

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIANE SANTOS ARAÚJO

INFÂNCIA NEGADA:

um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870)

São Luís

2013

CLAUDIANE SANTOS ARAÚJO

INFÂNCIA NEGADA:

um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes

São Luís

2013

Araújo, Claudiane Santos

Infância negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870) / Claudiane Santos Araújo. – São Luís, 2013.

80 f. : il.

Orientador: Iran de Maria Leitão Nunes

Dissertação (Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Gênero 2. Representação social 3. Escolarização I. Título

CDU 323.28-053.2

CLAUDIANE SANTOS ARAÚJO

INFÂNCIA NEGADA:

um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prfª. Drª. Ilma Vieira do Nascimento
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. César Augusto Castro
Universidade Federal do Maranhão

À Deus, companheiro bem presente na hora da angústia.

À Emília Santos, mãe presente e terna.

À Fernando, meu doce e paciente amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Criador, que desde o ventre da minha mãe me escolheu, o Senhor Jesus.

À minha querida mãe Emília com seu apoio e carinho constante, que sempre sonhou um dia ver sua filha crescer e enveredar pelos caminhos da educação.

À minha avó, Izelinda que por vários momentos se manteve em silêncio, para que sua neta se concentrasse nos estudos.

Ao meu amado esposo Fernando que com sua presença me alegrou nos momentos de cansaço e que muito me conforta com sua companhia.

À minha irmã Ana Cláudia, pelos momentos de euforia e alegria em meio a conflitos e ansiedade na construção deste trabalho.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes que somou com seu vasto conhecimento, pelo incentivo e apoio, por vezes materno, para a conclusão deste trabalho.

À professora Dra. Diomar das Graças Motta, minha mestre, que me incentivou às primeiras leituras sobre gênero.

Ao Grupo de Estudos sobre Mulher e Relação de Gênero (GEMGe), que muito me instruiu para entender o que é gênero. Obrigada a todos e todas que tornaram possível este sonho.

À amiga Ana Lúcia, amiga e irmã, que muito me incentivou para que fizesse o seletivo do Curso de Mestrado em Educação desta instituição, meu muitíssimo obrigada.

À amiga Patrícia Ataíde, que compartilhou comigo os momentos de ansiedade e receio durante a construção deste trabalho.

Ao amigo Luís Felipe Fonseca, que muito me alegra e conforta com sua amizade.

À amiga Luivana, que me ajudou nos afazeres domésticos a fim de que pudesse ter tempo para os estudos.

Ao amigo Robson Ruiter, que muito contribuiu para indicações de leitura durante o curso.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado do Maranhão e da Biblioteca Pública Benedito Leite, pela atenção e disponibilidade das fontes.

Aos colegas da 12^a turma do Mestrado em Educação, que me proporcionaram momentos de discussões significativas durante o curso.

Aos professores, Acildo, Francisca, César Castro e que muito me ensinaram nas disciplinas inseridas no currículo do curso.

À colega Gisele, secretária do Curso de Mestrado em Educação, que sempre fora solícita em me informar acerca de quaisquer dúvida que tivesse no percorrer do curso.

À Universidade Federal do Maranhão, sonho de muitos, realidade de poucos, sinto-me lisonjeada em fazer parte do corpo docente desta instituição e desejo devolver todo conhecimento aqui adquirido.

“As vozes caladas na história gritam aos
nossos ouvidos.”

Autor Desconhecido

RESUMO

O presente trabalho faz uma análise sobre as relações sociais das meninas negras no Asilo de Santa Teresa, a partir da escolarização recebida nesta instituição. Diante de um cenário social imerso em acontecimentos históricos marcantes como a Lei do Ventre Livre e a Abolição da Escravatura, traçamos um percurso que abrange o cenário nacional dos asilos no Brasil, além de pontuar como acontecia o processo de instrução de negros na segunda metade do século XIX. Temos no Asilo de Santa Teresa, o foco de nossa pesquisa como uma das instituições mais importantes do período ora citado, que atendia meninas pobres e desvalidas. Através de uma discussão de gênero e etnia, tentamos compreender, a partir de fontes como documentos da época, como aconteciam as relações sociais entre meninas negras e meninas brancas dentro da instituição em estudo. Além de compreender como o critério cor interferiu na escolarização das meninas negras. Para tanto, nos ancoramos para este trabalho na pesquisa documental arquivística, além do aporte teórico sobre instituições escolares e acerca da categoria negro. A trajetória, no Asilo de Santa Teresa, caracterizou-se pela alienação, pois os descendentes das escravas chegavam e herdavam os pesados grilhões sobre relações de gênero da escravidão. Enquanto peça indispensável ao escravismo colonial, o negro tornava-se alienado, assumindo a partir daí o caráter perpétuo e hereditário. O anseio pela escolarização se encontra nos diversos ofícios da sociedade da época, haja vista que encontramos uma rica fonte de solicitações por vagas no Asilo. É válido lembrar que, enquanto havia petições de matrícula que favorecessem crianças negras, por intermédio de seus protetores, requisitantes e padrinhos, há também documentos que comprovam que pessoas com grau sanguíneo de parentesco também se manifestaram.

Palavras-chave: Gênero. Negros. Representação social. Escolarização.

RESUMEN

El presente estudio es un análisis de las relaciones sociales de las mujeres negras en el Asilo de Santa Teresa, de la educación recibida en esta institución. Frente a un entorno social inmerso en los acontecimientos históricos señalados como la Ley del Vientre Libre y la abolición de la esclavitud, trazamos una ruta que cubre los asilos nacionales escena en Brasil, además de anotar como fue el proceso de educación de los negros en la segunda mitad del siglo XIX. Nosotros en Asilo de Santa Teresa, en el foco de nuestra investigación como una de las instituciones más importantes del período mencionado en este documento, que sirvió a los pobres y desfavorecidos niñas. A través de un análisis de género y etnia, que tratar de entender, a partir de fuentes tales como los documentos de la época, como lo habían hecho las relaciones sociales entre niños negros y niñas blancas en la institución en estudio. Además de la comprensión de cómo la escolarización criterio interfiere con el color negro de las niñas. Por lo tanto, el ancla de este trabajo en la investigación de documentos de archivo, más allá de las instituciones teóricas y educativas en la categoría negro acercada. La trayectoria en el Asilo de Santa Teresa, que se caracteriza por la alienación, como los descendientes de los esclavos iban y heredan las cadenas pesadas de relaciones del gênero de la esclavitud. Mientras pieza indispensable a la esclavitud colonial, el negro fue separada de allí asumiendo el carácter perpetuo y hereditario. El anhelo de la educación radica en las distintas oficinas de la sociedad de la época, dado que nos encontramos con una rica fuente de solicitudes de plazas en el Asilo. Vale la pena señalar que si bien había peticiones de registro que favoreció los niños negros por sus guardias, los solicitantes y los padrinos de boda, también hay documentos que muestran que las personas con grado de parentesco de sangre también demostraron.

Palabras clave: Género. Negros. Representación social. Schooling.

LISTA DE QUADROS

Figura 1 - Asilo de Santa Teresa no ano de 1859	38
Quadro 1 - Relação de nomes das educandas e seus desempenhos nas disciplinas oferecidas pelo asilo	41
Quadro 2 - Mapa demonstrativo das atividades desenvolvidas pelas meninas no Asilo de Santa Teresa	42
Quadro 3 - Classificação das educandas do Asilo de Santa Teresa	48
Quadro 4 - Relação de nominal de negras que possuíam, o primeiro nome, o sobrenome ou nome completo	55
Quadro 5 - Alunas negras pensionistas efetivas da província	56
Quadro 6 - Meninas negras do Asilo Santa Teresa e seus protetores	57
Quadro 7 - Relação de educandas negras que não constam na relação oficial do asilo	58
Quadro 8 - Relação de Educandas do Asilo de Santa Teresa (1855-1870)	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A ESCOLA DO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO	17
2.1	O Direito à instrução na Província do Maranhão	19
2.2	A escolarização dos negros na segunda metade do século XIX	23
2.3	Educar a menina negra no Maranhão Provincial	25
2.4	Ser criança negra no Brasil oitocentista	27
2.5	Ser criança negra no Maranhão oitocentista	29
3	EDUCAÇÃO FEMININA NA PROVÍNCIA MARANHENSE: um panorama à luz da instituição do Asilo de Santa Teresa	35
3.1	A vida de meninas negras nos asilos na história da educação brasileira	36
3.2	A criação do Asilo de Santa Teresa	37
3.3	A forma de aprender das asiladas	40
3.4	A disciplina no asilo	42
3.5	Educação para a submissão	43
4	AS RELAÇÕES SOCIAIS DAS MENINAS NEGRAS NO ASILO DE SANTA TERESA	46
4.1	A instrução a partir da cor da pele no Asilo de Santa Teresa	51
4.2	A questão dos nomes das educandas no asilo de Santa Teresa: elemento de exclusão social?	54
4.3	Perspectivas a partir da transferência do Asilo para o Recolhimento	61
4.4	O Som do silêncio	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICE A - Relação Nominal de Educandas do Asilo de Santa Teresa (1855-1870)	74

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi instigado a partir de estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero¹ (GEMGe), onde pude fazer reflexões sobre as questões de relações de gênero e construir diversas perguntas inerentes a este universo.

A partir de leituras sobre mulheres negras, surgiu o desejo de investigar a educação de meninas negras no Asilo de Santa Teresa, bem como entender, a partir de qual objetivo eram escolarizadas. Sendo assim, se faz relevante entender o cenário nacional no referido período.

O Brasil, no referido século, abrigou a chamada sociedade patriarcal, que dentre suas marcas teve a relação de superioridade da raça branca sobre a raça negra, ou seja, a oposição binária senhor escravo, tendo na pessoa negra o símbolo da mão de obra em potencial.

Neste período o Maranhão comportou números significativos de escravos em suas terras, pois o Estado foi um dos que mais importou escravos africanos (DEL PRIORE, 2002), comprados nos mercados em São Luís, Recife ou Salvador, ou então importadas pelo pequeno Porto de Parnaíba, ao norte do Piauí. Ao chegar “adaptavam-se, a duras penas, à faina²cotidiana”.

A partir de meados do século XIX, o Maranhão e suas cidades sofreram, com a crise da economia agrária exportadora ocasionada pela desagregação do escravismo, e pela superação dos produtos locais no Mercado Internacional. O negro teve várias contribuições na economia agroexportadora maranhense, no entanto, na sua condição de escravo, foi um sujeito degradado historicamente por meio do tráfico ou da força de trabalho.

Neste viés de degradação, desfavorecimento e desprezo social, encontra-se também a mulher que desde tempo remotos foi desfavorecida no meio social, sendo percebida como um mero instrumento de reprodução da espécie, força de trabalho, ou como simples objeto de status e poder, além disso, apresenta sempre nos escritos sob uma perspectiva masculina.

¹ Grupo de Estudos coordenado pela Profa. Dr^a Diomar das Graças das Graças Motta vinculado à Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

² Entende-se, então, como faina cotidiana, escravos vindo na tripulação de um navio para execução de trabalho ativo em caráter emergencial (FERREIRA, 2004, p. 335).

A partir destas duas condições sociais, é que se circunscreve o objeto de estudo desta pesquisa, através da junção destas “protagonistas” pormenorizadas na sociedade durante o século XIX: as mulheres negras, especificamente, as meninas negras.

Durante o período de escravidão no Brasil, era maciça a presença de escravas acompanhadas de seus filhos quando aqui chegavam – salvo quando eram separados durante as negociações de venda-troca de escravos – o que nos impulsiona a investigar sobre a educação de meninas negras no Maranhão.

Para tanto, a pesquisa elege o Asilo de Santa Teresa, para esta análise no âmbito maranhense, pois dentre as pobres e desvalidas que o estabelecimento recebeu estavam as meninas negras, conforme apontam os estudos de Cruz (2008). Para as meninas pobres restavam as aulas públicas de primeiras letras, conforme estabelecia a Lei de Instrução Pública do Império ou ficavam à mercê da iniciativa da Igreja ou do governo em criar alguma instituição que viesse amenizar essa realidade. Neste último caso, insere-se a criação do Asilo Santa Teresa, inaugurado em 14 de Março do ano seguinte, pelo então presidente da Província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado.

Perceber a partir de documentos oficiais e autores da temática de que forma aconteceram as relações sociais no Maranhão entre 1855 e 1870, no que se refere à menina negra, no seu bojo observar qual foi sua representação social numa sociedade marcada por conflituosas relações sociais e de gênero, considerando que a sociedade brasileira de uma forma geral estava passando por mudanças estruturais. Sendo, portanto, necessário fazer um recorte histórico para a compreensão do processo em âmbito nacional e região (Maranhão) do tema em questão.

Para tanto, visamos compreender a representação social das meninas negras no Maranhão a partir da escolarização recebida no Asilo de Santa Teresa, no período de 1855 a 1870. Buscando identificar, no contexto de mudanças sociais e históricas da época, as implicações e os significados da representação social da menina negra maranhense para as relações de gênero.

Partimos da compreensão de representações sociais conforme nos indicam Chartier (1991) e Burke (2005). O conceito de representação na perspectiva dos historiadores tem sugerido interesse em captar as pessoas no ato de construir ou tentar construir diferentes identidades para si mesmas, “passando” pelo que não são – passando por branco, por homem, por membros das classes superiores e assim por diante. Cada vez mais as questões culturais são apresentadas como explicação para mudanças no mundo político, como revoluções, formação dos Estados (BURKE, 2005).

Para Chatier (1991) a História Cultural centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade, assim, como a categoria gênero e raça vem sendo constituídas historicamente. Para ele, as representações são matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social.

A noção de ‘representação coletiva’ autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõe uma sociedade, em seguida, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; em fim as formas institucionalizadas se objetivas em virtudes das quais “representantes” (instancias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpetuo a existência do grupo da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p. 183).

Desta forma, a construção das identidades sociais e resultado da relação de forças entre as representações impostas por quem tem o poder de classificar, bem como, da capacidade de aceitação ou resistência por parte da comunidade por parte da comunidade; e outra que considera o recorte social, conferindo crédito à representação que cada grupo faz de capacidade de se unir e fazer reconhecer sua existência.

A representação, diz Charter (1991), aqui se transforma em “uma máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária onde falta o possível recuso a força a força bruta” Nesse sentido, o conceito e “etnia, termo de uso muito mais geral hoje que uma geração atrás, e uma categoria social muitas vezes vista como flexível ou mesmo negociável” (BURKE, 2005, p. 107).

Lançado em campo fértil, estes conceitos corroboram para a compreensão das categorias propostas nesta pesquisa, num período caracterizado pelo respeito, submissão, contradições e imposições.

Nesse sentido, a pesquisa sobre meninas negras no Maranhão, no referido período, contribui para os estudos de uma categoria histórica que no decorrer da história silenciou vozes, e por isso, tornou-se um campo fértil a ser pesquisado. Soma-se ainda àqueles/as que buscam uma renovação teórico-metodológica na produção historiográfica educacional, especialmente ligado ao alargamento da concepção de fontes e novos procedimentos de análise. Um estudo com mulheres implica adentrar um campo interdisciplinar, que considera as várias dimensões de um sujeito e objetivo plural em suas condições históricas.

Pautados nas reflexões teóricas, analisamos vida de meninas negras no Asilo de Santa Teresa, no período proposto pela pesquisa, na tentativa de “desvendar as intrincadas relações, a sociedade e o fato, mostrando como o ser social que e ela e articular-se com o fato

que ela mesma fabrica e do qual faz parte integrar” (DEL PRIORE, 2001, p. 84). E, dentre estas relações, encontra-se a relação de gênero.

Tendo por base as diferentes nuances e significações do conceito de gênero, Scott (2005) afirma que as suas diferenciações sociais, sejam estas de gênero ou de raça, são importantes, isto é, construídas por seres humanos, organizadas em sociedade localizadas no espaço e no tempo. Sendo assim, ela advoga que devemos rejeitar o uso que comumente se faz da palavra gênero, vinculando-a a determinismos biológicos ou meramente sexuais.

Para Scott (2005), adotar um ponto de vista de gênero na história implica necessariamente em uma redefinição e num alargamento da noção do que vem a ser historicamente importante, o que possibilita não apenas uma nova escrita da história das mulheres, mas principalmente em uma nova escrita da História.

A autora parte de uma definição muito precisa de gênero, ligando-o ao de poder, de forma que, para ela, o gênero é a primeira forma como o poder é historicamente articulado permanecendo, portanto, intrinsecamente ligado às relações de poder que atravessam e condicionam as sociedades, que podem ser relações políticas entre governos, Estados-Nações, diplomacia e outras que tradicionalmente não são observadas do ponto de vista do gênero, mas que nem por isso deixam de tomar parte na significação do gênero como relação de poder.

Ao definir o gênero na acepção de primeira relação social de poder, Scott (2005) demonstra que a dominação masculina repousa justamente sobre uma trama de relações de poder que são, em maior ou menor grau, atravessadas pelas significações do gênero relegando o gênero feminino a papéis secundários ou subalternos nas relações de poder com o gênero masculino.

As controvertidas concepções sobre o conceito de gênero e das relações deste com a classe e a raça não podem, entretanto, ser entendidas como um problema teórico, mas sim prático. O que está em jogo não é saber qual dos fatores determina os outros dois, já que a dominação repousa justamente na articulação entre os três, remetendo as mulheres a uma rede de relações de poder das quais poucas conseguem escapar ilesas.

Parece óbvio que a tríade raça, classe e gênero se manifesta de formas diferentes de acordo com o local e a época; mas o fato é que esses campos da realidade estão articulados e o resultado é a dominação sobre as mulheres do ponto de vista raça, da classe e do gênero.

E, em se tratando da mulher negra Soares (2006) afirma que os estudos sobre a escravidão obscurecem o cotidiano da negra e privilegiam, sobretudo, os atos do homem negro. Diz ainda que os documentos sobre a escravidão que fazem referência as negras são numerosos, mas são construções das mentes patriarcais e escravocratas dos homens do período que descreviam as negras a partir de documentos, que possivelmente, poderiam ter sido manipulados.

Portanto, para o desenvolvimento do objeto de análise que se pretende na pesquisa, nos ancoramos na história cultural Burke (2005, p. 32), pois é necessário “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”.

Para tanto além das obras teóricas relacionadas à temática gênero utilizadas para um maior embasamento e conhecimento sobre o tema, utilizamos como fonte primárias como jornais “A CRUZADA”, “O ARTISTA”, e documentos oficiais como o Regulamento do Asilo de Santa Teresa (1855), Relatórios ao Presidente da Província maranhense, serviram como parâmetro para mensurar o teor de interesse dos legisladores em receber meninas negras na instituição, além do Relatório do Número de Educandas do Asilo de Santa Teresa, onde nos foi possível adquirir meios para subsidiar a pesquisa no asilo.

Estas fontes nos permitiram perceber como as meninas negras eram vistas naquela época. Foi relevante, portanto, que fazer uma análise cautelosa, pois é necessário “considerar os fatos a partir das vozes silenciadas dos sujeitos que fizeram parte da história” (CARDOSO; VAINFAS, 1997).

O estudo desta pesquisa está estruturado em três capítulos, com exceção da introdução e considerações finais: O primeiro capítulo intitulado “A escola do século XIX na Província do Maranhão”, aborda o processo de escolarização dos negros na Província maranhense. Ademais, iniciamos a discussão sobre o direito que as crianças negras adquiriram no que se refere à instrução, a partir de análises de documentos oficiais do período estudado.

O segundo capítulo, “A educação feminina da província maranhense: um panorama à luz da instituição do Asilo de Santa Teresa”, na qual será feita a abordagem à respeito da educação direcionada para mulheres a partir das perspectivas adotadas pelo Asilo de Santa Teresa, discutiremos acerca da criação dos asilos para crianças negras no Brasil, bem como a criação do Asilo de Santa Teresa.

O terceiro capítulo intitulado de “As relações sociais das meninas no Asilo de Santa Teresa”, traz o questionamento acerca da questão nominal das meninas negras nas relações das educandas do asilo, se configura um fator de exclusão ou não.

Pretendemos, com nosso estudo, contribuir para os estudos de gênero na medida em que assume uma postura investigativa, que busca compreender a influência do meio nas relações sociais, a partir da perspectiva da escolarização no Asilo, além de observar as repercussões destas relações na educação e nas relações de gênero no que concerne às meninas negras maranhenses (1855-1870).

2 A ESCOLA DO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO

Os estudos que privilegiam análises de documentação provincial têm permitido perceber que o Período Imperial brasileiro não só pode ser caracterizado como um período frutífero para a compreensão da educação que se conhece hoje, como também permite a identificação da ocorrência de práticas escolares bastante semelhante entre Províncias diferentes, apesar da existências da autonomia legislativa entre uma e outra.

No Brasil, esse período representa o tempo da institucionalização da escola como instrumento de fortalecimento do papel do estado, com as estruturas de poder aglutinador em detrimento da articulação de estruturas locais de poder representados por fortunas familiares, com destaques para a autoridade patriarcal.

A educação no período imperial servia para a manutenção do sistema patriarcal privilegiando a instrução masculina. Não se podia fazer valer a autoridade do Estado, nem se vislumbrava a concretização dos ideais civilizatórios, que esbarravam em práticas contrárias, as quais se auto reproduziam no Universo Cultural dos setores sociais desfavorecidos, a exemplo das mulheres, dos negros e índios, sobretudo os pobres.

A escola do século XIX pode ser caracterizada como uma instituição que transitava entre a continuidade do ambiente doméstico e a consagração de um modelo institucional que substituiu o papel desempenhado pela família na função de transmissão dos saberes.

No tocante ao espaço físico, essas escolas se instituíam nas residências dos professores, na maioria das vezes sem um imóvel específico para o desenvolvimento do ensino.

As escolas se diferenciavam de alguma forma da realidade conhecida pelo aluno em seu espaço familiar, devido aos seguintes fatores:

- a) existências de espaços determinado para o ensino; contato com uma rotina específica destinada a promoção da aprendizagem, que privilegiava o agrupamento de alunos de diferentes casas reunidos em espaço comum;
- b) aplicação de regras de convivência e uma rotina de estudo.

Dessa forma, o papel civilizatório assumido pela escola requeria a ampliação do acesso à instrução, o que apesar das contradições, atingiu (mesmo que não de forma massiva e igualitária) diferentes setores sociais, abarcando especialmente pessoas negras.

Essa perspectiva de análise contradiz afirmações elaboradas em estudos históricos da educação brasileiro, que restringem as possibilidades de educação das crianças negras, no

período escravista, apenas à “[...] violência do trabalho e nas formas de lutas pela sobrevivência” (LOURO, 2007, p. 445).

No Maranhão, durante o século XIX, a educação dos negros não se concretizou apenas no sentido amplo do termo, onde o contexto escravista reproduzia-se pela educação para a submissão. Mas que apesar da escravidão, os negros também eram influenciados por processos educativos que moldavam aspirações de civilidade, integração social e liberdade.

Do ponto de vista da oferta de instrução, percebeu-se que a ação do Estado apresentava diferenciações profundas quando o favorecimento da instrução dos setores negros é comparado com o que se destinava aos outros grupos (CRUZ, 2008).

Com relação ao ensino primário³, pode-se observar através das propostas educacionais, preocupações no sentido de se promover uma reorganização desse ensino, afim de que ele pudesse ser melhorado e difundido. O Estado deveria criar um sistema educacional na Província que efetivamente promovesse a instrução primária, de forma a atingir a toda a população maranhense livre. No contexto do Maranhão observa-se iniciativas que visavam a favorecer a ampliação da escolarização, contemplando setores desfavorecidos socialmente, dominados, á época, “todas as classes de cidadãos” (termo utilizado na época como referencia aos setores empobrecidos que compunham as camadas populares).

Em apreciação geral da documentação histórica referente á instrução publica, foi possível identificar ações governamentais envolvendo emprego de recursos públicos em benefício de crianças indígenas, migrantes cearenses e imigrantes estrangeiros, conforme passamos a destacar:

A lei nº 408, de 18 de Julho de 1856, determinava que três vagas da Casa dos Educandos Artífices (criada em virtude da Lei nº105, de 23 de agosto de 1841, visando a atender meninos pobres e desvalidos) deveriam ser ocupadas por meninos indígenas, propostos pelo diretor geral dos indígenas (MARANHÃO, 1856).

Com semelhante teor, a correspondência do Presidente da Província, de 9 de outubro de 1867, instruiu o diretor do Asilo de Santa Teresa a admitir a índia menor severa “mediante pensão estipulada para as pensionistas particulares [...] paga pelo Tesouro Provincial por conta da verba de catequese e civilização dos índios” (LIVRO..., 1867-1970). A seguir discutiremos sobre a questão dos direitos à instrução na província maranhense.

³ Com o ato adicional (1834) iniciou-se uma nova fase na história da instrução pública no Maranhão. Observaram-se discussões e debates, visando à reorganização do ensino em toda a Província. As administrações locais que receberam o encargo de promover a instrução primária e secundária em toda a província, demonstraram, especialmente nos primeiros decênios analisados e sobretudo com relação ao ensino elementar, um certo interesse pela promoção da instrução pública no Maranhão.

2.1 O Direito à instrução na Província do Maranhão

Na segunda metade do século XIX, São Luís, capital da Província do Maranhão, era uma sociedade complexa e contraditória, eram comumente observadas atitudes excludentes entre os ludovicenses. A Sociedade escravista como o restante do Brasil, São Luís tentava lidar com essa situação através de práticas que camuflassem os verdadeiros costumes de sua população.

Naquele século, a Europa passava por grandes transformações nas suas estruturas mentais, principalmente ligadas a um conjunto de ideias modernizadoras que as elites brasileiras tomaram conhecimento por intermédio dos seus filhos que foram estudar no Velho Mundo e que, de volta à terra natal, traziam em sua bagagem intelectual todo esse ideário que será, de uma maneira ou de outra, total ou parcialmente, adaptado às condições do Brasil e as necessidades dessas elites (NEEDEL, 1993).

O problema da escravidão era um dos grandes sinônimos de atraso e refletiu a grande distância que os brasileiros e, especialmente, os maranhenses ainda teriam que percorrer um longo e estreito caminho para tentar, pelo menos, mostrar-se na aparência civilização.

Apesar de grande parte da população conviver “tranquilamente” com a escravidão, as práticas mais cruéis não eram toleradas em público como estabelecia o Código de Posturas de 1866 no art. 99, ao proibir que os escravos andassem:

Pelas ruas da cidade com gargalhadas, grilhetas e outros instrumentos de castigo e aquelas que assim forem encontrados, serão retidos por qualquer dos fiscais, que depois de tirar-lhes os mesmos instrumentos, os entregará aos senhores, que pagarão a multa de dez mil réis (MARANHÃO, 1856, não paginado).

Apesar da proibição, o redator de um jornal de 10 de janeiro do mesmo ano noticiava que essa prática ainda podia ser vista em São Luís, como apresenta Viveiros (2011, p. 358): “Disseram-nos que há dias viram um preto conduzindo uma carroça com ferro ao pescoço. Castigos destes, quando se deem, devem ser no interior das casas e não em público, pois é um fato que a civilização repele.”

É possível reafirmar, pela análise dos códigos de posturas que não faltavam medidas e leis cujo objetivo principal era tornar São Luís uma cidade civilizada, moderna com bons hábitos. Contudo, essas medidas não eram muitas vezes seguidas, o que não quer dizer que as pessoas fizessem o que queriam. Havia, sim, um “consenso” entre os que mandavam e os que sofriam as sanções, em que aqueles faziam de conta que mandavam e estes faziam de conta de obedecerem.

E como dizia Correia (2008, p. 60):

Como é bem sabido, às vezes é bem grande a distancia que afasta a intenção do gesto, do mesmo modo que nem sempre a palavra se concretiza em ato, mas em fins da segunda metade do século XIX, o discurso oficial em torno da cidade aponta para a preocupação de conciliar seu embelezamento com melhorias nas condições de vida que oferece aos habitantes. Será, no entanto, sempre tensa essa conciliação, pois não poucas vezes é denunciado o privilégio da beleza e detrimento da bondade [...].

Depreende-se disso que as medidas não atingiram o efeito esperado devido à falta de consciência da necessidade de que essas leis fossem cumpridas, ou, a dificuldade de a população pobre adequar seus hábitos aos estipulados pelos códigos, não apenas para que São Luís estivesse inserida no contexto de “cidade civilizada”.

Mas era reforçado o papel da educação escolarizada, principalmente visando a melhoria das condições de salubridade da cidade, a fim de que a população vivesse e usufruísse, com segurança, o que a cidade tinha a oferecer aos homens e as mulheres daquele presente. No que se refere aos negros da segunda metade do século XIX, tem-se na sociedade maranhense escravocrata e de suas filhas seguia imposições rígidas do sistema escravista, pois a crueldade da escravidão impunha que as relações humanas fossem facilmente desfeitas, o que deve ter causado profunda tristeza e desespero para a mulher escrava.

O afastamento de seus entes queridos, do homem e dos filhos que amava e as constantes relações sexuais forçadas eram formas de violência na vida da escrava. No ano de 1888, houve a chamada Abolição da Escravatura, o que não representou para o Maranhão o fim definitivo do sistema, pois os seus reflexos ainda podiam ser sentidos pelos seus “herdeiros”, como Costa (2004, p. 118) anuncia:

A influência do fim do tráfico negreiro internacional trouxe para a estrutura do sistema escravista importantes modificações, já que a sociedade maranhense se torna passiva de uma mais direta atuação do poder público na tutela do elemento escravo, procurando controlar cada vez mais aspectos das relações senhoriais com escravos. Já em 1888, marca oficialmente a própria abolição da escravidão e, desta forma, encerra a possibilidade de analisar a relação senhor - escravo, de modo algum, é claro, atingindo as tensões sociais entre os grupos herdeiros do sistema escravista.

O autor utiliza a expressão “grupos herdeiros” para designar os negros escravos e filhos de escravos, pois estes compõem o calcanhar de Aquiles do sistema escravocrata visto que foram eles que receberam como herança as tensões sociais advindas desse sistema.

Toma-se, então, como herdeira desse sistema, a menina negra maranhense, analisando-a na sociedade maranhense (1855-1900) a partir de uma ótica que contemple a sua infância. Para tanto, sustentaremos como concepção de criança a fala de Sarmiento (2005, p. 370), a saber:

As crianças são indivíduos com sua especialidade biológica ao longo de sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia sua capacidade de locomoção, de

expressão, de autonomia, de movimento e de ação etc. mas, as crianças são também seres sociais e, tais como, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente a infância

No âmbito educacional, o Estado deu seus primeiros passos para o ensino de meninas a partir da fundação de algumas instituições. O atendimento era direcionado para crianças empobrecidas e desvalidas, Castro (2007, p. 221) demonstra que para estas crianças era dado:

O ‘privilegio’ de recebem a caridade das famílias maranhense por meio de contribuições às instituições de assistência e educação como o Asilo de Santa Teresa, o Recolhimento de Nossa senhora da Anunciação e Remédio, a Escola de Aprendizizes Agrícolas, As Educandas de Vera Cruz e a Casa dos Educando Artífices.

Esta atenção consistiu, dentre outros objetivos, em proporcionar as meninas uma educação “profissionalizante”, preparando-as para os serviços domésticos. Nessa perspectiva, surgiu o Asilo de Santa Teresa, situado nos Largo dos Remédios.

Para Cruz (2008, p. 130), um dos objetivos da referida instituição se constituiu em formar mulheres dentro dos padrões culturais europeus de requinte, e também para formação de crianças que, dentro das residências da elite, não desvirtuassem os bons costumes, ali empregados.

Contudo, esta discussão acerca da vivência das meninas negras no asilo, bem como a escolarização recebida por elas, acontecerá nos próximos capítulos.

Enquanto ao contexto social que o Brasil e o Maranhão se encontrava e nessa perspectiva também os escravos, temos nestes a principal mão de obra desde o início do processo de colonização no Brasil. Após a proibição da escravidão indígena, os africanos tornaram-se predominantes. O crescimento e manutenção desse contingente de mão de obra eram proporcionados pelo tráfico negreiro, um comércio triangular, envolvendo a Europa, a Ásia e a África, o qual se por um lado propiciou o enriquecimento das nações europeias envolvidas, por outro, transformou o continente africano em um fornecedor de escravos, privando a África subsaariana da mão de obra necessária para seu desenvolvimento e delegando a esses sujeitos escravizados uma vida marcada pela violência simbólica e física.

Vista como plenamente aceitável, pois daria aos africanos a oportunidade de se redimirem dos seus pecados e terem contato com o “mundo civilizado”, a escravidão passa a sofrer críticas mais severas a partir do início do século XIX. A Revolução Industrial possibilitara um aumento da produção manufaturada, exigindo novos mercados consumidores e fontes de matérias-primas. Além disso, a intensificação da utilização do trabalho assalariado na Europa deixava cada vez mais claro que o trabalho compulsório não era tão lucrativo quanto parecia.

As mudanças levavam a percepção de que a escravidão era incompatível com esse cenário. Diante disso, a Inglaterra, berço da Revolução Industrial e grande comerciante de escravos, inicia uma intensa campanha para por fim a escravidão.

O primeiro passo foi aboli-la em suas colônias e proibir a participação de seus súditos no tráfico negreiro. O segundo foi obrigar os demais países a fazerem o mesmo. A posição da Inglaterra no cenário político e econômico mundial dava a este país status de potência com influência intensa em várias áreas, entre elas o Brasil. Apesar do descumprimento da primeira lei anti-tráfico⁴, estabelecida em 1831, a continuidade das pressões inglesas e as mudanças no cenário interno brasileiro levaram a definitiva proibição desse comércio em 1850. O fim do tráfico privou o Brasil de sua principal fonte de manutenção de mão-de-obra e marcou o início de um processo de abolição gradual. É válido lembrar que essa supressão se dá num momento de expansão da lavoura cafeeira, concentrada na região Sudeste, o que tornava o debate sobre a substituição ainda mais urgente.

A heterogeneidade sócio-racial característica do Brasil era vista como um entrave ao processo de transformação do país em nação. A difusão de teorias científicas raciais produzidas na Europa e nos Estados Unidos fez, então, com que alguns deslocassem sua atenção da tentativa de coagir o ex-escravo e demais livres para o trabalho e passassem a pensar na sua substituição física pelo imigrante (AZEVEDO, 2004). A imigração estrangeira não se apresentou como viável para todas as províncias.

O Maranhão desde o início do século XIX vivenciava uma crise que se aprofundava à medida que o século avançava. A baixa nos preços dos seus principais produtos de exportação -algodão e arroz - afastou a província do comércio de escravos antes mesmo da proibição deste. Na verdade, ela passara a ocupar um papel inverso, posto que a partir da proibição do tráfico transatlântico de escravos, tornou-se uma das fontes do tráfico interprovincial, caracterizado pela transferência de mão de obra escravizada das regiões em crise para as áreas que cresciam, principalmente com a produção de café.

Diante disso, projetos e ações vão sendo apresentados na tentativa de “salvá-la”. Era recorrente a preocupação com os prováveis substitutos dos escravos. Pobres livres, índios e libertos eram considerados inábeis para o trabalho, tornava-se necessário prepará-los para as “novas” funções que ocupariam. Nesse processo a educação teria um papel fundamental, visto que seria uma das estratégias para conseguir a adaptação desses sujeitos ao mundo do trabalho.

⁴ A lei foi promulgada em 7 de novembro de 1831 e determinava que todos os escravos que entrassem no Brasil a partir daquela data seriam legalmente livres.

Na segunda metade do século XIX, como fora em períodos anteriores, a educação formal não era permitida aos escravos que viviam no Maranhão. Estes estavam excluídos do sistema educacional por força da lei, como determinava, por exemplo, o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855 (SALDANHA, 2008). Isso não significa dizer que os negros estivessem completamente fora da escola. Em extensa pesquisa Cruz (2008) pontua que, apesar da proibição, escravos e libertos foram se inserindo no sistema educacional. Karasch (2000 p. 295) destaca que havia um número significativo de escravos (as) e libertos (as) alfabetizados no Rio de Janeiro. Segundo essa autora, “Teoricamente, as escolas estavam abertas aos filhos de libertos. De acordo com os relatos de viajantes, as escolas recebiam crianças de cor, algumas das quais eram descendentes de escravos”. Mas não deixa de enfatizar que “na sociedade da época, eram principalmente as crianças brancas que frequentavam a escola”.

Diante desse cenário, Karasch (2000, p. 296) levanta a seguinte questão: como explicar a existência de negros alfabetizados? Para essa autora “Uma explicação é que eles acompanhavam as crianças à escola e aprendiam ouvindo as lições. Os que não tinham essa oportunidade talvez procurassem tutores particulares que alugavam comumente seus serviços no século XIX”.

2.2 A escolarização dos negros na segunda metade do século XIX

Os senhores poderiam ser os responsáveis pela alfabetização dos escravos, visando alugá-los por melhores preços ou mesmo contar com serviços mais especializados⁵ (KARASCH, 2000). Cruz (2008), após uma verdadeira “garimpagem” na documentação, encontra a presença de crianças negras, escravas ou não, nas escolas da província. Segundo ela,

[...] no Maranhão a educação dos negros não se concretizou apenas no sentido amplo do termo, onde o contexto escravista reproduzia-se pela educação para a submissão. [...] apesar da escravidão, os negros também eram influenciados por processos educativos que moldavam aspirações de civilidade, integração social e liberdade (CRUZ, 2008, p. 95).

Mas, é válido lembrar que a educação não se limita à alfabetização e nem é uma prerrogativa apenas da escola. Segundo Fonseca (2002, p. 125) “Antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram

⁵ Podemos citar o caso de Gabriel, um escravo de 18 anos, que trabalhava alugado na Typographia do Paiz, em São Luís, capital do Maranhão. Além de saber ler e escrever, Gabriel entendia alguma coisa de francês e também de desenho (JACINTO, 2008, p. 55).

responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização das sociedades”.

Esse mesmo autor considera que “Os escravos eram educados por um conjunto de procedimentos que apontam para a existência de um modelo educacional com características bastante específicas”. A criança escrava era preparada para ocupar os papéis que lhe eram destinados dentro da sociedade escravista e esta preparação “[...] ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais” (FONSECA, 2002, p. 127).

Como já foi mencionado, os escravos ocupavam múltiplas funções na sociedade escravista, além de trabalharem nas lavouras ou na pecuária, eram responsáveis por diversos serviços nos centros urbanos. As profissões que exerciam muitas vezes eram definidas na infância. A idade em que essas crianças começavam a trabalhar de forma mais sistemática dependia tanto das condições de cada uma, quanto do posicionamento do seu proprietário. Nos jornais e documentos da época é possível⁶ identificar crianças com profissões especificadas a partir dos 11 anos e, em casos mais esparsos, com idade inferior a essa. Costureiras, trabalhadores no serviço de lavoura, serventes, alfaiates, rendeiras são algumas das tarefas identificadas (JACINTO, 2008).

Finalmente, do dia 13 de maio de 1888, foi promulgada a lei de 28 de setembro de 1871, chamada lei do “ventre livre”⁷, promulgada pela princesa imperial Isabel, regente do Império na ausência de seu pai, D. Pedro II, concede liberdade às crianças nascidas no país de mãe escrava. A partir dessa data, e tendo em vista que a importação de escravos africanos está proibida, não mais deveria haver crianças escravas e a escravidão estava ameaçada de extinção gradual, por falta de cativos. Na verdade, a lei é bem menos liberal do que parece.

Com efeito, a liberdade concedida aos nascituros fazia-se acompanhar de cláusulas restritivas terríveis, pois a lei estipula que o menor permaneça sob a autoridade do senhor e de sua mãe, que devem, juntos, educá-lo até a idade de oito anos. Quando atinge esta idade, o senhor proprietário da mãe escrava, tem duas opções: receber do Estado uma indenização de 600 000 réis ou exercer o direito de utilizar os serviços do menor passa ao

⁶ Dentre os quais documentos oficiais da província

⁷ O fim da escravidão foi o resultado das transformações econômicas e sociais que começaram a ocorrer a partir da segunda metade do século 19 e que culminaram com a crise do Segundo Reinado e a consequente derrocada do regime monárquico. A ruptura dos laços coloniais e a consolidação do regime monárquico no Brasil asseguraram a manutenção da economia agroexportadora baseada na existência de grandes propriedades rurais e no uso da mão de obra escrava do negro africano. A escravidão, e a sociedade escravista que dela resultou, foi marcada por um estado de permanente violência. Mas desde os tempos coloniais, os escravos negros reagiram e lutaram contra a dominação dos brancos, através da recusa ao trabalho, de rebeliões, de fugas e formação de quilombos (CABRAL, 1984, p. 34).

governo que, em geral, o coloca numa instituição de caridade, que o fará trabalhar até aos 21 anos. Os 600 réis são pagos ao amo em títulos de renda do estado, a 6% no prazo de 30 anos.

Quando a criança chega aos 8 anos, o senhor deve escolher a modalidade que mais lhe convém. Quase sempre, prefere ficar com o menor. É uma nova forma de escravidão, pois a lei não determina o número de horas, o regime sanitário ou a alimentação a serem dados ao jovem “escravo livre”, que fica inteiramente a mercê do senhor.

As crianças que não tem vontade própria do ponto de vista jurídico, não podem por isso libertar seus escravos. Os tutores ou curadores de menores não têm o direito de dispor dos bens dos seus pupilos, a não ser com autorização judicial expressa. Da mesma forma a pessoa que possua um escravo em usufruto, o doente atacado de loucura, um “filho pródigo”, um escravo proprietário de escravos, tampouco tem capacidade jurídica para assinar uma carta de alforria. A mulher casada somente poderá fazê-lo com autorização do seu marido, salvo se no leito de morte, quando se torna igual ao esposo.

2.3 Educar a menina negra no Maranhão Provincial

O discurso vigente que atribuía à mulher uma fragilidade física em relação ao homem, fundamentada em uma diferença biológica, servia para justificar a divisão de papéis dentro do modo de produção e a permanente “necessidade” de proteção e submissão do sexo feminino (RODRIGUES, 2010).

Essa “força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” como pontua Bourdieu (2007, p. 33).

O conceito de gênero, que é uma categoria histórica se dá no seio social, Scott (2005) afirma que as suas diferenciações sociais são importantes, isto é, construídas por seres humanos, organizadas em sociedade localizadas no espaço e no tempo. Sendo assim, ela revoga que devemos rejeitar o uso que comumente se faz da palavra gênero, vinculando-a a determinismos biológicos ou meramente sexuais.

Para Scott (2005), adotar um ponto de vista de gênero na história implica necessariamente em uma redefinição e num alargamento da noção do que vem a ser historicamente importante, o que possibilita não apenas uma nova escrita da história das mulheres, mas principalmente em uma nova escrita da História.

A autora parte de uma definição muito precisa de gênero, ligando-o ao de poder, de forma que, para ela, o gênero é a primeira forma como o poder é historicamente articulado permanecendo, portanto, intrinsecamente ligado às relações de poder que atravessam e condicionam as sociedades, que podem ser relações políticas entre governos, Estados-Nações, diplomacia e outras que tradicionalmente não são observadas do ponto de vista do gênero, mas que nem por isso deixam de tomar parte na significação do gênero como relação de poder.

Ao definir o gênero na acepção de primeira relação social de poder, a autora demonstra que a dominação masculina repousa justamente sobre uma trama de relações de poder que são, em maior ou menor grau, atravessadas pelas significações do gênero relegando o gênero feminino a papéis secundários ou subalternos nas relações de poder com o gênero masculino.

As controvertidas concepções sobre o conceito de gênero e das relações deste com a classe e a raça não podem, entretanto, ser entendidas como um problema teórico, mas sim prático. O que está em jogo não é saber qual dos fatores determina os outros dois, já que a dominação repousa justamente na articulação entre os três, remetendo as mulheres a uma rede de relações de poder das quais poucas conseguem escapar ilesas.

Parece óbvio que a tríade raça, classe e gênero se manifesta de formas diferentes de acordo com o local e a época; mas o fato é que esses campos da realidade estão articulados e o resultado é a dominação sobre as mulheres do ponto de vista raça, da classe e do gênero.

E, em se tratando da menina negra Soares (2007) afirma que os estudos sobre a escravidão obscurecem o cotidiano da negra e privilegiam, sobretudo, os atos do homem negro. Diz ainda que os documentos sobre a escravidão que fazem referência às negras são numerosos, mas são construções das mentes patriarcais e escravocratas dos homens do período que descreviam as negras a partir de documentos, que possivelmente, poderiam ter sido manipulados. A partir dessa discussão do conceito de gênero e raça é possível entender a visão social sobre a educação que predominou na época. Estaria tudo “esclarecido” acerca das funções: os homens deveriam ser instruídos e as mulheres, educadas, que em sua maioria eram brancas, a formação moral e às mulheres negras, o destino era incerto.

É importante destacar que a educação dada a meninos e meninas, apesar de fazer parte de um projeto nacional⁸, por meio da Lei de Instrução Pública do Império de outubro de 1827, não se encontrava inserida em um processo único dentro da sociedade imperial (RODRIGUES, 2010). Segundo Louro (2008, p. 444), “as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens”.

O discurso, segundo Abrantes (2004), era moderno, evoluído para o período, mas ainda trazia em seus contornos a concepção de mulher submissa, boa esposa, boa mãe, amorosa. A sociedade considerava que uma boa educação estaria pautada nos bons costumes, e, sobretudo, levaria a mulher a exercer adequadamente seu papel materno. A educação da mulher seria feita, por conseguinte, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios e necessidades (RODRIGUES, 2010).

Passivas a um padrão duplo da moralidade⁹, típico da sociedade de então, as mulheres das classes abastadas experimentaram, durante o Império, o alargamento das oportunidades de convívio social fora do lar, motivado pelo desenvolvimento econômico e consequentemente urbano. Enquanto que para as meninas negras, esse alargamento não acontecia, haja visto que a filha de escrava era mal vista dentro das casas de famílias abastadas. Embora, recebendo uma educação profissionalizante, onde deveras recebera todo aparato e embasamento para desempenhar a contento suas funções no lar, ser filha de escravo era como ter em sua imagem uma mácula.

2.4 Ser criança negra no Brasil oitocentista

Se a criança não negra, por muito tempo foi tratada com desrespeito e discriminação, as condições das crianças negras no Asilo eram agravadas pela presença do escravismo na sociedade maranhense, muito embora, o “boom” da abolição estivesse próximo.

⁸ Estabeleceu-se que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos e se comprometeu com a abertura de colégios e universidades. Mas somente com a Lei Geral de Ensino de outubro de 1827, as escolas de primeiras letras tomaram forma, sendo definido que os saberes elementares (ler, escrever e contar) se dariam por meio do tripé: Língua Portuguesa, História Nacional e Religião Católica. O Estado deixou, portanto, entrever que pretendia agir sobre meninos e meninas por meio da instrução para conferir ao Império brasileiro a condição de moderno e civilizado. Governo imperial brasileiro, em sua Carta Constitucional de 1824 (GONDRA, 2004).

⁹ A religião e a sociedade tinham papéis marcados, diferenciados para homens, mulheres e nas entrelinhas para as negras (os). Atributos como virgindade, o recato e a submissão eram entendidos como comportamentos próprios do sexo feminino, enquanto aos homens era atribuída a virilidade, honra e autoridade (SAMARA, 1989).

A história da criança negra vincula-se ao passado escravista brasileiro. A trajetória, no Asilo de Santa Teresa, caracterizou-se pela alienação, os descendentes das escravas chegavam e herdavam os pesados grilhões da escravidão. Enquanto peça indispensável ao escravismo colonial, o negro tornava-se alienado, assumindo a partir daí o caráter perpétuo e hereditário (CABRAL, 1984).

Quando falamos em infância no período escravista maranhense e sobretudo na instrução, especificamente no que se refere à idade, não há um consenso entre os autores. Alguns, como Mott (1975), discute que o tratamento e os cuidados necessários à saúde não se diferenciavam nos primeiros anos para crianças livres e cativas. Pelos relatos dos viajantes as crianças pequenas eram tratadas com aconchego e afetuosidade pelos senhores. Do nascimento até aos dois anos, geralmente a criança desfrutava do zelo e do aconchego da casa-grande.

Os moleques passavam o dia ao lado das crianças livres, seus futuros senhores, e brincavam durante todo o tempo em que a mãe trabalhava. Com o passar dos anos, os cuidados e carinhos que os senhores tinham para com as crianças escravas começam a cessar, e chega o momento crucial de se aprender a ser escravo, deixar as brincadeiras na sala e nos quintais da fazenda para enfrentar a dura rotina de tarefas (MOTT, 1975).

Corroborar essa discussão a historiadora Del Priore (2002), que divide a infância em três fases que variavam de acordo com a condição social e jurídica dos pais. A primeira fase iniciava-se no nascimento e terminava aos três ou quatro anos de idade, período que marcava o fim da amamentação. Entre os cinco e sete anos as crianças entravam na segunda fase, quando passavam a acompanhar os pais nas tarefas diárias.

A terceira fase iniciava na transição dos sete para os oito anos até aos catorze anos, etapa de aprendizado para os infantes, como a prática de pequenos trabalhos, ofícios ou estudo das letras nas escolas régias. Entretanto a autora chama a atenção para a posição econômica e o status da família e a realidade da criança escravizada, que era diferenciada dos filhos dos escravizadores. Se até aos cinco anos de idade os filhos de um senhor de engenho brincavam e passavam a maior parte do dia com os filhos dos escravizados, a partir dos sete anos a diferenciação no que tange à ocupação diária começa a separar as crianças. Enquanto os filhos da elite branca portuguesa iniciavam os estudos das letras, a criança sob cativeiro aprendia a ser escrava por meio do convívio diário com a rotina dos pais e demais trabalhadores da senzala.

Todo o conhecimento, as aptidões e o preparo da criança beneficiada pela lei permaneceram como prerrogativa do proprietário de escravos, cujo interesse maior era

garantir habilidades para o trabalho. Improvável pensar que um proprietário de escravos pudesse investir no desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança visando à sua melhor integração individual e social, através da instrução.

2.5 Ser criança negra no Maranhão oitocentista

Nas últimas décadas, a historiografia da infância desenvolveu-se nas vertentes da assistência, da família, da mulher e da educação, constituindo um patamar para se avançar na compreensão das inter-relações entre estes aspectos (KUHLMANN JUNIOR, 2005).

A perspectiva que se apresenta é a da relação da história social, de se fazer o estudo das condições de vida, das instituições, da família, da escola, da alimentação, das brincadeiras, da vida material e social, bem como dos aspectos que nos remetem às reflexões pedagógicas e filosóficas (CAMBI, 1988). Nesta perspectiva a criança negra, no Maranhão oitocentista teve sua infância negada à medida que involutariamente teve negado seu período mais precioso e de aprendizagem, de brincadeiras: a infância. Nesse sentido, essa infância foi roubada de forma “velada”, nos moldes da sociedade vigente.

Nesse contexto, destaca-se a concretização em que se dão as práticas, e como elas se fazem representar, nos espaços público e privado, nos manuscritos, nas imagens e nos brinquedos.

A partir dessa leitura, é necessário atentar para a compreensão da abrangência e limitação conceitual de infância, sob as dimensões da sua denominação, sua universalidade e suas particularidades - históricas, geográficas, sociais e culturais.

Sendo assim, o termo ‘infância’ remete um período da vida humana, caracterizado pela construção e apropriação de um sistema pessoal de comunicação (apropriação de signos), a palavra ‘criança’, por sua vez, aponta uma realidade psicobiológica, segundo Kuhlmann Junior (2005), com alusão ao indivíduo, podendo ser entendido como sujeito, no conjunto de instituições – família, instâncias escolares, condições de existência referentes à etnia, ao gênero, à classe social, às disponibilidades cognitivas, entre outros.

A categoria gênero, traz à tona o que de relacional há entre o masculino e o feminino. A mulher deixa então de ser observada isoladamente e passa a ser compreendida como participante de um tecido social no qual interage com o homem. O gênero é, segundo Scott (2005, p. 7), por um lado, “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos por outro, é o primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Relações de poder estas, que no Asilo eram bem claras, desde o Diretor,

que em regra era um homem, para então inspirar nas meninas obediência, já que remetia à figura paterna.

Assim, a criança é definida como um ser “inventado” no decorrer da +história através das representações e práticas que a promovem. Desta forma a história da infância é múltipla, compondo-se de histórias das crianças brancas, negras, asiáticas, árabes ou indígenas.

A historiografia da criança negra, enquanto componente da historiografia da infância, faz intersecção com a historiografia nacional, a historiografia da mulher negra, e, sobretudo na historiografia da educação.

Na história da infância brasileira há o registro de que durante o século XVIII, o abandono de bebês em alguns centros urbanos era um fato. Mas entre os escravos tal gesto era raro, pois todos os filhos dos cativos podiam ser vendidos assim que nasciam. Para os senhores de engenhos e fazendeiros, a alternativa era bem mais atraente do que enjeitar o escravinho. Se fosse do sexo feminino, estes eram direcionados para os serviços domésticos e mais tarde os serviços sexuais, na casa grande, tornando-se pouco viáveis para o comércio humano interno.

Observa-se, porém, que tal fato apresenta controvérsias no que se refere à utilização da “roda” pelas mulheres negras em alguns Estados. De acordo com Venâncio (1999), o abandono de crianças era uma prática urbana. Entre escravas a utilização da roda era um gesto raro, pois todos os filhos dos cativos podiam ser vendidos. Para Souza (2002), a Roda era usada pelas escravas, que deixavam seus filhos na tentativa de livrá-los da escravidão. Porém, acreditava-se que o anonimato dos pais dos enjeitados propiciava a irresponsabilidade sexual. No Brasil tal situação se agravava pela existência da escravidão, exploração sexual das escravas e da criança escrava.

A Lei do ventre livre de 1871 não reverteu de forma contundente a situação de exploração da criança negra. Com aproximadamente sete anos de idade, ela continuava deixando de participar dos folguedos infantis para iniciar sua aprendizagem no trabalho. Assim, se percebe sua inferioridade com relação às crianças que não eram filhas e filhos de famílias livres.

Com a Lei Áurea, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas continuaram a trabalhar nas fazendas, a exemplo as de cana em Pernambuco (FREIRE, 2003). Fato que até hoje permanecem no corte e continuam sem condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação, garantias trabalhistas e lamentavelmente, sem direito à infância.

Ainda no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres e negras não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura (incluindo o imigrante), enquanto os filhos e as filhas da elite eram ensinados e ensinadas por preceptoras e professores particulares. Portanto ao nos reportarmos à história da educação no Brasil, no período Colonial, as escolas dos padres jesuítas eram em número restrito, sobretudo, para o acesso das crianças indígenas. O mesmo não aconteceu com as crianças negras, embora saibamos que alguns escravos aprenderam a ler e escrever, segundo Novais (1993), de forma assistemática ou nos quilombos.

De acordo com Ferretti (1996), em relato contido em diário particular (século XIX), estes eram “libertos pretos” e um número pequeno de “cor parda”. Assim a desigualdade social e racial inscrevia-se, portanto, nas origens do ensino público que não era para todos, mas para alguns.

Para as crianças amparadas pela Lei do Ventre Livre, vislumbrou-se a perspectiva do ensino profissionalizante, que era oferecido em oficinas e escolas privadas e de origem religiosa. Vale ressaltar que estas escolas recolhiam crianças negras e pobres, e lhes davam instrução primária e um mínimo de preparo para ofícios manuais. Estas crianças foram entregues ao governo das províncias pelos senhores, pois deixavam de ser rentáveis aos escravocratas. Sob o palco de grandes reformas urbanas no final do século XIX, o número de crianças, na maioria negras, nas ruas eram crescentes, e deter a circulação desses “desgraçados, sem teto, sem lar, sem educação, sem instrução e sem ordem” (DEL PRIORE, 2002, p. 85) passou a ser reclamada por médicos e juristas. A República proclamada, que lançava seus ícones de desenvolvimento, nada previu para a infância negra, que advinda de um quadro que se delineou pós Lei do Ventre Livre e Lei Áurea configurada como uma camada da sociedade de nível inferior.

Não se observou nenhum interesse com a educação destas meninas, salvo as órfãs que frequentaram os Recolhimentos. As dicotomias dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, brancos e negros, ricos e pobres, ocasionaram grandes distorções que se fizeram e se fazem repercutir de variadas formas em nossos dias. Uma delas é na dominação do branco pelo negro, do homem pela mulher, do rico pelo pobre, pelos sub-empregos reservados aos negros e negras, pela exploração da mão de obra negra e feminina, entre outras.

Desta forma, estes fragmentos da história da criança negra, aqui posta, precisam ser destacados e aprofundados pela historiografia da infância brasileira. Precisam ser compreendidos em seus múltiplos aspectos, analisados como parte integrante da totalidade histórica brasileira, a fim de que sua inserção não seja equivocada e expresse a real face

dessas crianças. Para tanto, muito temos de contar sobre a criança negra, como: os batizados, os credos e crenças, as cantigas de ninar, os contos das ‘mucamas’, sua precária escolarização, sua alimentação, seus brinquedos, seus cuidados, seu trabalho. Isto nos instiga a conhecer um pouco da especificidade da história dessas crianças no Maranhão. De acordo com o Machado (1999), os negros trazidos do continente africano chegaram ao Maranhão, a partir de 1761. Vieram em navios chamados ‘tumbeiros’.

O forte desta imigração africana deu-se na cidade de Codó, no período entre 1780 a 1790, para trabalhar na agricultura, servir de segurança física para seu amo, bem como vigiar as fazendas contra possíveis ataques dos índios. Eram negros provenientes de dois grupos principais. Os Sudaneses, provenientes da Nigéria, Daomé, Costa de Ouro e, dos Bantos, que vinham de Angola e Moçambique (PARRON, 2006). Sem a mesma defesa física que dos índios, foram acometidos de cansaço, doenças e açoites. Longe geograficamente de suas terras sentiam-se abandonados. Como havia uma forte corrente da Igreja que defendia a tese de que os negros não tinham alma, podiam assim ser mantido como escravo. Não oferecendo guarida, a Igreja acabava legitimando os leilões, onde o negro podia ser vendido como animais úteis ao trabalho braçal. Assim, começaram a reagir contra a escravidão. No Maranhão, as escravas procuraram evitar a reprodução, pois não desejavam para seus filhos um futuro de violências, de trabalho escravo. Mesmo assim, segundo Jalila Ayoub Ribeiro, em todo o Estado do Maranhão, no ano de 1873 haviam 63.291 negros escravizados, entre 7 homens mulheres e crianças. Já o censo de 1850, publicado, 22 anos depois diz que em terras do Maranhão possuíam 87.561 escravos (PARRON, 2006).

A população infantil negra era menor que aproximadamente 30%da totalidade, porém tal dado é desconhecido nos censos oficiais (RIBEIRO, 1965). Sabe-se, porém que estas crianças não eram tratadas com tal Negada a infância a partir de sete anos, os meninos negros começavam a trabalhar na lavoura e pecuária, e as meninas ajudavam na lavagem de roupas, no plantio de hortaliças e nos demais fazeres domésticos.

Seus registros traziam no nome, o sobrenome de seus proprietários e mesmo não tendo as religiões africanas características de batismo, as senhoras das fazendas costumavam “batizar” os negrinhos e negrinhas com nomes de santos da Igreja Católica. Nas senzalas e nos quilombos estas crianças negras participavam de ritos específicos de suas religiões africanas. Fato que mantinha vivo os laços com sua distante terra natal.

Nos primeiros três anos, a criança negra era sustentada pelo leite materno, porém suas mães serviam, também, para amamentar os filhos dos brancos, o que muitas vezes tinham que se alimentar de mingau de mandioca, garapa e galinha de parida. Além da

alimentação, os negrinhos e negrinhas comiam ‘engrossado’ de farinha seca, de mandioca e de milho. Nas fazendas, era comum verem crianças negras brincando de pião, cavalinho, montados uns nas costas do outro e papagaio. Este último, era um brinquedo sazonal, de origem oriental, que chegou no Brasil, inicialmente no Maranhão, no século XVI. Estas crianças também nadavam, subiam em árvores e usavam o estilingue. Um tipo de arma que se assemelha a um arco de flechas usado para matar passarinhos. As meninas confeccionavam bonecas de pano com estopa e sobras de tecidos, porém também brincavam de papagaio e pião. A educação destas crianças não era fato diferenciado do resto do país. A presença de crianças cativas nas aulas de primeiras letras era rara. Quando estavam entre os brancos apareciam nos registros dos professores como segue: “chegou aqui sem saber nada, mas hoje lê sílabas e escreve mal” (MEIRELLES, 2005).

É bem verdade que a presença dessas crianças nos bancos de alfabetização não era um dado generalizado. Além disso, provocava polêmicas e reações contrárias na sociedade. No Maranhão, entretanto, quando um senhor necessitava que um dos seus escravos trabalhasse de caixeiro, exigia sua iniciação rudimentar na escrita e leitura.

Somente após 13 de maio de 1888 e depois da Proclamação da República é que o ensino primário apresentou melhorias; porém, segundo Rodrigues (1979), mais de 50% da população de crianças negras e pardas maranhenses não estavam sentadas nos grupos escolares.

Mesmo com o decorrer do tempo, as práticas religiosas, a alimentação, as brincadeiras e a instrução das crianças negras no Maranhão do século XX e XXI, não mudaram. Daquela infância dos quilombos, senzalas e das fazendas sobrou a exclusão, o sinal de trânsito, o último banco da escola. A criança negra maranhense continua, sobretudo, desconhecida. A valorização da sua raça está sempre à sombra de outras culturas. Os índices estatísticos nos apontam sempre um número maior de crianças negras responsáveis pelo sustento de suas famílias, longe da frequência e permanência nas escolas públicas. Os censos do novo milênio nos apontam maiores taxas de subnutrição e problemas de saúde em meninos e meninas negras. Cada vez é maior a presença de meninas, com menos de 10 anos, servindo de babás de outras crianças, trabalhando no serviço doméstico em troca de ‘estudo, roupa e alimentação’.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Jornal “o Estado do Maranhão” em novembro de 2005, nos bairros mais ricos da capital maranhense se concentra maior exploração do trabalho doméstico de crianças do sexo feminino e mais de 60% destas, são negras, mulatas e pardas (VIVEIROS, 2007).

Assim pode-se perceber que a história da criança negra maranhense é um campo fértil e curioso, cheio de peculiaridades e de riquezas a serem descobertas. Porém, há existência de um vazio, onde as representações desta criança permanecem comprometidas com uma sociedade preconceituosa.

Ao estudar a criança negra maranhense no universo da história da educação infantil fomos nos levando a novas dimensões de valor, cultura e sociedade numa experiência edificada nos espaços sociais através de suas representações.

3 EDUCAÇÃO FEMININA NA PROVÍNCIA MARANHENSE: um panorama à luz da instituição do Asilo de Santa Teresa

O interesse primeiro do Brasil em institucionalizar a educação de mulheres acontece quando os primeiros conventos começam a surgir, logo na segunda metade do século XVII, nos quais as mulheres aprendiam: prendas domésticas, a leitura, a escrita e a música. Segundo Ribeiro (2007) o período anterior ao “belo sexo”, à mulher cabia apenas a função doméstica, privada, restrita ao próprio lar, salvo algumas famílias abastadas que tiveram acesso aos rudimentos da leitura, acompanhando-se o costume então adotado em Portugal.

Durante o século XIX, a entrada de meninas no espaço escolar aconteceu em decorrência da maior disseminação do ideal civilizatório almejado pelo Brasil, Segundo Cruz (2008), o nível secundário quando acessado pelas mulheres brasileiras, deveria abranger com maior ênfase, além dos saberes religiosos, domésticos, também a aprendizagem de práticas culturais indicativas de refinamento, como música, arte, literatura e línguas de origem europeia. A escolarização, portanto, proporciona às mulheres um amplo espaço de sociabilidade, que outrora estavam restritos ao seio familiar e à religião. Ademais, alavancará a presença das mulheres no espaço escolar.

No entanto, a educação de mulheres no século XIX objetivava alcançar de forma diferenciada, àquelas das classes mais favorecidas, mais abastadas, das que pertenciam ao segmento mais pobre da sociedade. A educação profissionalizante, portanto, adquiria forças, pois: “Enquanto se pretendia formar mulheres dentro dos padrões culturais europeus de requinte, objetivava-se também a formação de criadas que dentro das residências da elite, não desvirtuassem os bons costumes ali empregados” (CRUZ, 2008. p. 130).

Assim, Maranhão demonstrava o desejo de proporcionar uma educação que alcançasse meninas pobres e desvalidas, bem como meninas que fossem de famílias mais abastadas como fora mencionado anteriormente, nessa perspectiva, nascem instituições voltadas para alcançá-las, a saber: o Recolhimento de Anunciação e Remédios, fundado em 1751 pelo missionário Frei Gabriel Malagrida e o Asilo de Santa Teresa, fundado pelo então presidente da província Eduardo Olímpio Martins no ano de 1855, atendendo assim à meninas vulneráveis da Santa Casa de Misericórdia, como veremos a seguir.

O recolhimento de Anunciação e Remédios, por exemplo, atendia meninas pobres, utilizando recursos da própria instituição. Cabia aos pais das meninas de famílias abastadas, pagarem à instituição as despesas assumidas por elas. Mesmo dentro desta instituição, é possível perceber a partir das vestimentas das meninas as diferenciações que

existiam entre uma menina pobre e uma que pertencia à uma família de um mais elevado poder aquisitivo. Pois, segundo Abrantes (2004), as recolhidas pobres diferenciavam-se a partir das vestimentas, pois as pobres vestiam o hábito preto, enquanto que as educandas particulares vestiam-se de forma mais livre, como por exemplo, poderiam usar vestidos. No entanto, não poderiam utilizar nenhum tipo de adereços como joias ou cores mais claras, sempre as mais escuras.

3.1 A vida de meninas negras nos asilos na história da educação brasileira

Pesquisas recentes sobre a história da educação brasileira demonstram que, desde o século XIX, em várias localidades do país, houve intensos debates sobre a implantação de uma rede de instituições públicas e particulares de educação, assistência, abrigo e/ou asilamento dos indivíduos. Projetos e iniciativas distintas trouxeram à baila discussões sobre a pertinência, ou não, de intervenção pedagógica sobre corpos de crianças, adultos, pobres, negros, índios e mulheres, num momento em que a *forma escolar* de educação ainda não tinha se afirmado na sociedade.

Além das escolas elementares, secundárias e superiores, outras instituições educativas se destacaram como instrumentos modelares para a promoção dos ideais de civilização, então almejados por parcelas das elites políticas e intelectuais, que disputaram projetos distintos de construção da nação e de formação do povo. Entre tais instituições, os asilos e internatos para as infâncias adquiriram enorme relevância, na medida em que foram propostos em várias localidades do país, criados e disseminados por iniciativa de várias agências educativas (indivíduos, grupos, associações leigas e religiosas, igrejas e poderes públicos).

A invenção da *forma escolar moderna*, sem dúvida, estava associada ao processo de constituição da *infância* como categoria de análise das ciências naturais e das ciências humanas e sociais, em franca constituição nos oitocentos, e da sua progressiva institucionalização como objeto de intervenção do Estado e da sociedade, a partir de variadas políticas públicas e privadas de educação, assistência e filantropia sociais. Nesse aspecto, é preciso não confundir a constituição de um conceito abstrato de infância, presente nos discursos médicos, pedagógicos, jurídicos e religiosos, a partir do século XVI, com a diversidade e a pluralidade de representações, práticas e vivências em torno dos significados do ser criança e experimentar a vida como criança. Aos fatores relacionados às idades, estavam associados os papéis e desempenhos específicos que dependiam das relações de

classe, etnia e gênero, nas quais se inseria a criança. Conceitos como *infância desvalida*, *infância abandonada*, *infância delinquente*, e os usos da categoria *menor*, emergiram, tendo sido elaborados nos processos de lutas e embates políticos, econômicos e culturais num determinado contexto histórico. A própria existência dessas adjetivações já apontava para as diferenças (e desigualdades) que envolviam o termo infância e para a diversidade de projetos e iniciativas educativas destinadas a sujeitos em condições plurais, e desiguais, da experiência humana.

A forma de educação asilar se constituiu em um dos equipamentos desenvolvidos para lidar com essa diversidade de sujeitos, pois no correr dos séculos XIX e XX houve a criação de internatos voltados para o atendimento da gente da “boa sociedade”, especialmente os colégios destinados às elites políticas e culturais, mas também para religiosos, crianças, idosos, desvalidos, mendigos, abandonados, infratores, alcoólatras, dependentes químicos, estudantes rurais, alienados, crianças portadoras de necessidades especiais e até mesmo para a formação de professores, como indica Rizzini (2004). A criação do modelo asilar vem sendo objeto de longas controvérsias, cujo legado chega aos dias atuais.

Paradoxalmente, o conhecimento sobre o processo histórico de constituição dos asilos e internatos na sociedade brasileira ainda permanece disperso, fragmentado e invisível, apesar dos esforços de produção, individuais e coletivos, que vêm sendo realizados por investigadores e grupos de pesquisa em História da Educação, no âmbito da graduação e dos programas de pós-graduação, disseminados por várias instituições acadêmicas do país. Trabalhos de pesquisa recentes sobre as instituições asilares destinadas às infâncias têm sido divulgados em congressos, seminários e eventos científicos da área, bem como em publicações especializadas. Porém, necessária socialização e troca acadêmica a respeito dos resultados das pesquisas realizadas vêm, ainda, esbarrando em dificuldades de difusão mais ampla, que viabilize efetiva circulação e intercomunicação entre os interessados na temática.

2.2 A criação do Asilo de Santa Teresa

Criado pelo frei jesuíta Gabriel Malagrida, foi chamada de “Recolhimento para as Donzelas”. Abrigou moças que foram sustentadas pelo estado, ou cuja a família pagava para ali estarem sendo educadas em regime de internato. As obras de construção duraram de julho a agosto de 1752, funcionava na rua Formosa, nº 11 no Largo dos Remédios.

O Asilo de Santa Teresa surge com o objetivo de que o poder provincial pudesse adequar a ausência do Recolhimento de Anunciação e Remédios para a finalidade de atender

às necessidades deixadas por este recolhimento na província, no entanto, o Bispo diocesano, não concorda com a medida, pois entendia que isto iria transgredir o objetivo primeiro do recolhimento, ou seja, “o plano instituidor” do recolhimento, o qual pertencia e era subordinado à religião.

Sendo assim, o que se pensava na criação do Asilo de Santa Teresa era a criação de uma escola que se encarregasse de prover a educação de meninas pobres e desvalidas. Por iniciativa então da irmandade Santa Cruz do Senhor do Bom Jesus dos Passos, é que surgiu o asilo. Através do Bispo Dom Manoel Joaquim Silveira, as intenções de criação de uma escola que abarcasse as meninas pobres e desvalidas, pois o recolhimento, já não apresentava mais meios para comportá-las.

No dia 16 de janeiro de 1855, portanto, foi criado o Asilo de Santa Teresa (figura 1), sendo inaugurado no dia 14 de março do ano corrente, numa casa situada no Largo dos Remédios. As meninas eram não somente da província maranhense, mas também educandas extranumerárias, segundo Cruz (2008), tendo iniciado suas atividades com o número de 40 pensionistas, oriundas da própria província, tendo este número crescido para 51 em 1856, e posteriormente para 60 em 1864.

Figura 1 - Asilo de Santa Teresa no ano final do século XIX



e as que eram mantidas pela própria família, ou seja, mantidas com recursos dos pais ou tutores (MARQUES, 1970).

O Asilo de Santa Teresa, oferecia uma escolarização norteada pelos valores cristãos, portanto, observou-se nas doutrinas cristãs, e deveres morais, além da escrita, trabalhos de agulhas e princípios de gramática e aritmética, ferramentas que compunham a educação dessas meninas. Como seus diretores em seus 15 anos de existência o asilo contou com a presença de Manoel Gomes da Silva, Belfort e Francisco Sotero dos Reis.

O diferencial deste asilo, se comparado a outros asilos existentes no Brasil, é de que tinha função profissionalizante. No que se refere a esta afirmação, encontramos no artigo 4º do Regulamento do Asilo, a seguinte declaração “é inteiramente proibido o depósito de mulheres ou de meninas, quer casadas, quer para casar, ou para outro fim, que não seja o designado neste regulamento” (REGULAMENTO..., 1855).

Não é raro observar nas instituições que atendiam meninas pobres e desvalidas no Maranhão provincial, as diferenciações feitas a partir da situação financeira, e imbricado a este elemento a questão social, pois as meninas negras eram comumente as mais pobres, advindas do sistema escravocrata maranhense. Em relatório do Presidente da Província (no ano de 1863), Ambrósio Leitão da Cunha afirmava que:

Aquelles estabelecimentos não pode ir além dos fins piedosos de sua natureza, nem as meninas nelle recolhidas precisão receber outra instrucção, além da necessária à uma futura dona de casa de posse humilde. Admitindo outras de conta própria com direito à instrução mais variada (Relatório do Presidente da Província de 24 de novembro de 1863, p. 17).

Seguindo esta afirmação do presidente da província percebe-se que havia uma diferença entre relação à educação no que tange a situação financeira. Para o legislador, não seria necessário que as meninas desvalidas e órfãs aprendessem várias coisas não condizentes às funções que futuramente exerceriam. Já as moças de famílias abastadas era necessário aprender sobre diversas coisas. Assim, as meninas negras no asilo não puderam ter acesso à uma educação homogênea, isto é, direcionada da mesma forma para meninas brancas e negras do Asilo de Santa Teresa.

A Lei 918 de 1870 se caracteriza pela tentativa pela segunda vez do asilo ser transferido para o Recolhimento de Anunciação e Remédios. Essa lei vem determinar que o asilo deveria continuar nas dependências de outra escola, contudo, mas o que se observou no decorrer dos anos é que essa lei veio representar o começo da decadência do asilo. Com a intenção de diminuir gastos, a província determina então, que “as meninas com a idade a partir dos 17 anos, fossem entregue aos seus responsáveis, diminuindo o número de atendidas pela província a 30”, conforme Marques (1970, p. 97).

Ademais, esta lei determinou que aos funcionários era devido o pagamento de aposentadoria, se, e somente se, tivessem 10 anos trabalhados no asilo. O asilo não impede a presença de meninas negras em suas dependências, ou seja, à educação de meninas na condição de escravas. Essa ausência traduz *O contraste com o conteúdo de outros regulamentos que entraram em vigor durante a mesma época, o que poderia indicar que, a condição de escravo não representava um obstáculo à admissão nesta escola* (CRUZ, 2008). As contradições no que se refere à educação de meninas negras no Asilo de Santa Teresa se ampliam à medida que adentramos na discussão dessas asiladas na instituição. A seguir, um panorama da educação das meninas dentro do asilo.

3.3 A forma de aprender das asiladas

No ano de 1855, ano de fundação do asilo, a Província Maranhense tornou obrigatório o ensino, se oficializando, portanto, com o Regulamento de 2 de fevereiro, no qual institui que o ensino primário deve ser dividido em duas classes, a saber, a escola de 2º grau. Tais conteúdos eram a instrução moral e religiosa, a leitura, a escrita, noções essenciais de Matemática, princípios elementares de Aritmética e sistema de pesos e medidas da província. Nas de segundo grau Geometria Elementar, Desenho Linear, Sistema de pesos e medidas do Império e dos países com que tivesse relações comerciais (CABRAL, 1984).

Ainda segundo Cabral (1984) ao ensino religioso era dada importância singular, pois, como a intenção era que houvesse a internalização nas crianças das práticas de conduta vigentes para a época, ou seja, moralmente aceitáveis e vinculados ao desempenho social da mulher da época. As meninas negras dentro do asilo recebiam uma educação religiosa, ou seja, pautada em valores cristãos, morais e civis. As meninas de famílias mais abastadas, tinham uma perspectiva melhor quanto ao seu futuro no asilo, pois muitas delas, já saíam de lá exercendo o cargo de professoras. O Relatório do Diretor do Asilo de Santa Teresa de 1855 demonstra o interesse do diretor do asilo Sotero dos Reis em habilitar as meninas do asilo para o ensino:

[...] habilitar as meninas desvalidas, de cuja educação se encarrega a Província, á servir de Mestres particulares, é crear-lhes um meio de vida honesto e lucrativo todo e, proveito da Sociedade. Pois isso reputo essencialmente produtiva toda a despesa que se fizer conseguir este fim. Com semelhante intuito abri este ano no Asylo uma aula gratuita de língua francesa, na qual em dois dias determinados de cada semana, leciono as educandas mais adiantadas do estabelecimento, tendo anteriormente aberto outra de Gramática geral aplicada à língua portuguesa nos últimos meses do ano passado, em que lectionei às educandas sobreditas. Posso felizmente assegurar a Vossa Excelência que a educação moral das interessantes meninas deste estabelecimento é tal que muito honra a Regente do mesmo, D. Maria Joaquina Lisboa Barcellar, cujo esclarecido zelo e incansável atividade no respectivo regime econômico são superiores a todo elogio.

Assim, ainda no relatório o diretor do asilo menciona que Joaquim Serapino Serra, as meninas do asilo “[...] empregam-se nos estudos e trabalhos ordenados no sobredito Regulamento, com aproveitamento relativo à idade e capacidade de cada uma.” Mesmo tendo as meninas negras o mesmo acesso ao ensino que as meninas brancas, ainda assim, no silêncio dos arquivos não foram encontradas professoras negras advindas do asilo.

No entanto, ressaltamos que, se o currículo da instituição era comum à todas as meninas, possivelmente houve alguma menina negra que se tornou professora, ademais, as criadas que geralmente eram negras, também poderiam ter saído da instituição alfabetizadas já que estavam inseridas naquele meio social, onde eram ensinadas as primeiras letras às educandas. O quadro 1 que demonstra o desempenho das alunas negras e brancas no asilo.

Quadro 1 - Relação de nomes das educandas e seus desempenhos nas disciplinas oferecidas pelo asilo

Nº	Nomes	Idade	Estudos	Escritas	Aproveitamento
1	Maria Rita Roxo	16	Catecismo	Cursiva	Bom
2	Emilia Capistrana Rebello	15	Gramática	Cursiva	Bom
3	Amância da Cunha	13	Gramática	Cursiva	Bom
4	Maria José	15	Gramática	Cursiva	Bom
5	Maria Luiza Lisboa	13	Cartilha	Cursiva	Bom
6	Bárbara da Costa	16	Cartilha	Cursiva	Bom
7	Raimunda Paula Barbosa	15	Gramática	Cursiva	Bom
8	Luiza Gonzaga Colás	11	História Sagrada	Cursiva	Bom
9	Maria da Costa	15	Gramática	Cursiva	Bom
10	Anna Joaquina da Serra França	10	Gramática	Cursiva	Bom
11	Raimunda do Conto Silva	10	Cartilha	Bastarda	Bom
12	Maria da Paz	12	Catecismo	Cursiva	Bom
13	Anna Vicência	14	História Sagrada	Cursiva	Bom

Fonte: Relatório do Diretor do Asilo de Santa Teresa, 1859. APEM, cx. 1855-1870

Rizzini (2004, p. 71) aponta que “os asilos para crianças pobres e desvalidas sofrem mudança bruscas que de algum modo, se inclinam para que a educação se secularize”. O questionamento que estava em voga na época era de que o ensino religioso detinha um

certo domínio em detrimento do ensino “útil a si e a Pátria”. Esta afirmação ganha força quando pesquisadores se propõem a investigar sobre recolhimento na segunda metade do século XIX, e a dificuldade no encontro das fontes se acentua quando se trata de um sujeito que não é alvo do interesse social. A seguir, adentraremos na vida disciplinar na instituição.

3.4 A disciplina no asilo

As meninas dentro do asilo precisavam utilizar técnicas que viessem garantir que o aluno e o homem social adotasse essas regras como sendo intrínseco à sua natureza, ou seja, que fizesse parte do seu desenvolvimento social. Contudo, essas técnicas perpassavam por um certo esforço que o aluno teria que desempenhar (SOUSA, 2009). Havia a imposição da disciplina, pois, era necessário garantir uma organização racional das ações com vista à qualidade do tempo. Desta forma, o tempo só seria útil se fosse dividido, portanto, deveria ser preenchido com algum tipo de atividade. Assim, poderia ajustar toda ação da criança com base nessa distribuição.

No caso do Asilo de Santa Teresa a distribuição de atividades era da seguinte forma, segundo o quadro 2:

Quadro 2 - Mapa demonstrativo das atividades desenvolvidas pelas meninas no Asilo de Santa Teresa

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5:30	Asseio das meninas
6:00	Oração matutina
7:00	Aulas de primeiras letras
8:00	Primeira refeição do dia
9:00	Atividades de estudo
11:00	Aulas de costura
12:30	Descanso
13:00	Almoço
14:30	Aulas de Costura
17:00	Merenda
18:00	Doutrina cristã
20:00	Ultima refeição
21:00	Recolhimento para os dormitórios

Fonte: Regulamento... (1855)

Após a entrada de meninas nestas instituições, estas deveriam se adequar à uma rígida rotina de atividades, onde o estudo e trabalho se dividiam a partir de cada uma. Os horários acima descritos, objetivando inculcar nestes indivíduos a organização do tempo, confirmam o que Foucault (2009), denomina de uma *economia do tempo e dos gestos*, onde eram estabelecidos horários que correspondiam a uma secessão de ações e conteúdos que precisavam ser trabalhados pelas crianças. As meninas negras, neste sentido não fugiam “à regra”, pois era necessário que soubessem administrar o tempo, já que através de uma perspectiva subjetiva o cuidar para estas não era tão caridoso quanto para as outras meninas brancas. A seguir, discutiremos sobre as relações de poder dentro da instituição.

3.5 Educação para a submissão

A introdução do poder, se dava a partir do modo de organização dentro desta instituição de ensino, pois adotou processos disciplinares que eram impostos. As variações aconteciam a partir da variação do gênero ao qual se destinava ainda, segundo Foucault (2009, p. 91), podemos afirmar que “principalmente na rotina escolar que expressa os métodos de controle operacionais do corpo da criança”.

Assim, não raro se observou no asilo, ordens dadas às asiladas negras bem como também às brancas, visando ter o controle corporal, além de construir uma imagem de mulher adulta dócil e de bom comportamento. No caso das meninas negras, seria mais fácil aceitar ordens, uma vez que saindo do asilo iriam para o espaço doméstico, realizar atividades condizentes àquele espaço, tais como costurar, cozinhar e demais prendas domésticas.

Nessa perspectiva é necessário que “toda atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e clareza; a ordem tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado” (FOUCAULT, 2009, p. 95). Assim o que interessava era perceber o sinal e reagir automaticamente. O contato com o mundo exterior era bem restrito, pois havia uma exímia rigidez no claustro dessas meninas, assim, não é exagero deduzir que durante esse período, meninas negras provavelmente tiveram seu contato rompido com seus protetores.

Esse modelo de internato era considerado ideal para a efetivação do projeto de moralização, pois:

Dentro e fora dos colégios, a prostituição era considerada como um risco eminente na sociedade do século XIX. Dessa forma, era necessário combatê-lo através do

disciplinamento interno e o enclausuramento que eram medidas consideradas necessárias (GONDRA, 2004, p. 453).

As faltas cometidas que deveriam levar punições, o que deixa claro como educandas negras e brancas ficavam expostas aos excessos dos adultos. As penas ou punições eram estabelecidas a partir dos desvios relacionados com as regras estabelecidas pela instituição. Toda ação e todos aqueles que de certo modo se apresentavam indiferentes às normas se tornavam alvo de repreendas. Com a função de reduzir os desvios, o que se esperava na verdade era automatizar os alunos.

A seguir, a relação dos métodos punitivos e as faltas cometidas pelas alunas do Asilo de Santa Teresa, segundo Sousa (2009):

- a) Repreensão particular: falta de menor gravidade
- b) Repreensão severa em presença de outras educandas: falta de menor gravidade
- c) Assento em lugar isolado das outras educandas: falta de maior gravidade
- d) Privação à assento à mesa em qualquer ocasião da comida: falta de maior gravidade
- e) Privação de merenda, comer frutas no jantar: falta de maior gravidade
- f) Privação de brincar na hora do recreio com isolamento das outras asiladas: falta de maior gravidade
- g) Posição de joelhões (5 a 15 minutos): nível alto de isolamento e castigos físicos

O ato de fazer soar o despertador exigia da encarregada forte disciplina, pois deveria acordar antes que todas as outras, e caso deixasse de cumprir sua tarefa poderia alterar o horário das atividades posteriores e, portanto, a rotina diária, o que levaria a uma repreensão formal pela Regente. Segundo Foucault (2008), o controle da atividade produz uma elaboração temporal do ato que se define por um esquema anatômico-cronológico do comportamento que tem por objetivo estabelecer a censura, obrigar a ocupações determinadas e regulamentar os ciclos de repetição.

A preocupação em fazer com que todas as educandas realizassem o ato de despertar a casa relaciona-se com a preocupação em produzir entre as recolhidas uma noção de “igualdade”, buscando reduzir as hierarquias advindas das diferenças sociais e raciais que existiam entre elas, demonstrando dessa forma que todas estavam sujeitas às mesmas regras e que, portanto, não gozariam de privilégios (RODRIGUES, 2010).

Dessa forma, podemos inferir que entre as educandas negras e brancas, não havia diferenciações a partir do critério cor, partindo da perspectiva, “cumprir regras”, pois as

tarefas a serem realizadas, abarcava todas as meninas. Tornar-se asilada não consistia em uma experiência arbitrária e sem objetivos. Exigia da asilada o “rompimento” com o mundo social que vivenciava e a incorporação em um novo mundo. Ademais, para as asiladas negras, consistia numa espécie de treinamento, para que assim que saíssem do asilo, pudessem por em prática o que aprenderam na instituição.

4 AS RELAÇÕES SOCIAIS DAS MENINAS NEGRAS NO ASILO DE SANTA TERESA

Para iniciarmos a discussão, é relevante que se construa um recorte histórico no que se refere ao contexto social da segunda metade do século XIX vivenciado pelos escravos e nesse sentido, perceber sob quais pilares estava sustentada as relações sociais de escravos no Maranhão do período citado. O escravo significava para seu senhor, antes de qualquer outra coisa, uma mercadoria preciosa e ainda um instrumento gerador de trabalho e de riqueza.¹⁰

A análise das relações sociais levou a reconhecer como eixo do problema a escravidão, em desagregação, nesse período. Deve-se, pois, observar que a crise desse sistema e as tentativas de se estabelecerem novas relações sociais no Maranhão através da colonização e imigração estrangeiras (CABRAL, 1984). A partir principalmente da segunda metade do século XIX, com a extinção do tráfico negreiro, o regime escravista começou a desmoronar-se. O escravo passou a ser um elemento de desintegração social. As fugas se tornaram constantes e muitos escravos foram transferidos para o sul. A Lei do Ventre Livre (1871) contribuiu para que o escravo fosse sendo desvalorizado no âmbito econômico, apesar de que, conforme nos indicaram os registros, esta lei não indicou a liberdade imediata para as filhas e filhos de escravas. Por este prisma, não era vantajoso para a província pagar para a educação de negros. No auge desta crise, ocorreu a criação do Asilo de Santa Teresa.

Conforme foi exposto no capítulo anterior, o Asilo de Santa Teresa foi criado no Maranhão, através da Portaria do presidente da Província Eduardo Olympio Machado, de 16 de janeiro de 1855, com a finalidade de “amparar as meninas órfãs, que forem desvalidas, e as expostas na Santa Casa da Misericórdia, recolhendo-as e educando-as; e, por fim secundário, educá-las por maneira que possam ser empregados com vantagem a serviço doméstico” (REGULAMENTO..., 1855).

O surgimento desse asilo se deu a partir do desejo da província em oferecer assistência para as crianças que fossem órfãs e desvalidas que vieram corroborar para a construção de um país que tentava ser mais moderno (CRUZ, 2008).

A partir dessa perspectiva mais macro e, nesse sentido, nacional, o discurso presente na imprensa maranhense era defensor de que a educação seria o meio pelo qual a nação alcançaria a civilização (JORNAL A CRUZADA, 1870). Assim, a instrução aparecia

¹⁰ Segundo Cabral (1984), a expansão das relações sociais de produção de base escravista com a vinda dos escravos africanos marcou profundamente a história econômica e social do Maranhão, influenciando no próprio relacionamento entre os homens livres. O escravo era propriedade do senhor, representava-lhe não apenas força de trabalho, mas também renda capitalizada.

como o mais eficaz instrumento da civilidade. O reconhecimento por parte do povo, das leis e normas da vida social o tornaria ordeiro e disciplinado (RODRIGUES, 2010). Portanto, era preciso inculcar-lhe a importância da educação como um bem superior, que estava acima de qualquer bem material, pois, somente assim surgiria o cidadão comprometido com sua pátria (REVISTA JUVENIL, 1877).

Conforme nos confirma Cabral (1984), esse grupo estava realmente interessado em uma reforma econômica que promovesse o aperfeiçoamento e a modernização do sistema produtivo escravista e o surgimento da economia mercantil.

Examinar as relações de meninas negras, dentro deste contexto é fazer uma verdadeira autopsia da memória deste asilo. Tarefa nada simples, devido principalmente à densa complexidade desse mundo, visto que a ascendência africana marca profundamente a população, sobretudo no asilo. As relações sociais estabelecidas por elas dentro do asilo acontecem não de forma arbitrária, mas conjugada à uma resposta que está vinculada a todo um contexto social vivenciado pela população maranhense, e também brasileira na segunda metade do século XIX.

Para a criação do Asilo de Santa Teresa, Olympio Machado alegou que os fins do Recolhimento de Anunciação e Remédios não vinham ao encontro das necessidades dos provincianos, pois não formava moças para os encargos da vida civil, o que tornava a sua formação indefinida para aquelas que não desejassem uma vida religiosa. A instrução para órfãs e desvalidas, e nesse sentido meninas pobres como as negras foram inclusas neste contexto, foi promovido pelo Estado, no ano de 1855, com a criação do Asilo de Santa Teresa. Era eminente a necessidade e a urgência de se promover a educação artística na Província, direcionada para meninas pobres e órfãs.

O ensino do asilo era dividido em quatro classes: a primeira tratava da doutrina cristã, dos deveres religiosos e morais, dos princípios da leitura e da escrita, da aritmética até as frações, os princípios da gramática nacional e as noções de geografia, história e desenho (CASTRO, 2007). A segunda e terceira tratavam da economia doméstica, que eram divididas entre os exercícios de agulha, que incluía diferentes estilos e gêneros; lavar e engomar tecidos finos; e confeitar bolos para aniversários e casamentos.

Nessa configuração as meninas negras que ali existiram no Asilo, tinham seus papéis bem definidos, assim como as meninas brancas, contudo para as meninas negras as perspectivas de ingressarem na carreira de professora possivelmente eram menores. Pois, numa perspectiva histórica temos que:

Através da naturalização do ‘ser negro’ e do ‘ser mulher’, procurou-se legitimar a ideia de que o indivíduo nasce negro ou mulher, portador de características físicas e comportamentais, as quais o classificam ‘naturalmente’, como sendo inferior, irracional, emocional e incapaz de raciocínio (SILVA, 2002, p. 194).

No entanto, as contribuições dos negros e das mulheres no decorrer da história merecem singular relevância, haja vista que no século XIX, sobretudo os negros, possibilitaram a partir da sua mão de obra, que o estado do Maranhão tivesse sua riqueza alavancada.

O comando do Asilo de Santa Tereza se dava a partir da escolha de uma pessoa com respeitável conduta, que teria o papel de dirigir a instituição, e seria imprescindível que este indivíduo fosse um homem.

A administração interna do asilo ficava sob a responsabilidade da Regente que, segundo o Regulamento, “deveria ser uma senhora, viúva ou solteira de boa moral e são costumes” (REGULAMENTO..., 1855).

Quanto às professoras, o Regulamento da instituição registra que o método de ensino deveria ser ministrado por pessoas instruídas, geralmente mulheres, de boa conduta, que tivessem como primeira obrigação ensinar as colegiais a “coser, talhar vestidos, bordar, enfeites, lavar, engomar, cozinhar”, além de fazer todos os tipos de doces e compotas com aproveitamento das frutas da estação, para serem vendidos e com os lucros contribuírem nas despesas cotidianas da Casa (REGULAMENTO..., 1855, p. 25).

No que se refere às internas, o Asilo contava com três tipos de educandas (quadro 3):

Quadro 3 - Classificação das educandas do Asilo de Santa Teresa

AS NUMERÁRIAS	Eram mantidas através da província, geralmente comprovavam o nível de pobreza
AS PENSIONISTAS	Pais, benfeitores ou tutores se responsabilizavam a pagar para educá-las.
AS SUPRANUMERÁRIAS	Mantidas pelo tesouro público

Fonte: Regulamento... (1855)

No que tange às meninas negras, o que se percebe é que em sua maioria eram mantidas por um tipo de “tutor” ou “protetores”, já que havia desinteresse dos governantes e

legisladores em educar meninas filhas de escravas na província maranhense, como consta o Relatório enviado ao Presidente da Província do Maranhão pontuando que:

Sociedade Manumissora desejava poder admitir ente os fins de sua instituição o receber dos menores filhos de escravas de que trata o artigo 2º da lei, mas bem à sem pesar vê que não lhe é possível tomar sobre si esse oneroso encargo nos restritos termos da lei, isto é, percebendo ela unicamente como indenização do que dependesse do usufruto dos serviços desses menores, até a idade de 21 anos completos [...] (Relatório da Sociedade Manumissora Vinte e oito de Julho ao Presidente da Província do Maranhão em 04 de dezembro de 1871, APEM, avulsos, CX. 1869-1889).

Conforme se observa, não estava entre os interesses dos legisladores da época tomar para si a responsabilidade de educar as filhas de escravos, visto que se tornava oneroso para a província. As meninas brancas por sua vez, em sua maioria se enquadravam na categoria de pensionista, ou seja, àquelas que pagavam para estar na instituição. As meninas negras eram as de fato as mais pobres do asilo.

As exigências para uma menina se tornar uma asilada eram: ter entre sete e doze anos, ser exposta da Santa Casa de Misericórdia, órfã de pai e mãe ou somente de pai. Nesse sentido, as medidas tomadas para que as meninas não fossem deixadas à mercê da própria sorte, foi o Artigo III da Lei Provincial nº 787, de 11 de julho de 1866, que previa que nenhuma menina fosse admitida no Asilo sem que o responsável assinasse um termo se comprometendo a recebê-la quando completasse 20 anos (MARANHÃO, 1866). Esses critérios de admissão foram válidos para meninas brancas e negras.

No estabelecimento foi contínua a procura por vagas, chegando a alojar 60 meninas, isto porque o asilo foi objeto de desejo de muitas famílias, mães solteiras ou viúvas sem condições de darem uma educação de qualidade para suas filhas. E, nesse sentido a procura evidencia o nível de pobreza e de abandono de crianças na Província do Maranhão, e sobre as meninas negras, por vezes, nem sequer eram reconhecidas pelo pai.

As asiladas brancas e negras viviam em sistema de internato, reguladas por normas específicas que visavam imprimir um ritmo e uma disciplina. Assim, todos os dias, o asilo assumia uma rotina marcada por estudos e orações; o tempo era controlado de modo que todas as atividades do dia fossem executadas, e as asiladas cumprissem o horário estabelecido para se recolherem aos seus aposentos. Não foi constatado nos registros que a forma de disciplinar acontecia de forma diferenciada entre as educandas negras e brancas. Para a sociedade da época, este tipo de ação acontecia de forma natural e aceitável. Conforme pontua Silva (2002, p. 196):

Parece que tanto a questão de gênero quanto a de raça, estabelecem uma analogia entre a condição da mulher e do negro, pois ambos foram classificados biologicamente como 'inferiores', com base em uma construção sociohistórica de

cunho ideológico, que visa perpetuar o *status quo* social e sexual, impedindo assim, as mudanças sociais por parte das mulheres e dos negros, tendo como base a desigualdade enquanto fato natural e não como função das relações de força, presentes da sociedade brasileira historicamente.

O Regulamento do asilo indicava que a entrada de pessoas estranhas na Casa era alvo de controle por parte da Regente e só deveria concretizar-se com a devida licença por escrito do diretor. As meninas negras, uma vez que ingressassem ao asilo, teriam a permissão de deixá-lo, se e somente se, fosse no caso de uma situação emergencial, a saber após o casamento, atingir a idade máxima de permanência, ou então por indisciplina. Assim, uma vez dentro do Asilo, as meninas tinham seu espaço de sociabilidade circunscrito ao espaço físico da instituição, sejam elas brancas ou negras (RODRIGUES, 2010).

Nessa perspectiva infere-se que, qualquer contato das meninas negras com seus respectivos protetores dar-se-ia de forma vedada, sem quaisquer contato físico, salvo nos casos acima mencionados.

As relações sociais, bem como os hábitos familiares aconteciam de forma diferenciada que as de costume, pois, algumas asiladas, dentre elas as negras, se viam obrigadas a adquirirem outros hábitos impostos. Provavelmente a vigilância corroborou para a aceitação da disciplina a que as asiladas estavam submetidas no espaço do asilo, tendo em vista que sabiam que eram objeto de observação tanto por parte dos funcionários quanto por parte das próprias colegas. Quadro este que nos recorda Foucault (2008, p. 158) ao afirmar que “o poder disciplinar é indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar”.

Tendo por base o Capítulo IV do Regulamento, o currículo da Instituição compunha saberes domésticos, intelectuais, religiosos e morais, distribuídos em quatro classes ao longo do ano escolar e tinha como objetivo preparar a mulher para a vida familiar, bem como torná-las hábeis para que pudessem garantir-lhe o sustento, livrando-a da prostituição caso não se casasse, ou seja, todas aquelas atividades que fossem concernentes aquele sujeito para ser bem aceito da sociedade na vida pós-asilo.

A educação recebida no Asilo Santa Tereza tinha como principal objetivo preparar as mulheres pobres para o casamento legítimo e livrá-las de uma condição moralmente indesejada, sobretudo as negras eram preparadas para o mundo do trabalho com as funções próprias do espaço privado. Numa sociedade maranhense recém impregnada de vestígios do escravismo, o que se observa é que o olhar para elas era deveras diferenciador, desde seus registros nominal nos domínios do asilo até suas perspectivas na saída da instituição.

Dessa forma, pensar nas vivências da menina negra pela perspectiva da experiência humana é entender como se dá a relação entre o vivido, o observado e o que é pensado e sentido por sujeitos sociais concretos e determinados. O que nos remete à algumas indagações: Como a menina negra nesse contexto tem sua identidade construída com base na desvalorização de si mesma e de suas experiências, vive e sente sua própria desvalorização?

Veremos a seguir como se deu a instrução dessas meninas dentro do asilo.

4.1 A instrução a partir da cor da pele no Asilo de Santa Teresa

O teor dos documentos encontrados no asilo, não traz muitas referências sobre as pretensões do asilo em instruir menina e filhas de escravas, mesmo liberta.

Embora, o currículo fosse para todos, o que se depreende é que as meninas recebiam o conteúdo de primeiras letras, ensino religioso e trabalhos manuais de costura e bordados, para as meninas negras, seriam ensinados primeiras letras, mas, sobretudo, trabalhos de costura, bordado, engomar e outros específicos da condição de escravizadas. É possível inferir também que, a convivência de meninas negras e brancas durante as aulas acontecia deveras de forma conflituosa, pois brancas e negras vivendo no mesmo espaço, considerando a sociedade do período resultaria numa série de divergências.

Em muitas vilas maranhenses no século XIX a população era composta predominantemente por negros e mestiços, havendo a possibilidade de que os escravos e os seus filhos fossem confundidos com os libertos, tornando a matrícula algo possível. É mister destacar que, a partir dos estudos de Silva (2002), foi possível observar na sociedade maranhense na segunda metade do século XIX que existiam negros em situação de alfabetizados. O que nos permite pensar que, a partir das instituições existentes direcionadas para a educação de meninas pobres (dentre as quais as negras), tivemos aquelas que possivelmente conseguiram de fato ler e escrever. Os poucos registros sobre meninas negras nas instituições escolares do século XIX no Maranhão, a saber no Asilo de Santa Teresa, nos confirmam o silêncio da historiografia no que se refere a essa cor, sobretudo sua presença na instrução.

A educação escolar de mulheres e negros aparece nas leis provinciais carregada do significado social e valor socialmente definido para esses segmentos. Cabe ressaltar, que o asilo direcionado ao ensino de pobres e desvalidas, são compreendidos, por estudiosos do tema como Algranti (1993), Muniz (1999) e Almeida (2005), como espaços de construção e legitimação das hierarquias de gênero, o que se evidencia a partir de sua estrutura de

organização. Portanto, a hierarquia a partir da cor de pele no asilo, é um elemento que não pode ser desprezado. Começou a ser utilizado no asilo atos pedagógicos que ensinavam para negras e brancas internas a obediência incondicional e ensejavam reações conscientes e inconscientes de adaptação e resistência à nova situação, como outrora foi mencionado nesta pesquisa (BASTOS, 2005).

No que se refere ainda sobre às admissões de negras no asilo, através da análise de documentos oficiais nos foi possível notar que, apesar da aceitação do diretor da instituição na admissão das meninas negras, se verifica que a diferença das meninas que conseguiram admissão do asilo e as que não conseguiram, é que as primeiras são brancas, além de pertencerem às famílias abastadas, em detrimento das negras que possuem sua pele mais escura, são filhas de ex-escravas (REGULAMENTO..., 1855).

A partir das observações dos registros documentais, a saber, a Lei nº 720, de 23 de julho de 1864, que trata sobre a elevação do número de meninas desvalidas do asilo à sessenta, não houve constatação sobre quantas meninas poderiam ser meninas brancas e quantas seriam meninas negras (filhas de ex-escravas), conforme demonstra o seguinte trecho:

O Desembargador Miguel Joaquim Ayres do Nascimento, vice-presidente da Província do Maranhão. Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembleia Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a seguinte lei: art.1º. Fica elevado a sessenta o número de meninas desvalidas, que o presidente da província é autorizado a admitir no Asylo de Santa Thereza.

Sendo assim, a falta de especificação neste documento acerca de quantas meninas filhas de escravas, e mantidas no asilo através de seus protetores existiram no asilo, é praticamente inexistente. Contudo, nos chama a atenção para a exigência feita em relação às criadas, quando destaca “somente haverá no estabelecimento três criadas, que serão livres, para o serviço externo, como compras, lavagem, etc., e para auxiliarem as educandas nos misteres de serviço interno” dessa forma, conforme diz o documento, as criadas que trabalhavam nos domínios do asilo eram negras, o que nos permite tecer a seguinte indagação: por que as criadas teriam que ser necessariamente as negras? As meninas negras do asilo podem ter tido algum tratamento divergente por conta da presença de uma criada negra? (MARANHÃO, 1866, não paginado).

Seguindo esta análise, é possível refletir que a infância destas crianças esteve negada, pois não possuíam a perspectiva de desde tempos mais remotos da escravidão já sobre elas já se observava relações de sadismo (FREYRE, 2006). Com isso, pressupomos que o destino destas meninas dentro do asilo passou por dois vieses: o primeiro, sair do asilo e adentrar em um espaço privado, onde pudesse colocar em prática sua aprendizagem na

instituição, e o segundo, servir de criada dentro dos domínios do asilo, como forma de treinamento para os afazeres que terá que realizar.

Contudo, o Regulamento do asilo mostra que a Regente também teria a função de:

À Regente é empregado que [...] art.3º guarde e faça guardar o presente regulamento, e quaisquer instruções, regulamentos ou outras disposições dadas pelo Presidente da Província, não conseguindo que as mestras sejam omissas no cumprimento dos seus deveres. art.4º Punir as meninas transgressoras com os castigos marcados nos regulamentos especiais e, quando se tenham tornado incorrigíveis, participar ao Diretor para que se tomem as medidas precisas; Distribuir o serviço interno do Asilo com perfeita igualdade e revezadamente por todas as colegiais que por sua idade e força física, se acharem nas circunstâncias de o fazer, de modo que este serviço se torne comum a todas as meninas, ainda mesmo pensionistas (REGULAMENTO..., 1855, não paginado).

Portanto, deduzimos que não houve diferenciação entre as educandas brancas e negras, no entanto, o que se infere a partir da presença de criadas negras é que a cobrança para que as meninas negras reproduzissem as atividades das criadas, provavelmente existiu partindo de uma perspectiva do contexto social da época.

A infância de meninas negras dentro do asilo pode ser considerada negada, uma vez que tiveram seus destinos traçados a partir da cor de sua pele. Negada, sobretudo, quando nos remetemos ao seu destino após sua saída do asilo, e que não raramente representou a continuação da vida de suas mães, mesmo que agora fossem consideradas livres. Negada, quando nos referimos ao desinteresse dos legisladores em proporcionar educação para essas meninas. Negada porque a partir de sua cor de pele, foi lhes tomado a igualdade e liberdade desde a infância. Negada por um sistema que tem sua dívida histórica, que desfavorece aqueles que se tornaram a base da riqueza no Maranhão do século XVIII e XIX.

No Almanak de 1866, observamos que havia resistência por parte dos professores em anunciar que tinham alunas na condição de escravas¹¹ visto que poderia constituir um ato ilegal¹², e nesse sentido, mal visto pela sociedade maranhense da época (REGO, 1866).

A infância de meninas negras no Maranhão provincial tem seus contornos traçados na insatisfação em educá-las. Insatisfação deveras velada, e confundida com proibições por parte da legislação, constituindo, portanto, a negação da instrução desde a sua infância, isto se deve porque a cor da pele escura e a origem de escravizado foram

¹¹ Esse fato pode ser considerado um ato intencional, pois, poderia ser considerada uma situação constrangedora para os leitores do almanaque.

¹² Neste período a abolição da escravatura ainda não acontecera e instruir filhas de escrava não constituía uma ação bem vista pela sociedade.

interpretadas no Brasil como características abomináveis, quando se devia abominar o sistema que submeteu os negros a situações desumanas.

Nesse sentido, ao invés de se rejeitar o sistema de escravidão, eram rejeitados os sujeitos submetidos a processos escravistas. Sujeitos que tiveram suas vozes caladas na história, seus anseios abafados, seus corpos deixados a *bel prazer* dos senhores, não mereceriam ter sua escolarização paga pela província, com o discurso maçante de “falta de meios”, o que configura ônus à província. Dessa forma, educá-las representaria investir em algo que sumariamente não teria valor (Jornal O Artista, 1869). E, tendo havido meninas negras internas no Asilo de Santa Teresa, nos propomos buscar seus registros de sua presença nesta instituição, sobre o que passamos a discorrer.

4.2 A questão dos nomes das educandas no asilo de Santa Teresa: elemento de exclusão social?

As pesquisas que surgem a partir da historiografia de crianças negras maranhenses no período provincial não se dão de forma isolada, como um fato inédito, mas tendem a se articularem com a cultura, com a memória de um povo, com as relações sociais, envolvendo a família, a história da mulher - tanto de elite, quanto a mulher trabalhadora, segundo Viveiros (2007, p. 8), “Pensar a criança negra no contexto maranhense significa pensá-la, enquanto uma experiência individual e coletiva, construída nos espaços sociais e através de suas representações.”. Representações estas que estão imbricadas no imaginário social e que contemplam e legitimam segmentos a partir de interesses, dentre os quais, a família, em especial naquilo que lhe representa socialmente: o sobrenome, carregando consigo sua história e sua genealogia.

Neste sentido, evidenciamos em nossa pesquisa documental a ausência de sobrenomes das meninas negras identificadas nas relações nominais do Asilo de Santa Teresa. A ausência do sobrenome, ou seja, apenas o prenome nas relações nominais, traduzem, para nós, a forma como as meninas eram percebidas por não terem registros que comprovassem sua filiação.

A ausência de sobrenomes nos registros do asilo representa ainda, indícios de origem negra destas crianças, pois durante a escravidão era comum ao escravo só possuir o primeiro nome, herdando do senhor algumas vezes o sobrenome no ato da alforria.

Assim, dentro do asilo, provavelmente, havia uma diferenciação a partir do quesito ‘nome’, já que na relação nominal, havia uma diferenciação a partir do critério cor.

Além do registro do nome das crianças com ausência de sobrenomes, havia também, em algumas relações nominais, a indicação de paternidade como incógnita, ou acompanhados pelo nome da mãe. Esses elementos indicam que havia criança proveniente de uniões ilegítimas, de descendência africana, mesmo que nem sempre devidamente identificadas como tal nas turmas de primeiras letras do Maranhão.

A relação entre a ausência de sobrenomes e a procedência escrava dos sujeitos é confirmada quando observamos o Primeiro Caderno do Recenseamento da População da Cidade de São Luís do Maranhão, em 1855 (ano de criação do asilo).

Neste documento, em que as pessoas são identificadas pelo endereço, cor, condição, sexo, profissão e idade, podemos constatar a relação direta entre os de cor preta e a ausência de sobrenomes neste livro (quadro 4) (PRIMEIRO..., 1855).

Quadro 4 - Relação de nominal de negras que possuíam, o primeiro nome, o sobrenome ou nome completo

Recenseados	46
Apenas o primeiro nome	35
Pretos que apresentavam o primeiro nome	23
Nomes completos	10
Branco	10

Fonte: Primeiro... (1855)

Tal documento nos permite inferir que há uma relação direta entre a ausência de sobrenome e a origem negra dos sujeitos que aparecem na documentação maranhense do século XIX. Não identificamos um só sujeito branco que possuísse apenas o prenome, mas se observou que havia pretos, e principalmente pardos, que possuíam nomes completos. Esse fato permite a confirmação da hipótese de que os sujeitos que não tinham sobrenomes eram descendentes de africanos.

O que trouxe fortes reflexos para a vivência dentro do asilo, pois, não ter o nome completo, definia o sujeito a quem este nome pertencia, definindo assim, o que as meninas negras deveriam aprender, com mais afinco que as demais e seu destino na vida pós-asilo.

No ano de 1868, o que observamos de acordo com documentos resultantes da comunicação entre diretores do Asilo de Santa Teresa e o Presidente da Província, foi que no asilo havia cinco alunas negras como pensionistas efetivas da província, dentre as quais três tinham sido acolhidas em 1862, uma em 1864 e outra em 1865.

Além destas, também foi identificada na condição de não efetiva, e acolhida em 1867, as alunas negras como demonstra o seguinte quadro 5:

Quadro 5 – Alunas negras pensionistas efetivas da província

Amância	Filha natural da liberta Vitorina da Conceição
Consolação Lobo	Filha natural de Catharina, já falecida
Mônica Roza (liberta)	Filha natural da parda Amância Maria, já falecida
Laura Roza Quadro (liberta)	Filha natural de Emília Alderiva Quadro
Luiza Rufia Autrand	Filha natural da mulata Mathilde Rosa de Sá
Laura (liberta)	Filha natural de Docenira

Fonte: Ofícios do diretor do Asilo de Santa Teresa ao Presidente da Província (1855-1870)

Como se observa no quadro acima, o nome das educandas negras vinham acompanhados dos nomes de sua mãe, de seu pai, como no caso, presumimos, de Luiza Rufia Autrand. Mencionar se estas eram pardas, mulata, liberta ou escrava era imprescindível nessa relação. Quando estas qualidades não acompanhavam os nomes das educandas é porque estavam citados como qualidades das respectivas mães.

Na relação de educandas elaborada no ano de 1868, que se percebe que há ausência de sobrenomes na relação de pais e filhas negras dentro do asilo. O nome das meninas é a quase ausência de sobrenomes, existe ainda a relação entre um sobrenome e o nome do senhor, como no caso de Consolação Lobo.

Dois anos após esta relação, encontramos outra lista de 1870 onde se percebe que duas meninas, a saber, Amância Saldanha e Laura Militina, aparecem com o nome de seus protetores: Conforme o mostra o quadro 6:

Quadro 6 – Meninas negras do Asilo Santa Teresa e seus protetores

Nome	Idade	Condição	Solicitante	Vínculo	Mães
Amância	10		Carlota Joaquina		Liberta Vitorina da Conceição
Consolação Lobo	9	Liberta	José Joaquim		Mulata Catharina – falecida e escrava de Maria José Jansem Lobo
Mônica Roza	12	Liberta	Rita Maria	Filha adotiva	Mãe escrava, parda Amância Maria
Laura Roza Quadro	9	Liberta	Manuel de Figueiredo	Afilhada	Mãe escrava Emília Alderiva Quadro
Luiza Rufina Autrand	8		Mathilza Roza	Filha natural	Mulata Mathilda Roza Sá
Laura	8	Mulata	Julieta Militina		Docenira

Fonte: Ofícios do diretor do Asilo de Santa Tereza ao Presidente da Província. Documentos Avulsos, APEM, cx 216 1855-1870.

De acordo com o quadro, de uma forma geral, todas meninas que foram identificadas como negras, e nesse segmento preta, pardas e mulatas, eram filhas naturais cujas mães estavam descritas com sendo libertas ou escravas. Nesse sentido, a condição de não terem seus pais identificados é que as deixam na condição de desvalidas e órfãs, pois uma das condições de admissão no asilo é que fosse informado sobretudo o nome de seu pai e mãe.

O diretor do asilo em um de seus ofícios dirigidos ao presidente da província tratam sobre as petições para admissão no Asilo de Santa Teresa, as meninas Joana, filha de Arsênia e de Aristhêa, filha natural de Paraxedes, ambas as mães qualificadas como pretas libertas. A seguir, observamos o ofício em que o diretor se refere à petição de Joana:

Cumprindo o despacho de V. Ex^a proferido no incluso requerimento de José Gomes de Souza Gaioso, o qual obriga-se pagar um ano de mensalidades como pensionista particular a menos Joana, filha de preta liberta Arsênia, cuja admissão no Asilo como desvalidada é solicitada pelo Tenente Coronel Luís Vieira da Silva, tenho a informar a V. Ex^a que a vista da oferta do suplicante Gaioso, e achando-se a sobredita menor nas condições do Regulamento de 16 de

janeiro de 1855 por ter onze anos de idade, como se evidencia no documento junto à petição não há inconveniente em ser ela admitida no asilo, pagando as mensalidades de pensionistas particulares por um ano, além de ficar depois pensionista da província, porque neste meio tempo é que se dê a vaga no mesmo estabelecimento natural para sua admissão provisória ou definitiva.

O caso de Joana se torna um caso diferente dos demais, pois, entra como aluna particular no Asilo de Santa Teresa. A partir desse caso, outros casos seguem com petições no ano de 1867 no asilo, como, por exemplo, o de Aristhéa, em ofício de 10 de novembro de 1867:

Cumprindo o segundo despacho de V. Ex^a proferido na inclusão petição do Tenenete Coronel José Caetano Vaz Júnior que solicita a admissão no Asilo de Santa Tereza de sua protegida como pensionista da província, por não haver atualmente vaga no asilo, tenho a informar a V. Ex^a que se tem entendido para admissão de desvalidas no asilo que as filhas de pais incertos de mulheres não casadas, ou da concepção da mãe da protegida do suplicante, a qual me consta aliás ser pobre, são órfãos de pai ou estão na última parte do art. 21 do regulamento de 16 de janeiro de 1855, porque tal incerteza equivale à orfandade acrescentando que neste caso ela consta de certidão de batismo junto à petição porque, ali não vem declarado o pai, documento este que em casos idênticos se tem provado sobre a dita incerteza.

Comprovada, portanto, a presença de oito alunas negras no Asilo de Santa Teresa até o ano de 1868, chama atenção um número próximo a esse de meninas nas mesmas condições das descritas que receberam parecer positivo do diretor do asilo para serem admitidas como educandas. Mas, por algum motivo não foram efetivadas como alunas na escola. São elas Lídia, liberta, filha de escrava; Henriqueta, liberta, filha de escrava; Fabornia, liberta, filha de escrava; Barbara, liberta, filha de escrava; Estefânea, filha de liberta, Maria do Carmo, parda, liberta, filha de escrava; e Vitória, filha de escrava (CRUZ, 2008).

A seguir, o quadro informativo que mostra que algumas meninas negras tiveram a solitação de admissão aprovada, no entanto, não constam na relação das educandas de 1868 (quadro 7):

Quadro 7 - Relação de educandas negras que não constam na relação oficial do asilo

Nome	Idade	Condição	Solicitante	Vínculo	Mães
Lídia	11	Liberta mulata	Raimundo Jansen	Protegida do parente do senhor da mãe	Zezina crioula
Henriqueta	8	Liberta	Clementina Roza	Afilhada	escrava
Fabornia	11	Liberta	Fabornia Roza	Filha adotiva	escrava
Bárbara	11	Liberta	Carlos Xavier	Afilhada	escrava
Victória	11		João Pedro	-	Mãe escrava
Estephania	7		Clara	Filha	Clara, liberta
Maria do Carmo	9	Liberta parda	Theodora	Sobrinha	Mãe escrava

Fonte: Secretaria do governo. Ofícios diversos do diretor do Asilo de Santa Teresa ao Presidente da Província. Documentos avulsos, APEM, cx 1855-1870.

Cabe lembrar aqui que a prática de alforriar abarcou escravas de menor idade, Schwartz (2005) pontua que o número de mulheres alforriadas era o dobro do de homens, principalmente no que se refere à meninas de trezes anos.

No asilo, o que marcou o registro de meninas negras foi o critério cor ser um classificador entre as asiladas, comumente observado nos documentos de solicitação de admissão das candidatas à vaga nesta instituição. Nos documentos é observada a omissão de termos que remetem à menina negra, os quais são interpretados como um adjetivo negativo, como por exemplo o termo ‘preta’. Estes qualitativos omitidos na identificação das meninas aparecem acompanhados de adjetivos que informam sobre as mães das mesmas. Esses aspectos levam a perceber que a condição de ser livre ou miscigenada, servia como forma de favorecimento a admissão de meninas negras, o que nos permite pensar que o acesso à escolarização acontece de forma mais rara para escravas ou descendentes próximos que para os libertos de pele mais escura.

No ano de 1862 a entrada de meninas negras no asilo se tornou mais perceptível. A partir da leitura do ofício que informa sobre um casamento da parda Maria Rita Bayma (16 anos) cujo pretendente é “um rapaz pardo e bem morigenado” (Ofício do diretor do Asilo de Santa Teresa de 26 de outubro de 1865).

O anseio pela escolarização se encontra nos diversos ofícios da sociedade da época, haja vista que encontramos uma rica fonte de solicitações por vagas no asilo. É válido lembrar que, enquanto havia petições de matrícula que favorecessem crianças negras, por intermédio de seus protetores, requisitantes e padrinhos, há também documentos que comprovem que pessoas com grau sanguíneo de parentesco também se manifestaram.

A mulata Mathilda Rosa de Sá e as libertas Clara e Theodora dos Santos Bandeira são descritas como solicitantes de vagas em favor de suas filhas naturais e sobrinha, como demonstra as seguintes citações:

Passo às mãos de Vossa Excelência a inclusa petição de Theodora dos Santos Bandeira, mulher parda e liberta que solicita a admissão no Asilo de Santa Teresa, na qualidade de pensionista da província de sua sobrinha Maria do Carmo, parda, liberta de 9 anos de idade, filha de mãe escrava [...] (Ofício do Diretor do Asilo de Santa Teresa ao Presidente da Província em 30 de maio de 1867, cx. 1855-1870, avulsos, APEM).

Passo às mãos de Vossa Excelência a inclusa petição da liberta Clara, que solicita a admissão no Asilo de Santa Teresa da sua filha Estephania, como pensionista da Província [...] (Ofício do Diretor do Asilo de Santa Teresa ao Presidente da Província em 24 de agosto de 1864, cx 1855-1870, avulsos, APEM).

Dessa forma, é possível perceber que a relação de parentesco perpassou inclusive na condição de sobrinhas. Assim, a requerente de uma vaga no asilo para menina negra, não teria que ser necessariamente sua mãe.

A partir da análise comparativa das relações das educandas, é possível verificar que o nome “Militina”, aparece duas vezes: um na condição de solicitante “Julieta Militina” solicita para que “Laura”, seja aceita no asilo. E, pela segunda vez como consta na relação das educandas de 1870. Laura era mulata, e Militina aparece na relação apenas com o prenome. Podemos depreender, que este nome pode ter origem africana, além disso é provável que Militina seja filha de escrava e seu protetor seja “Raimundo Marcelino Nunes”. O nome da educanda “Elistia” também aparece apenas com o prenome e como solicitante sua mãe. A asilada não aparece na relação (APÊNDICE A) com o nome de seu protetor, conforme indica o quadro 8:

Quadro 8 - Relação de Educandas do Asilo de Santa Teresa (1855-1870)

Número de educandas supranumerárias da província do Maranhão	Nome	Idade	Mães	Solicitante
	Virginia Ferreira	8	Filha de Eufrasia (falecida)	Luis Antonio Peruja da Silva
supranumerária	Maria José Correia	8	Filha de Margarida Rosa da Conceição e Silva	Sua mãe
supranumerária	Maria José da Cruz	9	Filha de Antonia Maya	Caroline Rosa de Castro
supranumerária	Anna Valentina Quadro	9	Filha de Lercadria (falecida)	Vitor Antonio da Silva
supranumerária	Militina	12	Filha de Eleutesia	Raimundo Macelino Nunes
supranumerária	Valenano Maria de Carvalho	12	Filha de Legítima de Luis da Costa Carvalho (falecido)	Sua mãe Conceição de Maria
supranumerária	Raimundo Sebastiana de Melo	10	Filha Legítima de Manoel José de Melo (falecido)	Sua mãe Rosa de Jesus Melo
supranumerária	Maria D'Anunciação e Silva	11	Filha de Militina Rosa Muniz (falecido)	Não tem
Supranumerária	Elistia	8	Filha de Quitéria Maria dos Reis	Sua mãe

Fonte: Documentos da Arquidiocese do Maranhão. Relação de Educandas e Objetos construídos pelas educandas do Asilo de SantaTeresa. (1855-1870). cx. 216. 1º pacote.

A presença apenas do prenome nas relações das educandas pode ter desencadeado conflitos de ordem social entre as elas, uma vez que se remeter apenas ao prenome naquele período indica a origem e ascendência africana que não era bem visto pela sociedade da época. Sendo assim, a questão dos nomes articulado à cor de pele, pode ter sido um elemento decisivo para a modelagem das relações sociais das meninas negras no Asilo de Santa Teresa. A seguir, a transferência das educandas do asilo rumo ao recolhimento.

4.3 Perspectivas a partir da transferência do Asilo para o Recolhimento

Ainda que, à época, o universo feminino fosse restrito ao seio familiar, passeios em momentos específicos como ir à igreja e visitas a parentes ou amigos da família, ou ainda alguma festividade acompanhada dos pais, na reclusão esse universo tornava-se consideravelmente reduzido, uma vez que o asilo introduzia uma fronteira entre o mundo religioso e secular, pois, em seu interior a vida era regulada por normas específicas que visavam a imprimir um ritmo e uma disciplina (ALGRANTI, 1993). Provavelmente, esses passeios e o convívio no seio familiar, quase não aconteciam no que se refere à menina negra, uma vez que as mantinham no asilo “eram protegidas do parente do senhor da mãe”¹³, pois, nem sempre essas meninas eram reconhecidas pelos seus pais, como demonstra a relação de nome quando consta apenas o prenome, e suas mães nem sempre eram livres. Podemos inferir isto, a partir dos nomes das mães nos registros dos nomes das asiladas negras: “filha da liberta”, se supõe que quando não aparecia esta nomenclatura, possivelmente ainda não eram libertas.

Voltar ao mundo secular, por qualquer motivo e mesmo que de forma temporária, significava a possibilidade de retomar a vida normal, reconstruir as relações anteriormente vividas ou até ampliá-las, tendo em vista que dentro do asilo as internas aprendiam a ler e escrever, fato que, à época, significava um privilégio e um elemento de diferenciação social (ainda mais, se associada ao tom de pele).

Esta saída se tornou eminente diante da propalada crise por qual passava a instituição, isto porque as autoridades provinciais não cessaram de produzir, ao longo da década, um discurso que procurava mostrar a inviabilidade financeira do Asilo. Em Relatório de 1868¹⁴, o Presidente da Província, Manoel Jansen Pereira, ao falar das dificuldades econômicas, criticou a criação da Casa de Educandos Artífices, por considerar altos os gastos para a sua manutenção. Ademais avaliou que o quadro econômico vivido pelo Maranhão, em parte, era provocado pela sobrecarga nas despesas¹⁵.

¹³ Cf. Secretaria do governo. Ofícios diversos do diretor do Asilo de Santa Teresa ao Presidente da Província. Documentos avulsos, APEM (cx 1855-1870).

¹⁴ Cf. APEM. Relatório do Presidente da Província Manoel Jansen Pereira de 15 de maio de 1868. São Luís do Maranhão. Tipografia Imperial e Constitucional de I. J. Ferreira, 1868, p. 6.

¹⁵ Contrariando o que alegavam os governos, a década de 1860 mostrou-se favorável ao algodão, cuja produção foi progressivamente aumentando. A elevação das exportações algodoeiras nessa década, deveu-se ainda mais uma vez aos impulsos externos. A guerra civil retirava do mercado internacional o produto norte-americano, permitindo que nova aragem de prosperidade voltasse a soprar no Maranhão, reduzido, até então, a uma situação de crise (RIBEIRO, 1990).

No ano de 1869, foi instaurada uma Comissão com o objetivo de avaliar e emitir um parecer sobre os possíveis prejuízos ocasionados pela instituição aos cofres públicos. O resultado do trabalho da comissão foi finalizado no primeiro semestre do referido ano e concluiu que as despesas com alimentos e vestuários, “principalmente do Asilo Santa Tereza, eram superiores às forças da Província: no Asilo a educação de moças era superior à sua condição e produzia resultado oposto ao que se esperava” (CRUZ, 2008, p. 110).

Sendo assim, a transferência das asiladas para o controle do poder eclesiástico e a extinção do Asilo Santa Tereza, como instituição da Província, aponta que, naquele momento, devido à crise econômica por que passava a Província, as autoridades civis consideraram mais importante conter despesas que gastar grandes quantias com a proteção e educação de órfãs e expostas.

A Lei Provincial nº 918, de julho de 1870, determinou a extinção do Asilo Santa Teresa e a transferência das asiladas para o Recolhimento, colocando-as sob imediata proteção do Bispo.

Buscamos nas fontes pesquisadas indícios dos encaminhamentos dados com relação às meninas negras durante este processo de transferência, entretanto, não foram encontrados registros que nos indicassem o destino exato das meninas negras após sua saída do asilo.

4.4 O Som do silêncio

A escassez de informações nos documentos do asilo foi indubitavelmente um dos resultados desta pesquisa, e pode ser explicada a partir de duas premissas, a partir da inexistência de fontes que revelem a presença da população negra nos domínios do asilo, onde tivemos por parâmetros apenas os registros nominais do asilo, a partir de adjetivação; e a outra é pautada numa interpretação, e numa visão de um papel secundarizado, ou seja, na condição asiladas sem grandes destaques dentro do asilo, objeto que não produziu história.

No entanto, o campo da historiografia educacional vem adotando novas perspectivas e abordagens de análise sobre o processo de constituição histórica dos diferentes sujeitos e seus respectivos grupos, considerando assim, um conjunto mais amplo de fontes, como suporte no processo de reconstrução das diferentes narrativas históricas. Como nos confirma Burke:

Segundo o paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em documentos. Uma das grandes contribuições de Ranke foi sua exposição das limitações das fontes narrativas – vamos chamá-las de crônicas- e sua ênfase na necessidade de basear a história escrita em registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos. O preço dessa contribuição foi a negligência de outros tipos de evidência. [...] Entretanto, o movimento da ‘história vista dos de baixo’ por sua vez expôs as limitações desse tipo de documento. Os registros oficiais em geral expressão o ponto de vista oficial. A nova História é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional (BURKE, 1992, p. 10).

Dessa forma, a limitação de arquivos, de narrativas, relatos, cartas, impressos históricos, imagens, têm sido um elemento instigador para as pesquisas em torno das meninas negras filhas de escravas e ex-escravas, sobretudo no Asilo de Santa Teresa, pois as entrelinhas dos documentos encontrados neste trabalho traduzem a história de sujeitos tiveram suas vozes caladas.

Nos relatos sobre os finais do XIX, a memória ou desmemória da escravidão é tema constante. Por vezes devidamente ocultada, por vezes suavizada, muitas vezes objeto relegado ao passado, a ideia do cativo passou por vários tratamentos, ainda mais nos documentos deixados nos arquivos.

Nada como lembrar o Hino da República, criado em 1890, portanto dois anos após a abolição da escravidão, e que entoava solene: “Nós nem cremos que escravos outrora tenham havido em tão nobre país”! A escravidão mal havia acabado e já era objeto do passado remoto; do “outro”.

Essa característica de jogar para o “outro”, seja na história, no tempo, na geografia ou na situação social, o prejuízo da escravidão, mais claramente expresso a partir de finais do XIX e inícios do XX, é característica recorrente, insistente e persistente de um certo modelo brasileiro de pensar o tema racial. Destacar a ausência de vozes que gritam na história é no mais suave dos termos um desafio, pois é um sujeito que nas entrelinhas se sabe que está lá mas ninguém o menciona.

Mesmo no contexto final do XIX, quando as teorias raciais tinham grande influência no país e determinavam de maneira rígida hierarquias pautadas na biologia da época, modelos de inferioridades ou superioridades fixas entre os homens, nunca se apagou essa característica de praticar certa discriminação encabulada, escondida, mas igualmente eficaz (NABUCO, 2000).

O importante é que nos registros ou nos documentos encontrados nos arquivos, vai se confirmando um retrato fiel da ambivalência das práticas de deixar ausente o negro na sociedade. A pesquisa sobre a menina negra no âmbito do asilo, permeou pelo campo da subjetividade, na observância do regulamento do asilo, no posicionamento do

presidente da província, no que se refere à aceitação dessas meninas na instituição, e a dificuldade de localização desses registros em muitos momentos nos encaminham para o campo da possibilidade.¹⁶

Durante a vigência da escravidão, a própria condição, o estado servil, já impunha e naturalizava uma determinada situação social, a despeito dessa negociação em torno da cor já se apresentar de maneira constante.

Nas rodas de expostos estão cheios os exemplos em que se descrevem gradações de cor, assim como nos documentos históricos que, mais do que simplesmente classificar a raça, tentam determinar a coloração. No país tomou força um discurso que desqualificou o princípio da igualdade e do livre arbítrio para afirmar a proeminência da ciência sobre a análise da humanidade (NABUCO, 2000).

Na segunda metade do século XIX conviviam uma série de discursos, representações, símbolos, padrões, hierarquias, teorias e modelos a demarcar temas como escravidão, raça, servidão, mas também cidadania, igualdade e liberdade.

Claro está que não se encontram, na arrasadora maioria das vezes, documentos de primeira mão escritos pelos próprios escravos, mas não é de hoje que se perdeu uma certa epistemologia positiva e ingênua, que supunha que os textos podiam ser neutros.

Os documentos revelam, desvelam e muito vezes podem silenciar a condição de sujeito de determinados grupos, em especial no período da escravidão em que os negros eram considerados escravos, objetos de troca, mercadoria, logo era desconsiderado a possibilidade de construção de narrativas pela população escravizada.

[...] Havia visões escravas da escravidão que transformavam as transações de compras e vendas de negros em situações muito mais complexas do que as simples trocas de mercado. Os negros tinham suas próprias concepções sobre o que era cativo justo, ou pelo menos tolerável: suas relações afetivas mereciam algum tipo de consideração; os castigos físicos precisavam ser moderados e aplicados por motivos justos [...] (CHALHOUB, 1990, p. 45).

Essas afirmações apontam uma mudança de abordagem histórica, de olhar para as relações presentes na sociedade escravista considerando e prescrevendo a condição de sujeito dos escravizados dentro das relações escravistas. Porém, isso não ameniza a atrocidade da escravidão, mas proporciona aos pesquisadores da temática étnico racial e a historiografia possibilidades de releituras e novas interpretações sobre a história do negro brasileiro.

As fontes históricas, a exemplo dos documentos submetidos a análises, são de extrema importância no processo de construção da narrativa histórica. A

¹⁶ Utilizo este termo, pois no caminhar da pesquisa, me deparei com documentos que não faziam referências de se tratar de uma menina branca ou negra, nem indícios, o que me levou a fazer suposições.

conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e por diversas vezes não foram consultadas (CRUZ, 2008, p. 23).

A escassez de fontes históricas sobre a trajetória educacional dos negros brasileiros, e, sobretudo maranhenses é fruto também da destruição dessas fontes como forma de dominação.

Sendo assim, pensar na menina negra no espaço do Asilo de Santa Teresa, significa refletir nas entrelinhas dos documentos, na ausência do sobrenome, no cuidado em instruir nas primeiras letras, sobretudo as meninas brancas, na ausência de fontes arquivística, pois não houve interesse de destacar seu desempenho e contribuições no asilo, e em relação aos negros e negras, sua contribuição em potencial para a riqueza do Maranhão no século XIX. As reflexões em torno destas meninas corroboram para o anseio em desvencilhar as empreitadas estabelecidas na crueldade social velada no mundo da escravidão negra maranhense.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o século XIX, quando os discursos e as aspirações das elites estiveram voltados para o desafio de tornar o Brasil uma nação civilizada, o negro foi considerado ser incapacitado para a integração no contexto histórico almejado. Conforme indica a documentação sobre o Asilo de Santa Teresa na Instituição houve desinteresse por parte da província e dos legisladores, em viabilizar uma educação profissionalizante no asilo.

Apesar do contexto escravista que impunha obstáculos legais à integração social dos negros, sobretudo meninas negras filhas de escravas, a exemplo da resistência imposta pelos legisladores em escolarizá-la, pode-se inferir que as descendentes de escravas não tiveram sua escolarização significativa, pois o aprendizado no asilo esteve direcionado de forma mais privilegiada para meninas brancas.

A partir desta pesquisa foi possível perceber que no Maranhão, a educação das meninas não se cristalizou apenas no sentido amplo do termo, onde o contexto escravista reproduzia-se pela educação para a submissão. Mas que, apesar dessa submissão, os negros também eram influenciados por processos educativos que moldavam aspirações de civilidade, integração social e liberdade.

O percurso para a investigação de sujeitos que tiveram suas vozes caladas na história constitui um desafio, pois há limitações das fontes, e desta forma não é possível determinar com precisão como se estabelecia as relações das meninas brancas com as negras dentro do asilo. Sabemos que esse termo era usado para designar as negras filhas de mães negras (livres ou escravas), ou seja, aquelas que necessitavam de alguma forma amparo social.

Porém, não sabemos exatamente quantas educandas eram brancas, mestiças, negras ou índias, o que poderia muito contribuir para uma análise dos perfis étnicos das mulheres maranhenses que tiveram acesso à educação, na segunda metade do século XIX.

A escolarização no asilo não fugiu “à regra” das demais instituições que surgiram na segunda metade do século XIX, voltadas para meninas pobres, ou seja, a educação pautada em valores cristãos, o enclausuramento e a obediência às regras.

Nessa busca me deparei com a ausência de fontes que pudessem revelar os pormenores das relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa, bem como seu destino após a vida na instituição.

Para esse estudo não pudemos contar com a memória das meninas negras, nem sequer de suas filhas. A esse respeito, Perrot (2007, p. 14) diz que “as mulheres submersas no

que consideravam uma vida de insignificância, no declinar de sua existência, destruíam os papéis pessoais”. No entanto, há de se considerar que muito do que foi escrito pelas mulheres no passado não foram destruídos por elas, mas por terceiros, os quais não lhes atribuíram a devida importância por desconhecer a riqueza dos relatos pessoais para construção da memória social.

Alguns “pontos de interrogação” ficaram no caminhar desta pesquisa, expectativas que ainda não foram alcançadas, a exemplo disto, posso destacar a questão da imagem destas meninas, nenhuma foto, imagem, foi encontrada para ilustrar os sujeitos deste trabalho. Outro ponto relevante, foi a busca (quase que incessante) nos arquivos para encontrar algum registro acerca do destino dessas meninas após sair do asilo.

A expectativa consistia em encontrar nos jornais, por exemplo, ou outros quaisquer escritos, a presença de nomes de meninas negras, ou para que tipo de espaço doméstico iam, se casa dos seus protetores, ou mesmo se alguma delas chegou de fato exercer o ofício de professora, o que suponho que aconteceu. Além disso, seria enriquecedor para a presente pesquisa, encontrar algum documento que indicasse o casamento de alguma asilada negra.

Contudo, não é de se espantar que isto aconteça pois a observância de mulheres de outrora obedece critérios de ordem e papel, sobre elas não há nenhuma verdadeira pesquisa, mas somente constatação de seu eventual deslocamento para fora de suas zonas reservadas (PERROT, 2007, p. 35), especialmente no que se refere à mulher negra.

Sendo assim, se os modos de registros das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade, se depreende então que as meninas negras asiladas, tiveram um papel fundamental na sociedade daquele período através de vivência no asilo, pois foram elas símbolo de libertação, já que eram filhas de escravas livres. Ademais, através da sua escolarização no asilo, tiveram acesso à um mundo alfabetizado, o que provavelmente viabiliza a sua inserção no mundo social na vida pós-asilo, cujas relações sociais poderão acontecer por outro viés.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Elizabeth Sousa. A educação feminina em São Luis: século XIX. In: COSTA, Wagner Cabral da (Org.). **História do Maranhão: novos estudos**. São Luis: Edufma, 2004.
- ABRANTES, Elizabeth Sousa. Educação Feminina em São Luís: Século XIX. In: COSTA Vagner Cabral (Org.). **Historia do Maranhão: novos estudos**. São Luís: EDUFMA, 2004.
- ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimento do Sudeste do Brasil, 1750-1882**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- ALMEIDA, Suely Creusa C. de. **O sexo devoto: normalização e resistência feminina no Império Português, XVI-XVIII**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- AZEVEDO, Aluizio de. **O Mulato**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Os Clássicos da nossa Literatura, Série Bom Livro).
- BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova historia, seu passado e seu futuro. In BURKE, Peter (Org.). **A escrita da historia: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é historia cultural**. Tradução Sergio Goes de Paulo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.
- CABRAL, Maria do Socorro. **Política e educação no Maranhão (1834-1891)**. São Luís: SIOGE, 1984.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da historia: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CASTRO, Cesar Augusto. **Infância: trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889)**. São Luis: EdFUNC, 2007.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representações. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991.
- CORREIA, Ivone. Ursulinas: do Renascimento ao limiar dos anos de 1970, uma caminha da na história. Universidade de Tuiuti do Paraná. **Revista Eletrônica do Curso de História**,

2008. Disponível em: <www.utp.br/historia/revista_historia/numero_2>. Acesso: 15 maio 2013.

COSTA, Yuri Michael Pereira. Criminalidade escrava: falada civilização e urro na Província do Maranhão. In: COSTA, Wagner Cabral da (Org.). **Historia do Maranhão: novos estudos**. São Luis: Edufma, 2004.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

DEL PRIORE, Mary. **Historia das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DEL PRIORE, Mary. Historia das mulheres: as vozes do silencio. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERRETTI, Sérgio. **Querebentã de zomadônu: etnografia da Casa das Minas do Maranhão**. 2. ed. São Luís: Edufma, 1996.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 4, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vingar e punir**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. 14. ed. São Paulo: Global, 2003.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

JACINTO, Cristiane Pinheiro Santos. **Laços & Enlaces: relações de intimidade de sujeitos escravizados**. São Luís: EDUFMA, 2008.

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

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **A educação infantil no século XIX: histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2.

LOPES, José Antonio Viana et al. **São Luís, ilha do Maranhão e Alcântara: guia de arquitetura e paisagem**. São Luís: Iphan; Sevilla, 2008.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educando**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MACHADO, João Batista. **Codó**: histórias do fundo do baú. Codó: FACT / UEMA, 1999.

MARANHÃO. Lei nº 408 de 18 de julho de 1856. Eleva o numero de educandos artífices e de educandas do Asilo de Santa Teresa e manda admitir na Casa dos Educandos Artífices três indígenas menores. In: COLEÇÃO de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão. São Luís, 1856. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

MARQUES, César. **Dicionário histórico e geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon Fon, 1970.

MEIRELLES, Renata. Pipa, pião e chicote. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, a. 1, n. 4, p. 25-29, out. 2005.

MOTT, Maria Lucia de Barros. **Submissão e resistência**: a mulher escrava na luta contra escravidão. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1975

MUNIZ, Diva do C. Gotijo. Conventos e Recolhimento femininos coloniais: espaços de transgressão e disciplinarização. In: MENEZES, Albene F. Menezes (Org.). **História em movimento**: temas e perguntas. Brasília, DF: Thesaurus, 1999.

NEEDEL, Jeffrey. **Belle époque tropical**: sociedade e cultura de elite na virada do século São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NOVAIS, Fernando A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PARRON, Tamis. Escravidão no Brasil. **Revista Aventuras na História**, São Paulo, n. 33, p. 10-11, maio 2006.

PERROT, Michelle. **Uma História das Mulheres**. Lisboa: Edições Asas, 2007.

REGULAMENTO do Asilo de Santa Teresa, de 16 de janeiro de 1855. Organiza o Asilo de Santa Teresa. In: COLEÇÃO de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão. São Luís, 1855. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

RIBEIRO, Jalila Ayoub. **A desagregação do sistema escravagista no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1965.

RIZZINI, Carlos. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

RODRIGUES, Honório José. **História de nossa história (historiografia colonial)**: 1ª parte. 3. ed. Brasília, DF: Companhia Editorial Nacional/MEC, 1979.

RODRIGUES, Maria Jose Lobato. **A educação feminina no recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

RODRIGUES, Maria José Lobato. **Educação feminina no recolhimento do Maranhão (1840-1894)**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

SALDANHA, Lílían Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. Imperatriz: Ética, 2008.

SAMARA, Eni de Mesquita. **As mulheres, o poder e a família: século XIX**. São Paulo: Marco Zero, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: engenho e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

SCOTT, Joan W. **Only paradoxes to offer: french feminists and the rights of man**. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

SOARES, Cecília C. Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUSA, Rachel Tavares. **A infância no Maranhão Imperial: a escolarização pública primária da criança pobre e livre no período de 1855 a 1889**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador, séculos XVIII e XIX**. Campinas: Papirus, 1999.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. **A criança negra no maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/Kilza%20Fernanda%20Moreira%20de%20Viveiros%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Registros de memória e narrativa feminina no controle familiar no Maranhão no século XIX. In: MOTTA, Diomar das Grças; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de (Orgs.). **Mulheres na história da educação: desafios, conquistas e resistências**. São Luis: EDUFMA, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Relação Nominal de Educandas do Asilo de Santa Teresa (1855-1870)

Classe a que pertenciam	Nome	Idade	Filiação	Protetores
Pensionistas numerária da Província	Maria Vitória da Costa	26	Filha de Marciliana Rita da Costa	Seu irmão Manoel Antônio Soares Brasil
Idem	Ignez Victória da Silva Bessa	17	Filha legítima de José Fenandez da Silva Bessa (falecido)	Seu irmão Teodoro José da Silva Bessa
Idem	Adelaide Estafânia da Silva	13	Idem	Idem
Idem	Theresa Carvaso	16	Filha Legítima de Antônio Joaquim Carvaso (falecido)	Declarou ser sua mãe Poliana Carvaso
Idem	Emilia Alves dos Santos	13	Filha de Militina Rosa Pestana	Declarou ser sua mãe
Idem	Consolidação Augusta Lobo	17	Filha de Chatasma Lobo (falecida)	Não declarou ter
Idem	Rosa Frasão	17	Filha de Almiria Macedo	Não declarou ter
Idem	Monica Rosa	19	Filha de Amância Maria (falecida)	Declarou não ter
Idem	Maria Raimunda	15	Filha de Mariana de Jesus Oliveira	Declarou ser sua mãe
Idem	Rosa Cardoso	14	Filha Legítima de Antônio Joaquim Cardoso	Declarou ser sua mãe Dona Amalia Cardoso
Idem	Eugracia Melo	16	Filha de Aureo	Declarou ser

			Izabel Ferreira	Francisco Mearim
Idem	Theodora Rubim	17	Theodora de Izabel Clara Rubim (louca)	Declarou não ter
Idem	Antonia Rita da Cruz	13	Filha de Raimunda Joana Vieira	Declarou ser sua mãe
Idem	Maria José Parga	16	Filha de Marcolina Rosa	Declarou ser sua mãe
Idem	Minersina Augusta Duarte	10	Exposta em casa do falecido Matheus Gonçalves Souto	-
Idem	Laura Rosa Quadros	15	Filha de Emília Eulalia	Declarou ser padrinho Miguel de Figueiredo Couto
Idem	Aristheia Canduva Cantanhede	15	Filha legítima de Custódia Clementina Cantanhede (falecida)	Declarou seu cunhado Luis Moraes Rego
Idem	Maria Victoria de Faria	17	Filha de Joana Carmina de Faria	Declarou ser José Vinhaes
Idem	Luisa Aguiar	15	Filha de Firmina de Aguiar	Declarou ser sua mãe
Idem Josepha da Silva	Archangela Alfim	15	Filha de Anna Maria Augusta Machado Boás	Declarou ser sua mãe
Idem	Luiza Rufina Autranel	14	Filha de Mathilda Rosa de Sá	Declarou ser sua mãe
Idem	Josepha da Silva	13	Filha Anna Francisca	Declarou ser sua madrinha Hemiguetto

Bruce				
Idem	Zulmira Leopoldina Barbosa	19	Filha Legítima de Manoel Joaquim Barbosa (falecido)	Declarou ser Dr. Antônio José de Alcovia
Idem	Filomena Tavares	Não consta a idade	São falecidos seus pais	Declarou não ter
Idem	Luzia Goanna	12	Filha de Casemira Anadesta da Conceição	Declarou ser sua mãe
Idem	Maria Balbina Pereira	12	Filha de Jiana Lopes Pereira	Declara ser sua mãe
Idem	Francisca de Oliveira	13	Chaviana de Jesus Oliveira	Declara ser sua mãe
Idem	Lucrecia Teles da Conceição	15	Filha de Luzia	Coronel Manoel Teles da Silva Lobos
Idem	Mariana de Jesus Aguiar	14	Filha Legítima de Estevão da Costa Aguiar (falecido)	Antônio Pinto Braga (falecido)
Idem	Francisca Ferreira de Sampaio	14	Filha de Ursula Maria de Sousa	Coronel Izidório Pereira
Idem	America Cordeiro	13	Filha de Victoria (falecida)	Francisco Cordeiro Vieira
Idem	Corsina Augusta Chaves	13	Filha de Maria Alexandrina (falecida)	Poliana Rosa da Silva Pereira
Idem	America da Silva Peixoto	13	Filha Legítima de Manoel da Silva Peixoto (falecido)	Ricardo Celasde Carvalho
Idem	Izabel dos Santos Ferreira	13	Filha de Marcênia Francisca de Araujo	Cirilo Antônio da Fonseca
Idem	Antonia Conceição	14	Filha de Maria da Conceição	D. Rosa Maria de Carvalho

Silva				
Idem	Maria Joaquina Baptista	12	Filha de Olívia Rosa da Paixão	Sua mãe
Idem	Margarida Frazão	12	Filha de Carolina Rosa Frazão	Domingas Tribuzzy
Idem	Honorata Rosa Ribeiro	15	Filha de Leopoldina Carolina Ribeiro	Euclydes Marques Ribeiro
Idem	Rita Dorothea Ribeiro	15	Filha de Teresa Martinha Ribeiro	José Jacinto Ribeiro
Idem	Maria do Carmo	12	Filha de Raimunda	Polinana Tereza Barravas
Idem	Maria Angelica	11	Filha Legítima de Guilherme Lopes (falecido)	Fernando Luís Ferrero
Idem	Raimunda Nonata da Costa	14	Filha de Lausdolina Rosa de Castro	José Gonçalves Teixeira
Idem	Rosa Catharina de Sá	10	Filha de Anadete Maria da Conceição (falecida)	Doula Heráclito Castro Pereira Graça
Idem	Leonor Franco de Melo	11	Filha Legítima de Antônio Franco de Melo	Seu pai
Idem	Laura Militina Fonseca	11	Filha de Anejo	D. Julieta Militina Coelho
Idem	Raimunda Rosa Jansen	18	Filha de Marcelina Maria Luiza	Antonio Bahia
Idem	Clotilde Rosa de Castro	11	Filha de Marceline Rosa de Castro	Eduardo Americo de Moraes Rego
Idem	Casemira Rosário do	13	Filha Legítima de José	Florencio José dos Reis

Outero			Gonçalves do Outero (falecido)	
Idem	Maria da Glória dos Reis	15	Filha de Sensitiva Amalia dos Reis	Luis Augusto dos Reis (falecido)
Idem	Benvenuta da Silva	14	Filha de Edwiges Maria da Silva	Lejandro Pereira da Silva
Idem	Ludmila Gaioso	14	Filha de Auclea	Raimundo José da Silva Gaioso
Idem	Maria Joaquina dos Santos	12	Filha Legítima de Servulo Rodrigues dos Santos (falecido)	Eduardo Americo de Moraes Rego
Idem	Maria do Rosário Pessoa de Vasconcelos	13	Filha de Florida Rosa Ferreira	Francisco Peixoto Franco
Idem	Antonia Preserpina Correia da Silva	10	Filha de Anna Theodora Ferreira	Bernardo Barros
Idem	Theresa de Jesus de Araujo Porcinuncula	10	Filha Legítima de José Francisco Porcinuncula	Sua mãe D. Victalina Rosa de Araújo
Idem	Francisca de Assis	13	Filha de Sabrina Rosa Tatajuba	Sua mãe
Idem	Laura Rosa de Jesus Pinto	9	Filha legítima de Antônio gregório Pinto (falecido)	Manoel José Fernandes
Idem	Elistia	8	Filha de Quitéria Maria dos Reis	Sua mãe
Idem	Theodolina Amelia da Serra Carneiro	9	Filha Legítima de Fernando Serra Carneiro	D. Anna Senhorinha de Guebedo

			(falecido)	Belfort
Idem	Anna Rita Lisboa	5	Filha Legítima de José Miguel Lemes Lisboa	Ildebrando Augusto Nunes Lisbôa

Número de educandas supranumerárias da província	Virginia Ferreira	8	Filha de Eufrasia (falecida)	Luis Antonio Peruja da Silva
Idem	Maria José Correia	8	Filha de Margarida Rosa da Conceição e Silva	Sua mãe
Idem	Maria José da Cruz	9	Filha de Antonia Maya	Caroline Rosa de Castro
Idem	Anna Valentina Quadro	9	Filha de Lercadria (falecida)	Vitor Antonio da Silva
Idem	Militina	12	Filha de Eleutesia	Raimundo Macelino Nunes Belfort
Idem	Valenano Maria de Carvalho	12	Filha de Legítima de Luis da Costa Carvalho (falecido)	Sua mãe Conceição de Maria
Idem	Raimundo Sebastiana de Melo	10	Filha Legítima de Manoel José de Melo (falecido)	Sua mãe Rosa de Jesus Melo
Idem	Maria D'Anunciação e Silva	11	Filha de Militina Rosa Muniz (falecido)	Não tem
Idem	Amelia Jovina Rayol	11	Filha Legitima de Francisco José Rayol	Seu pai
Idem	Albertina de Alcantara	8	Filha Legitima de João Pedro de Alcântara Filha de	D. Margarida Rosa Garrido

			Honorata Joaquina	
Idem	Paula Serra	12	Filha de Honorata Joaquina	Joaquim de Maria Serra Junior
Idem	Simplicia Maria de Lima	10	Filha de Valtharia Maria de Lima	Iria Francisca Lima
Idem	Rose Silva	9	Filha de Adelina Augusta da Silva	Antônio José Teixeira
Idem	Guilhermina – índia	8	Filha de Maria Sebastiana – índia	Diretor Geral interino dos índios Antônio Cantanhede

Pensionistas da Província	Teresa Maria da Purificação – índia	13	Ignora-se	O Tesouro Público Provincial
Idem	Filomena Constantina da Silva Campello	11	Manoel da Silva, Campelo seu pai (falecido)	Antonio da Silva Campelo
Idem	Maria da Costa Jorge	10	Filha Legítima de Joaquim Mariano Pereira Jorge	Francisco Mariano Figueiras

Fonte: Documentos da Arquidiocese do Maranhão. Relação de Educandas e Objetos construídos pelas educandas do Asilo de SantaTeresa. (1855-1870). cx. 216. 1º pacote