolarização por sinais de zelo material e “benefícios”, reforçando um regime de veridicção que rebaixa o letramento e consolida, no arquivo do Juízo de Órfãos, a equivalência entre educar, disciplinar e fazer trabalhar.

Essas engrenagens ganham corpo em posições de sujeito bem definidas. O menor aparece como “vadio regenerável”, matéria-prima a ser “formada” pela arte, de modo que sujeição e educação se confundem. O tutor-empresário fala do lugar autorizado do mestre, orientado a produzir utilidade, espetáculo e renda, com apoio de testemunhas do próprio circuito laboral. A mãe liberta, não era letrada, fala por rogo e é esvaziada como enunciadora legítima; sua demanda por escola é reabsorvida pelo comentário judicial e pelo laudo. Já juiz, peritos e promotor atuam como função-autor do dossiê: não apenas decidem, mas também comentam e moldam o sentido “correto” de educação ao interpretar a lei. Nesse arranjo, naturaliza-se a equivalência entre educar, disciplinar e fazer trabalhar, reforçando a economia de prova que relega o letramento.

Daí se consolida um tripé prático. Primeiro, a perícia traduz o sofrimento em graduações (“não bárbaro”, “moderado”), normalizando o chicote como ferramenta pedagógica. Segundo, o testemunho interessado — de empregados do circo e notáveis locais — reproduz o léxico da regeneração (do “imprestável” ao artista), no qual a escola se torna supérflua porque a arte “forma” e rende. Terceiro, a doutrina aplicada pela sentença prefere o trabalho sob vigilância do tutor ao internamento estatal (o “Arsenal da Marinha”): educar passa a equivaler a governar o tempo infantil por trabalho mais correto — e o letramento volta a ser detalhe.

Não surpreende, então, que a única menção à escola pública — a filha de Luísa — surja como exceção que confirma a regra: escolarizar crianças pobres é raro nos autos. Mesmo quando a acusação convoca a citação erudita (Ordenações, Pereira de Carvalho) para reativar a ideia de que “por mais pobres que sejam” devem aprender a ler e escrever, essa norma perde força performativa diante da utilidade do espetáculo, que converte arte e disciplina laboral no critério dominante de “boa educação”.

Ainda assim, há frestas. O contradiscurso de Luísa, embora desautorizado, insiste: pede à escola e denuncia maus-tratos. A apelação e a reversão de 1888 — com a troca do tutor — mostram que a ordem não é totalizante: regimes de verdade disputam lugar e rearranjos institucionais são possíveis. Num giro normativo, as mesmas regras que normalizam o castigo e subordinam o letramento também autorizam, sob outra composição de vozes e provas, a remoção do tutor.

Em síntese, entre 1885 e 1888 (período entre a tutela e a remoção), “educação” aparece menos como escola e mais como rotina de trabalho vigiado: aprende-se um ofício sob correção do

corpo, enquanto a alfabetização quase sempre fica para depois — ou não acontece. O rito processual transforma recibos, laudos e disciplina em prova de cuidado. A sentença de 1887 sob essa lógica, ao considerar “moderado” o castigo e dispensar a instrução de primeiras letras. Mas a persistência de Luísa e a reversão de 1888 lembram que toda engrenagem comporta contra movimentos: com outras vozes e leituras, o mesmo aparato capaz de legitimar a educação pelo trabalho também pode desautorizar o tutor e reabrir a conversa sobre o que deve ser, de fato, educar.

11. Belmira, filha de Flávia que é casada com Honório

Juiz de Fora, 29 de setembro de 1888.

Diz Honório liberto, casado com Flávia liberta, morador nesta freguesia e município, padrasto da menor Belmira, de 9 anos de idade, que João Carlos Machado, sendo tutor desta menor, não só não cuida de sua educação, como também inflige castigos corporais e menos trata de resguardá-la, deixando que atentem contra a honestidade da referida menor, como já seria dado, e sendo o tutor aquele que deve zelar pelo futuro de sua pupila e não o faça, deve ser em tal caso removido, para o que requer o suporte. (AHPJF – Processos de tutela, 29/09/1888).

Como Flávia era uma mulher casada e estava assim em conformidade com os preceitos morais e religiosos da época, o agente da ação foi seu marido, Honório. A alegação para o processo de remoção de tutela de Belmira se alinha ao processo de João (maus tratos e falta de educação), porém Honório disse que o tutor não zelava pela honestidade da menor (questão moral).

Honório faz uma procuração nomeando como procurador Francisco Rodrigues de Almeida, na procuração Honório foi chamado de liberto, interessante observar que esse processo é pós abolição da escravatura no Brasil, porém os termos “liberto” e “ingênuo” continuam sendo usados em todos os processos que pesquisei (meu recorte vai até o final do ano de 1888). Veremos adiante, na convocação das testemunhas, como o termo liberto continuou sendo usado largamente neste período:

O doutor Adeodato Andrade de Botelho, juiz de órfãos do termo na pessoa da lei, aqui estava.

Mando qualquer oficial de justiça dos que perante mim servir, que em cumprimento deste, por mim suplicado e passado requerimento de Honório liberto, casado com Flávia liberta, intime-se Neripimo, liberto, Daniel, liberto e Antônio Raposo, para no dia 5 do corrente mês de outubro, no Fórum, ao meio dia vierem depor sobre as alegações feitas para remoção de tutela de Belmira de 9 anos, enteada do dito Honório, intimando igualmente ao tutor da mesma João Carlos Machado para a dita inquirição e termos da remoção requerida. O que cumpra.

Juiz de Fora, 01 de outubro de 1888. (AHPJF – Processos de tutela, 29/09/1888).

Após intimação João Carlos comparece ao tribunal, ele alega não saber o motivo da ação, pois considera Belmira como se fosse sua filha e que não permitiu que ela permanecesse em companhia de sua mãe pois sua conduta levaria a perversão de uma criança. Tanto a acusação como a defesa usam como verdade discursiva a defesa da moral de Belmira, porém um acusa o outro de atentar contra a moral da menor.

Acompanhemos a fala das testemunhas de Honório:

Primeira Testemunha: Daniel Antônio Custódio, casado, brasileiro, trabalhador de roça, testemunha notificada e jurada, o que dou fé, 23 anos, aos costumes nada.

Perguntado disse que conhece o tutor João Carlos Machado, e que o tratamento que dá a menor Belmira, de quem é tutor, sabe que é igual ao tratamento que um pai dá a uma filha; que dorme com ela, come na mesma mesa e até a conduz em todos os seus passeios. Nada mais disse e por não saber escrever pediu a Alberto da Cunha Horta que a seu rogo assinasse perante o juiz e ao escrivão. (AHPJF – Processos de tutela, 29/09/1888).

A segunda testemunha foi Neripimo Correia de Oliveira, solteiro, brasileiro, jornaleiro, de 18 anos, residente na lotação de Francisco Lage. Neripimo Também não sabia ler nem escrever, realidade muito comum entre os trabalhadores negros da época. Vejamos o que disse Neripimo sobre a situação de Belmira:

Perguntado disse que a menor Belmira pediu a ele testemunha que a levasse para a casa onde reside a mãe dela, declarando nessa ocasião que havia apanhado e por isso queria fugir, ao que se opôs a testemunha, dizendo, que não a conduziria por que o tutor João Carlos ficaria zangado, sendo que a mesma veio em companhia de Júlia para casa de sua mãe, onde chegando a testemunha, por Flávia lhe foi dito que sua filha fora castigada, ao que respondeu que a menina já lhe havia contado.

Disse mais, por ouvir dizer, que quem foi buscar depois Belmira na casa de sua mãe foi o tutor João Carlos. Dada a palavra ao procurador foi perguntado e disse que não sabe quem castigou, nem qual o gênero do castigo, por que a menor não lhe disse. Sabe mais que o tutor João Carlos e a sua mulher tratam muito bem a menor Belmira. Nada mais disse e por não saber escrever pediu Antônio Augusto Monteiro Bretas, que a seu rogo assinasse, perante o juiz e o escrivão. (AHPJF – Processos de tutela, 29/09/1888).

Antônio de Paiva Raposo, solteiro, brasileiro, jornaleiro e terceira testemunha indicada por Honório. Perguntado sobre o caso de Belmira, disse:

Que sabe por ouvir dizer que a testemunha Neripimo, no cafezal trabalhando com Inocência, José Ceará, Jacinta e Romualdo, que a mulher do tutor deu umas chineladas em Belmira, mas que não deu importância, porque não só não podia depositar confiança em Neripimo a quem pouco conhecia, como também não era de costume a criança ser espancada pela mulher do tutor.

Requerida pelo réu disse que o tutor e sua mulher querem muito bem a Belmira e a tratam como filha. Nada mais disse e nem lhe foi perguntado e por não saber escrever pediu ao doutor Feliciano Duarte Penido, que em seu rogo assinou, juntamente ao juiz e perante a mim Ignácio Nogueira da Gama, que o escrevi. (AHPJF – Processos de tutela, 29/09/1888).

João Carlos indicou três testemunhas para a sua defesa, a primeira testemunha foi Dona Alice Pinheiro, viúva, brasileira e capitalista, residente nesta cidade. Ela disse que conhecia João Carlos e sua esposa e que costumava frequentar a casa dos mesmos. Que os dois tratavam Belmira como pais extremosos⁵⁵ e que nunca viu eles maltratando a menor, porém alertou que tinha uma ano que não frequentava a casa de João.

João Martins Pinheiro, português, casado, alfaiate, residente nesta cidade e segunda testemunha de João Carlos. João Martins disse que João Carlos e a esposa tratavam a Belmira com carinho e nunca ouviu falar que a menor foi espancada pelos mesmos. Que eles estimavam a menina como se ela fosse filha deles.

A terceira testemunha de João Carlos foi Josué Ribeiro, viúvo, brasileiro, fazendeiro, residente no distrito desta cidade. Josué Ribeiro disse:

Que conhece João Carlos Machado e a sua senhora, não sabendo, a não ser por ouvir dizer pelo próprio Machado e Antônio Bertos, que ele seja tutor e tenha uma menor em seu poder, o que ouviu bastasse. Afirma que João Carlos é homem de índole pacífica e tratava aos filhos de seus escravos, no tempo da escravidão, como se fosse seus próprios filhos, o que sabe por ter ouvido a Antônio de Paula Lima, que morou com João Carlos e depois com a testemunha, notícia a que dou existe, além de outras razões, por não ser Paula Lima, atualmente, afeiçoado a João Carlos.

Requerida disse: que só sabe pelo próprio tutor e por Antônio Bretas que tendo a mãe da menor adoecido foi a casa do tutor, digo, mandou a casa do tutor pedir lhe que a mandasse buscar sua filha pra tratá-la, pois estavam sem recursos, e indo o tutor buscar sua tutelada que estava com sua mãe, esta apareceu para entregá-la e o tutor tomou-a em seus braços e a conduziu para sua casa. Nada mais. E para constar lavro este termo que foi assinado pelo juiz, testemunha e partes, depois de ser lido por mim Ignácio Ernesto Nogueira Gama, que o escrevi. (AHPJF – Processos de tutela, 29/09/1888).

O discurso das testemunhas, tanto da defesa como da acusação se alinham. Existe uma dúvida se a mulher de João Carlos bateu ou não na menina, mas todos falaram que Belmira era muito bem tratada pelo tutor e por sua esposa. O processo dá voz à menor Belmira, que confirmou que era bem tratada na casa de seu tutor e estava aprendendo a ler e escrever com a esposa de

⁵⁵ *Extremoso* (adj.) designa quem manifesta afeição intensa, dedicada e constante; carinhoso, zeloso, terno (“pais extremosos”, “amigo extremoso”). Em uso secundário, pode indicar o excessivo ou exagerado. Forma-se de *extremo* + sufixo *-oso* (do lat. *extremus*), com valor de “cheio de, dotado de”. A lexicografia oitocentista já registra o termo com o sentido afetivo dominante, recorrente em fontes literárias e documentais do século XIX (FIGUEIREDO, 1899; SILVA, 1813; HOUAISS, 2001; FERREIRA, 2009).

João Carlos. Honório, padrasto da menor, tenta conciliação no processo, alega que tentaram deflorar a Belmira e que João Carlos nada fez em relação a isso, ele pede que mais duas testemunhas deponham no caso: Inocêncio Machado (casado, brasileiro, jornaleiro) e Mepias (casada, brasileira, residente na fazenda de Pouso Alegre, engomadeira). Inocêncio e Mepias confirmaram que Belmira era bem tratada pelo tutor João Carlos. O pedido de remoção de tutela foi negado, o padrasto e a mãe da menor não recorreram da decisão do juiz.

Belmira declarou no processo que preferia permanecer com o tutor, é relevante observar que o inquérito da menor se deu na presença do juiz e de João Carlos, o que pode ter gerado possível efeito de sugestão e temor; ainda assim, é um dado de “vontade” registrado. A menor disse que não era castigada e que estava aprendendo a “carta do abc” com a esposa de seu tutor. Os indícios de violência e castigo surgem de forma indireta (ouvi dizer) e um relato direto do desejo de fuga após a menor supostamente apanhar da esposa de João Carlos (depoimento de Neripimo). O autor da ação (Honório, padrasto da menor) fala na tentativa de defloramento de Belmira, porém Honório não relata no processo como aconteceu e quem praticou o ato contra a menor.

A rede de testemunhas da defesa foi composta por pessoas próximas que exaltaram a boa reputação do casal de tutores (“pais extremos”, “homem de índole pacífica”). As contradições no processo aparecem através dos depoimentos das testemunhas: a imagem idealizada de família em contrapartida a queixa de castigos e fuga da menor. A fala de Belmira em sentido favorável ao tutor pode refletir dependência/medo. João Carlos desqualifica a mãe de Belmira (*“que não permitiu que ela permanecesse em companhia de sua mãe pois sua conduta levaria a perversão de uma criança”*), expressando moralização de gênero e tentativa de descolar a autoridade materna.

O contexto histórico-legal para análise se situa no pós abolição⁵⁶, porém o processo utiliza as categorias “liberto/parda” e referência a “filhos de escravos”. A tutela aparece como mecanismo de controle de circulação e sexualidade de meninas pobres e racializadas, e de recomposição de hierarquias domésticas no pós-escravidão. As testemunhas de Honório exaltam a moral de João Carlos e falam que ele tratava Belmira como sua filha, importante

⁵⁶ A abolição da escravidão no Brasil ocorreu em 13 de maio de 1888, com a promulgação da Lei Áurea (Lei nº 3.353), assinada pela princesa Isabel. Antes dela, vieram a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), que foram passos parciais.

observar a dependência das testemunhas em relação ao tutor, pois eram trabalhadores da fazenda ou da casa de João Carlos.

De acordo com a Ordem do Discurso (Foucault,[1971]2006), quem pode falar e com que efeito: o juizado de órfãos funciona como máquina de produção da “verdade”, isso exemplifica a vontade de verdade. Não é qualquer fala que vale, vale a fala atravessada pela forma jurídica. A oitiva da menor ocorre em presença do tutor e sob ritual (juramento, registro), o que rarefaz e canaliza o que ela pode dizer. As procurações (autor e réu) e a escrita do escrivão transformam falas em peças legítimas - caso típico de apropriação institucional do discurso.

A sexualidade aparece por eufemismo (“honestidade”, “deflorar”), indicando aquilo que se pode falar só sob certas formas. O tema é admitido porque entra como matéria de proteção da menor, não como sexualidade em si. A vontade de verdade privilegia-se o que é testemunhável, escritural e juridicamente formatado; “ouvi dizer” é aceito se enquadrado no ritual. As peças (petições, termos, depoimentos) seguem formas disciplinadas; o conteúdo individual ganha legitimidade por aderir ao gênero jurídico. Advogados/solicitadores “assinam” o discurso, dando-lhe paternidade e responsabilidade - elemento clássico de função-autor no campo jurídico.

A “educação” aparece como objeto de disputa simbólica (o que “conta” como educar): O padrasto acusa “não cuida da educação”; o tutor contrapõe com educação doméstica (“carta do abc”). A educação aparece como capital simbólico para justificar a guarda. Escolarização vs. instrução doméstica, ausência de menção à escola formal; “aprender a ler” em casa opera como signo de civilidade e prova moral a favor do tutor. Castigos corporais (“chineladas”) surgem como pedagogia corretiva naturalizada por parte das testemunhas - eco das disciplinas foucaultianas (correção do corpo, docilização). A “honestidade” da menina e o risco de “defloramento” entram como matéria pedagógica, educar e resguardar o corpo, conter deslocamentos e policiar contatos. É a pedagogização do sexo, falar de educação autoriza falar (indiretamente) de sexualidade e governo de condutas.

A marcação “liberto/parda” e a evocação de que o tutor “tratava os filhos de seus escravos como próprios” inscrevem o caso na transição do poder senhorial para mecanismos jurídicos (a tutela). A tutela opera como tecnologia de poder que rearticula hierarquias de raça, gênero e idade sob o léxico da educação e da proteção, constituindo uma micro-política dos corpos no pós-escravidão. No processo, “educação” funciona como operador de legitimação da guarda e

como técnica disciplinar que normaliza corpo, conduta e sexualidade da menor. A ordem do discurso jurídico rarifica vozes (mãe e criança), autoriza outras (tutores, agentes forenses) e produz uma verdade pedagógica: alfabetizar, corrigir e vigiar passam a equivaler a proteger, repondo em termos “protetivos” a permanência da menor sob o poder doméstico do tutor.

12. Benvindo, filho da liberta Romana

Juiz de fora, 25 de julho de 1888.

Diz Militão Honório Rodrigues, residente na freguesia de São José do Rio Preto, que tendo a liberta Ignácia, crioula, 3 filhos menores, a saber Joaquim de 16 anos de idade, Antônio de 12 e Evaristo de 10; os quais foram retirados do município de Rio Preto; e tendo também a liberta Romana um filho de nome Benvindo de 10 anos na companhia do suporte. E pede a V.S. que lhe dê tutor, a quem deve ser entregue. Lançando para isso carta precatória para o juiz de órfãos de Rio Preto. (AHPJF – Processos de tutela, 16/11/1888).

Em 11 de janeiro de 1889, Militão desiste da tutela de Joaquim, Antônio e Evaristo. Ele alega que seguirá desvio para Valença, mas que não tinha destino certo. Benvindo continua sob a tutela de Militão. No ano de 1894, Benvindo foge, vejamos o pedido para apreensão do menor:

Ao senhor doutor juiz de direito,

Venha nos autos da tutela, Juiz de Fora, 23 de novembro de 1894.

Diz Militão Honório Rodrigues, tutor do menor Benvindo, de 16 anos mais ou menos, que tendo este fugido de sua companhia a 15 dias, quer o suporte fazer apreender; e por isso requer a V.S. que sendo esta junta-se aos autos no cartório do segundo ofício de órfãos, nesta cidade se passe o mandado de apreensão pretendido e seja lhe entregue o dito menor. (AHPJF – Processos de tutela, 16/11/1888).

Em 1895, o tutor requereu o levantamento de 150\$000 réis do cofre de órfãos, afirmando ter perdoado a fuga de Benvindo e que a quantia fora depositada em seu favor entre 1888 e 1894. O promotor de justiça interino, José Mariano Pinto Monteiro, ponderou que a soldada fixada não condizia com os valores usualmente pagos na comarca a trabalhadores da idade do menor; registrou, ainda, que Militão não indicou a data do retorno de Benvindo ao seu convívio e que não há indícios de investimento em sua educação. Em parecer subsequente, o promotor Álvaro Macedo Guimarães qualificou a soldada como irrigária, observando que, embora o tutor tenha apresentado despesas com vestuário, deixou de prover instrução ao pupilo. O juiz, todavia, determinou a observância do salário estipulado pelo tutor, vedada a dedução das despesas por ele alegadas. Em 1897, apurou-se a existência de 585\$000 réis a recolher ao cofre, relativos aos serviços prestados por Benvindo até outubro de 1896.

O processo de Benvindo é um caso de remoção de tutela, o pedido para remoção vem do próprio tutor, acompanhemos:

Diz Militão Honório Rodrigues, lavrador, residente no distrito de Porto da Flores, desta comarca, que, tendo exercido durante o período de mais de 7 anos o cargo de tutor do menor Benvindo, ingênuo, filho da liberta Romana, não pode continuar com semelhante ônus, não só por incômodos que impõe ao suporte a necessidade de tratamento e repouso, o que tem o afastado das obrigações daquele cargo, como porque o dito menor, atualmente de 18 anos mais ou menos, não se sujeita a permanecer em companhia e sob o governo do suporte, que entretanto, apesar das fugas do pupilo, é sempre de sua responsabilidade as soldadas a que este não adquire jus por efeito de serviços prestados.

O suporte tendo já prestado serviços por tão largo espaço de tempo, está no caso de ser atendido no seu pedido de exoneração de tutela, tanto mais por não ter nenhum tipo de parentesco ou de outra natureza ao dito menor. Assim requer a V.S. que se digne conceder ao suporte a exoneração solicitada, atentos aos serviços já prestados pelo suporte, sua absoluta impossibilidade de continuação, dando se ao menor um outro tutor, e, para constar, junta-se a este os autos de tutela do cartório do segundo ofício de órfãos.

O suporte.

Com a exoneração pedida, pegamos do suporte as soldadas vencidas até agora. E que indique um tutor que o substitua.

Juiz de Fora, 12 de julho de 1897. (AHPJF – Processos de tutela, 16/11/1888).

Ao analisar o discurso no processo de tutela de Benvindo, fica evidente que “educação” aparece no caso menos como escolarização e mais como técnica de governo (disciplinando corpo, circulação e trabalho infantil) e como critério legitimador do arranjo tutelar no pós-abolição. A rede forense (juiz, escrivão, promotor, contador) organiza ritos, peças e prazos que rarefazem quem pode falar e em que forma (Foucault,[1971]2006). Entre 1888 e 1907, o caso percorre nomeação de tutor; mandado de apreensão do menor (1894); vistas dos promotores (1896-1898); liquidação de soldada pelo contador; depósito e levantamento no cofre de órfãos; e justificação de maioridade (1907). Neste circuito a “verdade” válida é documental: termos, certidões, guias, liquidações. A experiência do menor e da mãe (Romana, citada como liberta) comparece apenas quando traduzidas por essas formas.

Após o pedido de remoção de tutela, Militão pede que seja revisto as soldadas depositadas em benefício de Benvindo. O tutor alega que desde 1895 o menor teria saído de sua companhia e estava trabalhando em outro lugar e sob proteção de outra pessoa, de acordo com Militão, Benvindo estaria ganhando salário neste outro trabalho. Sobre o pedido de Militão, o promotor dá o seguinte parecer:

Vista do promotor da primeira vara:

Não posso no que requer o suplicante em sua petição, visto como sendo ele tutor do menor, competia-lhe providências no sentido de tornar efetiva a sua tutela, obrigando o dito menor a sujeitar-se às obrigações da mesma. Se o menor não parava em sua companhia, se estava constantemente fugindo, não lhe prestando os serviços a que estava obrigado, era por falta de cuidados do tutor, que neste caso deixava de compreender o seu direito. Nestas condições, considero-o responsável por todas as soldadas compreendidas no tempo da tutela, até o dia que se eximiu do seu direito.

Juiz de Fora, 25 de março de 1898. (AHPJF – Processos de tutela, 16/11/1888).

Em 25 de outubro de 1907, Benvindo se apresenta ao juizado para pedir a retirada do valor que lhe pertencia no cofre de órfãos. Ele declara que atingiu a maioridade legal, se apresentando como Benvindo Francisco de Oliveira. Benvindo traz testemunhas para comprovar que era maior de idade:

Ao senhor doutor juiz municipal.

Juiz de Fora, 24 de abril de 1907.

Diz Benvindo Francisco de Oliveira que, por bem de seu direito, justifica que é maior de 21 anos, pelo que requer sejam inquiridas as testemunhas (...).

Primeira testemunha: Thomaz Ribeiro Salgado, brasileiro, solteiro, residente nesta cidade onde é comerciante desde os 6 anos de idade. Nada disse aos costumes na forma da lei, perguntado disse que conhece o justificante Benvindo Francisco de Oliveira há muitos anos e sabe que o mesmo tem mais de 21 anos de idade, residindo em Santa Tereza de Valença, estado do Rio de Janeiro, e que sobre o mesmo Benvindo foi tutelado de Militão Honório Rodrigues desde 1889 e que tinha nessa ocasião mais ou menos 11 anos de idade. E nada mais disse e sendo lido e assinado com o juiz e advogado do justificante.

Segunda testemunha: Trevolino Augusto Coqueiro, brasileiro, casado, de 48 anos, lavrador, residente em Porto das Flores, jurou na forma da lei. Inquirida sobre a petição retro disse que conhece Benvindo Francisco de Oliveira desde pequeno, que foi tutelado desde 1889 de Militão Honório Rodrigues, o qual tinha nesta época 11 anos mais ou menos de idade, sendo agora maior de vinte um ano de idade. E mais não disse e sendo lido assinou com juiz e advogado do justificante.

Ao senhor doutor juiz de direito da primeira vara.

Nos autos, juiz de Fora, 27 de abril de 1907. (AHPJF – Processos de tutela, 16/11/1888).

O juiz nega o requerimento de Benvindo, o advogado alega que o processo de tutela seria prova suficiente da maioridade legal de Benvindo: “*A folha 2 verá a declaração do tutor de que o menor tem 10 anos de idade, isto em 1888 – há 19 anos – só isto é suficiente para se saber que o mesmo tem hoje 29 anos de idade.*”

A fala do menor quase não aparece em primeira pessoa. Quando se torna central (maioridade em 1907), ela ainda depende do ritual de justificação com testemunhas. A mãe figura como referência de estado jurídico e não como agente pedagógico. Há, assim, uma partilha razão/desrazão que privilegia a dicção forense (juiz, promotor) e despotencializa vozes subalternizadas (Foucault,[1971]2006). O processo é um dispositivo de exame e de arquivo: define-se o valor do trabalho (soldadas), a correção de despesas, o cimento de depósitos e juros. Quando o tutor apresentou as contas, o promotor ressalta que ele “esqueceu de dar instrução” e o escrivão registra inexistência de gastos com ensino (1895-1896). Mesmo assim, o que decide é a contabilidade (salários devidos e despesas), não a presença ou ausência de escolarização.

No processo a “educação” opera em três planos articulados, vejamos:

Primeiro como pedagogização do trabalho, o menor trabalha por anos e as remunerações (soldadas) são tratadas como núcleo normativo. “Ensino” é aqui tratado como sinônimo de “instrução de serviço”, ou seja, aprende-se trabalhando sob o governo doméstico do tutor. A tentativa do tutor “compensar” com gratificação explícita a equivalência entre cuidado e exploração regulada, a falta de escolarização é liquidada pelo trabalho.

Segundo através da disciplina do corpo e da circulação do menor, o mandado de apreensão em 1894 reconduz o menor à companhia do tutor. O governo das crianças e dos jovens pobres aparece como polícia dos deslocamentos. Fugas reiteradas são tratadas como indisciplina do pupilo e, mais tarde, como risco patrimonial (soldadas devidas mesmo sem serviço prestado). A “educação” coincide com submissão a uma rotina produtiva e com vigilância dos movimentos.

Terceiro através da economia moral e jurídica da tutela, quando o juiz manda pagar soldadas sem abatimento de despesas (1896), desloca a controvérsia do terreno pedagógico para o econômico-jurídico. A boa tutela se prova nos papéis (depósitos, guias, juros), não em relatórios de escolaridade. Em 1907, a maioridade é reconhecida como capacidade de administrar bens (levantamento de valores e juros), confirmado que “educar” significou treinar para o autogoverno econômico, não para a escola.

O processo se situa no contexto histórico do pós-abolição, porém sua mãe ainda é tratada como liberta. Benvindo é tutelado em um arranjo que articula o poder senhorial no âmbito doméstico-legal. A tutela opera como ponte, substitui o comando do cativeiro por uma governamentalidade econômica (soldadas, cofre, juros) e disciplinar (apreensão, vigilância),

em que raça, idade, e pobreza calibram expectativas de escolarização. A desescolarização do cuidado, ausência de gastos com ensino sem que isso invalide o arranjo, é sintoma da prioridade produtiva do dispositivo.

À luz de Foucault ([1971] 2006), a ordem do discurso jurídico no caso Benvindo rarefaz as vozes subalternas e autoriza a verdade documental-econômica. “Educação” aparece menos como escolarização e mais como tecnologia de poder que dociliza corpos (apreensão, recondução), ordena deslocamentos e mensura a vida infantil pelo trabalho (soldadas, liquidação, cofre). Em termos práticos, educar é igual a disciplinar, vigiar e contabilizar. No pós-abolição, esse léxico legitima a permanência da infância pobre e racializada sob tutela privada com mínimo pedagógico escolar e máximo controle produtivo.

Em síntese, as narrativas tutelares analisadas mostram que “educação necessária/compatível” operou como chave de governo no Juízo de Órfãos: legitimou deslocamentos de guarda, disciplinou corpo e tempo infantis e converteu trabalho, casamento e gestão patrimonial (soldadas, Cofre de Órfãos, hipoteca legal) em prova de “bom cuidado”, enquanto a escolarização formal aparecia rara, episódica e, muitas vezes, dispensável. A ordem do discurso jurídico — juiz, escrivão, curador, peritos — produziu a verdade válida dos casos por meio de ritos, laudos e recibos, rarefazendo as vozes de mães e crianças; ainda assim, frestas de resistência (fugas, apelações, recusas) revelam que o dispositivo não era monolítico. Há continuidades entre o pré-Ventre Livre e o pós-abolição: muda o estatuto (de propriedade a incapacidade civil), mas permanece a governamentalidade doméstico-laboral, marcada por cor, gênero e classe. Nos poucos contraexemplos (alfabetização domiciliar, aprendizagem artesanal), a escola não organiza o sentido da tutela; o que se estabiliza é a equivalência entre educar, disciplinar e fazer trabalhar, com a moral sexual e a administração de bens regulando destinos — sobretudo de meninas. Esse quadro, ao mesmo tempo robusto e poroso, prepara o passo seguinte do trabalho: compreender, para além das fórmulas, como a categoria “educação” foi usada para legitimar práticas, arbitrar conflitos e definir o possível para a infância pobre, liberta e tutelada.

5. CONCLUSÕES

Os autos evidenciam a dureza da infância de crianças negras e pobres na comarca de Juiz de Fora no final do século XIX. Quando submetidas à tutela, muitas eram separadas de suas famílias de origem e colocadas na casa de terceiros, quase sempre sem possibilidade de expressar sua própria vontade. A separação precoce entre mãe e filha (no caso de Francisca), a

fome e os maus-tratos (Jovelina e Sebastião), o abuso sexual (Vitalina) e os castigos corporais (João, chicoteado pelo tutor e por outros integrantes do circo) revelam a violência cotidiana que atravessava essas trajetórias.

Ainda assim, a brutalidade do dispositivo tutelar não operou sem fricções: produziu resistências e abriu frestas de agência (Florentino, Manuel, Vitalina, João, Belmira e Benvindo). Em todos esses casos, as fugas tinham um destino recorrente e eloquente: o retorno ao convívio dos seus. A proteção e o acolhimento efetivos, para esses menores, não se encontravam no aparato tutelar, mas na proximidade da mãe (quando viva), da avó, de redes familiares e comunitárias — ou, simplesmente, na distância do tutor.

A leitura conjunta dos processos mostra algo muito concreto, para além da maleabilidade da expressão “educação necessária/compatível”: a tutela operou como ponte entre o cativeiro e novas formas — agora reguladas — de dependência infantil. Em termos práticos, a passagem da escravidão para a “liberdade tutelada” não abriu, de imediato, as portas da escola pública para ingênuos e libertos. O que se consolidou foi um contínuo de domesticação do trabalho (serviços domésticos, aprendizagens de ofício, “colocação” em casas de família), amparado por fórmulas jurídicas que cobravam moralidade e utilidade e relegavam o letramento e o cálculo a um plano secundário.

Essa engrenagem não foi neutra: marcou diferenças por gênero e idade. Em geral, os meninos eram encaminhados a ofícios e “serviços externos”; meninas, ao “bom governo da casa”, à catequese e à obediência. Entre os mais velhos, o trabalho surgia mais cedo; entre os mais novos, prolongava-se a tutela doméstica. Em outras palavras, a “educação compatível” fabricou trajetórias de gênero e hierarquias, nas quais a escola pública aparecia como chance incerta — quase sempre secundária diante do trabalho e da moralização.

Para entender como essa máquina discursiva se produz, é útil o gesto metodológico foucaultiano: ler não só o que se diz, mas também os silêncios e rarefações. É aí que se percebe quando a obrigação de “mandar à escola” surge sem prova de frequência; quando a “boa conduta” substitui qualquer evidência de aprendizagem; quando a verificação judicial se limita à palavra do tutor. Esses vazios documentais, longe de casuais, são efeitos de um regime de verdade que reconhece certas provas (disciplina, serviço, catequese) e desqualifica outras (currículo, presença, desempenho).

Essa chave permite desembaraçar planos frequentemente embaralhados nas fontes: (i) escolarização (entrada, presença e avanço na escola); (ii) socialização moral e religiosa; (iii) disciplina de condutas (pontualidade, obediência, “bons costumes”); e (iv) profissionalização precoce (aprendizagem/serviço). Na prática, a tutela validou sobretudo os três últimos como prova de “educação”, empurrando a escolarização para a margem do que era, de fato, cobrado e fiscalizado.

Visto assim, a contribuição historiográfica desta pesquisa é recolocar a tutela no centro da história da educação oitocentista. Em vez de nos apegar à promessa legal universalista, enxergamos as tecnologias locais de governo da infância pobre. Com isso, tornam-se visíveis as continuidades que atravessam o limiar Império–República: primazia de saberes “úteis”, escolarização intermitente e administração burocrática da infância pobre como problema de ordem pública.

No plano normativo-analítico, compreender a “educação” dos tutelados como gramática de governo — e não apenas como ausência de escola — ajuda a explicar a persistência de desigualdades educacionais. Mais que isso: convida a questionar, no presente, políticas que reeditam a confusão entre proteção social, disciplinamento e captura do tempo infantil pelo trabalho. Se a lei oitocentista prometia instrução “a todos”, os processos mostram que a realização desse direito sempre dependeu de garantias, métricas e responsabilização que transcendam a retórica e enfrentam os dispositivos que, historicamente, mantiveram os mesmos sujeitos dentro da proteção e fora da escola.

Essa leitura ganha corpo quando acoplamos os processos ao arco documental do Arquivo Público Mineiro. O Fundo Secretaria do Interior – Série Instrução Pública exibe ofícios, circulares, regulamentos e relatórios que mostram como a noção de “educação necessária/compatível” foi operacionalizada (programas, exigência de frequência, inspeções, abertura/fechamento de cadeiras). Em seguida, mapas de matrícula, listas de frequência, quadros de professores, pedidos de material, verbas e menções a aulas noturnas oferecem o contraponto empírico: permitem medir a escolarização efetiva e confrontar a retórica dos autos. Por sua vez, a camada de fiscalização (Inspetores de Distrito, Delegacias/Comissões, Diretoria Provincial) evidencia as “provas” valorizadas — disciplina, moralidade, utilidade —, confirmando a moldura foucaultiana sobre regimes de verdade. Relatórios dos Presidentes de Província e dossiês de finanças educacionais, assim como eventuais cruzamentos com o

Juízo de Órfãos, funcionam como nós de articulação entre norma, execução e governo dos menores no território.⁵⁷

O corpus jornalístico (por exemplo, *O Pharol*) ajuda a situar a disputa no espaço público: notas sobre abertura/fechamento de escolas, nomeações, reclamações comunitárias e campanhas por “aulas noturnas” revelam como o verbo “educar” oscilou entre moralização e direito escolar. Não por acaso, picos de menções em 1871 (Lei do Ventre Livre), 1879 (reformas) e 1884–1888 (crise do cativeiro e transição do trabalho) condensam tensões entre tutela, trabalho e escolarização e visibilizam a negociação pública dos sentidos de “educação compatível”.⁵⁸

Essa cena documental dialoga com o marco legal. As Ordenações Filipinas, a Lei Geral de 1827, o Ato Adicional de 1834 e o Decreto n.º 1.331-A/1854 oferecem o vocabulário e o rito. A Lei de 1827 mandou abrir escolas e definiu um currículo básico; o Ato de 1834 descentralizou a execução para as províncias; e a reforma de 1854 reforçou a cultura de inspeção, ordem e utilidade. No chão dos processos, isso se traduzia em um roteiro conhecido: nomeava-se o tutor, lavraram-se termos e obrigações, administravam-se bens — e, sobretudo, repetia-se a fórmula de “criar e educar conforme o estado” do pupilo. Essa expressão, vaga e poderosa, abriu espaço para que “educar” fosse cumprir serviço, ser colocado em casas de terceiros ou aprender um ofício — frequentemente o suficiente para “dar por cumprido” o dever.

⁵⁷ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Fundos e séries consultados: Instrução Pública (IP) — Série 1, Correspondência recebida (subséries Presidência da Província; Círculos Literários/Inspetores Distritais; Escolas oficiais e particulares; Requerimentos); Série 2, Correspondência expedida; Série 3, Documentação interna (Portarias; Provas e pareceres; Atas; Mapas e listas — mapas de matrícula, listas de frequência, quadros de professores, criação/exoneração de cadeiras, menções a “aulas noturnas” e distribuição de verbas). Para base normativa e cruzamentos: Secretaria de Governo da Província (SG) (avisos, circulares, regulamentos, relatórios) e Presidência da Província (PP) (Mensagens/Relatórios anuais à Assembleia, com quadros estatísticos e finanças). Para interface com a justiça de menores: Assembleia Legislativa Provincial (AL) (correspondência temática, rubrica “Magistratura/Justiça”) e Juízo de Órfãos da Comarca de Juiz de Fora (autos de tutela e termos de compromisso). Documentação referente, sobretudo, a 1869–1888 (comarca de Juiz de Fora).

⁵⁸ Para a cobertura de decisões e conflitos e as campanhas por *aulas noturnas*, ver: “Requerimento de Manoel Francisco de Paula Lima, professor da aula nocturna”, *O Pharol* (Juiz de Fora), 19 jun. 1886; e o editorial “*Fiat lux* — uma aula nocturna para os desherdados da sorte”, 22 jun. 1900. Hemeroteca PDF Para casos e sensibilidades locais (disciplina, catequese, menores/órfãos), ver “Estatutos do Collegio Assumpção”, 19 jul. 1887; e o edital “Juízo de orphãos. Fundo de emancipação”, 18 nov. 1884. Hemeroteca PDF Para as janelas temporais estratégicas (Lei do Ventre Livre e crise do cativeiro), ver notas sobre matrícula de escravos em “Nova matrícula”, 5 abr. 1887. repositorio.ufjf.br

À luz de Foucault ([1971] 2006), essas fórmulas atuam como “interditos positivos”: parecem abrir caminhos, mas na prática selecionam o que conta como “educação” (moralidade, catequese, ofício) e empurram a prova escolar (matrícula, frequência, currículo) para fora do quadro valorizado. Não por acaso, a repetição quase litúrgica de “criar e educar conforme o estado” funciona como um carimbo de comentário: preserva o núcleo e o reencena sem deslocá-lo, mantendo “educar” preso à moralização e ao “uso” (aprendizado de ofício), não à escolarização.

Esse ritual de investidura — termos de tutela, audiências, compromissos do tutor, despachos do juiz — define quem fala com autoridade (juiz, tutor, inspetor) e quem quase não é ouvido (o menor e a mãe liberta). Em paralelo, o circuito Juízo de Órfãos–Secretaria do Interior–imprensa recicla o mesmo vocabulário (ordem, utilidade, moral) e sustenta a gramática mapeada. Nesse terreno, a moral cristã prevista em 1827 e a pedagogia da “utilidade” funcionam como doutrina prática: “boa educação” vira sinônimo de disciplina e trabalho — e é isso que passa a valer como prova.

Em síntese, o conjunto normativo-administrativo lido com os autos compõe um arquivo que define o que pode ser dito e reconhecido como “educação de tutelados”. Daí decorre sua constatação central: a escolarização aparece como contingente, enquanto a normalização é estrutural. É essa formação discursiva que torna possível, repetível e legítimo o enunciado “educar é igual a moralizar e empregar”.

Concluir por aqui não é fechar a questão, mas abrir o presente: se no século XIX a lei prometia instrução “a todos”, os processos deixam claro que a efetivação do direito dependia (e ainda depende) de mecanismos concretos de garantia, medição e responsabilização — capazes de deslocar o centro de gravidade da moralização e do trabalho para o direito educacional efetivo. Historicizar esse regime é condição para identificar o que persiste, interrogar políticas que repetem antigas equivalências e fundamentar, com evidência, uma agenda que não confunda proteção com disciplinamento nem inclusão com empregabilidade precoce.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MARTINEZ, Alessandra Frota. Perspectivas históricas. In: RIZZINI, Irene (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: século XIX e XX*. Rio de Janeiro: Petrobras-BR; Ministério da Cultura; USU Ed. Universitária; Amais, 1997. p. 19-38.
- ALANIZ, Anna Gicelle García. *Ingênuos e libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição (1871-1895)*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Entre a “Tiramnya cruel” e a “Pedra Fundamental”: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ANDRADE, Renata Fernandes Maia de; CARVALHO, Carlos Henrique de. A educação no Brasil Império: análise da organização da instrução na província de Minas Gerais. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 105-133, maio/ago. 2009.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- AZEVEDO, Gislane Campos. A tutela e o contrato de soldada: a reinvenção do trabalho compulsório infantil. *História Social*, n. 3, p. 11-36, 1996.
- BARROS, Surya. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 759-781, jul./set. 2016.
- BIROLI, Maria Izabel de Azevedo Marques. Da cadeia de afeição à desfiliação: criados domésticos em São Paulo nos anos 1920. *Projeto História*, São Paulo, v. 63, p. 316-349, set./dez. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma Leônico de Carvalho. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, 1879.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, 1827.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, 1830.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Ato Adicional à Constituição de 1824. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, 1834.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Dispõe sobre a condição dos ingênuos (Lei do Ventre Livre). *Coleção de Leis do Império do Brasil*, 1871.

BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. *A invenção do trabalhador: os trabalhadores livres no Brasil escravista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). *História Social*, Campinas, n. 19, p. 33-62, 2. sem. 2010.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação–sociedade–Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2014.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERREIRA, Fernando Galvão de Andréa. Direito e poder: análise histórica de algumas infrações penais no Brasil do século XIX. *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 149-162, jan./jun. 2003.

FONSECA, Marcus Vinícius. Escolas para crianças negras: uma análise a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e do Congresso Agrícola do Recife, em 1878. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2004. s.p.

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

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema* (Ditos & escritos, v. 3). 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONDRA, José Gonçalves. *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

GRINBERG, Keila. *Liberata: a lei da ambiguidade – as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GUIMARÃES, Elione Silva; GUIMARÃES, Valéria Alves. *Aspectos cotidianos da escravidão em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Funalfa, 2001.

GUIMARÃES, Elione Silva. *Múltiplos viveres de afrodescendentes na escravidão e no pós-emancipação: família, trabalho, terra e conflito (Juiz de Fora – MG, 1828-1928)*. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2006.

GUTMAN, Cátia Regina. *Crianças no cativeiro: agência infantil africana nos Oitocentos, na cidade do Rio de Janeiro*. 2023. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LACERDA, Antônio Henrique Duarte. A evolução da população escrava e os padrões de manumissões em Juiz de Fora (1844/88). *Boletim de História Demográfica*, São Paulo, n. 18, nov. 1999.

LIMA, Ana Cristina Pereira. Mulheres, crianças e juízes de órfãos: família e trabalho infantil nos Oitocentos. *Bilros – História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, Fortaleza, v. 7, n. 14, p. 67-84, jan./abr. 2019.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830–1888)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. São Paulo: Edusp, 1994.

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

MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX)*. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

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

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro (APM). Secretaria do Interior. Escolas Normais. SI-4-2-951; SI-4-2-960; SI-4-2-963: Atas de exames (1894–1904). Belo Horizonte: APM, s.p.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro (APM). Instrução Pública. IP-3-3-Cx.027: Provas e pareceres – Juiz de Fora e Montes Claros (1888–1892). Belo Horizonte: APM, s.p.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro (APM). Secretaria do Interior. IP-1-3-Cx.041: Correspondência escola ↔ Inspetor Geral (1890–1893). Belo Horizonte: APM, s.p.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro (APM). Secretaria do Interior. IP-1-3-Cx.044: Correspondência – diversos municípios e escolas (1890–1891). Belo Horizonte: APM, s.p.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro (APM). Secretaria do Interior. Escolas Normais. SI-4-2-958: Termos de posse (1894). Belo Horizonte: APM, s.p.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro (APM). Fundo FAPM-1-2. Cx.06. Doc.004: Correspondência de Cândido Rios Câmara para José Pedro Xavier de Veiga. Ouro Preto, 1896.

MONTAGNOLI, Gilmar Alves. As Ordenações Filipinas e a organização da sociedade portuguesa do século XVII. *Revista Urutáguia*, Maringá, n. 24, p. 50-58, jun. 2011.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

O PHAROL (Juiz de Fora, MG). Edições: 28 jan. 1887; 30 jun. 1887; 19 abr. 1888; 26 mar. 1888; 28 fev. 1890; 21 set. 1890; 26 jun. 1891; 31 mar. 1893; 1º nov. 1893; 16 jan. 1895; 30 mar. 1895; 26 ago. 1899. *Hemeroteca Digital Brasileira*. Acesso em: 13 out. 2025.

PAIVA, Eduardo França. Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICA, NAÇÃO E EDIÇÃO, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em História, UFMG, 2003. v. 1.

PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PENA, Eduardo Spiller. *Pajens da Casa Imperial: jurisconsultos e escravidão no Brasil do século XIX*. 1998. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Como Gertrudes ensina seus filhos*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIÑEIRO, Théo Lobarinhos. *Escravos e libertos no Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PINHEIRO, Andréia Lopes. Os primórdios da educação metodista no Brasil e em Juiz de Fora/MG no século XIX. *Cadernos de Educação*, v. 14, n. 29, p. 20-37, jul./dez. 2015.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 2, p. 79-115, jul./dez. 2001.

SARAIWA, Luiz Fernando. Estrutura de terras e transição do trabalho em um grande centro cafeeiro, Juiz de Fora (1870-1900). In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 10., 2002, Diamantina. *Anais...* Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, José Claudio; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Obrigatoriedade escolar e educação da infância no Rio de Janeiro no século XIX. In: VIDAL, Diana Vidal; SÁ, Elizabeth; SILVA, Vera Gaspar da (org.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 243-257.

SIMÃO, André Luciano. Minas Gerais e o Congresso Agrícola de 1878: demandas, temores e percepções dos produtores rurais mineiros. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 11., 2004, Diamantina. *Anais...* Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2004.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. *Educar, trabalhar, civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2014.

TEIXEIRA, Emilia de Moraes; MACHADO, Pedro José de Oliveira. Escolas particulares e urbanização de Juiz de Fora na virada do século XIX para o XX. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 27, e72349, 2023.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. A labuta sem ciranda: crianças pobres e trabalho em Mariana (1850–1900). In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 12., 2006, Diamantina. *Anais...* Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2006.

TORTORELLA, Maria Emilia. Circo e circo-teatro no Brasil: breve histórico. *Cadernos Letra e Ato*, n. 9, p. 83-92, 2019.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VIEIRA, Hugo Otávio Tavares. As Ordenações Filipinas: o DNA do Brasil. *Cadernos da Escola do Legislativo*, Belo Horizonte, n. 958, ago. 2015.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. Formando os bons trabalhadores: os primeiros grupos escolares em Juiz de Fora. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 2, p. 99-105, jan./dez. 2003.

APÊNDICE A – Resumo dos 12 processos de tutela

Quadro 1 – Processos de tutela – casos 1 a 4

Categoria/ Indicador	1 – Margarida	2 – Florentino	3 – Antônio & Manoel	4 – Francisca
Ano(s)	1869	1874–1875	1877–1881	1877
Idade(s)	11 anos	≈ 14 anos	Antônio 16–21 anos; Manoel 9–12 anos	5 anos
Condição jurídica	Liberta (filha de escrava)	Ingênuo (filho de escrava)	Órfãos (filhos de crioula livre)	Ingênuas (filha de escrava)
Tutor(es)	Carlos Justiniano de Freitas (requerente)	Joaquim Nogueira Jaguasile	Manoel Correia de Athayde	Anacleto G. de Miranda → Afonso Júlio de Miranda
Gatilho do processo	Manumissão por Carlos; disputa com ex-esposa; pedido de tutela para “tratar e educar”	Disputa de guarda; referência à lei do elemento servil; pedido de soldada	Órfãos sem abrigos; proposta de ensinar ofício para evitar miséria	Venda da mãe e separação precoce; regularização tardia da tutela
Educação (síntese)	Educação invocada como justificativa de guarda; sem	“Educação compatível ao estado” = disciplinamento	Educação voltada ao ofício; escolarização ausente;	“Educação condigna ao seu estado” legitima o

	prova de escolarização; enfoque doméstico-moral	doméstico-laboral ; escola não enfatizada	moralização do trabalho	arranjo; ênfase doméstico-moral; sem prova de escola
Escolarização	Não mencionada	Não mencionada	Não mencionada	Não mencionada
Ofício/ Trabalho	—	Sim, com soldada; trabalho do tutelado normalizado	Sim, aprendizagem de ofício	—
Voz do menor	Não	Indiretamente (fugas)	Indícios (fuga de Manoel)	Não
Desfecho/ Notas	Tutela não contestada; desloca-se do domínio senhorial para a incapacidade civil	Mandado de apreensão; fuga e resistência do menor	Manoel foge; Antônio falece em 1881; tutor era analfabeto	Tutor inicial renuncia; irmão indicado; arranjo legitimado apesar da separação precoce

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 2 – Processos de tutela – casos 5 a 8

Categoria/ Indicador	5 – América, Jovita & Fausta	6 – Lino	7 – Jovelina & Sebastião	8 – Vitalina

Ano(s)	1878–1886	1879–1889	1884–1885	1885 (denúncia 1890)
Idade(s)	Menores (sem idades específicas)	9 anos → emancipado	≈ 14–15 anos	9 → 14 anos
Condição jurídica	Filhas de Rosa, liberta	Filho de liberta; herdeiro de dote	Libertos (filhos de escravizadas)	Filha de liberta
Tutor(es)	Júlio César de Castro (testamenteiro)	Pedro/Manoel Pacheco do Couto → José do Valle Amado (padrinho)	José Francisco de Abreu (após disputa com Cerqueira Leite)	Ricardo Augusto de Carvalho (padrinho); madrinha D. Generosa
Gatilho do processo	Gestão patrimonial (apólices) e necessidade de tutor para hipoteca legal	Legado recebido; necessidade de tutela e hipoteca legal	Fuga por maus-tratos; pedido de tutor; depoimentos dos menores	Disputa com mãe pobre/itinerante; compadrio aciona tutela
Educação (síntese)	Léxico de “educação” ausente; governo pela via do casamento e	Educação compatível = aprendizagem de carpintaria (ofício qualificado); escola ausente	“Educação moral” + “ensinar a trabalhar”; foco em ganhar	Evidência de escolarização domiciliar (ler, escrever); costura e serviços domésticos

	do patrimônio		“jornais”; não escolar	
Escolarizaçã o	Não mencionada	Não mencionada	Não mencionada	Sim (domiciliar)
Ofício/ Trabalho	–	Sim: carpintaria; aprendiz	Sim: trabalho para autossustento	Doméstico (costura)
Voz do menor	Não	Não (até a maioridade)	Sim (interrogatório formal)	Sim (oitiva em 1885)
Desfecho/ Notas	Casamentos autorizados; foco no Cofre de Órfãos e nas apólices	Sem cobrança de despesas; adota sobrenome do benfeitor; “risque menor” em 1889	Nomeação de tutor; licença matrimonial posterior para Jovelina	Boatos de maus-tratos não confirmados (1885); denúncia de abuso sexual em 1890 abala o arranjo

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 3 – Processos de tutela – casos 9 a 12

Categoria/ Indicador	9 – Maria José & Benedicto	10 – João (Juanito)	11 – Belmira	12 – Benvindo
Ano(s)	1885–1889	1885–1888	1888	1888–1907

Idade(s)	Maria: sem informação; Benedicto 5→10 anos	≈ 12–15 anos	9 anos	10 → 21+ anos
Condição jurídica	Filhos de liberta (manumissão comprada)	Filho de liberta	Filha de liberta (pós-abolição; ainda marcada como “liberta”)	Filho de liberta (pós-abolição)
Tutor(es)	Interinos; Benedicto → João Francisco Alves (padrinho)	Bento José de Moraes (diretor de circo) → removido após apelação	João Carlos Machado	Militão Honório Rodrigues
Gatilho do processo	Liberdade da mãe; renúncia a serviços; busca de tutela	Mãe requer remoção por sevícias, vida nômade e falta de instrução	Padrasto pleiteia remoção (castigos, moralidade, “não cuida da educação”)	Nomeação de tutor; fugas; disputa por soldadas; exoneração pedida pelo tutor
Educação (síntese)	Educação via serviço dos mestres de casa; escolarização ausente; estigma moral	Ensino de arte ginástica/circense; ausência de letramento sob tutela; mãe pleiteia escola	Instrução doméstica básica (“carta do ABC”) com esposa do tutor; sem	“Educação” = disciplina do trabalho e controle de circulação; promotores registram ausência de instrução

			escola formal citada	
Escolarização	Não mencionada	Não (só antes, com a mãe)	Sim (doméstica básica)	Não (registrada como ausente)
Ofício/ Trabalho	Sim (colocação doméstica muito precoce)	Sim (artes circenses com lucros ao tutor)	—	Sim (soldadas; depósitos em cofre de órfãos)
Voz do menor	Não	Sim (interrogatório)	Sim (oitiva na presença do tutor)	Não (até 1907, quando pleiteia maioridade)
Desfecho/ Notas	Maria José fica sem tutor; tentativa de manter irmãos próximos; Benedicto classificado como “endiabrado”	Juiz de 1 ^a instância nega a remoção; apelação em 1888 remove tutor; perícia confirma marcas de látego	Remoção negada; alegações de violência pouco comprovadas; forte moralização de gênero	Apreensão em 1894; foco em soldadas; maioridade reconhecida via justificação; pouca ou nenhuma escola

Fonte: Elaborado pela autora (2025)