capa_compreensao_historica.qxp 3/10/2007 10:38 Page 1

OS ORGANIZADORES

Alberto Lopes é licenciado em História (ramo educacional) pela Universidade Lusíada, em Lisboa. Concluiu o Mestrado em Ciências da Educação (especialização em História da Educação) no ano de 2005, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Luciano Mendes de Faria Filho é licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), possui Mestrado em Educação pela mesma Universidade (1991) e é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Tem experiência na área de Educação com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos temas seguintes: História da Educação, Cultura Escolar, Escolarização, Século XX e Fontes.

Rogério Fernandes é licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas e em Ciências Pedagógicas pela Faculdade de Letras de Lisboa. É doutor e agregado em Educação (Seção História e Filosofia da Educação) pela Universidade de Lisboa e ainda membro da Unidade de Investigação & Desenvolvimento de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Este livro integra a coleção **História da Educação** da Autêntica Editora e se constitui como rica ferramenta de estudo para os envolvidos com Educação, em suas diferentes vertentes. O trabalho conjunto de investigadores brasileiros e portugueses permite que o leitor possa, aqui, encontrar novas formas de se compreender a infância e a criança por meio de elementos históricos reveladores e abordagens surpreendentes.

De acordo com os organizadores, "não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa sobrepõem-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz".

Promovendo um diálogo entre a história da infância e a Educação, os textos aqui apresentados se voltam para a criança e para a gravidade de sua situação em todo o mundo.

autêntica
www.autenticaeditora.com.br
0800 2831322
ISBN 978-85-7526-289-4

PARA A COMPREENSÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

autêntica

coleção História da Educação

PARA A COMPREENSÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

Alberto Lopes
Luciano Mendes de Faria Filho
Rogério Fernandes
[Orgs.]

autêntica

Esta obra resulta do trabalho conjunto de investigadores brasileiros e portugueses no projeto "A infância e sua educação: 1820-1950" e parte do reconhecimento da importância e da gravidade crescentes da situação mundial da infância. Reunindo textos de diversos estudiosos, o livro contempla discussões que vão desde a representação da criança e o imaginário da infância na cultura escrita no Brasil do século XIX, a um estudo da relação entre imprensa e infância, passando ainda por uma reflexão sobre as idades da vida, a infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil nos séculos XVII a XIX, entre outras.

Além desses temas, muitos outros são explorados aqui, nesta compilação que merece ser lida por todos aqueles que precisam pensar sobre a criança e a infância fundamentados em elementos históricos distintos e reveladores, mostrados por meio de seu diálogo com a Educação.

"Os cenários onde a infância desenha os seus percursos formativos contêm materiais, solicitam práticas, obedecem a representações que antecipam o futuro e que incorrem no perigo de se constituírem como práticas coloniais."

Nesse contexto, uma das questões que este livro procura elucidar é: "Onde fica a criança?".

Integrante da Coleção História da Educação, da Autêntica Editora, a edição deste livro foi apoiada com recursos do projeto 087/02, financiado pela CAPES e pelo GRICES.

Para a compreensão histórica da infância

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 1 03/10/2007, 12:49

Coleção História da Educação

Alberto Lopes
Luciano Mendes de Faria Filho e
Rogério Fernandes
Organizadores

Para a compreensão histórica da infância

Alberto Lopes
Ana Pessoa
António Ferreira e José Gondra
Cynthia Greive Veiga
Diana Vidal
Elisabeth Sá Poubel e Silva
João Amado
Jorge Crespo
Luciano Mendes de Faria Filho
Luís Vidigal
Margarida Felgueiras
Maria Cristina Gouvêa
Moysés Kuhlmann Jr.
Rogério Fernandes
Sónia Câmara
Tarcísio Mauro Vago
Vanessa Alexandrino Oliveira Santos

autêntica

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

COPYRIGHT © 2007 BY OS AUTORES

Primeira edição da publicação em dezembro de 2006,
Editora Campo das Letras

COORDENADOR DA COLEÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Luciano Mendes de Faria Filho – lucianomff@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO
Ana Maria de Oliveira Galvão (UFMG);
Carlos Eduardo Vieira (UFPR);
José Gonçalves Gondra (UERJ);
Jorge Carvalho do Nascimento (UFSE);
Luciano Mendes de Faria Filho – Editor (UFMG);
Rosa Fátima de Sousa (UNESP-Araraquara)

CAPA
Sobre sala de aulas, Colégio dos Órfãos (anos 20).
Arquivo Histórico Municipal do Porto.

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Eduardo Costa de Queiroz

REVISÃO
Tucha

Este livro foi publicado com apoio do Projeto 087/02
apoiado financeiramente, no Brasil, pela Capes e
pela Pró-Reitoria de pesquisa da USP, e, em Portugal,
pelo ICCTI-GRICES.

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora. Nenhuma parte desta
publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos,
seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia da editora.

AUTÊNTICA 2007

BELO HORIZONTE
Rua Aimorés, 981, 8º andar . Funcionários
30140-071 . Belo Horizonte . MG
Tel: (55 31) 3222 68 19
TELEVENDAS: 0800 283 13 22
www.autenticaeditora.com.br
e-mail: autentica@autenticaeditora.com.br

SÃO PAULO
Tel.: 55 (11) 6784 5710
e-mail: autentica-sp1@autenticaeditora.com.br

P221 Para a compreensão histórica da infância / organizado por
Alberto Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Rogério
Fernandes. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

304 p. — (História da Educação)

ISBN 978-85-7526-289-4

1.Educação. I.Lopes, Alberto. II.Filho, Luciano Mendes de Faria.
III.Fernandes, Rogério. IV.Título. V.Série.

CDU 37-053.2

Sumário

INTRODUÇÃO – Para a compreensão histórica da infância..... 7

I – A HISTÓRIA DA CRIANÇA. QUE FONTES?..... 11

CAPÍTULO 1. As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime 13
Jorge Crespo.....

CAPÍTULO 2. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites 19
Maria Cristina Gouvêa.....

CAPÍTULO 3. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX 39
Cynthia Greive Veiga.....

CAPÍTULO 4. Arquivos, espólios e história da Educação 67
Ana Pessoa.....

CAPÍTULO 5. A Imprensa e a Infância Indigente: o exemplo da Imprensa setubalense (1870-1930) 73
Alberto Lopes.....

CAPÍTULO 6. Crescendo separadas: historicizando o quotidiano do Instituto do Professorado Primário 89
Margarida Felgueiras.....

CAPÍTULO 7. Campos da infância... o mundo dos meus bonicos 111
Luís Vidigal.....

II – HISTÓRIA DA INFÂNCIA E CIÊNCIA DA CRIANÇA..... 125

CAPÍTULO 8. Idades da vida, infância e a racionalidade médico: higiénica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX) 127
António Ferreira e José Gondra.....

CAPÍTULO 9. As Casas de Asilo da Infância desvalida e a educação feminina 147
Rogério Fernandes.....

Capítulo 10. Instrução pública e modernização do trabalho agrícola: a experiência de Firmino Costa em Minas Gerais (1908-1920)
Luciano Mendes de Faria Filho e Vanessa Alexandrino Oliveira Santos..... 165

III – HISTÓRIA DA INFÂNCIA E COMPARAÇÃO..... 183

Capítulo 11. Infância e Educação (1820-1950): comparação e classificação
Moysés Kuhlmann Jr. 185

Capítulo 12. O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e a França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX) 199
Diana Vidal.....

Capítulo 13. A criança: um mundo na bruma ao amanhecer... (Representações da infância na obra de Aquilino Ribeiro) 221
João Amado.....

Capítulo 14. Escola Central e Semi-Central: uma nova proposta de escolarização da infância em Portugal 245
Elisabeth Sá Poubel e Silva.....

Capítulo 15. Por uma acção preventiva e curativa da infância pobre: Os discursos jurídico-educativos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1910-1920 263
Sónia Câmara.....

Capítulo 16. "Uma verdadeira revolução de costumes": educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais 283
Tarcísio Mauro Vago.....

Introdução

O livro que apresentamos resultou do trabalho conjunto de investigadores brasileiros e portugueses no quadro do Projecto *A Infância e a Sua Educação: 1820-1950. Materiais, práticas e representações*, financiado pela CAPES e pelo GRICES, organismos de apoio à pesquisa no Brasil e em Portugal, respectivamente.

O Projecto, a chegar a seu termo neste ano de 2005, agregou um conjunto importante de investigadores de um e de outro país, com a coordenação de Luciano Mendes de Faria Filho, de Minas Gerais, e de Rogério Fernandes, de Lisboa.

Os textos aqui reunidos não esgotam toda a produção alcançada de um e de outro lado do Atlântico. Há, por exemplo, trabalhos de doutoramento e de mestrado ainda em curso e que não estão ainda em condições de conhecerem a publicação. Os textos derivaram de encontros de trabalho organizados no Brasil ou em Portugal, em diversas instâncias académicas, durante os quais se discutiram perspectivas e se afinaram modos de abordagem dos problemas enfrentados. Deste modo, o presente livro assemelha-se àquele que foi dado à estampa no Brasil, organizado sabiamente por Luciano Mendes de Faria Filho, sob o título de *A Infância e a Sua Educação. Materiais, práticas e representações* [Portugal e Brasil], Belo Horizonte: Autêntica, 2004, reflectindo, naturalmente, o estádio de desenvolvimento da investigação.

Ao adoptarmos para este volume de textos o título de *Para a Compreensão Histórica da Infância,* invocámos um complexo de razões de que apresentamos um sumário sintético.

Em primeiro lugar, o título e a orientação implícita que nele se acobertam derivam do reconhecimento da importância e da gravidade crescentes da situação mundial da infância.

É verdade que semelhante situação não é uniforme. É facto que a figura física da infância se espelha nos *mídia* através dos rostos de crianças que irradiam felicidade,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

traindo uma vida de bem-estar e de alegria que passa pela alimentação saudável, pelo afecto parental, pelo jogo e pelo movimento em ambientes naturais de rara beleza e equilíbrio. O jardim, o parque, as salas de educação infantil, sob os cuidados de educadoras competentes e afectuosas, os brinquedos de topo de gama, todo esse mundo natural e objectal desenha um quadro da infância feliz.

Entretanto, os mesmos *mídia* que nos dão imagens tão fascinantes também noticiam os casos de crianças violadas, agredidas, sequestradas, torturadas, nesses bairros de casas de paredes sem reboco, onde as ruas são cegas à compaixão e tudo pode acontecer ou em campos devastados pelas agressões da natureza (furacões, sismos, secas...). Às vezes essas crianças aniquiladas ou mutiladas não passam de bebés de curtos anos, que são assassinados e a seguir esquartejados para que os seus pequeninos corpos para sempre roubados à vida possam ser ocultados em esconderijos, antes de desaparecerem para sempre. Além disso, o nosso tempo traz a imagem brutal da criança esfomeada na retaguarda das guerras, nos campos da fome e da doença, da criança cujos horríveis estigmas físicos – os ventres dilatados, as cabeças desconformes, os corpos que deixam ver todos os ossos – testemunham a miséria e a morte provocadas pelas guerras dos homens crescidos e sem consciência. Ou põe-nos em presença das crianças forçadas a combater em guerras reais, com armas reais, com fardamentos reais, e que morrem despedaçadas ou ficam estropiadas para todo o sempre sob a centelha de explosões de minas mortíferas ocultas sob o pó dos caminhos.

Se este quadro dramático é retraçado todos os dias, é caso para desmontarmos o discurso dos responsáveis pela infância, denunciando o que na verdade lhe oferecem como futuro e como presente.

Não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa sobrepõem-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz.

A rigor, trata-se de a criança se defrontar no seu tempo infantil com o património civilizacional ao alcance da sua pequena mão. Esse património não é o da sua pátria senão que singelamente o da sua comunidade de pertença: linguística, axiológica, cognitiva, artística. Semelhante percurso passa por instâncias formativas distanciadas, quando não antitéticas: desde a escola da rua à rua da escola, ao asilo, à creche, ao jardim de infância, à escola materna...

Sem a consideração das instâncias de formação do ser humano na sua concreticidade histórica não é possível entender os processos da sua educação e ainda menos cotejá-los na sua variedade, citá-los para que compareçam num plano de comparatividade selectiva..

A modelação do ser passa pela interacção com outros seres, desde os seus pares aos adultos poderosos na razão ou desrazão dos seus saberes e ascendências, tornando-se até certo ponto uma experiência única. Os cenários onde a infância desenha os seus percursos formativos contêm materiais, solicitam práticas, obedecem a representações que

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

antecipam o futuro e que incorrem no perigo de se constituem como práticas coloniais. Onde fica a criança?

Os textos aqui presentes não abordam, longe disso, toda a gama de problemas equacionados. São um contributo – e apenas um contributo – para a compreensão histórica da infância.

Luciano Mendes Faria Filho
Rogério Fernandes

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 9 03/10/2007, 12:49

I

A HISTÓRIA DA CRIANÇA. QUE FONTE?

CAPÍTULO 1

As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime

Jorge Crespo

Na transição do século XVIII para o século XIX, em finais do Antigo Regime, tornou-se possível o conhecimento mais aprofundado da realidade lúdica. Por um lado, cronistas e moralistas interessaram-se pela delimitação e explicação dos jogos sob o ponto de vista moral, de acordo com as preocupações da época; por outro, as autoridades policiais, no âmbito do fortalecimento do Estado, intensificaram a repressão das práticas que se consideravam mais lesivas da civilização; e, finalmente, os pedagogos, que acompanharam o movimento de defesa das crianças, apresentaram propostas claras de formação dos mais novos através de meios lúdicos. Nesse quadro, revelaram-se jogos múltiplos e diversos, umas vezes tolerados e noutros casos reprimidos, mas sempre dominados por atitudes e comportamentos de emoção, de modo geral pondo em causa preconceitos forjados ao longo de séculos ou sugerindo, mais uma vez, ambigüidades que tanto preocupavam os responsáveis pelas condutas em sociedade.

Também se anotava, desde logo, o inventário de teorias sobre a origem do jogo, condição julgada indispensável à delimitação mais precisa e utilização racional do fenómeno, de acordo, aliás, com um quadro mental propício, desde o Renascimento, a uma interpretação mais completa da realidade. Assim, sublinhava-se a função de divertimento, de distracção, apontando-se as práticas lúdicas como uma compensação para as situações de dôr e sofrimento experimentadas, com frequência, por populações habituadas a viver em tempos de miséria. Quando se designava, por exemplo, nos dados, um deus para inventor do jogo, facilmente se concedia preferência à ideia de uma origem sobrenatural, o que podia suceder, em especial, nas sociedades sem escrita, com a tendência para relacionarem o jogo com o mundo divino. A este propósito, o antropólogo Marcel Griaule,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 13 03/10/2007, 12:49

autor de um clássico intitulado *Jeux Dogons*, em 1938, revelou que nesta etnia do Mali, concentrada numa região montanhosa junto do Niger, eram as mulheres que desprendiam as estrelas da abóboda celeste e as entregavam às crianças para que estas com elas jogassem e, deste modo, com toda a poesia do mundo, construíssem o seu mundo de sonho e, assim, se edificassem a si próprias. Depois, logo que o jogo chegava ao seu termo, e para que se cumprisse o "eterno retorno", garantia do movimento sem fim, as mulheres devolviam as estrelas ao céu, afirmando-se neste processo como as principais mediadoras da relação entre os homens e os deuses. A vontade divina era, em muitas situações, responsável por uma explicação que inscrevia o jogo na natureza humana, traço que se convertia numa autêntica invariante cultural.

No ocidente medieval, admitia-se a predominância do vínculo do jogo ao homem, mas não se podia esquecer, no entanto, a origem sobrenatural proposta nos escritos de teólogos que, ao mesmo tempo, não deixavam de responsabilizar o Diabo pela presença assídua de tal experiência perigosa entre os seres humanos, costume maligno, mas não irremediável porque, em contrapartida, era a oportunidade de revelação de capacidades de domínio da paixão e de força de carácter, mais facilmente ratificada com a ajuda de Deus e a protecção dos santos. Sobre a origem do jogo, não existia uma explicação convincente quanto a uma eventual "continuidade natural", mas a verdade é que a repetição do ponto de vista, com contornos ideológicos claros, tinha eficácia, a de facilitar a desculpabilização de quem se entregava ao jogo, sobretudo quando se tratava de azar ou fortuna. De facto, a prática era reprovável, mas daquele modo legitimada, tanto como a circunstância dos jogadores serem jovens ou, então, nos casos em que as autoridades se convenciam de que os prevaricadores utilizavam apenas o jogo como passatempo, sem consequências para a vida social e económica, o que nem sempre era verdade e constituía testemunho eloquente da malícia dos jogadores.

O quadro mental da Idade Média era responsável, sobretudo, pela relação que se estabelecia frequentemente entre o jogo e o demónio, afinidade que se prolongou por todo o Antigo Regime, na longa duração. A conformidade estava presente, em especial, nos referidos jogos de dados, experiência quotidiana de pecado, testemunho da influência do Diabo sobre os homens, porque utilizados como instrumento de adivinhação quando, afinal, os tempos eram, cada vez mais, de razão. Anote-se que a ligação infernal não dizia respeito, apenas, aos jogos de sorte, mas, tambem, a todos os divertimentos que compreendessem sinais de lucro, que pusessem em causa a ideia de que os homens se distinguiam pelos seus méritos. Por isso mesmo, destes vícios se excluíram os jogos físicos, menos susceptíveis de experiência do engano, e alguns jogos de sociedade, entre os quais se destacava o xadrez, privilégio de uma minoria integrando uma autêntica nobreza lúdica, dispensados pois de acusações vulgares ou demoníacas, tanto mais que o seu jogo de eleição se vinculava, habitualmente, a uma origem mítica situada no Oriente.

As referências negativas ao jogo mantiveram-se para além da civilização medieval e, de facto, nos finais do Antigo Regime, ainda se divulgavam textos que lembravam, a cada passo, os perigos que podiam resultar de práticas lúdicas levadas a efeito fora das normas estabelecidas. Desde logo, nos documentos jurídicos e policiais que fixavam as interdições

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 14 03/10/2007, 12:49

de jogos, os tipos de condenação e respectiva legitimação e, depois, nas recomendações da ortodoxia religiosa, a que se juntavam os moralistas, cujas mensagens levadas para o terreno por padres e fíeis de Cristo recordavam vícios múltiplos, como a avareza, a mentira, a blasfémia, cometidos no quadro das actividades lúdicas referidas. Tambem, para os economistas e encarregados dos negócios do Estado, o jogo comprometia o progresso, a produtividade e o rendimento que só o trabalho facilitava, identificava-se com a ociosidade, o desperdício e o esbanjamento do tempo, constituía oportunidade para a lúxuria, o engano e a desordem, enfim, a vida sem consequências úteis para a sociedade e a felicidade dos homens. A instabilidade provocada era um factor de desregulação dos quotidianos, de que eram indicadores os crimes, as desordens e tantas delinquências que atingiam a própria moral cristã e se revelavam exemplos nefastos, em especial para as crianças que despontavam como valores do futuro a preservar. Não obstante as dúvidas quanto à eficácia de proibições repetidas, de leis não cumpridas, as incertezas sobre a alcance de medidas que não conseguiam enfrentar a força da paixão em causa. Estes factos estimulavam o aprofundamento da reflexão sobre os fenômenos e a necessidade de promover a distinção entre o bem e o mal, o lícito e o ilícito, o pensamento acerca da utilidade de classificar os jogos, questão complexa dada a dificuldade em delimitar com alguma precisão as qualidades de actividades que sempre se revelaram na ambiguidade das fronteiras. (CRESPO, 1990)

A importância de se proceder à diferenciação dos jogos já tinha sido assinalada por S. Tomás de Aquino, no século XIII, na *Summa Theologica*, obra que serviu de referência no que respeitava à questão moral do fenómeno e, sobretudo, à sua legitimidade. Os jogos podiam incluir-se no âmbito dos exercícios de "recreação" ou de "repouso da alma", em face da eventual fadiga de tarefas intelectuais, e adquirem, tambem, uma dimensão positiva na medida em que facilitavam situações sociais favoráveis à afirmação da urbanidade e treino do bom humor, aspectos importantes, segundo o filósofo, na aprendizagem da vida em comum. Mas as oportunidades para a elaboração de classificações multiplicaram-se a partir do Renascimento, um quadro mental mais adequado à definição das operações indispensáveis ao processo de diferenciação dos jogos. A questão dos conteúdos não era tão decisiva como as condições e as maneiras de jogar e, desde logo, parecia admitir-se que não era previdente limitar a intervenção a proibições simples de uma prática a que os homens sempre se tinham dedicado com tanto entusiasmo e paixão. Na verdade, determinados contextos e certas personalidades podiam transformar o jogo vilão em jogo respeitável ou vice-versa, dimensão do problema que facilitava a abertura a uma reflexão de carácter pedagógico no quadro do "processo de civilização". Nestes termos, passava a dar-se importância privilegiada ao conjunto de operações mais eficaz no controlo das pulsões agressivas, aspecto que transcendia os limites do próprio jogo e se inscrevia na transformação mais profunda da sociedade, das condutas e sensibilidades.

O jogo adquiria um estatuto de maior dignidade, distanciava-se, progressivamente, da sua identificação com o pecado e, por outro lado, participava activamente na construção da felicidade humana, na valorização da própria experiência do prazer. Aliás, em 1530, Erasmo de Roterdão escrevia: "Deve-se jogar pelo prazer, e não pelo ganho"

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 15 03/10/2007, 12:49

(ERASMO,1978, p.105). De igual modo, assinalava a utilidade do jogo na afirmação do carácter dos mais novos, referindo:

> Costuma dizer-se que é ao jogo que melhor se revela o carácter de uma criança. No jogo manifestam-se com clareza os vícios naturais daquele que tem tendência para fazer batota, mentir ou arranjar discussões – e que cede à violência, à cólera ou ao orgulho. (ERASMO,1978, p.105)

Também se considerava que os jogos organizados, bem longe da espontaneidade ou irracionalidade do passado, desempenhavam função notável no enriquecimento do ócio, na exercitação do corpo, na superação das doenças da alma e, finalmente, adquiria-se consciência cada vez mais alargada dos seus aspectos positivos no contexto da actividade intelectual, não como um simples complemento ou compensação mas uma condição da melhoria das situações de aprendizagem. A este respeito, lembramos Martinho de Mendonça:

> Para fazer divertimento dos princípios de aprender a ler, se inventarão alguns artifícios, como são huns poyedros de marfim com 24 faces, e nellas escritas as figuras das letras, ou da mesma sorte em quatro dados ordinarios, com que se póde formar hum jogo, que intertenha os meninos jugando com elles... (GOMES, 1964, p. 344)

O método era recomendado, também, na aprendizagem da história, da geografia, desenho e aritmética, salientando-se a utilização de dados e cartas de jogar, anteriormente relacionadas com o vício e o diabo, nestes processos de formação.

As inovações, no sentido de integrar os jogos em programas de educação, surgiam desde o século XVI, como no processo de formação de Gargantua, de Rabelais, no qual se integrava uma grande diversidade de práticas lúdicas (jogos físicos, de sorte, de reflexão), multiplicidade que, aliás, contribuía para a eliminação dos inconvenientes resultantes de eventuais comprometimentos com uma única modalidade lúdica, perigo sempre assinalado pelas autoridades que conduzia, finalmente, à paixão. Nesta linha, assistia-se ao nascimento dos jogos educativos ou "jogos pedagógicos", um testemunho da racionalização das práticas lúdicas, da delimitação de espaços, tempos, regras e energias dos jogadores. A lista de jogos de Gargantua, exaustiva, mostra bem o desejo utópico da época de tudo dar a conhecer, igualmente no plano intelectual, à infância da nobreza, para que melhor se integrasse no caminho perfeito. A relevância dada às crianças traduzia-se na própria arte, por exemplo, na obra de Bruegel que teve a ideia moderna de transformar uma aldeia flamenga do século XVI no lugar da imaginação e da criatividade das crianças em jogo. Era a emergência de um novo "sentimento de infância" que na sociedade medieval, como notou Philippe Ariés, não era vulgar. Esta mudança traduzia-se na multiplicação de disposições regulamentares aplicadas, a nível geral, às práticas lúdicas das populações, no controlo cada vez mais apurado das atitudes e comportamentos dos jogadores, na delimitação espacial e temporal das actividades, na fixação das regras e dos procedimentos técnicos e materiais, uma multiplicidade de aspectos que viria a constituir

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 16 03/10/2007, 12:49

o fundamento do corpo de preceitos aplicado nos meiso da educação. Ariès (1973, p. 98-99) dava conta desta realidade, assim:

> *Il existait une relation étroite entre la cérémonie religieuse communautaire et le jeu qui composait son rite essentiel. Par la suite, ce jeu s'est détaché de son symbolisme religieux, il a perdu son caractére communautaire pour devenir à la fois profane et individuel. En devenant ainsi profane et individuel, il sera de plus en plus résérvé aux enfants, dont le répertoire de jeux apparait alors comme le conservatoire de manifestations collectives désormais abandonnées par la société des adultes et désacralisées.*

Lebrun (1975, p. 170) confirmava o processo em ligação com o seu estudo sobre a família:

> *Pourtant, sous l"influence de facteurs trés variés et trés complexes, de cette famille traditionelle commence à émerger peu à peu, dés le XVIIIe siécle, la figure de la famille moderne* [...]. *Apparition de fonctions nouvelles, lente désintégration de certaines des functions économiques traditionnelles, ainsi peut-on caractériser cette emergence. La 'découverte' de l'enfance en constitue sans doute la premiére étape. Dès le XVIIIe siécle, on cherche à isoler l'enfant du monde des adultes et l'institution scolaire joue à cet égard un rôle essentiel* [...].

A transformação acompanhava a crescente desestruturação de antigas sociabilidades, uma mutação cultural mais profunda e longa que correspondia à transição de uma sociedade dominada por uma cultura popular caracterizada por diversas manifestações entre as quais práticas lúdicas em que predominava a espontaneidade e a violência para outra sociedade que se distinguia por um modelo cultural no qual a violência era mais simbólica do que real, integrando jogos organizados e levados a efeito com os detalhes da razão. Tratava-se, pois, de um fenómeno de "domesticação das práticas lúdicas", operação facilitada por mudanças que ocorriam a nível de comportamentos e sensibilidades. Essas alterações coincidiam com o reforço do Estado e a progressiva diferenciação das funções sociais. (Cf. ELIAS, 1989)

Em finais do século XVIII, o novo discurso científico vem reforçar os mecanismos referidos anteriormente, pondo em questão o passado, isto é, um ser humano imutável e definitivamente constituído, como se pensava, a partir de determinações externas, tal como acontecia com o próprio corpo. De facto, a progressiva transformação do controlo social em autocontrolo tornava-se possível porque o corpo encontrava em si próprio as condições indispensáveis à sua "arquitectura". O sistema nervoso era o fulcro das atitudes e movimentos e permitia a unidade de todas as dimensões da vida humana, de tal modo que se dizia: "[...] se o homem não tivera nervos não haveria comunicação entre a sua alma, e seu corpo [...]" (FRANCO, 1794, p. 34). Os nervos, entrecruzados e atravessando todas as partes do corpo, facilitavam a reciprocidade de orgãos e funções que convergiam para um objectivo comum. A nova organização do corpo era fundamental, a vários níveis: o organismo era uma totalidade; o corpo e a alma constituíam uma entidade única; o corpo não se podia compreender sem as relações com o mundo envolvente.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 17 03/10/2007, 12:49

Nessa base fundamental, os jogos tinham a missão de exercitar o corpo na sua globalidade e, para além dos benefícios para a saúde, influenciavam positivamente o "entendimento", facto particularmente relevante no que dizia respeito à formação das crianças. Para esclarecer este facto, Martinho de Mendonça dizia:

> O melhor modo de ensinar he conduzirse de sorte, que misturando a lição com o desenfado, o espírito descanse com exercício, que fortifique o corpo, e o corpo socegue com applicação, que instrua o entendimento, procurando quando poder ser, que huns, e outros exercicios fiquem agradaveis pela variedade, e interpolação. (GOMES, 1964, p. 297-298)

No discurso do pedagogo já se encontrava delineado, igualmente, o problema do autocontrolo. Na verdade, pela exercitação, muitas oportunidades surgiam à criança no sentido de "[...] adquirir o habito de se vencer a si mesmo fazendo-se senhor absoluto das suas operações, e pensamentos [...]" (GOMES, 1964, p. 300). Os jogos integravam-se, a par da caça, esgrim, dança, marcha, corrida e natação, no grupo dos "exercícios activos", assim denominados por Francisco de Mello Franco porque dependiam da vontade dos praticantes e não por qualquer solicitação exterior, e assim se reforçava, progressivamente, o fundamento da presença dos jogos na formação das crianças.

Referências

ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*. Paris: Ed. du Seuil, 1973 (Col. Points Histoire).

CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizacional*. Trad. port. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989, v. 1.

ERASMO. *A civilidade pueril*. Trad. port. Clássica de Bolso. Lisboa: Estampa, 1978.

FRANCO, Francisco de Mello. *Medicina theologica...* Lisboa, 1794.

GOMES, Joaquim Ferreira. *Martinho de Mendonça e a sua obra pedagógica*. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos; Universidade de Coimbra, 1964.

LEBRUN, François. *La vie conjugale sous l'ancien regime*. Paris: A. Colin, 1975.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 18 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 2

A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Minha infância está atrás de mim, no entanto é o solo sobre o qual cresci, ela me pertenceu, seja qual for minha tenacidade em afirmar que não me pertence mais. O que foi sem dúvida para hoje não ser mais, mas o que foi, também para que eu seja ainda.

George Perec

A história da infância constituiu-se como campo de investigação com identidade própria ancorada na originalidade do recurso às fontes, presentes no trabalho pioneiro de Ariés. Ao resgatar fontes habitualmente desconsideradas pela história tradicional, como a iconografia, as lápides, os diários de educadores da nobreza francesa, a pesquisa não apenas indicou novos sujeitos históricos, cuja presença na cena social era ignorada, mas contribuiu para o alargamento do leque das fontes utilizadas pelo historiador. Seu impacto não circunscreveu-se aos interessados no tema. O autor produziu um estudo clássico no campo da chamada história das mentalidades, adensando o debate metodológico para além do campo de estudos sobre a infância.

Posteriormente, uma série de críticas apontava entre os limites do trabalho de Ariés o privilegiamento da utilização de fontes ligadas à infância das camadas abastadas. Cabe, no entanto, considerar o contexto histórico de sua publicação, em que não havia ainda uma tradição substantiva de estudos que resgatassem fontes relacionadas à vivência dos grupos populares.

Tal reflexão trouxe em seu bojo a discussão sobre a multiplicidade de vivências das crianças definidas pelos diferentes pertencimentos sociais, étnicos, religiosos, familiares, de gênero, etc. Nessa perspectiva, analisar a diversidade das experiências infantis indica a necessidade da ampliação das fontes, de maneira a conferir visibilidade a variedade de espaços sociais de inserção e conformação da experiência histórica de ser criança. Afirma-se hoje uma tradição de trabalhos no campo que vem lançando mão de outros registros, considerando que a prática historiográfica constitui-se não apenas na recolha das fontes, mas na produção delas, questão que assume maior radicalidade na escrita da história da infância.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 19 03/10/2007, 12:49

Uma primeira questão impõe-se ao refletir sobre as fontes para construção da(s) história(s) da(s) infância(s), tendo em vista a pecularíedade da inserção de tal sujeito histórico no mundo social. Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15) estabelecem uma distinção esclarecedora para a definição do campo entre a história da criança e da infância. Esta última compreendida como "a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade". Tendo em vista tal enquadramento conceitual, apontam:

> se a história da criança não é passível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de percepcionar a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam defnir historicamente o que é ser criança. (p. 15)

Configura-se uma limitação que circunscreve e singulariza o campo. Faz-se referência a produções materiais e simbólicas sobre e para a criança. Dificilmente tem-se em mãos produções em que a criança seja também autora. No dizer de Gallego (1993, p. 15): "A natureza primeira que tem a infância impede e sempre impediu as crianças de elaborar pistas documentais que permitam conhece-la por seus próprios testemunhos". Embora o autor seja por demais definitivo em sua afirmação, sem dúvida uma das especificidades do estudo da infância na produção histórica seja a recolha e análise das fontes.

A Nova História no resgate de fontes e de sujeitos habitualmente desconsideradas permitiu recuperar os discursos e práticas de mulheres, jovens, de pobres, escravos e outros sujeitos historicamente "excluídos". Se tal perspectiva teórica possibilitou considerar a criança como ator histórico, a singularidade dos seus espaços de inserção, formas de expressão e participação social demandam uma reflexão mais específica na discussão das fontes, na direção apontada por Kuhlmann e Fernandes.

Com isso, deve-se ter em vista que a escrita da história da infância tem como objeto privilegiado a produção de discursos e práticas sobre e para a criança, dentre os quais destaca-se a literatura. Por outro, cabe considerar a produção histórica de signos e artefactos pelas crianças, que nos auxiliam a compreender melhor a singularidade de tal ator histórico e de suas formas de inserção social.

A criança como sujeito histórico-social

Ao contemplar a análise das fontes, há que precisar um recorte teórico no estudo da infância, tendo em vista a apreensão da criança como ator histórico. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigirem à criança, constroem um imaginário sobre a

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 20 03/10/2007, 12:49

infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos. A criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma pecularidade, advinda de seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade. Como nos alertam Berger e Luckman (1997) em sua análise dos processos de socialização do indivíduo, a criança constrói o mundo num momento de seu desenvolvimento biográfico, definido como socialização primária, mediado por relações afetivas, em que os valores transmitidos pelos adultos são introjetados como verdadeiros, fruto da autoridade moral conferida pelo agente socializador. Ou seja, analisar as produções infantis significa considerar uma estereotipia característica.

Por outro, considerando que a criança tem papel ativo no seu processo de socialização e que, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil. Nessa direção, cabe dialogar com os autores do campo que discutem a natureza da tal produção cultural.

Como aponta Sarmento (2004), a questão central na definição da cultura infantil é a interpretação da autonomia de tal produção. Para o autor, "o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, culturas" (2004, p. 21).

O autor defende que, a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças exprimem a cultura societal em que se inserem, fazendo-o de modo distinto das culturas adultas, em que: "veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo" (2004, p. 21).

Corsaro (2002, p. 114-115) define a produção simbólica infantil como uma reprodução interpretativa, na qual as crianças não só internalizam a cultura adulta que lhes é externa, mas também tornam-se parte de tal cultura:

> Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo de pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa.

A parca existência de pistas históricas documentais produzidas pela criança não significa desconsiderar seu papel de ator social, que por meio de suas práticas simbólicas reproduz interpretativamente o mundo. Pressuposto que lança-nos o desafio de trabalhar com fontes como artefatos e produções simbólicas das crianças (brinquedos,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 21 03/10/2007, 12:49

canções, desenhos, histórias, etc.) inscritos em diferentes culturas e contextos históricos, expressão material e simbólica da originalidade da cultura infantil que, como alerta Sarmento, expressa fenômenos sociais que o olhar adulto não contempla. Por outro, o estudo de tal material pressupõe a produção de estratégias metodológicas de análise que considerem a especificidade desse sujeito histórico e suas formas de expressão.

No campo historiográfico, o uso da literatura vem sendo afirmado em vários estudos sobre a infância. Vem-se produzindo um expressivo conjunto de obras que tomam literatura como fonte privilegiada, quer em estudos brasileiros quer estrangeiros.[1] Outro conjunto de trabalhos lançou mão da análise da produção literária inserida num espectro mais amplo de fontes.

O recurso às fontes literárias pode tanto contribuir para uma história da infância, ao permitir-nos a acesso às representações do adulto sobre o mundo infantil, como também para a história da criança, dando-nos pistas sobre as diferentes expressões da cultura infantil.

Para melhor discutir o uso da literatura como fonte para a história da infância e da criança, consideremos inicialmente a singularidade do documento literário no trabalho historiográfico, dialogando com a reflexão sobre o tema.

História e literatura

A literatura constitui domínio estético que tem um campo próprio de reflexão. Cabe resgatar a fértil e densa produção da chamada Nova História sobre o status dos documentos na pesquisa historiográfica, na qual se situa a produção literária. A recolha, a análise e a interpretação dos documentos significa uma operação fundada em critérios que conferem sustentação científica ao trabalho. Longe se vai o tempo de uma história positivista, que tomava os documentos como expressão de uma verdade histórica (embora o risco de tal operação esteja sempre presente na prática historiográfica). A crítica aos documentos permite-nos hoje, ao analisarmos um texto produzido noutro momento histórico, nos interrogarmos inicialmente sobre suas condições de produção, circulação e recepção, que informam sua estrutura textual. Se tal reflexão constitui dimensão indissociável do chamado ofício do historiador, o recurso à fonte literária introduz questões pertinentes relativas à especificidade do documento, seus espaços sociais de produção e circulação, seu estatuto conceitual, de forma a sustentar as estratégias interpretativas.

Embora nenhum documento possa ser tomado como expressão direta da realidade, os textos arquivísticos, em geral, constituíram-se como documentos que buscavam expressar determinada verdade ou produzi-la. Interpretar tais documentos significa analisar que, para além de sua objetividade, expressa em sua estrutura argumentativa, todo documento, ao mesmo tempo que revela, silencia, sinaliza, torna opacas outras expressões.

[1] Apenas a título de indicação, sem um levantamento mais exaustivo da produção, destacam-se, dentre outros: AMADO, 2004; CAMPOS, 2001; REIS, 2002; LAUWE, 1991; GALVÃO, 1998; GOUVEA, 2004; OLIVEIRA, 2001.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 22 03/10/2007, 12:49

Assim, a autoria do documento, seu *locus* de produção, destinatários, o pano de fundo de sua produção e circulação são elementos tão importantes quanto o estudo do texto ali expresso.

O texto literário guarda sua originalidade, dentre outros elementos, no seu estatuto simbólico, que informa sua estrutura, bem como seus espaços de circulação. A obra literária, no dizer de Bruner (2003), ao comparar o texto narrativo e o texto científico, tem em vista critério não de afirmação (mesmo que provisória) de uma verdade. Seu compromisso é com a verossimelhança e sua estrutura textual, sua força argumentativa, estrutura-se de forma a construir uma realidade que seja coerente para o leitor, que não busca na leitura literária um encontro com a verdade e o real, mas uma experiência estética de encontro com uma realidade possível. Tendo em vista tal dimensão, o autor, no ato da escrita, constrói um universo ficcional coerente, não real.

Trabalhar com textos literários significa ter sempre em mente a originalidade desta produção discursiva. A análise do texto literário na investigação histórica remete-nos inicialmente a interrogarmo-nos sobre as estratégias e limites de sua interpretação. A matéria-prima do texto literário são os signos, e é na fluidez e no deslizamento característicos da produção semiótica que essa escrita se localiza e se locomove.

Os signos são entendidos com base em uma reflexão antropológica, como expressões propriamente humanas que medeiam nossa relação com o mundo. Os signos permitem-nos, por um lado, significar o mundo e a experiência. Por outro, tal experiência só toma forma no interior de um sistema simbólico que preexiste ao indivíduo. Assim é que os signos, ao mesmo tempo que informam e expressam, comunicam, constituindo dimensão inarredável da singularidade humana.

No caso da produção literária, os signos constituem-se como representações. A literatura, entendida como prática simbólica, configura-se como a formulação de uma outra realidade que, embora tenha como referente constante o real no qual autor e leitor se inserem, guarda com a realidade uma relação não de transparência, mas de opacidade própria da reconstrução. O conceito de representação significa considerar que o autor não reproduz o real, mas o reconstrói, tendo como matéria-prima os signos. No momento de produção do texto, traz para a escrita a sua compreensão do real, bem como o projeto de realidade pretendida. Ele representa, portanto, a realidade, tendo a linguagem literária como signo.

Pensando na especificidade do texto literário, Cândido (1967, p. 14) alerta-nos para a importância de

> ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente [...] esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentaria, é quinhão da fantasia, que as vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. Achar, pois, que

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 23 03/10/2007, 12:49

> basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa simplificação causal.

Se o texto literário tem como matéria-prima as representações que expressam as experiências dos indivíduos históricos, ao mesmo tempo que expressa, o signo literário comunica, condição de sua recepção e circulação. Ele codifica a experiência humana, conferindo-lhe legibilidade. Como aponta Moscovici (1978), a representação opera como código, dirigindo e sinalizando as trocas sociais, permitindo que os sujeitos individualmente atribuam sentido à realidade, valendo-se de um repertório socialmente definido.

Nesse sentido, ao tomar o signo literário como representação, a reflexão sobre a literatura como fonte lança-nos no diálogo com a história cultural, que toma as representações sociais como objeto da análise historiográfica, indicando um caminho profícuo de interpretação. Entendendo o texto literário como produção cultural, cumpre-nos considerar que: "a cultura é também mediação entre o indivíduo e sua experiência; é o que permite pensar a experiência, dizê-la a si mesmo, dizendo-nos aos outros" (PROST, 1998, p. 135).

Na perspectiva da história cultural tem-se em vista a força social do texto analisado, sua presença na cena da época e papel na construção do mundo social. Esta corrente historiográfica, ao trazer para o centro da produção da vida social as práticas culturais com base nas quais um dado grupo, na sua experiência histórica, significa o mundo, informou uma perspectiva teórica que toma a cultura como objeto central da história. Rioux (1998, p. 17) comenta tal corrente, considerando que

> [...] o cultural distendido e imperioso passa a ser, confusamente, a verdadeira textura do laço entre os homens, o penhor de reconciliação da sociedade com os valores e o sagrado, o seu modo de afirmação e de identificação do indivíduo sem bagagem, o alimento das utopias a relançar. Como estabelecer vínculos e produzir sentidos? Muito simplesmente pela cultura. Esta resposta de fim de milênio, por discutível que seja, justifica plenamente, julgamos, que a história dos historiadores privilegie o cultural.

Considerando, na esteira de Chartier (2001, p. 22), "o mundo como representação", a fonte literária permite ter acesso à

> história dos signos e símbolos exibidos, dos lugares expressivos e das sensibilidades difusas, solidamente fixada nos textos e nas obras de criação, carregada de memória e de patrimônio, sempre íntima, alegórica e emblemática, realçando as ferramentas mentais e as evoluções dos sentidos, misturando os objetos, as práticas, as configurações e os sonhos.

A tradição de trabalhos da história cultural tem tido no livro uma das suas fontes/objetos privilegiados. Desde o trabalho pioneiro de Martin e Febvre, *O aparecimento do livro* (2000), em que os autores tomam o objeto livro como tema de análise historiográfica, resgatando os mecanismos de produção e circulação do escrito na Idade Média e Moderna, inaugura-se outra forma de análise de tal produção simbólica.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 24 03/10/2007, 12:49

Tem-se como tema de investigação não a obra literária, reduzida ao estudo do texto, mas o objeto material livro, entendido como produção cultural. Oposição que significa avaliar que a tradição de estudos do campo da história literária, marcadamente voltada para uma análise internalista da obra, vincada em critérios estéticos, pouco dá conta da historicidade de tal objeto, demandado do historiador um trabalho interpretativo fundado em outros referenciais analíticos.

A História Cultural, ao tomar como objeto o livro e não o texto apenas, produziu estratégias metodológicas voltadas para análise dos mecanismos de produção, circulação e recepção do escrito, expressos nas representações presentes na obra, sua materialidade, domínio de sua significação e das prática sociais de apropriação. Tal perspectiva vem significando não apenas um alargamento do campo de análise, mas também a contemplação dos mecanismos e estratégias próprias de expressão das práticas culturais.

Nessa direção, analisar as representações significa atentar-se para dispositivos textuais que dão sentido à realidade construída e expressa na obra literária, buscando apreender o universo sociocultural retratado pelo autor, operação que implica considerar que, embora o historiador não vá proceder a uma análise estética da obra literária, as estratégias de produção do discurso, sua estrutura são parte constitutiva do texto, são também historicamente referidas. O estudo histórico das representações presentes nos textos significou também uma ruptura com uma análise canônica das obras. Ao investigar as obras da chamada Biblioteca Azul, Chartier conferiu *status* a um material considerado esteticamente inferior, porém fundamental para compreensão das práticas sociais de sustentação da circulação do escrito. Essa perspectiva trouxe impacto não apenas para a reflexão historiográfica, mas para os estudiosos da literatura *stricto sensu*, rompendo com tradicionais hierarquias do campo. Mais que isso permitiu analisar as condições de produção dos canônes, especialmente através da mediação da instituição escolar (CHARTIER, 2001).

Para além das representações do mundo social expressas nas obras, o estudo da materialidade do objeto livro significa analisar os dispositivos tipográficos, a relação com a imagem, as mudanças históricas nas edições, aspectos que conferem à obra sua condição de leitura. Isso significa ter em conta que o objeto livro circula em um campo cultural específico cuja lógica de ordenamento constitui também objeto de análise do historiador. O diálogo com a sociologia da leitura, especialmente com as análises de Bourdieu sobre a organização dos campos artísticos e literários, é esclarecedor da inserção das práticas literárias no campo cultural, bem como das complexas relações entre o campo cultural e econômico, que sustentam essas práticas.

A tradição da história cultural, em sua vertente francesa, ao trabalhar com a literatura, voltou-se preponderantemente para a produção de uma história da leitura, entendida, em termos gerais, como "produção de sentido a partir da experiência do leitor" (CHARTIER, 2001, p. 95). Nesse sentido, buscou analisar como o texto literário foi apropriado por meio de práticas de leitura socialmente definidas, trazendo para a discussão o estudo dos mecanismos de circulação das obras e sua recepção, numa

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 25 03/10/2007, 12:49

perspectiva sustentada no diálogo com a teoria da estética da recepção, que nos permite apreender que a produção do texto pelo autor envolve um diálogo com o leitor, uma interação mediada pelo escrito.

O texto só ganha sentido se os pólos da produção e recepção se encontram. Ou seja, a obra só adquire significação se existe um leitor capaz de operar interpretativamente no sentido pretendido pelo autor, no momento da escrita (o que não significa a anulação da multiplicidade de sentidos produzidos pelo leitor nesse ato de interpretação).

Para tal, o autor tem em vista, no momento de construção do texto, o que Jauss (1979) define como horizonte de expectativas do leitor, ou seja, os códigos culturais, historicamente definidos, de maneira a que o ato da leitura se efetive.

O autor, no momento de construção da narrativa, opera o texto gerativamente buscando estabelecer uma interlocução com o universo simbólico do leitor. O horizonte de expectativas constitui um construto sócio-histórico, vale dizer, refere-se ao universo cultural presente em determinado momento histórico, num grupo social específico, que faz possível tanto o ato da escrita quanto o da leitura.

Eco (1986, p. 39) define tal leitor como leitor modelo. Segundo o autor,

> para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências que confiram conteúdo as expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um leitor modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente.

Tais competências correspondem não a qualidades imanentes ao sujeito leitor, mas são construtos sociais, formulados historicamente. Chartier (1996, p. 103), no entanto alerta que "reconstituir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como desejou-se que lessem".

Por outro o autor, embora vá chamar atenção para as possibilidades propiciadas pela estética da recepção para a construção de uma história da leitura, alerta de que tal perspectiva define o problema ao forjar o conceito de horizonte de expectativa sem, no entanto, historicizá-lo de maneira precisa (Chartier, 2001).

O cruzamento de tais perspectivas analíticas indica um adensamento da análise da produção e circulação histórica do escrito, rompendo com hierarquias advindas da crítica literária, e sinalizam a importância de uma análise interdisciplinar na interpretação historiográfica do texto literário.

A chamada história cultural francesa não constitui, entretanto, a única referência no trabalho e na reflexão sobre a literatura como objeto e/ou fonte da história. A produção da história social de matriz anglo-saxã vem fartamente dialogando com a literatura, quer no entrecruzamento com outras fontes, quer tomando-a como fonte prioritária de análise, como na obra de Willians, *O campo e a cidade* (1989). Tal produção tem em vista

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 26 03/10/2007, 12:49

outra relação com o texto literário, que destaca suas relações com a realidade social com base na qual foi construído. Isso não significa tomar o texto como tradução do real, mas analisar como em determinado momento histórico a realidade social é pensada pela prática literária, destacando-se as tensões e os confrontos na vida social, definidos pela posição dos atores, tema de análise da narrativa literária.

De acordo com tal vertente, o texto assume maior centralidade nas análises, diferenciado-se da história cultural francesa que considera também a materialidade da obra e seus mecanismos de circulação. Cabe, no entanto, não insistir demasiado nesta oposição tendo em vista que a história cultural é também uma história social das representações, a história cultural é indissociavelmente social. (PROST, 1998, p. 135) Essa afirmação de princípios, ao ser tornada operação metodológica significa considerar, na análise dos discursos presentes nas obras literárias, que se está diante de representações pertinentes a determinados grupos sociais, em diálogo, ou tensão com outras representações. A vida social é também expressão da luta concorrencial entre diversas representações do mundo social (PROST, 1998, p. 135).

Por fim, outra tradição de análise, fundada num diálogo com a linguística, busca na análise dos textos um estudo mais internalista, fundado na concepção de que "o conteúdo histórico que se pretende resgatar depende muito da forma do texto: o vocabulário, os enunciados, os tempos verbais, etc." (FLAMARION, 1997, p. 377). Anuncia-se uma perspectiva fundada nos procedimentos e ferramentas produzidos pela semiótica textual, propondo-se um rigoroso trabalho de desconstrução do texto, com base em critérios semióticos, indicando outro viés de análise e um trabalho interpretativo necessariamente interdisciplinar.

Após situar genericamente as perspectivas de análise hoje postas no trabalho com o texto literário na prática historiográfica, cumpre-nos concentrar a reflexão no tema mais específico: o uso da literatura como fonte para a história da infância, tendo em vista a especificidade do campo de investigação e as questões metodológicas que indicam.

A literatura na construção da história da infância

Uma primeira questão se impõe: a de que literatura se está fazendo referência ao tematizar a especificidade da fonte. A literatura infantil assumiu historicamente uma identidade diferenciada em relação à literatura destinada ao adulto, dada a especificidade do público leitor. No entanto, é fundamental considerar que a singularidade do leitor infantil foi também produzida historicamente, conferindo distinção às práticas culturais a ele dirigidas. Como nos alertam Lajolo e Zilberman (1985, p. 13), "a literatura infantil talvez se defina pela natureza peculiar de sua circulação e não por determinados procedimentos internos e estruturais alojados nas obras ditas para crianças".

Ao lançar mão da literatura para a produção de uma história da infância, faz-se pertinente não tomar como absolutas as fronteiras que delimitam os espaços da literatura

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 27 03/10/2007, 12:49

infantil e adulta, considerando-as, assim, fenômenos históricos. Os diversos trabalhos sobre história da literatura infantil demonstram a provisoriedade de tais definições.[2]

Cabe destacar que a origem da produção literária destinada à criança foram as fábulas e os contos da tradição oral, registrados por Grimm, Andersen, Perrault. Tal produção, no deslocamento do público leitor, definiu também nova configuração ao "gênero", sendo entendido como recurso de transmissão de valores morais. Por outro, veio no bojo da associação entre a criança/ o primitivo/o povo, atribuindo a tais sujeitos e grupos sociais uma menoridade cognitiva, supostamente presente em suas produções simbólicas, a ser mimetizada nas produções culturais dirigidas a tais grupos, entendidas como domínio do "folclore".

Buscando estabelecer referenciais para uma análise historiográfica da literatura, na produção de uma história da infância e da criança, é importante situar tal produção. Para tal, dialogarei com algumas obras literárias, de maneira a ancorar empiricamente a análise, sem no entanto proceder a um levantamento sistemático dessa produção. Não estou pretendendo aqui desenvolver uma análise historiográfica dos textos indicados, mas apenas anunciar possibilidades de leitura.

Trabalhei com a construção de categorias de ordenação das fontes, quer seja, a literatura infantil (considerando a provisoriedade de tal definição), quer sejam a literatura adulta, os textos memorialísticos, os diários.

• *A literatura infantil* – A produção literária destinada à criança é marcada por uma alteridade entre o autor e o leitor modelo. Trata-se de um autor adulto, situado noutro grupo geracional, cuja produção discursiva é marcada por tal identidade. A criança, por outro, tem na originalidade de sua produção discursiva uma das marcas distintivas de sua identidade geracional. Escrever a criança é sempre dirigir-se a um outro, ao mesmo tempo que produzi-lo mediante o exercício da escrita.

As marcas da alteridade da infância tem na linguagem uma das principais expressões, demandando uma análise específica. A produção simbólica infantil lança mão de uma pluralidade de signos, não restritos ao signo linguístico. Para Morgado (1998, p. 212),

> *the language of children demands varied tools of analyses across the boundaries of disicplines of knowledge... departing from Julia Kristeva s notion that there is a semiotic pre verbal language, which she considers the easiest access-route to child experience and feeling, one may easily become aware that there is something which pre exists language, several silent areas through which children communicate* [...] *that consists complex symbolic systems.*[3]

[2] Cabe destacar, dentre outros, o trabalho de Darton (1993) sobre as versões da história de Chapeuzinho Vermelho.

[3] "A linguagem das crianças exige diversas ferramentas de análise além das fronteiras das disciplinas do conhecimento [...] partindo da idéia de Julia Kristeva de que existe uma linguagem semiótica pré-verbal, que ela considera a rota de acesso mais fácil à experiência e ao sentimento da criança, pode-se facilmente ter consciência de que há algo que é preexistente à linguagem, várias áreas silenciosas através das quais as crianças se comunicam [...] que consistem em sistemas simbólicos complexos". (Trad. do Editor)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 28 03/10/2007, 12:49

O adulto, na sua produção cultural dirigida à criança, tem na literatura uma das formas privilegiadas, em que o caráter formativo da produção constitui uma das marcas históricas significativas.

Cabe considerar os mecanismos próprios de circulação do "gênero" que delimitam sua identidade: a literatura destinada à criança é socialmente mediada por instituições como a família e a escola, definindo-se por um sentido pedagógico de sua produção (sentido também presente na literatura destinada ao público adulto). No caso da literatura infantil, porém a formação de padrões de comportamento e conduta constituem marcas indeléveis de tal produção.

A criança se torna depositária de discursos destinados à introjeção, mediada pelo ato da leitura, de valores e comportamentos historicamente identificados com o ideal civilizatório analisado por Elias (1990), ou seja, na produção de um indivíduo adulto capaz de autocontrolar suas emoções, submetendo-as a uma racionalidade própria do indivíduo civilizado.

Nesse sentido, analisar a produção literária destinada à criança permite-nos não apenas ter acesso as representações sobre a criança e aos modelos de comportamento infantil num determinado período e contexto histórico, mas também às representações sobre os modelos de ação social e conhecimento do mundo ali legitimados. Como indica Oberstein (1998, p. 6)

> *childhood is, as an identity, a mediator and repository of ideas in Western culture* [...] *it has been assigned a crucial relationship to language itself* [...] *strong relationship between the child and discourses of knowledge.*[4]

É importante, no entanto, salientar que tais condutas não são necessariamente mimetizadas, introjetadas e reproduzidas pelo leitor infantil. O leitor constitui um sujeito que, no ato de fruição do texto literário, ou sua rejeição, tem papel ativo na afirmação da condição de textualidade da obra. Os textos literários destinados à criança, embora em geral busquem conformar um mapa de comportamentos, sentimentos e valores socialmente legítimos, não incidem diretamente sobre o leitor. Como nos indica Perrone (1990, p. 108): "Assim como a literatura não representa fielmente o real, também não age diretamente sobre ele".

Ou seja, ao trabalhar a literatura infantil como fonte, cabe considerar que as condutas, ações e hábitos ali expressos constituem expressões de comportamentos, valores ou hábitos socialmente legitimados. Deve-se ter em vista que tal produção não nos fala da vivência concreta de crianças num determinado período histórico, mas da expressão de padrões de comportamento e conduta referentes a tal período, o que também constitui importante aspecto a ser analisado pelo historiador na construção de uma história da infância. Os textos indicam-nos expectativas sociais em relação a infância (e também ao adulto) em determinado período histórico e certo grupo social, revelando as representações

[4] "na cultura ocidental, infância é, como uma identidade, um mediador e repositório de idéias [...] tem sido apontado um relacionamento crucial com a linguagem em si [...] forte relacionamento entre a criança e discursos do conhecimento." (Trad. do Editor)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 29 03/10/2007, 12:49

sociais que informam a produção de tais textos. Como afirma Revel (1992, p. 170) ao referir-se aos tratados de conduta dos séculos XVII e XVIII, "como toda documentação normativa, esta também se expõe a uma objetivação de princípio: descreve condutas prescritas e não condutas reais." Porém, sem dúvida, fornecem-nos preciosas indicações do cotidiano da infância, das instituições de inserção, das práticas simbólicas dirigidas a criança em determinado período e contexto histórico.

Cabe considerar, na esteia da estética da recepção, que a literatura infantil nos resgata os horizontes de expectativas do público leitor infantil em determinado período histórico. Tal horizonte, porém, apresenta uma historicidade que cabe ser contemplada, como alerta Chartier (2001). Na definição dos cânones de tal produção, no estudo da permanência de determinadas obras literárias, cabe contemplar as mudanças operadas não apenas no texto, mas na materialidade da obra.[5]

Na produção mais contemporânea, é possível apreender em algumas obras um olhar que busca superar os limites do gênero na construção de um texto que se dirige não apenas a criança, mas que encontra no adulto um leitor que se reconhece nas narrativas, rompendo as demarcações historicamente produzidas entre o leitor adulto e infantil. Os trabalhos de Bartolomeu Campos Queiroz e a obra poética de Manoel de Barros são exemplares de tal perspectiva que, mais que dirigir-se à criança, buscam narrar a infância de acordo com uma estrutura textual peculiar (cf. Queiroz, 1994; Queiroz, 1996; Barros, 2003), voltada para o resgate da *poesis* infantil.

• *A literatura adulta* – A produção literária destinada ao adulto tem na infância não apenas personagem constante, mas tema de reflexão permanente. A literatura é farta na produção de personagens de pouca idade, descrevendo suas falas, suas ações, seus comportamentos e suas condutas, como também toma a infância como objeto de análise, de maneira a decifrar o que Larrosa (2003) designa como enigma da infância.

Tanto numa perspectiva realística factual, que descreve a inserção social e as vicissitudes de ser criança numa determinada época, quanto numa mais voltada para descrição do mundo interno infantil, quer menorizando as condições de produção simbólica da criança, impondo-lhe uma infantilização característica, quer buscando compreender a originalidade do sujeito infantil, positivando a relação da criança com o mundo, os autores falam da criança como outro, a ser desvendado ou colonizado.[6] Não escapa a algumas de tais produções também certa romantização da infância, de acordo com uma perspectiva que reproduz determinadas representações da criança em cena na via social. A análise de tais obras pemite-nos compreender as representações sobre a criança e o mundo infantil produzidas pelo adulto e em circulação num determinado momento histórico, como também faculta-nos analisar como foi historicamente compreendida e

[5] O trabalho de Bignotto, *Duas leituras da infância segundo Monteiro Lobato* (1999), constitui uma interessante análise das mudanças no texto inaugural da literatura infantil de Lobato: A menina do nariz arrebitado, ao longo de suas reedições.

[6] Cabe destacar na produção brasileira: ANDRADE (1998); SABINO (1994); ABRAMOVICH (1983); ABRAMOVICH (1981).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 30 03/10/2007, 12:49

produzida uma psicologia infantil, uma caracterização sobre as singularidades de tal sujeito. Como indica Oberstein (1998, p. 2), *the institution of childhood provides an interpretative frame for understanding the early years of human life.*

A descrição do universo social onde se situam os personagens infantis constitui importante fonte para a apreensão das múltiplas infâncias e para produção de uma história da criança, considerando sua inserção social, racial, de gênero e religião, dentre outros fatores.

• Outro importante conjunto de obras literárias que indicam possíveis fontes para produção de uma história da infância são *os textos memorialísticos.* A literatura sempre tomou a infância como fonte de construção biográfica do adulto. Desde a literatura de formação do século XVIII, que ao apresentar as trajetórias dos personagens indicam-nos os processos de formação do indivíduo, até os textos contemporâneos informados por uma perspectiva e visão de mundo marcados pela leitura psicanalítica da infância, toda uma tradição de texto memorialísticos tem na infância o espaço de reflexão.

Para Burke (2005, p. 117), os registros autobiográficos devem ser analisados de maneira a contemplar "as convenções ou regras de autorepresentação em uma dada cultura, a percepção do eu em termos de certos papéis e a percepção da vida em termos de certos enredos.

Os autores, em tal produção, não buscam descrever literalmente a vivência da infância. A memória, como indica Le Goff (2000), reconstrói e não recupera o mundo vivido. Porém, no resgate construído pelo olhar adulto sobre o universo infantil, é possível recuperar aspectos da visão de mundo da criança, bem como expressões da cultura infantil. Amado (2004), na leitura de Aquilino Ribeiro, faz um resgate dos temas e materiais da cultura infantil historicamente situados.

Textos exemplares dessa perspectiva são as obras memorialísticas de José Lins do Rego, que resgatam os brinquedos, o cotidiano, a relação com os adultos na vivência de uma criança das camadas abastadas do nordeste brasileiro do início do século XX. Galvão (2002) faz uma rigorosa análise das obras do autor, apreendendo o contexto educacional latente nas narrativas. Como contraponto, Graciliano Ramos, no livro *Infância* (1995), tematiza o mesmo período histórico e contexto regional, embora vá apresentar outra infância, situada num universo social distinto, magnificamente narrado. O autor lança luz sobre outros aspectos, realçando a especificidade do universo infantil no que Iturra designa uma epistemologia da criança, definida por uma forma específica de interagir com o mundo. Para Iturra (2002, p. 146),

> a epistemologia seria um conjunto de símbolos que permite a comunicação entre os seres humanos, uma lógica que permite a interação. Um série de conceitos que organizam os indivíduos em grupos diferentes, estratos ou classes [...] os mais novos que, por andarem a aprender as formas de vida, precisam, antes de mais nada, de entender a interação emotiva para depois passar a compreender a lógica do discurso cultural. A criança tem uma lógica de pensamento que lhe permite observar o mundo adulto, ainda que o não compreenda. Gradualmente desenvolve

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 31 03/10/2007, 12:49

> uma consciência de que não entende; é aí que essa epistemologia imaginária, mítica, da experiência, passa a ser um saber epistemológico adulto. Para o adulto, a lógica da criança é um caos de ideias. Para as crianças, uma tensão lógica que permite uma forma de pensar que, enquanto cresce, eventualmente passa a entender, racionalmente, a mente cultural. Mente cultural, parte do saber social, que imprime o saber lógico dos conceitos ou epistemologia.

O que Iturra define como epistemologia da criança é também analisado por Benjamin (1987) em seus ensaios, quando recupera o sentimento de estranhamento e inadequação da criança perante o universo adulto, tema central na obra de Graciliano.

O estudo de tais obras indicam-nos os processos sociais de aprendizagem da criança, quer nas famílias, quer na escola e em outros espaços institucionais, na relação com os grupos de sociabilidade intra e intergeracional.

Outras obras memorialísticas apresentam-se voltadas para uma dimensão mais psicológica de análise da infância, em que se reconhecem as marcas de um olhar psicanalítico. Como exemplo, destaco o livro de Perec, *Memórias da infância* (1995), onde o autor adulto busca obsessiva e frustradamente recuperar suas memórias da primeira infância, vividas como criança judia numa França ocupada, escondida num colégio católico. Tal obra constitui importante referência para pensarmos a questão da memória e seu lugar na produção de uma história da infância.

Há que se destacar em tais obras a centralidade da narração da relação peculiar que a criança estabelece com a linguagem, quer oral, como na obra de Elias Canetti, *A língua absolvida*, quer escrita, como no livro de Graciliano.

• *Diários* – Outra importante fonte, que nos permite ter acesso mais direto à cultura infantil são os diários, que nos indicam preciosas questões referentes à visão de mundo da criança, o lugar de produção simbólica no interior e no diálogo com o mundo social. Tais diários têm como limite referir-se a determinada criança, cuja idade e contato com as práticas de leitura e escrita permitem-lhe ser, ela própria, produtora de um texto, que não se pretende, em geral, em seu processo de produção, literário.

Destacam-se alguns trabalhos posteriormente publicados e que se tornaram clássicos do gênero. Embora não se refiram a autores propriamente infantis, mas a adolescentes e jovens, permitem-nos ter um acesso mais aproximado do universo infantil. Tomo como exemplo duas obras, bem distintas, tanto nos contextos históricos de sua produção, quanto nas temáticas desenvolvidas, que na sua distinção, demonstram a multiplicidade das vivência sociais da infância e adolescência, sua historicidade.

Na obra *Minha vida de menina*, de Morley (1968), faz-se presente o registro do cotidiano de uma adolescente do interior do Brasil, ao final do século XIX, constituindo rico testemunho do cotidiano da cidade, da relação entre diferentes grupos, definidos pela distinção de sua identidade social, étnica e religiosa, num Brasil ainda marcado pelo contexto monárquico e escravista. A autora descreve as festas, a escola, as famílias, conferindo um rico retrato do cotidiano com base no olhar de uma menina de 13 anos.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 32 03/10/2007, 12:49

Noutro momento histórico e carregado de dramaticidade, tal a dimensão trágica da experiência vivida: *O diário de Anne Frank*, talvez o diário de uma adolescente mais divulgado mundialmente, constitui o vivo registro do significado da experiência histórica do nazismo, com base no olhar de uma menina escondida por dois anos num sótão com a família, antes de ser enviada e exterminada num campo de concentração. Sua análise permite-nos apreender o significado dessa experiência histórica pelos sujeitos que o viveram, baseado-se na sua identidade étnica, geracional e de gênero que, como indicado por Sarmento, constituem um olhar singular sobre a experiência social.

Outro tipo de fonte, não exatamente literária, muitas vezes aproximada ou informada pelo campo científico, são os diários produzidos por pais e educadores, na busca do registro cotidiano do processo de desenvolvimento infantil, narrando o processo vivido por uma única criança. Tal registro, presente desde o século XVI com o diário sobre os primeiros anos de vida do Rei Luís na França do Antigo Regime, teve produções esparsas, mas significativas no século XVII e XVII (Tieldmann, Rousseau, etc.) destacando-se pela construção de registros realistas ou pela criação de personagens que conferissem identidade ao estudo do desenvolvimento infantil, caso da obra de Rousseau. É ao longo do século XIX que tal produção, principalmente em sua segunda metade, se expande, com o registro de caráter científico do desenvolvimento das habilidades humanas, caso dos artigos de Taine, Darwin, publicados na *Revista Mind* (1877) e da produção por Preyer da obra *The first years of a child* (1878). Bechi (2004, p. 127) define tal produção como "diários de infância", os quais constituiriam: "textos de adultos que escrevem sobre crianças seguindo um fio cronológico prevalentemente ligado ao desenvolvimento da criança, que constitui o objeto da escritura". Para a autora, outro aspecto que confere a tais fontes um caráter peculiar é que "o tempo não é o mesmo de uma crônica, mas sim de etapas de uma vida que se desenrola diante dos olhos de um observador que a protocola, mas sobretudo a seleciona segundo esquemas que são decididos *a priori*" (2004, p. 128).

Outro tipo de produção que se aproxima e dialoga com o registro literário, embora seja caracterizado pelo registro oral ou imagético, indicando novas fontes e possibilidades investigativas, são os programas radiofônicos e televisivos. Exemplar foi o programa radiofônico desenvolvido por Benjamin em Berlim, entre 1929 e 1933 *Aufklarung fur kinder*, onde o autor contava histórias tradicionais e contemporâneas dirigidas ao público infantil. O programa teve 30 emissões, tendo sido interrompido com a chegada dos nazistas ao poder, e é ainda pouco conhecido nos estudos sobre a infância (Burman, 1998).[7]

À medida que, nas sociedades contemporâneas, se destaca a singularidade do acontecimento infância, a especificidade psicológica do sujeito infantil, historicamente construída, tende a reproduzir-se em tal tipo de produção. Cabe observar que, nas práticas sociais de leitura e produção de textos, destaca-se a circulação de escritas via Internet, que anunciam, para estudos posteriores, novas possibilidades de fontes para a escrita de

[7] O autor fundamenta-se no trabalho de Mehlman (1993) que, embora não reproduza os textos dos programas, analisa as temáticas desenvolvidas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 33 03/10/2007, 12:49

uma história da infância, lançando mão de outros suportes para além do objeto livro e cujas estratégias de análise estão ainda por serem mais bem construídas.

Conclusão

A reflexão sobre o recurso as fontes literárias no trabalho historiográfico encontra já uma densa sustentação numa produção substantiva. No entanto, no que se refere-se à literatura infantil, pouco tem sido tematizado sobre as particularidades dessa produção discursiva.

Acredito que a realização de estudos no interior de tal campo demandam uma reflexão sobre tal produção, entendendo-a como produto cultural historicamente situado. Para tal, uma leitura interdisciplinar impõe-se, dialogando com os diferentes campos de saber que construíram corpos organizados de conhecimento sobre tal sujeito. No dizer de Oberstein (1998, p. 8),

> *what to the historians, literature critics, and children literature critics, is the crucial conflit around accepting childhood as either a psychological and biologically determined period of life, or, in the other hand, as an narrative of identity which changes from time to time, from culture to culture, and from one political ideology to another?* [8]

A inscrição da discussão sobre o caráter de produto cultural da literatura infantil significa dialogar com o campo dos estudos culturais, contemplando não apenas os mecanismos de produção e circulação do texto literário, mas suas instâncias de legitimação. Isso significa também considerar que a literatura infantil situa-se em um espaço de produção, circulação e apropriação de produtos dirigidos a esse sujeito, tais como brinquedos, jogos, músicas, etc. Embora, é claro, a literatura infantil tenha uma identidade própria, ela dialoga e sustenta-se na relação com estes outros produtos.[9] Nesse sentido, é fundamental considerar que a circulação de artefatos culturais dirigidos à criança sustenta-se em uma indústria cultural na qual a criança é significada como sujeito de consumo de um acultura de massa.

Outra questão que se revela de extrema importância na reflexão sobre o uso da literatura na construção da história da infância é o necessário entrecruzamento das fontes, de maneira a garantir a historicidade da análise. O estudo das obras literárias sem o recurso a outras fontes documentais produz muitas vezes investigações em que a criança e a obra pairam num vazio, desligadas do contexto histórico que sustentou a produção dos textos analisados.

Por fim, cabe ter em conta a afirmação de Chartier (2001, p. 91) sobre a singularidade do texto literário, de forma a:

---

[8] "para historiadores, críticos literários e críticos de literatura infantil, o que é o conflito crucial em torno de aceitar a infância tanto como um período da vida psicologicamente e biologicamente determinado, quanto, por outro lado, como uma narrativa de identidade que muda de tempos em tempos, de cultura para cultura, e de uma ideologia política para outra?" (Trad. do Editor).

[9] Acerca da produção cultural dirigida a criança cf. SIEIBERG, 2001.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 34 03/10/2007, 12:49

> reestabelecer uma leitura histórica das obras literárias que não destrua sua condição literária. Há historiadores que se interessaram em fazer leituras das obras literárias e as liam como se fossem um documento singular que ilustrava os resultados ou que corroboraram o que as fontes e as técnicas clássicas tinham mostrado. Assim, produz-se uma leitura redutiva, puramente documental e que destrói o próprio interesse de se confrontar com a literatura.

No caso da literatura infantil, estamos mais que diante de um texto que se pretende formador de gestos, comportamentos e condutas, de uma escritura construtora do encantamento do mundo, cujas marcas de leitura se fizeram presentes na própria construção da subjetividade do leitor/historiador. Voltar a tais textos, para além do trabalho historiográfico, é revisitar tal encantamento.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). *O mito da infância feliz:* antologia. São Paulo: Summus, 1983.

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). *O sadismo da nossa infância*. São Paulo: Summus, 1981.

AMADO, João. Pequenos guerreiros e caçadores: folclore bélico e cinérgetico das crianças pobres na obra de Aquilino Ribeiro. In: FARIA FILHO (Org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ANDRADE, Carlos Drumond. *Criança diz cada uma*. São Paulo: Atica, 1998.

ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BARROS, Manoel. *Infância*: memórias inventadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BECCHI, Egle. Entre biografias e autobiografias pedagógicas: os diários de infância. *Revista Brasileira de História da Educação* n. 8 . São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação/ Autores Associados, jul./dez. 2004.

BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1987.

BERGER, Peter; LUCKMAN. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BIGNOTO, Cilza. Duas leituras da infância segundo Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta; GOUVEA, Maria Cristina (Org.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Le champ litteraire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 16, 1986.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BURKE. Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BURMAN, Erica.The pedagogics of post modernity: the address to the child as political subject and object. In: OBERSTEIN, K. (Org.). *Children in culture*: approaches to childhood. New York: St Martins Press, 1998.

CAMPOS, Kleber Garcia. *O ateneu de Charles Dickens*: sociedade e educação em duas obras literárias do século XIX. Bragança: Editora São Francisco, 2001.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 35 03/10/2007, 12:49

CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORASA, William. A reprodução interpretativa no brincar ao " faz de conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17. Porto: Afrontamento, 2002.

DARWIN, Charles. *A biographical sketch of an infant*. London: Mind, 1877. v. 2.

DARTON. *O grande massacre dos gatos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ECO, Umberto. *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FEBVRE, Lucian; MARTIN, Henri. O aparecimento do livro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2000.

FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. História e análise dos textos. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

GALLEGO, José Andrés. História de gente pouco importante. Lisboa: Estampa, 1993.

GALVÃO, Ana Maria. *Escola e cotidiano*: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. *O mundo da criança*: a construção do infantil na literatura brasileira. Bragança: Editora São Francisco, 2004.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luís Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

ITURRA, Raul. Epistemologia da criança: ensaios de antropologia da educação. *Educação, Sociedade & Culturas,* Porto, n. 17, 2002.

KUHLMANN, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*: materialidades, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJOLO, Mariza; ZILBREMANN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

LARROSA, Jorge. *Os habitantes* de *Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAUWE, Marie J. *Um outro mundo*: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Lisboa: Edições 70, 2000.

MEHLMAN, J. *Walter Benjamin*: an essay on his radio years. Chicago: Chicago University Press, 1993.

MORGADO, Margarida. The season of play: constructions of the child in the english novel. In: OBERSTEIN, K. (Org.). *Children in culture*: approaches to childhood. New York: St Martins Press, 1998.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 36 03/10/2007, 12:49

OBERSTEIN, Karin Lesnik. Childhood and textuality; culture, history, literature. In: OBERSTEIN, K. (Org.). *Children in culture*: approaches to childhood. New York: St Martins Press, 1998.

OLIVEIRA, Maria Helena. *Lembranças do passado*: a infância e adolescência na vida de escritores brasileiros. Bragança: São Francisco, 2001.

PEREC, Georg. *Memórias da infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PERRONE, Moysés L. *Flores da escrivaninha.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PREYER. The first years of a child. [s.n.t.], 1878.

PROST, Alan. Social e cultural indissociavelmente. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Por uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

QUEIROZ, Bartolomeu. *Indez.* Belo Horizonte: Migulim, 1994.

QUEIROZ, Bartolomeu. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

RAMOS, Graciliano. *Infância.* Rio de Janeiro: Record, 1995.

REGO, José Lins. *Meus verdes anos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. *Infância, escola e pobreza*: ficção e realidade. São Paulo: Autores Associados, 2002.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, n. 3.

RIOX, Jean Pierre. Introdução: um domínio e um olhar. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Por uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SABINO. Fernando. *A vitória da infância*. São Paulo: Ática, 1994.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SIEIBERG, Shirley (Org.). *Cultura infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TAINE, H. *Taine on the acquisition of language by children.* London: Mind, 1877. v. 2.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 37 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 3

Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância – Brasil, século XIX

Cynthia Greive Veiga

O estabelecimento do Império do Brasil se fez como um ato de escritura consubstanciado na Constituição de 25 de março de 1824. Por meio desse aparato jurídico definiu-se a forma de localização dos habitantes do território como associação política de todos os cidadãos componentes da recém-inaugurada e escrita nação livre e independente. Ao longo do século XIX, inúmeras normatizações se sucederam como atos de reafirmação da escrita da nação. Dessa maneira, desenvolveram-se operações escriturísticas (cf. CERTEAU, 1994; VEIGA, 2005) como componentes do projeto de nação em curso constituindo uma cultura escrita que pretendeu legitimar a nação como local de pertencimento social, envolvendo sujeitos (cidadãos), território e instituições.

Especialistas da história da cultura escrita como Chartier (1990) e Gómez (2003) indicam três elementos para a investigação desse objeto: os discursos, as práticas e as representações. Na perspectiva desses autores, o estudo da cultura escrita implica interrogar a regulamentação e funcionamento de uma sociedade como uma produção discursiva. No âmbito do discurso (FOUCAULT, 1972), o enunciado organiza, denomina as práticas sociais e estabelece relações de poder autorizadas, que por sua vez desautoriza outras práticas e exclui outras formas de enunciação. O processo conflituoso característico das produções discursivas como práticas de poder e de imposição de normas demanda a investigação de seus distintos usos e apropriações. De acordo com Chartier (1990), as formas de apropriação precisam ser pensadas no âmbito das condições e processos constituidores dos múltiplos modos de interpretação e das maneiras de pôr em uso o prescrito, alterando-o ou reiterando-o.

Os discursos que estruturam a sociedade são componentes de figurações de poder e pretendem dar visibilidade aos lugares de poder. Dessa maneira, em qualquer produção discursiva estão inscritos modos de perceber a realidade, ou seja, as formas

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 39 03/10/2007, 12:49

como determinados grupos representam a si mesmo e representam outros. Particularmente para este estudo é importante discutir também os processos de produção da imagem daquilo que se representa ou, ainda, a constituição de imaginários como estratégia discursiva de apresentação do real. De acordo com Baczko (1985, p. 311), "o imaginário social torna-se intelegível e comunicável através da produção de discursos nos quais e pelos quais se efetiva a reunião de representações coletivas numa linguagem". A produção dos imaginários envolve a constituição de legitimações a partir da desqualificação ou inferiorização da imagem do outro enquanto estratégia de conquista de adesões.

Assim, temos que o acontecimento da nação organizou em discurso uma sociedade heterogênea articulada simbolicamente. Nesse esforço, podemos observar uma dupla codificação expressa na Constituição, aquela que trata da nação como patrimônio dos cidadãos, os habitantes livres do território, obedientes às leis universalizadoras e aquela que, ao mesmo tempo, estratifica e hierarquiza os processos diferenciados de participação da nação. No conjunto da operação escriturística de regulamentação das práticas nacionais e sociais estiveram implicados usos e apropriações diferenciadas do prescrito conformando um campo de tensões que nos possibilita interrogar sobre os limites do projeto de nação que se pretendeu efetivar. Por outro lado, é possível indagar sobre o processo de elaboração das representações de um "nós" e um "eles" presentes na designação dos parceiros e nas estratégias de produção de adesões.

Portanto, como componente da produção da escrita da nação, elaborou-se a população como problema de governo, efetivado tanto na sua representação como anômica, como pelo imaginário de uma sociedade civilizada e ordenada. Foucault (1979) observa que a partir do século XVIII ocorreu a constituição da ciência política como campo do saber tendo as populações como objeto, seja na perspectiva dos interesses gerais a serem representados pelo Estado, seja dos interesses individuais na formação das consciências de que cada indivíduo é parte integrante de uma sociedade. De acordo com esse autor, com base nesse contexto estabeleceram-se regras de governamentalidade para a gestão da população. Tais regras relacionam-se a um conjunto de procedimentos composto por instituições, economia política, dispositivos de segurança e saberes especializados. A peculiaridade da estruturação dos Estados-Nações esteve no deslocamento da concepção de governo de território a governo das coisas. A arte de governar passa a ser pensada com base naquilo a que o governo se refere, ou seja, as pessoas em relação às coisas: o território, os costumes, a produção econômica, as condições físicas e naturais, os hábitos, o comércio, etc. Os fundamentos de governo dizem respeito às maneiras de dispor as coisas e, para isso, produziram-se técnicas anunciadoras de novas relações entre a população e seu entorno. Segundo Magnoli (1997, p. 15),

> Estado e nação surgiram paralelamente, como dimensões interligadas de um mesmo processo histórico. O Estado contemporâneo ergueu-se sobre a delimitação

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 40 03/10/2007, 12:49

> precisa do território e a imposição de uma ordem jurídica e política homogênea. A nação ergueu-se sobre a consciência de unidade cultural e do destino do povo, expressa nos símbolos da pátria e apoiada na distinção entre o natural e o estrangeiro. Apenas o Estado-Nação associou definitivamente os conceitos de povo e nação ao território [...].

Temos que na escrita da nação brasileira as relações entre povo e território se apresentaram de forma bastante conflituosa. Isso se expressa na tentativa de centralização política necessária à manutenção da unidade territorial, na permanência da escravidão e, portanto, no estabelecimento de uma distinção jurídica e social para o conjunto de pessoas habitantes do território e ainda pelas questões apresentadas para a elaboração de uma identidade nacional.

A manutenção do princípio monárquico buscou e determinou a preservação da unidade política do território, garantindo, assim, os privilégios e os interesses da elite proprietária e traficante de escravos. Contudo, o esforço em congregar as elites com base em seus interesses fundamentais revelava naquele momento a ausência de uma coesão política administrativa interna. Carvalho (1998) chama atenção para a fragilidade da administração portuguesa vinculada à própria dinâmica da colonização, cujas bases se estruturaram a partir da fragmentação geopolítica pela implantação das capitanias hereditárias, da estrutura latifundiária, da pouca mobilidade e circulação política e principalmente da autonomia interna das capitanias no intuito de promover de forma localista a melhor arrecadação fiscal. Temos que os limites de uma "imaginação geopolítica" para garantia da existência da nação foram registrados por José Bonifácio (1763-1838),[1] quando da dissolução da Assembléia Constituinte pelo imperador em 1823, assim afirmava: "Como será possível governar debaixo de uma monarquia constitucional a um país dividido em províncias distantes e isoladas, com costumes e prevenções diversas e com povoação heterogênea e dispersa?" (SILVA, 1998, p. 256)

Definitivamente, a unidade geopolítica não esteve totalmente assegurada com a organização monárquica. Importantes movimentos por questões diferenciadas ocorreram até meados do século XIX[2] e, mesmo que amenizados, a partir daí as ações das elites políticas se orientaram por uma contraditória, mas complementar relação, o centralismo monárquico e as práticas clientelísticas locais.

Em relação à problemática questão da identidade nacional, observa-se que do ponto de vista das elites as referências localistas eram predominantes embora associados a um sentimento nativista antiportuguês e antiinglês e as fidelidades a tradição monárquico-

[1] José Bonifácio de Andrada e Silva foi um político de grande influência na articulação da independência (embora tivesse como solução primeira a criação do grande Império Luso Brasileiro), foi ministro de D. Pedro I e deputado na Assembléia Constituinte de 1823. (Cf. SILVA, 1998)

[2] Refiro-me, aqui, à Confederação do Equador (1824), Pernambuco; Setembrizada e Novembrada (1831) e Revolta do Malês (1835) Salvador; Cabanagem (1835-1840), Pará; Sabinada (1837-1838), Bahia; Balaiada (1838-1841), Maranhão; Farroupilha (1835-1845), Rio Grande do Sul; Revoluções liberais (1842) em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 41 03/10/2007, 12:49

católica (CARVALHO, 1998) não se desenvolvendo ações que expressassem uma consciência de brasilidade, ou melhor, de pertencimento nacional. Por outro lado, em meio à população livre predominou os vínculos locais, o que não significava a ausência de uma representação cultural elaborada pelas elites. No caso brasileiro em específico, tal representação se fez de forma desintegradora, uma vez que foram enfatizados aspectos considerados entraves para a produção de uma nação civilizada: as características de indolência, atraso, apatia, selvageria foram associados à ausência de atitudes empreendedoras e a existência da mestiçagem. Para grande parte das elites, o parâmetro do modelo europeu colocava a nação num compasso de espera. Não seria possível passar "de repente" de uma mentalidade colonial para uma condição de civilização.[3] Na fala do presidente da província mineira José Maria Benevides de 1869 apenas reformas políticas não eram suficientes, "[...] sem que o espírito público se esclareça mais, o estado geral da população melhore e a civilização se dissemine pelas diversas camadas sociais, o que reclama um complexo de medidas de outra ordem e depende da ação do tempos" (BENEVIDES, 1870, p. 38 – 475 BN).

O que se apreende dos diferentes relatos governamentais é uma escrita estruturada fundamentalmente a uma lealdade dos princípios unificadores e centralizadores. Dessa forma, foi elaborada uma auto-imagem de elite civilizada cujas estratégias de convencimento aos destinatários de sua escrita dependiam da eficácia como desqualificavam a população em geral, aquela "condenada" a ser civilizada. Em estudo de 1°/2/1858, realizado pelo Visconde de Uruguai, ele registra como elemento justificador dos problemas da administração provincial e das questões de autonomia que,

> Demais, o *self governement* não é um talismã de que possa usar quem queira. O segredo é o hábito, a educação, o costume. Está na tradição, na raça e quando faltam essas condições não podem ser estabelecidos por leis [...] E é por isso que as instituições dos Estados Unidos e da Inglaterra, na parte relativa ao segredo nos são pela maior parte inaplicáveis e em geral a raça latina. (Relatório, 1857, Anexo A, p. 6 – U 1730/ Império/ A-A-6)

Em outro relato de governo de 1865 (apêndice 8, p. 41 – 471 BN/ A-41), o presidente da província de Minas Gerais assim afirma: "É preciso criar e promover entre nós o movimento industrial; só assim terá o povo essa iniciativa individual de cuja falta tanto nos queixamos e que por vezes se tem atribuído a defeito inerente da raça latina".

O desenvolvimento de uma cultura escrita no âmbito da burocracia governamental elaborou, pois, a população como um problema de governo nas relações que pretendeu

[3] Expressão de Bernardo Jacintho da Veiga em seu relatório de 1839: "Não é possível passar de repente do estado colonial ao da civilização, que as outras nações tem custado séculos de trabalho, e de continuados sacrifícios" (FALLA, 1843). Com exceção desse relatório pesquisado em microfilme, todos os outros relatórios de presidente de província e dos ministros do Império foram consultados na base do *Center for Research Libraries* (Brazilian Government Documents). http://www.crl.edu/catalog/index.htm A indicação em parêntese é a localização eletrônica do documento. Todos os documentos aqui transcritos tiveram a ortografia atualizada.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 42 03/10/2007, 12:49

estabelecer entre ela e as formas normativas de sua localização social. Nesse contexto, sobressaiu uma parte da população que teve um alvo bastante privilegiado nas ações govenamentais, qual seja, as crianças tornadas problema de governo.

A infância como problema de governo

Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15) observam com propriedade que a história da infância refere-se à "história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade". Tempo de vida este caracterizado pela dependência funcional dos adultos e cuja duração está vinculada a diferentes condições de existência dos indivíduos, mas fundamentalmente a natureza das relações entre os adultos e as crianças. Dessa maneira, evidentemente, é impossível uma história homogênea dessas relações. Isso porque as caracterizações das distinções geracionais norteadoras dos processos de apreensão das relações adultos e crianças são produções sócio-históricas, compondo o conjunto de mudanças e permanências de comportamentos, hábitos e valores constituidores da identidade de uma sociedade. Destaca-se, ainda, que as relações da sociedade e da cultura com a infância são produções elaboradas pela racionalidade adulta, na qual estão presentes aspectos não somente relacionados à dependência funcional, como a dependência social.

Diríamos que tais dependências não são dissociadas dadas as necessidades peculiares dos seres humanos para a sua sobrevivência física e cultural. Nesse sentido, é preciso interrogar sobre os aspectos históricos de produção dos processos de produção das dependências funcional e social da infância em relação à sociedade adulta. Essa dimensão se fez ao longo da história de formas diferenciadas e esteve associada às formas de organização da sociedade, à complexidade de suas instituições e às regulamentações. Particularmente interessa-nos aqui discutir a produção da infância como problema do Estado, distinguindo-se, portanto dos processos de dependência social gerado a partir das ações de instituições religiosas.

Perrot (1991, p. 148) observa para a França do século XIX que,

> de fato, o filho não pertence apenas aos pais: ele é o futuro da nação e da raça, produtor, reprodutor, cidadão e soldado do amanhã. Entre ele e a família, principalmente quando esta é pobre e tida como incapaz, insinuam-se terceiros: filantropos, médicos, estadistas, que pretendem protegê-lo, educá-lo, discipliná-lo [...] Isso significa que a infância é, por excelência, uma daquelas zonas limítrofes onde o público e o privado se tocam e se defrontam, muitas vezes, de maneira violenta.

Trata-se, portanto, de analisar em específico o contexto brasileiro do século XIX e os dispositivos discursivos elaborados com vista a legitimar duas instituições – a família e a escola – com alguns destaques específicos da província de Minas Gerais. Assim, o que se quer captar é basicamente a relação entre o Estado e a infância, e a produção de uma regularidade discursiva e prescritiva regulamentadora das dependências funcional e social da criança.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 43 03/10/2007, 12:49

A estruturação do império brasileiro, a produção da legitimidade de governo de forma a assegurar unidade territorial e desenvolver o imaginário de identidade nacional, se fez, dentre outras ações, com base na produção de dados populacionais, no sentido de conhecer o que se governa e justificar o estabelecimento das políticas de ordenação social. A produção de dados e relatos sobre a infância esteve, portanto, associada à escrita da nação. O enfoque discursivo da instrução pública é, nesse aspecto, privilegiado para interrogarmos sobre a produção da infância como um problema de governo. Tratamos, aqui, de uma infância em específico, qual seja, o grupamento de crianças livres sob os cuidados de um adulto, pai ou responsável, e à qual cabia a aplicação da lei da obrigatoriedade escolar. As crianças escravas eram proibidas de freqüentar aulas dos mestres públicos.

A institucionalização da obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em dar a instrução elementar às crianças foi um acontecimento predominantemente político. Compunha o conjunto de normatizações necessárias à produção da consciência de um pertencimento nacional, no qual perpassa um imaginário de sociedade cujos membros deveriam compartilhar obrigações e direitos. A escola se apresenta, pois, como uma unidade de referência civilizatória, produtora de novos valores e atitudes. Os diferentes saberes em profusão no século XIX sistematizaram uma condição de criança e de ter infância, e para isso diferentes códigos identificadores foram produzidos para a criança: ser obediente, comportada, freqüentar escolas, ser bom filho e bom aluno.

Por intermédio da escola, buscou-se universalizar uma faixa etária atribuída a um tempo da infância, bem como uma nova maneira de se estabelecer na sociedade: como alunos (as). Uma nova dependência social foi constituída nesse processo, uma vez que ser ou não escolarizado lentamente foi-se estabelecendo como regra de inserção na sociedade. Entretanto, para isso, efetivar as famílias dependia da ação do Estado de prover escolas e criar condições favoráveis para o acesso e permanência das crianças nelas. Esse processo foi algo extremamente tenso, uma vez que se por um lado as elites políticas e gestoras estiveram convencidas do significado da instrução para a formação do futuro cidadão, cônscio de deveres, por outro não produziram condições para a implementação eficaz daquilo que propalavam. Se a infância foi produzida como problema de governo, permaneceu como problema para dar causa de governo. Diferentes questões contribuíram para essa hipótese e apresentaremos algumas delas.

Um aspecto importante relaciona-se à pobreza das populações e ao emprego do trabalho infantil. No caso da província de Minas Gerais, estes foram os principais fatores da infrequência ou freqüência irregular a escola. Especificamente sobre o trabalho infantil na província mineira, é possível captar esses elementos nos documentos da instrução pública, mas também nos estudos sobre essa temática. Outra questão importante vincula-se às relações entre a família e a escola, onde estiveram presentes abusos de castigos por parte dos professores ou ainda nas representações elaboradas pelos relatos governamentais de que as famílias não se interessavam pela instrução dos filhos. Destacam-se, ainda, os registros relativos à má educação dada aos filhos pelos pais de família que

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 44 03/10/2007, 12:49

os acostumavam mal em relação às obrigações, bem como aqueles que enfatizaram o total despreparo dos professores para atrair as crianças à escola. Finalmente, temos motivos relativos à própria dinâmica administrativa na qual a prática da lealdade à lei associada à intermitência de governos estabeleceu relatos justificadores da ocupação de cargos e não a resolução de problemas.

Representações de criança e imaginário de infância

Os estudos relativos à história da família brasileira nos apresentam uma grande diversidade regional na sua estruturação. Apesar de a união legítima por meio do casamento ter se difundido desde os tempos coloniais como uma prática de ordenação da propriedade e dos bons costumes, essa regra de organização das famílias não esteve disseminada para um conjunto significativo da população brasileira. Estudiosos do assunto, como Figueiredo (1997) e Torres-Londoño (1999), analisam a situação das famílias mineiras no século XVIII e indicam para o predomínio de relações consensuais o que não caracterizava a ausência de uniões estáveis. Segundo esses autores, diferentes fatores interferiram na produção desse arranjo familiar como componentes da sociedade mineira.

Minas Gerais se estabeleceu como capitania em 1720, mediante a organização de um forte aparelho burocrático e administrativo com vista ao controle da economia mineradora e da população. A rotina da extração aurífera esteve associada a uma movimentação urbana bastante significativa de outras localidades da colônia ocorrendo evidentemente grandes tensões decorrentes das aglomerações, das disputas locais e da heterogeneidade étnica e social das pessoas que chegavam às Minas em busca de riquezas. Apesar das possibilidades de enriquecimento, isso se restringia a uma diminuta elite, sendo predominante a pobreza, além de que grande parte da população se entregava às mais variadas atividades de trabalho para a sua sobrevivência.

As tentativas de disseminação da família legítima e o combate às uniões consensuais foram marcados nesse contexto por inúmeros conflitos ente a administração colonial, a Igreja e os habitantes da capitania, agravados pela peculiaridade da ocupação populacional e pelas atividades econômicas. Ocorreram várias ações por parte da administração colonial na tentativa de resolver os problemas decorrentes dos arranjos familiares tendo como alvo o crescimento da população negra, mestiça e escrava, o diminuto número das mulheres brancas e o aumento das práticas de mancebia e concubinato. Pretendia-se preservar os casamentos entre as elites brancas e interferir nas uniões consensuais das populações pobres e mestiças. Coube à Igreja executar a política familiar, por meio de variadas ações coercitivas. Entretanto, essa instituição encontrou problemas de toda ordem, por exemplo, as dificuldades das populações em despender os recursos financeiros e apresentar os documentos exigidos, ou ainda na própria conduta dos membros da Igreja que praticavam largamente o amancebamento.

No século XIX, apesar do crescimento das práticas matrimoniais entre os setores das classes médias, da consolidação dos vínculos familiares entre as elites, das discussões

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 45 03/10/2007, 12:49

relativas a instituição do registro civil a partir da lei de 1861,[4] não ocorreu a ruptura das práticas de uniões consensuais na população pobre, nem mesmo as práticas de concubinato nas elites, e evidentemente permaneceu a existência de filhos ilegítimos. Entretanto, é preciso destacar que nesse contexto ocorreu a elaboração e a proliferação de uma cultura escrita destinada a mulheres, no intuito de educá-las para o lar e para a educação dos filhos. Isso viria a possibilitar a divulgação de um modelo de família, a definição de papéis e um imaginário de infância que se apresentaria como exemplar a todos os membros da sociedade.

Temos ainda que, a partir da independência, o Estado elaborou várias estratégias escriturísticas de conhecimento da população que governa. Entre eles os mapas populacionais e listas nominativas de habitantes nos possibilitando dimensionar a estrutura da sociedade. No caso da então Província de Minas Gerais, observam-se dois aspectos importantes: os grupos domiciliares não se caracterizam como de grande extensão e as mulheres tinham uma atuação bastante dinâmica nessa sociedade. O arrolamento da população era registrado com base em um grupamento denominado "fogo", que de acordo com a legislação definia-se como "tomando-se por morada ou fogo cada casa ou parte dela em que habita alguma pessoa ou família com economia separada, de maneira que um edifício pode conter dois ou mais fogos" (Relatório, 1871, art. 1º, Anexo C – U 1697/ A-C-3/ Império/1870). Em alguns mapas da população da província mineira analisados, percebe-se a coabitação de escravos, agregados e pessoas de outros graus de parentesco, além de pessoas de idades e cores variadas. Chama-nos a atenção a existência de vários fogos cujas chefias estavam a cargo de mulheres, solteiras ou viúvas.

No caso das famílias pobres, desde o século XVIII, é acentuado o trabalho infantil e feminino que se dedicam as mais variadas atividades como comércio, indústria e agricultura. De acordo com a pesquisa de Gutiérrez e Lewkowicz (1999) relativa a 1831-1832, abrangendo 38 localidades da comarca de Mariana (Minas Gerais), podemos inferir que a prática do trabalho infantil pode ser localizada tanto na regulamentação da criação de órfãos, como também nas práticas escravistas e nas rotinas domésticas as quais as crianças acompanhavam seus pais nas lidas diárias. Nos mapas investigados pelos autores há a discriminação entre trabalho de crianças livres e escravas sem outras distinções da condição jurídica e para um total de 39.086 habitantes de 5 a 14 anos, 8.803 trabalhavam em atividades concentradas principalmente na confecção de panos e fios (44,08%), agricultura (26.2%) e ofícios diversos (12,5%). Os autores concluem, ainda, que crianças livres e escravas vinculam-se cedo ao trabalho, não havendo significativa diferença do trabalho infantil segundo sua condição jurídica, sendo 18% crianças livres e 21% escravas. Como veremos esses dados podem ser verificadas na documentação da instrução onde há queixas relativas às crianças livres que não freqüentam a escola por serem ocupadas em trabalhos.

[4] Lei de 11/9/1861, que conferia efeitos civis para casamentos realizados. (RELATÓRIO, 1870, p. 9 – U 1697/ Império/ 1870)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 46 03/10/2007, 12:49

Ressalte-se, portanto, que a instituição da obrigatoriedade escolar se apresentou num contexto de uma sociedade cuja união pelo casamento ainda não estava largamente disseminada para grande parte da população, que vivia em estado de pobreza e em cujo meio era freqüente o uso do trabalho infantil, além da existência de um significativo grau de mestiçagem na sociedade. Martins (1990) indica, para 1833-1835, 29,2% de brancos, 34,4% de pardos e 36,4% de pretos, quanto à condição jurídica, Roberto Martins em nota da reedição do trabalho de Halfeld e Tschudi (1998, p. 106) apresenta os seguintes dados para a população escrava: 1821, 35%; 1833-35, 33%; 1855, 25% e 1873, 18,2% (HALFELD; TSCHUDI, 1998, p. 106). Esses dados, evidentemente, nos ajudam a problematizar os conflitos existentes para a imposição da norma escrita e o seu cumprimento, especialmente no que diz respeito ao cumprimento da obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em encaminhar as crianças à escola. Isso gerou uma circulação escriturística ampla (VEIGA, 2005) cujo teor nos permite captar algumas representações de ser criança e ter infância. Para a sua discussão, organizaram-se três itens: as representações das crianças em idades nos diferentes procedimentos de produção de dados populacionais e na legislação escolar, as representações das condições de ser criança e o imaginário de infância.

A circulação de idades

Não é possível identificar, nos diferentes documentos investigados uma homogeneidade no estabelecimento da fixação das idades que viriam a representar a criança como idades específicas ou mesmo os indivíduos considerados menores de idade para assumirem determinadas responsabilidades legais. As variações dessas definições foram produzidas levando em consideração as relações normativas estabelecidas entre o Estado e a população ou o adulto e a criança.

No caso das Ordenações Filipinas[5] e especificamente na regulamentação de órfãos tem-se que até 31/10/1831, foi fixada a idade de 25 anos como menoridade para administrar bens herdados e a partir dessa data, 21 anos (ORDENAÇÕES, 1985, nota 1, p. 207). Em relação à criação de órfãos há algumas discriminações de idades de acordo com as distinções entre os possuidores de bens e os pobres, bem como os oriundos de legítimo casamento e filhos ilegítimos. Ressalte-se que a lei reconhecia como órfãos somente o(a) filho(a) cujo pai falecera e se orientava por esta premissa.

Para a manutenção do órfão foram organizados grupamentos de idades, os de "pequena idade" são até 3 anos que demandam criação, fase denominada "criação de leite". No caso dos filhos de legítimo matrimônio as mães eram obrigadas a criar de leite gratuitamente, mas as outras despesas até os 7 anos seriam pagas com os bens do órfão. A quantia seria estipulada pelo costume do lugar em se pagar amas. Os impedimentos

[5] Código das leis portuguesas publicado em 1603 (Felipe I) e confirmado em 1643 (Felipe II). Apesar de sofrer alterações vigorou no Brasil até 1917, quando então foi publicado o primeiro Código Civil brasileiro. (BOTELHO; REIS, 2001)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 47 03/10/2007, 12:49

das mães em cumprir a obrigatoriedade de criar os filhos seria o de viver desonestamente e contrair segundo casamento, mas caso de ser honesta e contrair segundas núpcias poderia criar o filho. Se fosse impedida de criar o filho por vida desonesta, esse seria entregue à ama, que o criaria até 7 anos, à custa dos bens da criança. Na ausência de bens, a mãe era obrigada a criar gratuitamente o filho até 7 anos e as amas receberiam das câmaras municipais.

As crianças que não fossem de legítimo casamento, filhos de homens solteiros ou casados, deveriam ser criados à custa dos bens deixados pelo pai ou da mãe, na ausência desta, pelos parentes. No caso de crianças filhas de religiosos ou de mulheres casadas, seriam criadas à custa das câmaras municipais, de hospitais ou albergarias, destinados à criação de enjeitados "de modo que as crianças não morram por falta de criação" (ORDENAÇÕES, 1985, p. 210-211). Em ambos os casos e principalmente na ausência de bens, a partir dos 7 anos os órfãos pobres poderiam ser dados por soldada. Isso significava que aqueles que os criaram, até mesmo as mães, comprometiam-se a mantê-los (moradia, mantimentos, vestimenta, ensinar a ler e escrever ou algum ofício) em troca de serviços prestados dos 7 aos 12 anos, "Daí em diante lhes ordenará sua vida e ensino segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda" (ORDENAÇÕES, 1985, p. 212). No caso das crianças enjeitadas, poderiam ser recebidas como aprendizes dos Arsenais da Guerra ou da Marinha nos locais onde existissem tais oficinas para "educação de menores". As ordenações fixaram ainda os procedimentos para "darem os órfãos à soldada" estabelecendo que os juízes de paz fariam lançar um pregão anunciando os órfãos a serem dados à soldada, levando as crianças aquele que mais soldada der.

Ainda sobre outros limites de idades, a Constituição de 1824 fixou que não poderiam votar ou ser eleitos os homens solteiros menores de 25 anos e casados menores de 21 anos. Ainda de acordo com o Aviso de 10/6/1850 (ORDENAÇÕES, 1985, nota 1, p. 207) somente poderiam assumir cargos públicos os maiores de 21 anos. Já o Código Criminal do Império de 16/12/1830 fixava que não poderiam ser julgados criminosos os menores de 14 anos, sendo essa norma estendida aos escravos a partir de 1852 (FILGUEIRA, 1876).

Na legislação educacional, as idades foram dispostas para fixar o grupamento etário de crianças cujos pais ou responsáveis eram obrigados a dar a instrução elementar e em especial a freqüência às aulas públicas. A Lei n. 13 de 1.835 prescreve a obrigatoriedade para meninos entre 8 e 14 anos (Lei n. 13, 7/4/1835, art. 13); a Lei n. 1.769, regulamento n. 62 de 1872 indica meninos entre 8 e 15 anos (Regulamento n. 62, 11/4/1872, Lei n. 1.769, cap. 2, art. 41) e a Lei n. 2.892, regulamento n. 100 de 1883, obrigatoriedade para meninos entre 7 a 12 anos e meninas entre 6 e 11 anos (Regulamento n. 100, 19/6/1883, Lei n. 2.892, cap. 3, seção 2º, art. 63). Podemos refletir aqui o sentido dessas definições. Em primeiro lugar, tais prescrições definem faixas etárias constituidoras de dependência social. O Estado deveria prover escolas e, portanto, pagar mestres para essas crianças, e por isso obriga os pais a fazê-los freqüentar, estando sujeitos a sanções como multas e figuração em "listas de pais omissos". Por outro lado, excetuando a faixa de idade submetida à lei de obrigatoriedade, outras normas foram se organizando, tendo em vista, talvez, o

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 48 03/10/2007, 12:49

movimento da população em direção à escola. Isso pode ser observado na Lei n. 1.064, Regulamento n. 49 de 1860, que dispõem sobre a proibição de matrícula nas aulas públicas de meninos menores de 5 anos (Regulamento n. 49, 4/10/1860, Lei n. 1.064, cap. 6, art. 56, parágrafo 2) e a Lei n. 2.476, Regulamento n. 84 de 1879 que proíbe a matrícula para menores de 5 e maiores de 14 anos (Regulamento n. 84, 21/3/1879, Lei n. 2.479, cap. 3, seção 1º, art. 35).

Essas outras normas podem ser discutidas se associarmos, por exemplo, gênero e idades. Até 1883, os pais não eram obrigados por lei a dar instrução às meninas e nem o Estado a prover cadeiras, tanto é que elas não estão presentes nas listas de crianças "aptas" a freqüentar escolas. Entretanto, a instrução das meninas foi incentivada pelo Estado e por vezes foi requerida, por meio de abaixo-assinados dos pais, a criação de cadeiras públicas do sexo feminino, o que de fato acontece gerando regulamentações de seu funcionamento. Por exemplo, a Lei n. 791, Regulamento n. 41 de 1857, indica que meninos com menos de 7 anos poderiam freqüentar aulas do sexo feminino (Regulamento n. 41, 16/5/1857, Lei n. 791, art. 15); a Lei n. 1.769, Regulamento n. 62 de 1872 alarga esse tempo, prescrevendo idade até os 9 anos (Regulamento n. 62, 11/4/1872, Lei n. 1.769, cap. 2, art. 32) e a Lei n. 2.476, Regulamento n. 84 de 1879, amplia ainda mais, afirmando que nas escolas mistas poderiam freqüentar menores de até 12 anos, bem como nas cadeiras do sexo feminino poderiam comparecer meninos até essa idade (Regulamento n. 84, 21/3/1879, Lei n. 2.479, cap. 3, seção 1º, art. 29).

Esse movimento é bastante interessante e nos incita a pensar sobre a maior circulação de informações sobre a escola, a melhor divulgação dos saberes da pedagogia, o que pode ser confirmado nos relatórios governamentais a partir da década de 1870, bem como uma movimentação da população nas formas de produção e recepção de novos costumes. Outro fator poderia ser pensado no âmbito de maior racionalização de custos para o Estado manter as aulas. O presidente da província, Rebelo Horta, no relatório de 15/10/1879, fazendo referência à Lei n. 2476, diz que a reorganização do ensino referia-se à adaptação ao aumento da população e às idéias modernas apresentadas pelos paises mais adiantados. Registra, ainda, o fim da desigualdade de vencimentos entre professores e professoras, uma vez que a experiência havia mostrado que as professoras eram mais próprias para educar e dirigir "meninos em tenra idade", dada sua maternal vocação e suavidade de disciplina. Enfim, justifica:

> Seria inexplicável a continuação de semelhança diferença, quando têm elas de reger as escolas mistas freqüentadas pelos meninos de ambos os sexos, escolas que já existiam em nossos costumes antes de qualquer prescrição legal e sem inconveniente algum; organizadas com se acham, além de econômicas, podem trazer muitas vantagens *à educação dos costumes*. (RELATÓRIO, 1879, p. 29, 486 BN, grifos nossos)

Outros parâmetros ainda podem ser observados se associarmos condições sociais, jurídicas e idades. O regulamento n. 62 da Lei n. 1.769 de 1872 afirma que o juiz de órfão deveria ser comunicado caso menores de 12 anos fossem encontrados vagando pelas ruas, vivendo em mendicidade para encaminhá-los a alguma oficina ou instituto industrial

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 49 03/10/2007, 12:49

(Regulamento n. 62, 11/4/1872, Lei n. 1.769, cap. 2, art. 44). É importante destacar aqui que já estava em curso a Lei do Ventre Livre de 28/9/1871. Essa lei declarava livres os filhos de mulher escrava e seriam mantidos pelos proprietários até os 8 anos, quando os senhores estariam aptos a receber uma indenização do Estado, podendo optar pela utilização de seus serviços até os 21 anos (BOTELHO; REIS, 2002, p. 258). Também a mesma lei de 1872 criou escolas noturnas para maiores de 15 anos, podendo ser freqüentadas por menores dessa idade caso os pais fossem muito pobres e não pudessem prescindir do trabalho de seus filhos ou que tivessem parentes adultos que freqüentassem a mesma escola. (Regulamento n. 62, 11/4/1872, Lei n. 1.769, art. 175, parágrafos 1 e 2). Em 1879 a lei que criou o Liceu de Artes e Ofícios da cidade do Serro (Minas Gerais) para a educação profissional de meninos desvalidos fixou as idades entre 10 e 14 anos (Lei n. 2.343, 6/12/1879, art. 2º, § 5º) e a lei de 1880 que regulamentou escolas profissionais agrícolas, estabeleceu sua freqüência para maiores de 15 e menores de 25 anos (Regulamento n. 90, 18/11/1880, Lei n. 2.166, 1875; n. 2.345, 1879, cap. II, art. 3º, item I).

Destaque-se, ainda, que a regulamentação da obrigatoriedade de freqüência à aula pública não excluiu as crianças livres negras e mestiças, como em geral afirmado pela historiografia, desde que obedecidas as idades (VEIGA, 2004b). O impedimento referia-se à freqüência de crianças escravas às aulas públicas, sendo que no caso de acesso à instrução particular não havia impedimento. De acordo com a lei mineira n. 1.064 de 4/10/1860, temos que "é livre o ensino da instrução primária em casas particulares que estivessem distantes das povoações uma légua e a ela podem concorrer quaisquer pessoas de ambos os sexos, sem distinção de idade, estado, classe ou condição" (Lei n. 1.064, 4/10/1860, art. 11).

No caso da escolarização da criança filha do ventre livre a partir de 1871 seria necessária uma análise mais específica, uma vez que a sua manutenção se fazia a expensas do senhor somente até os 8 anos. A partir daí, caso não permanecesse no mesmo teto do senhor, seria pouco viável sua manutenção numa aula pública, a não ser que outros a tomassem para criar, daí a prescrição de seu encaminhamento para instituições diferenciadas e a proximidade de sua identificação com as crianças órfãs e abandonadas (FONSECA, 2002).

Outros parâmetros de idades das crianças podem ser observados em censos, óbitos e até casamentos, havendo grande heterogeneidade nas identificações. Por exemplo, no censo realizado em Minas Gerais, entre 1833-1835 – Decreto de 17/7/1832 (MARTINS, 1990), há um modelo de mapa impresso que apresenta o primeiro grupamento de idade até 15 anos. Nos mapas de casamento da província mineira encontrados, há dois grupamentos de idades, até 14 anos e de 15 a 19 anos, e nos mapas de óbitos são outros dois, de 0 a 9 anos e de 10 a 19 anos.[6]

[6] Cf., por exemplo, o relatório do secretário de governo Antônio José Bhering encaminhado ao presidente da província Luiz Antonio Barbosa. (Relatório, 1852, 456 BN, mapa SN casamento – estatísticas; Mapas SN, falecimentos e enterros – estatísticas)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 50 03/10/2007, 12:49

A ausência de maior homogeneidade dos grupos etários foi reclamada por Paulino Soares, membro de uma comissão de arrolamento da população da Corte (Rio de Janeiro) nas Instruções de 1870. Ele comenta que tais instruções se diferiam dos censos realizados em 1838 e 1856, por possuírem maiores possibilidades de identificação da população. Entre os novos quesitos presentes, Paulino Soares afirma que nas então atuais instruções "[...] procuram-se dados mais completos no que diz respeito às idades dos menores, dividindo-os nos três períodos conhecidos de infância, puerícia e puberdade [...]" (Relatório, 1870, p. 14 – U 1697/Império/A-C-14). Assim ficou prescrito (Relatório, 1870, p. 17 – U 1697/Império/A-C-17) no art. 5 da lei de 9/9/1870, os grupamentos respectivos das idades dos menores: menos de 7 anos; menos de 14 anos e menores de 21 anos. Esse político justifica a necessidade de serem ampliadas as formas de identificações afirmando ser o objetivo da estatística "[...] reduzir a números todos os fatos sociais" (Relatório, 1870, p. 14 – U 1697/Império/A-C-14).

Na intenção de se conhecer o que se governa como componente da escrita da nação, estiveram os procedimentos relativos à definição de faixas etárias fixadas com base na relação a ser estabelecida entre o governo, as famílias e a criança. As múltiplas representações das "idades dos menores" deveriam expressar "fatos sociais". A título ainda precário, podemos observar que em geral o limite de 7 anos também é o limite do tempo dos órfãos que poderiam ser "dados a soldada", indicando para um parâmetro de dependência funcional dos adultos. A partir dessa idade, sobressai o tempo da dependência social. Por outro lado o limite de 12 anos possuiu também a referência das Ordenações Filipinas de obrigação dos criadores de crianças darem sustento e instrução aos meninos criados; já o limite de 14 anos associa-se ao Código Criminal do Império. Gouveia (2004) faz interessante discussão sobre o que historicamente informa os parâmetros das idades da vida, indicando para a sua heterogeneidade e as mais variadas influências biológicas, culturais, religiosas e/ou pedagógicas.

De qualquer maneira, no caso deste estudo especificamente, seria necessária uma investigação relacionada ao acúmulo de experiências que levaram a tais fixações etárias. Ainda assim é possível, minimamente, interpretar os processos de distinção. Nas palavras de Lloret (1998, p. 15),

> pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados.

A determinação etária outorgada pelo outro (Estado e Igreja, por exemplo) pressupõe uma expectativa tanto de comportamento como de relações e situações de maior ou menor dependência. Ainda segundo Lloret (1998, p. 22), "quanto maior é a institucionalização formal ou informal das instâncias socializadoras da vida quotidiana, mais rigorosa se torna a determinação que a idade implica".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 51 03/10/2007, 12:49

Podemos refletir que o acúmulo de experiências nas representações das idades para determinar a infância constituiu um imaginário no qual estiveram embutidas expectativas de maturidade e independência funcional preparatórias para uma etapa seguinte. Dessa forma, no mesmo instante em que se confirma a racionalidade adulta no limite, expropria-se o próprio tempo imaginado da infância.

Condições das relações entre adultos e crianças

Na documentação investigada é possível identificar que a condição de ser criança foi perpassada pela expropriação do tempo da infância. Isso pode ser observado a partir da prescrição de atitudes anunciadoras do futuro, da vida adulta e do cidadão a ser formado. Castigos, maus tratos, vexames públicos, raptos, trabalho e preconceitos foram alguns dos elementos aqui selecionados para discutir a temática. No conjunto da operação escriturística produzida para relatar os procedimentos da infância no século XIX, é possível captar uma cultura escrita legitimadora das relações a serem estabelecidas entre o Estado e as crianças, as famílias e as crianças.

Quanto à primeira relação, podemos interrogar, por exemplo, a escrita dos professores e o novo procedimento de produção de códigos identificadores gerados num espaço peculiar e diferenciado de outras experiências, ou seja, a escola. O regulamento da lei de 1835 fixou modelos de escritura geradores das identificações das crianças na nova modalidade de alunos (Veiga, 2004a) e que de certa forma foram mantidos ao longo de século XIX, mesmo que de forma heterogênea, uma vez que não eram impressos e, portanto, confeccionados manualmente. De acordo com a lei, os mapas de alunos deveriam conter os registros de nome, naturalidade (filiação), idade, falhas, observação. O objetivo era o controle da freqüência. Isso se devia a uma circularidade de normas: a lei estabelecia limite mínimo de freqüência para o funcionamento de uma cadeira de instrução pública, caso contrário seria fechada; o professor precisava comprovar freqüência para fazer jus aos seus vencimentos e emprego. O campo de observação, segundo prescrição da lei, apresentava duas proposições: justificativa das faltas e estado de adiantamento do aluno. Essa indefinição tornou possível vários tipos de registro. Há mapas de alunos que registram nesse campo o estado de pobreza da criança, outros os progressos no ensino ou o seu comportamento (cf. Gouveia, 2004). Há casos de registros mais detalhados, transcrevemos um exemplo desse tipo selecionando informações de quatro alunos,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 52 03/10/2007, 12:49

Quadro 1

Mapa trimestral da freqüência dos alunos da aula pública de Instrução Primária Elementar do distrito de Pouso Alto, pertencente ao 16º Círculo Literário da cidade de Campanha, no exercício do terceiro trimestre de julho a setembro de 1868.[7]

NOMES	IDADE	FALTAS	FREQÜÊNCIA	COMPORTAMENTO	PAIS TUTORES OU EDUCADORES	OBSERVAÇÕES
Pedro Amaro Oliveira	14	18	47	Excelente	Educador Camilo de Leliz	Está nas mesmas condições que o precedente, com a diferença que não tem quase talento e freqüenta pouco a aula por ocupação que tem em casa.
Olympio José da Costa	?	05	60	Excelente	Mãe Maria Felipe	Está escrevendo minúscula, lê com algum desembaraço, está se adiantando na doutrina e está dividindo por 3 letras. É talentoso e muito estudioso
Antônio Quintino da Silva	12	31	34	Regular	Educador Manoel Joaquim dos Reis	Está nas mesmas condições com a diferença que seu educador, com suas ocupações, não deixa freqüentar a aula. Não tem talento como o precedente e não estuda
Francisco Paiva	11	29	36	Regular	Educador Manoel Joaquim dos Reis	Está nas mesmíssimas condições que o precedente. Seu educador o emprega como camarada em viagens. É pobre de talento e inteligência.

Fonte: APM, 1868.

Esta amostra não é uma exceção do registro dos alunos ao trazerem elementos muito comuns para a situação daqueles em idade de freqüentar a escola, a pobreza e o trabalho. São inúmeros os relatos relativos a esse problema, como é o caso do ofício do delegado literário ao presidente da província em 27/5/1836 em relação a um professor,

> Procurando saber se ele cumpre seus deveres, se me diz que há freqüência e que os pais ou educadores, alguns por desleixo, ao maior número por pobreza destratam seus filhos e, sobretudo a falta de adiantamento na escrita provam que a pobreza não lhes permite comprar papel, isto mesmo é alegado pelo professor. (APM, 1836)

Também nos relatórios dos presidentes da província a situação é reiterada constantemente. Se a escrita dos professores parece objetivar justificativas relativas à infrequência e ao baixo desempenho das crianças, os relatos governamentais produzem discursos justificadores dos cargos que os subscritores ocupam: cumprir a lei. Como as condições de seu cumprimento não foram implementadas eficazmente, de uma legislatura a outra

[7] O registro da palavra "educado"r indica para aqueles que criam órfãos pobres, ou seja, que pegou para criar sem bens, portanto "dados a soldada".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 53 03/10/2007, 12:49

se estabeleceu uma cultura escrita que procurou justificar no outro os problemas na ineficácia da implementação da instrução pública: ora são os pais os responsáveis, ora a pobreza, ora a falta de talento dos meninos, ora os professores são mal preparados, há disseminação geográfica da população, falta de estradas, etc.

Algumas ações foram implementadas, mas não o suficiente para resolver os problemas, como o fornecimento de materiais escolares para os "alunos pobres", outra identificação que as crianças escolares passam a ter. Outra medida foi o estabelecimento em lei de multas para os pais que não enviassem os filhos à escola, gerando "listas de pais omissos", o que evidentemente não foi cumprido dada a pobreza das famílias. A partir de meados da década de 1860 foi indicada a criação de caixas escolares, que parecem não ter funcionado. A partir da década de 1870 houve ampliação da discussão relativa à reforma das escolas normais e a necessidade de dotar os professores de métodos mais eficazes de ensino, além de produzir um discurso que celebrou a professora como aquela portadora de vocação natural para a educação da infância. É curioso notar que esse discurso esteve associado à representação do trabalho da professora com uma "missão árdua e difícil", indicando para um tensionamento nas relações entre adultos e crianças. Ou seja, no caso de professores e alunos, está em questão a negação de um presente para a realização de um imaginário de infância cujo resultado está num tempo adiante, o tempo do adulto, tornando a missão civilizadora árdua e penosa. Assim, para os relatores do governo, o método do ensino se apresenta como ponto central para a resolução dos problemas, mediante a divulgação de uma necessária educação dos sentidos e da intuição.

Em que pese à precária materialidade da escola, seus métodos e professores, para a escrita imperial a condição de ser criança é deixar de sê-la na maneira como se apresentava. Difundir a instrução para as camadas mais ínfimas da sociedade se apresentou como necessária para legitimar a ordem do Estado e fazer cumprir sua missão civilizadora. Sabemos que esse procedimento demandaria uma alternância de hábitos e costumes de dentro dos indivíduos (Veiga, 2002) cabendo ao Estado intermediar Na fala de um presidente em 1879, os pais "não tem direito de optar entre a educação e a ignorância" (Relatório, 1879, p. 30 – 486 BN).

Mudar os hábitos através dos saberes científicos se apresentou como uma tática recorrente desde fins do século XVIII. Assim afirmavam os integrantes de uma comissão organizada pelo governo mineiro em 1865: "Até onde pode chegar a influência da educação na direção e modificação dos instintos e tendências naturais do homem é ponto ainda controvertido pelos maiores talentos que se tem ocupado a pedagogia" (Relatório, 1865, Anexo n. 8, p. 18 – 471 BN A-18).

Mesmo que controvertido, difundiu-se a crença de que alguma eficácia possui, ganhando relevo particular numa sociedade mestiça e escravocrata como a brasileira e cujos discursos das elites se fizeram pautados nos modelos europeus de civilização. Temos que na sociedade imperial a escritura governamental se fez de forma acentuadamente desqualificadora da população à qual se destinava a instrução elementar, e ao mesmo tempo criaram-se condições de qualificar o discurso civilizatório. É como componente

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 54 03/10/2007, 12:49

deste que indagamos sobre a produção da criança como dependente social em consonância com um discurso que apresentou também a escola como necessidade social.

No mesmo relatório de 1865 referido, os autores afirmam que, "em geral a satisfação das necessidades individuais é provada pelo indivíduo, mas ao Estado cumpre prover as necessidades sociais" (Relatório, 1865, Anexo n. 8, p. 19 – 471 BN A-19). Dessa maneira as "necessidades sociais" são produzidas e com elas providas as dependências. Ainda de acordo com esses relatores, fazia-se necessário cumprir a lei da obrigatoriedade e gratuidade escolar, assim, "[...] a instrução penetrará mais profundamente nas classes ínfimas da sociedade... àqueles que mais precisam de uma luz que os guiem na noite sombria da miséria, e ficarão consultadas as vantagens do ensino, sem odioso vexame para o povo" (Relatório, 1865, Anexo n. 8, p. 21 – 471 BN A-21).

As relações dos adultos com as crianças e dos professores com os alunos foram também estabelecidas por meio de regulamentações que objetivaram uma economia de atitudes para transformar os instintos das crianças, para deter a indulgência dos pais, bem como o excesso dos professores. A legislação educacional do século XIX nos apresenta um conjunto de procedimentos para ser aplicado às crianças na sua formação moral. Esses procedimentos se apresentam como estratégias de civilização em que os sentimentos de vergonha e embaraço foram elaborados como novos procedimentos disciplinares da infância (Veiga, 2003a). Já na primeira regulamentação provincial de 1835, registrou-se que, "os professores poderão corrigir moderadamente seus alunos, abstendo-se de expressões grosseiras e de tratos aviltantes que longe de os chamar a obediência, tendem a perder o pejo" (Regulamento n. 3, 27/5/1835, Lei n. 13, cap. 3, art. 39).

Aos poucos foram fixadas hierarquias de punição em graus que variavam de repreensão pública, castigos que excitassem ao vexame à expulsão para os "incorrigíveis". Por outro lado, estabeleceu-se também uma cultura de méritos mediante a distribuição de elogios públicos e prêmios de bom comportamento. No regulamento n. 62 de 1872, a lei prescreve o seguinte:

> Os meios disciplinares para os alunos serão recompensas e punições:
> § 1º As recompensas constituem em:
> Elogio do mestre
> Boas notas
> Lugar de distinção
> Bilhete de satisfação
> Medalha
> Distribuição anual de prêmios
> § 2º As punições serão:
> Repreensão
> Perda de boas notas
> Lugar de castigo
> Retenção com tarefa
> Perda de medalha
> Comunicação aos pais para castigos maiores
> Expulsão da escola. (Regulamento n. 62, 11/4/1872, Lei n. 1.769, cap. 2, art. 21)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 55 03/10/2007, 12:49

Portanto, a definição do lugar de distinção e do lugar de castigos passou também a compor o conjunto de códigos identificadores das crianças, até mesmo com visibilidade pública. A legislação de 1835 indica para o acontecimento dos exames finais em locais públicos "as portas abertas" e a serem realizados em dias santos, como Natal, Páscoa e Espírito Santo, dias em que "às populações costumam afluir maior número de pessoas". (Regulamento n. 3, 27/5/1835, Lei n. 13, cap. 2, arts. 20 e 21). Em alguns jornais foi possível identificar a publicização dessas práticas, com citações e elogios aos professores e alunos que compareciam aos exames:

> No dia 29 do mês p. p. se fizeram os exames públicos das alunas das primeiras letras na casa da Câmara desta Vila, a que assistiram os Juiz de Paz, Fiscal e grande número de cidadãos. A professora recitou de memória o discurso [...] passou a examinar a cada uma das discípulas principiando pelas mais adiantadas [...] causou, porém grande satisfação aos espectadores quando 4 das alunas argumentaram reciprocamente a Constituição do Império, que a traziam de memória, podia-se ver o desembaraço com que elas respondiam as perguntas [...] Observamos, que foi pequeno o número de alunas que compareceram e segundo o nosso juízo é isto devido a alguns excessos de luxo no vestuário com que elas costumam apresentar-se nesses momentos, de sorte que algumas tem pejo de aparecer [...] estamos persuadidos que se caso não houvesse algum excesso de luxo, maior seria o número das alunas neste solene ato e até se pouparia o vexame dos outros que não tem possibilidades para semelhantes ostentações [...]. (O MENTOR DAS BRASILEIRAS, p. 641-642)

A ausência de alunos nos locais públicos dos exames pelos mais variados motivos possibilitava ainda maior visibilidade para aqueles que confirmavam o ideal de criança em circulação.

Isso leva para as inúmeras tensões presentes no processo de institucionalização dos códigos civilizatórios, deixando entrever diferentes formas dos usos e apropriação dos discursos. O *Correio Official de Minas* (1857) reproduz da *Gazeta Nietheroyense* um longo artigo aos professores sobre os castigos e quanto à pena máxima, a expulsão, o autor afirma,

> [...] Quando se tenham esgotado todos os meios para reconduzir ao bem um menino, convém separa-se dele, é um ato grave, muito grave, e que importa, de vossa parte, uma demonstração oficial. Escreve ostensivamente ao delegado de instrução do distrito que não podeis vencer as más inclinações desse discípulo, que com tais disposições lhe é inútil o vosso ensino [...] (CORREIO OFFICIAL DE MINAS, 1857)

Outro jornal, *Propaganda* (1888), publica a seguinte notícia por alguém que assina como "Um amigo dos meninos", indicando para um movimento similar, embora entrevendo crítica a ação do professor,

> Pergunta inocente: pergunta-se ao Sr. José Ribeiro de Senna Ferreira, professor de Bom Sucesso, qual o motivo de expulsar de sua aula o menor Luiz Pinho de Souza, de 06 anos de idade, órfão e indigente. Pede-se-lhe explicação deste procedimento para se levar o fato ao conhecimento do Ilmo. Sr. Inspetor Municipal da Instrução Pública.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 56 03/10/2007, 12:49

Associando as más tendências das crianças e ações do professor, o jornal *O Sul de Minas* (1860) comenta a respeito do "estado calamitoso da instrução no país":

> Não se escolhem lições de moral em nossas escolas, não se explicam os princípios da religião de Cristo [...] não se combatem as más tendências dos meninos [...] hoje uma criança de 8 anos pode não ter aproveitado as lições que lhe deu o mestre, mas não perdeu as que lhes ministrou a imoralidade.

Noutro documento (APM, 1858), podemos perceber uma cumplicidade de atitude entre pai e filho na qual intervém o Estado na figura do Diretor Geral de Instrução, Rodrigo Bretas. Em ofício deste como resposta à consulta do diretor do 3º Círculo Literário pede que o visitador da Aula Pública oriente o professor quanto à forma de interpelar o pai do aluno que por "ato de desobediência" deixou de freqüentar a escola por ter sofrido pena disciplinar. O pai do menino parece ter se desentendido com o professor, pois o diretor afirma a "inconveniência do procedimento" e que sua conduta "é imprópria de um pai de família". Na exposição orienta ao visitador que o professor deve falar ao pai que não desconhece "a inexperiência dos meninos", mas também sabe da necessidade de "ilustrá-los por meios mais ou menos enérgicos", na esperança de que o pai compreenda a necessidade do menino voltar às aulas.

À margem da escola são identificáveis inúmeras situações das condições das relações entre adultos e crianças. O *Colombo* (1878) relata que um menor órfão subtraiu um revolver de uma loja sem ser notado e ao dar falta do revolver seu dono foi ameaçar a mãe de um menino para que o devolvesse, o que ocorreu. A partir desse acontecimento, endereça o seguinte recado ao Juiz de Órfãos, "Em nosso entender, o que v. s. deve fazer é iniciar a criação de uma colônia orfanológica para a qual sem dúvida será auxiliado por todos os bons cidadãos".

Recorrer a poderes discricionários das autoridades gestoras da instrução e da polícia para resolver o problema das crianças de "má inclinação" não foi episódico. O jornal *O Jequitinhonha* (1869), critica uma ação policial caracterizada por sucessivas arbitrariedades. O artigo acusa policiais que bateram em uma criança chamada João Coimbra Filho que brincava fora de casa. O menino entrou em casa em busca de socorro de sua mãe, que também passou a ser espancada juntamente com os outros dois filhos. Tendo sido feita a denúncia ao inspetor, este tomou partido da atitude dos policiais e submeteu a vítima a palmatórias. O mesmo inspetor relatou o acontecido ao subdelegado, que também aprovou os procedimentos executados (cf. O JEQUITINHONHA, 1869). Outros relatos nos informam sobre roubo de crianças para serem comercializadas. No relatório de presidente da província mineira de 1859 (p. 5 – u 257), o chefe de polícia dá notícia de que no Distrito de Cabo Verde havia sido organizada uma sociedade com o fim de furtar meninos livres e de ir depois vendê-los em outros pontos.

Na produção discursiva das relações entre adultos e crianças, estiveram também em pauta os conflitos interétnicos. No caso da escritura da administração da instrução, esses conflitos não são facilmente identificáveis, talvez pelo fato de que a maioria das

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 57 03/10/2007, 12:49

crianças fosse miscigenada, embora aparecessem registros que expressavam o problema de a escola ser freqüentada por alunos "das mais variadas procedências". Entretanto em outras escritas o preconceito étnico pode ser percebido. Em *O Mentor das Brasileiras* (1830, p. 137-138), observam-se algumas manifestações nas quais a questão central é a origem africana das amas escravas que transmitem as crianças "uma linguagem de barbarismos", expressa em histórias e cantigas:

> Se a infância de nossos pais portugueses era mal dirigida, a nossa é ainda pior, pela mistura de escravos, os quais em todos os sentidos depravam hábitos e costumes e o próprio idioma, pois que nos comunicam suas idéias e barbaridades desde os primeiros momentos em que se desenvolvem os sentidos e as potências da alma [...] é costume cantar aos meninos [...] de ordinário, estes só ouvem nos berços cantigas sem significado ou em língua dos pretos e quando as amas são melhores, todas essas cantilenas são cheias de busões, fanatismo, superstição, terrores [...] corcundismo e muitas vezes são lascivas [...].

Uma questão importante que nos suscita esse registro é refletir sobre a especificidade na sociedade brasileira na construção do discurso da educação como necessidade social, estando embutido nele uma necessidade étnica na perspectiva de educar as cores pela educação. Nesse sentido, seria importante ampliar os estudos relativos à estruturação dos saberes escolares elementares e a ênfase dada pelas elites governantes em relação a um ensino unificado. Isso significa interrogarmos sobre os conflitos presentes entre as superstições de origem africana e a doutrina cristã; a "língua dos pretos" e o ensino da língua portuguesa; os barbarismos e o ensino da Constituição e noções de civilidade. Tais embates interétnicos precisam estar no rol de indagações relativas à escolarização brasileira do século XIX de forma talvez a compreendermos melhor, dentre outras coisas, a escrita dos professores na referência à ausência ou à presença de habilidades e inteligência dos meninos, bem como o alto índice de analfabetismo entre a população, o que significou, portanto, a predominância de uma oralidade miscigenada de origem africana que precisaria ser subtraída.

Acrescem-se a esses fatores as representações de distinção de classe social das crianças, em que será destacada aqui a vestimenta. De acordo com Ariès (1987), a confecção de roupas para crianças se fez primeiramente como distinção de classe e não propriamente como distinção geracional. Em alguns impressos destinados às mulheres e às mães, podemos identificar a circulação de modos de vestimentas e a produção de uma moda infantil, em sintonia com a observação de Áries. No impresso *A Mãi de Família* (1879, p. 32), temos a seguinte descrição de uma vestimenta adequada para "meninos de 9 a 10 anos": calça de pano cinzento. Sobretudo de pano havana carregado. Gola pelerina. Dianteiro de trespasse, com duas ordens de botões de pão, cor irmanada. Canhões altos e bolso de cada lado. Chapéu preto de feltro mole".

Tais vestimentas, evidentemente, contrastam com as roupas usadas pelos meninos pobres. No mapa de alunos da cidade do Serro, 1844, o professor Santos Augusto de Queiroz preencheu o campo observação com descrição das roupas dos meninos

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 58 03/10/2007, 12:49

associando a condição de pobreza ou não. Por exemplo, José Evangelista de 10 anos usa "jaqueta de riscado rota, calça e camisa de droga, seu pai é pobre"; já Alexandre Ferneze de Paixão, 9 anos, usa "sobrecasaca de cano, camisa de mirim, calça de americano, seu pai tem bens de farda". (APM, 1844)

Podemos dizer que, dentre outras coisas, a escola, dada sua característica peculiar de grupamento, possibilitou a visibilidade da distinção social pela vestimenta, criando diferenciações visíveis entre os meninos, produzindo também auto-imagens de sua condição de criança.

Os conflitos interétnicos e de classe, sem dúvida, foram referência para a produção de um imaginário de infância, representado na criança bem-educada, bem-comportada, obediente, bem vestida, civilizada.

O imaginário de infância

A elaboração de um imaginário de infância adequado a uma nação que se pretendia civilizada relacionou-se tanto às ações governamentais e instituições de produção da criança como dependência social, quanto às prescrições de redirecionamento dos processos de dependência funcional. Essa questão teve como centralidade a família e a educação da mulher associada à difusão dos saberes de higienismo e da medicina. Gondra (2004) analisa de forma instigante a temática denominando estes campos de saberes com "artes de civilizar", por estabelecer nas prescrições de regramento da vida individual, o regramento da vida social. Outro autor, Ferreira (2002), analisa algumas produções portuguesas do século XIX direcionados para o cuidado da infância. No conjunto dos trabalhos indicados é possível selecionar palavras-chave que denotam a interferência da ciência nas famílias e instituições: higiene da infância, conselho de mães, modos de criar, amamentação natural e artificial, amamentação pelas amas, educação física e moral das crianças, alimentação, higiene e trabalho das crianças. Tais temas não foram nem um pouco diferentes das produções brasileiras do mesmo século, analisadas por Gondra (2004).

A perspectiva de análise que se apresenta aqui está na discussão da produção dos sentidos desses novos conteúdos científicos para a educação das famílias, particularmente na introdução de uma economia de afetos e da produção de uma nova racionalidade para as mulheres. Em estudo recente Veiga (2004a) discute a ampliação e circulação, a partir do século XVII, de produções escritas destinadas às mães com orientações nas formas de criar os filhos. No século XIX, consolidou-se uma nova cultura escrita de cunho generificado com destaque para uma mulher em específico, as mães, com o objetivo de racionalizar um papel individual integrado ao papel social. Do sucesso do redirecionamento das formas de dependência funcional estaria o sucesso da dependência social.

Entre os vários fatores legitimadores de uma educação da mulher para a família e os filhos, esteve a preocupação com a indistinção dos sentimentos em relação à criança, ora porque ela recebesse afetos de diferentes pessoas ao seu redor, manifestados como

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 59 03/10/2007, 12:49

jogo sexual, violência física ou "excesso" de afagos. Num relatório do presidente de província de Minas Gerais (1840, p. XXXVII – 443 AN), assim afirma em relação às crianças,

> [...] os que entram para a escola tem já recebido certos princípios, que quando maus, não se podem corrigir com facilidade. Uns tem sido tratado com indiscreta indulgência, outros com severidade mais condenável ainda, e muitos enfim nunca souberam obedecer, senão aos castigos e maus tratos.

O equilíbrio das pulsões e a autocoerção no trato com os filhos se apresenta, pois, como um fator de educação fundamental. Também em artigo publicado no *Correio Official de Minas* (1858), o Marquês de Olinda critica o excesso de indulgência dos pais. Aconselha-os a habituar as crianças à imposição de regras, mesmo que em última instância pelo medo, pois, "enquanto a razão e a reflexão não predominam, combatem-se os instintos". Diz ainda: "Imponha-lhes as maneiras que costumam ser os do que tem profundo afero aos princípios morais e assim estarão sempre mais atentos às advertências e mais dispostos a segui-las".

Como exemplo de cultura escrita para as mulheres que faz circular um novo padrão de dependência funcional, analisaremos aqui, mesmo que brevemente, o Jornal Scientifico, Literário e Ilustrado *A Mãi de Família* (cf. Andrade; Veiga, 2004), uma publicação quinzenal do Rio de Janeiro assim apresentada pelo jornal mineiro *Colombo* (1879):

> A Mãi de Família – É este o título de uma nova publicação cujo 1º número recebemos, redigida pelo Sr. Dr. Carlos costa. Cada número desse jornal conterá conforme declara sua redação, uma palestra do médico, artigos sobre a educação, receitas, novelas, conselhos sobre higiene, etc. [...] e trará também numerosas gravuras. Como se vê é de alto interesse para as mãis de família a quem recomendamos o novo jornal, digno sem dúvida de sua proteção e acolhimento. Agradecemos a remessa.

O impresso com expressa destinação pedagógica foi fundado no tripé nação, ciência e família, elementos constituidores do progresso e desenvolvimento dos povos. Nessa intenção educadora, o médico assim justifica a publicação, desculpando-se pela severidade,

> As mulheres em nosso país não cumprem tanto quanto deveriam os sagrados deveres de mães [...] Umas por vaidade, outras por pobreza e finalmente muitas por desculpada ignorância não cumprem a sua missão sublime, a **única** que lhes foi confiada, a da maternidade. (A Mãi de Família, 1879, p. 2)

Temos que entre as muitas alterações ocorridas a partir do século XVIII esteve aquela relacionada à "descoberta da mulher" e a possibilidade de educá-la de forma que elas viessem a compartilhar com os homens do processo de produção do futuro. Para a sua única, mas sublime missão deveria ser, pois, educada e retirada da ignorância. Num rol de temáticas, o jornal aborda palestras do médico, conselhos diversos as mães, amamentação e alimentação, amas, cuidados higiênicos, físicos e morais, casamento,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 60 03/10/2007, 12:49

economia doméstica, farmácia doméstica, poemas, receitas, gravuras de crianças e moldes de vestimentas.

Entre os vários aspectos possíveis de analisar, selecionei aqui um exemplo de divulgação da racionalidade nos processos de elaboração de uma nova dependência funcional. Trata-se de um quadro sinóptico de diferentes idades, publicado em seqüência em vários números do jornal, apresentaremos os primeiros sete anos.[8]

Quadro 2

ANOS DE IDADE	OBJETOS E MATÉRIAS DA EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO			EMPREGO DO TEMPO PARA CADA DIA
	Física	Moral	Intelectual	
1ª	A criança passa seu primeiro ano no seio da mãe; raríssimo e excepcionalmente deve ser o emprego da ama de leite		Educação progressiva dos sentidos, principalmente da vista, tato e ouvido	15 horas de sono no berço. 6 horas de aleitamento. 3 horas no ar livre, sobre uma esteira, tapete, etc...
2ª	Andar: primeiros Ensaios de locomoção livre. Banhos frios, Roupa folgada.	Primeiro desenvolvimento moral. Falar com doçura, não espantar. Não deixar contrair o hábito dos gritos, choros, etc...	Desenvolver os sentidos, os órgãos, as faculdades. Ensinar a criança bom número de palavras corretas, mostrar-lhe muitos objetos pronunciando bem o nome.	14 horas de sono. 3 horas para refeições em horas variadas e regulares. 7 horas no ar livre.
3ª	Continuar os banhos frios; andar. Alimentação simples e nas horas marcadas. Não dar vinho, nem chá ou café (até a idade de 12 anos)	Acostumar a criança à não ter tudo o que deseja. Obediência e polidez.	Falar com a criança em duas línguas: a materna e a francesa. Aumentar o número de objetos, conhecidos, o que aumenta o numero das idéias e das palavras. Cuidar da boa pronúncia.	13 horas de sono. 3 horas para refeições. 8 horas a brincar, parte em casa, parte no ar livre.
4ª	Andar bastante, correr, pular, servir-se bem de ambas as mãos, isto é de cada uma conforme seu destino natural.	Obrigar com firmeza e doçura a um tempo, á completa obediência; inculcar sentimentos de justiça e razão; igualdade de humor, bondade benevolência; polidez.	Ensinar a ler brincando. Aperfeiçoar o falar nas duas línguas: materna e francesa.	12 horas de sono. 3 horas para refeições. 9 horas para correr, divertir-se, ler, etc...
5ª	Exercícios divertidos e úteis; primeiros ensaios de ginástica, jogos instrutivos, pular correr andar.	Os bons hábitos provêm de bons exemplos. Narrações atraentes, de onde se deve banir o sobrenatural.	Ler, escrever e contar brincando, mas já com regularidade; raciocínios fáceis. Pelo fim do ano, cálculo escrito.	12 horas de sono. 3 horas para as refeições. 9 horas para vários exercícios físicos e intelectuais.
6ª	Percorrer lugares íngremes, galgar morros, pular, correr, ginástica elementar.	Mostrar vantagens do espírito da ordem; obrigar acriança a recolher nos lugares determinados os brinquedos, livros, etc.	Continuar a ler, escrever, contar, ler com maior facilidade, alto ou baixo, e sem movimento dos lábios, nomes geográficos e outros. Ler letra estranha. Principiar o desenho.	12 horas de sono. 2 horas para as refeições. 10 horas para os exercícios físicos e trabalhos intelectuais.
7ª.	Banhos frios, corridas, jogos de força, agilidade e destreza.	Respeito à verdade; rigorosa observação da palavra dada; exemplos acompanhados de anedotas. Pelas quais se pode principiar as lições de história. Civilidade.	Noções de astronomia, cosmografia e geografia. Exercícios próprios para despertar e regular a memória, nas duas línguas; obrigar o menino ou a menina a externar seu pensamento, narrar com ordem e expressões próprias.	11 horas de sono. 2 horas para as refeições. 7 horas para o banho, corridas, exercícios físicos. 2 horas sendo, uma pela amanhã, 1 de tarde, para escrita e calculo, ou leitura e desenho. 2 horas, 1 de manhã e 1 de tarde para geografia, cosmografia e exercícios de memória.

[8] O quadro com as idades de 1 a 3 anos encontra-se no exemplar de outubro de 1882, p. 159; das idades de 4 a 7 anos, exemplar de novembro 1882, p. 174-175.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 61 03/10/2007, 12:49

Educada a criança nessa racionalidade ímpar, sem superstições, com afetos controlados e polidez, esperava-se, portanto, também, a produção de uma nova condição de relação entre adultos e crianças. Ainda na definição do Dr. Carlos Costa era preciso ter como regra que

> [...] as crianças são o que delas fazem as pessoas que as dirigem e as circundam, são como um espelho: refletem fielmente os seus diretores. As tendências caracteres e aptidões que herdam devem e podem ser corrigidas e modificadas. (A MÃI DE FAMÍLIA, 1880, p. 76)

A metáfora da criança como espelho diz da reprodução de uma imagem, uma representação, mas, como observa Novaes (1993, p. 21), isso implica "uma relação de interdependência entre a imagem que se faz de si e a imagem que se faz destes vários outros". Ou seja, o outro, o ser refletido é o futuro adulto, o tempo presente da infância seria preenchido por um tempo de vida ausente, pois no futuro.

Considerações finais

> [...] Ide pelas ruas de uma cidade e julgai até certo ponto do resto dos habitantes dela pelo comportamento da maioria dos meninos que ali forem encontrados. Se forem bem educados velo-eis, ainda mesmo no meio dos atos ou dos brincos que lhe sugerem sua mobilidade e vivacidades naturais, velo-eis dizia tratarem com certos sinais de respeito os encontradiços de adulta ou matura idade; não lhes ouvireis essas palavras obscenas e imundas que revela a ausência de toda a espécie de pudor, do pudor que é sem dúvida apanágio indefectível das almas ainda cândidas e puras; não os vereis em fim na atitude da desonestidade, ou revelando á todos que eles tem renunciado a dignidade de homem e preferido a condição somenos animal. (Marquês de Olinda)[9]

Esta escrita está inserida em um longo artigo de 1858, denominado "Instrução e Educação", em que o autor diferencia as duas situações de formação e destaca a educação do caráter, dos hábitos como base para a estruturação de uma sociedade civilizada. Escrito em meados do século XIX, o Marquês nos apresenta uma possibilidade de refletir sobre as condições de previsibildade como componente da ação civilizada "Ide pelas ruas de uma cidade e julgai até certo ponto do resto dos habitantes dela pelo comportamento da maioria dos meninos que ali forem encontrados". O adulto racionalizado e civilizado estaria presente nas atitudes das crianças e as crianças, por sua vez, se apresentam como o futuro.

As palavras utilizadas pelo autor compõem, evidentemente, a operação escriturística da nação brasileira estando embutido o desafio de torná-la civilizada. Como vimos, tal desafio produziu problemas de toda ordem no objetivo de reelaborar e reescrever os modos de a população em geral se estabelecer em sociedade. Problemas

[9] Pedro de Araújo Lima (1793-1870), o Marquês de Olinda, ocupou vários cargos políticos, entre eles o de senador e presidente do Conselho de ministros. O artigo encontra-se no *Correio Official de Minas* (1858)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 62 03/10/2007, 12:49

de governo são, pois, causas de governo, causas do Estado na condução das famílias e das crianças.

Destacou-se neste texto que, no âmbito das relações entre a sociedade, os adultos e as crianças investigadas e relativas ao século XIX, alteraram-se as formas de representação e imaginação da interdependência geracional. Sobressaíram os processos de dependência social, especificamente mediante a introdução da freqüência a escola como novo modo de inserção social e elaborou-se outra maneira de fixação da dependência funcional por meio dos saberes das ciências.

Esse conjunto de acontecimentos, escrituristicamente ordenados e sistematizados, inscreveu a infância civilizada em um tempo social no qual a acentuação das diferenças geracionais se apresentou como uma nova modalidade da experiência humana, porque se estabeleceu como instância reguladora do curso da vida, instituindo outras maneiras de elaborar o passado e outra consciência do futuro. Na ênfase da previsibilidade de atitudes e comportamentos diferenciadores dos adultos e das crianças, fica-nos a sensação de um tempo presente roubado. Nas palavras do poeta português Guerra Junqueiro (1878):

> Oh, que existência doirada
> Lá cima, no azul, na glória,
> Sem cartilhas, sem taboada
> Sem mestre e sem palmatória!
> [...]
> Como querem que despontem
> Os frutos na escola aldeã,
> Se o nome do mestre é ontem,
> E do discípulo amanhã!

Referências

ANDRADE, Stela Cabral; VEIGA, Cynthia Greive. A condição de ser mulher civilizada na revista "A Mãi de Família". Curitiba. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, PUC-PR, 2004.

ARIÈS, Phippe. *El nino y la vida familiar em el antiguo régimen*. Madrid: Altea; Taurus; Alfaguara, 1987.

BACZKO, Bronislaw. Imaginário social. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI: Antrops-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1985.

BOTELHO, Ângela; REIS, Liana. *Dicionário histórico Brasil*: colônia e império. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOTELHO, Ângela; REIS, Liana. *Dicionário histórico Brasil*: colônia e império. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados*: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1:* artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 63 03/10/2007, 12:49

FERREIRA, Antonio Gomes. A higiene e o investimento médico na educação da infância. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros*: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GUERRA JUNQUEIRO (1850-1923). A escola. *Colombo*, Campanha, ano III, n. 114, 13 abr. 1878.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, jan./jul. 2003, n. 5.

GONDRA, José. *As artes de civilizar*: medicina, higiene e educação na corte imperial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

GOUVEIA, Maria Cristina. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 8, jul./dez. 2004.

GUTIÉRREZ, Horácio; LEWKOWICZ, Ida. Trabalho infantil em Minas Gerais na primeira metade do século XIX. *Locus*: revista de história. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, 1999.

HALFELD, H. G. F.; TSCHUDI, J. J. von. *A província de Minas Gerais*. Tradução de Myriam Ávila, notas e revisão da tradução Roberto Martins. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1998.

KULHMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Org.). *Imagens do outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAGNOLI, Demétrio. *Corpo da pátria*: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912). São Paulo: Moderna, 1997.

MARTINS, Maria do Carmo Salazar. Revisitando a província: comarcas, termos, distritos e população em Minas gerais em 1833-35. In: V SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA. Belo Horizonte: Cedeplar/Face/UFMG, 1990.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de espelhos*. São Paulo: Edusp, 1993.

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4.

SILVA, José Bonifácio de Andrade e. *Projetos para o Brasil*. Organizado por Miriam Dolhnikoff. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORRES-LONDOÑO, Fernando. *A outra família*: concubinato, igreja e escândalo na colônia. São Paulo: Loyola, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação,* n. 21, set./out./nov./dez. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação,* n. 9, jan./jul. 2005.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 64 03/10/2007, 12:49

VEIGA, Cynthia Greive. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: *Anais III Congresso Brasileiro de História da Educação* (CD ROM), Paraná: PUC, 2004b.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

VEIGA, Cynthia Greive. Lições da pedra: sala de aula e a produção do aluno. In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003b.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: ANAIS do II Congresso de pesquisa e ensino em História da Educação em Minas Gerais (CD ROM), Uberlândia: UFU, 2003a.

Fontes documentais

Documentos avulsos – Arquivo Público Mineiro (APM)

Escola do 2º grau da cidade do Serro. Professor Santos Augusto de Queiroz, 12 maio 1844. Presidência da Província (PP) 1/42, caixa (cx) 14, envelope (E) 07.

Mapa trimestral de freqüência dos alunos da aula pública de instrução primária elementar do distrito de Pouso Alto pertencente ao 16º Círculo Literário da cidade de Campanha, no exercício do terceiro trimestre de junho a setembro de 1868. Instrução pública (IP) 3/2, caixa (cx) 02, envelope (E) 56.

Ofício dirigido ao Presidente da Província pelo Delegado Literário Carlos Pereira Freire de Moura, Minas Novas, 27/5/1836. Presidência da Província (PP), caixa (cx) 05, envelope (E) s/n.

Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Rodrigo Freire Bretãs ao Diretor do 3º Círculo Literário Maximiniano Martins da Costa. Ouro Preto, 24/3/1858. Seção Provincial (SP) Códice 630, Ofício 31, Folha 59.

Jornais – Hemeroteca do Estado de Minas Gerais

A MÃI DE FAMÍLIA. Jornal Scientífico, Literário e Ilustrado. Educação da infância, hygiene da família. Rio de Janeiro. Editores Lombaerts & C., n. 2 , ano 1, fev. 1879; ano 1, n. 1, jan. 1879; ano 2, n. 2, maio 1880; ano 4, n. 21, nov. 1882; n. 20, ano 4, out. 1882.

COLOMBO. *Campanha*, ano III, n. 14, 8 fev. 1879.

CORREIO OFFICIAL DE MINAS. Ouro Preto, ano I, n. 30, 23 abr. 1857; ano II, n. 178, 20 set. 1858; 1859.

O JEQUITINHONHA. Diamantina, ano VIII, n. 27, 21 fev. 1869.

O MENTOR DAS BRASILEIRAS. São João Del Rei:Typografia do Astro de Minas, n. 18, 2 abr.1830; n. 81, 1º jul. 1831.

O SUL DE MINAS. *Campanha*, n. 31, 18 fev.1878.

PROPAGANDA. Diamantina, ano 1, n. 4, 17 jul. 1888.

Leis

DANTAS JR. *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

FILGUEIRA JÚNIOR, Araújo. *Código criminal do império do Brazil*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Laemnert, 1876.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 65 03/10/2007, 12:49

LIVRO da lei mineira. Ouro Preto (1835-1883). Arquivo Público Mineiro.

ORDENAÇÕES FILIPINAS. Nota de apresentação Mário Júlio de Almeida Costa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, livro 1, título LXXXVIII.

Relatórios

Falla dirigida à Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinária do ano de 1840, pelo presidente da província, Bernardo Jachinto da Veiga. Ouro Preto, Typografia do Correio de Minas, 1840.

Falla 1843.

Relatório à Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes, na abertura da 2ª sessão da 22ª legislatura a 15 de outubro de 1879 pelo illm. E exm. Sr. Dr. Manoel José Gomes Rebello Horta, presidente da mesma província. Ouro Preto, Typografia da Actualidade, 1879 – 486 BN.

Relatório apresentado á Assembléa Geral na terceira sessão da décima quarta legislatura pelo Ministro s Secretário D´Estado dos Negócios do Império Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1871, artigo 1º, Anexo C – U 1697/A-C-3/ Império/ 1870.

Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinária de 1869 pelo presidente da mesma província, dr. José Maria Corrêa de Sá e Benevides. Rio de Janeiro, Typografia Universal de Laemmert, 1870 – U 1697/ Império/A-C-14, U 1697/ Império/ -C-17, U 1697/ Império/1870.

Relatório que à Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão ordinária de 1865 o dezembargador Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, presidente da mesma província. Ouro Preto, Typografia do Minas Geraes, 1865, Anexo n. 8, – 471 BN A-18, Anexo n. 8, – 471 BN A-19, Anexo n. 8, – 471 BN A-21, apêndice 8, – 471 BN/ A-41.

Relatório que à Assembléa Provincial da província de Minas Geraes apresentou na sessão ordinária de 1852, o doutor Luiz Antonio Barboza, presidente da mesma província. Ouro Preto, Typografia do Bom Senso, 1852 – 456 BN.

Relatório que ao illm. e exm. sr. Dr. Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, 1º vice-presidente da província, entregou o illm. E exm. sr. Consellheiro Carlos Carneiro de Campos, em o dia 6 de abril de 1859 no momento de seguir a Villa de Lavras a fim de assistir as arrematações da Estrada do Passa Vinte. Ouro Preto: Typografia Provincial, 1859 – u 257.

Relatório, 1840, – 443 AN.

Relatório, 1857, Anexo A, – U 1730/ Império/ A-A-6.

Relatório, 1857, Anexo A, p. 6 – U 1730/ Império/ A-A-6.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 66 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 4

Arquivos, Espólios e História da Educação

Ana Maria Pessoa

Apresentar um conjunto de breves reflexões sobre o tema que dá o título a esta intervenção é nosso objectivo com este texto. Pretendemos tão somente chamar a atenção para os possíveis entraves que qualquer estudioso(a) enfrenta antes, durante e após a realização de uma investigação em arquivos institucionais ou pessoais.

A relação entre historiadores e arquivos raramente se reveste apenas de aspectos positivos. Para justificar essa afirmação seria suficiente ler algumas introduções e capítulos iniciais de teses e dissertações académicas. Se bem que estas constatações figurem com frequência nos textos referidos, sobretudo em forma de "desabafo", nem sempre elas são objecto de discussão/reflexão, em seminários ou encontros de trabalho, entre aqueles(as) que fazem da investigação naquelas "instituições" uma das suas formas de acesso à informação. Esta é uma das razões que nos move ao apresentar uma reflexão sobre as facilidades/dificuldades de consulta em arquivos, enquanto parte de um processo de investigação.

Dada a vastidão do tema pretendemos reflectir apenas, de forma breve, sobre as relações entre Arquivos, Espólios e Investigação em História da Educação.

Questões prévias

Em Portugal, desde há muitos anos, muitas têm sido as tergiversações a que se tem assistido no que diz respeito ao destino a dar aos arquivos oficiais. Muitas medidas foram sendo implementadas, de forma provisória, ao longo dos últimos séculos. Não deixa de ser interessante verificar que só nos últimos anos do século XX foi possível passar o *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* do edifício onde viveu provisoriamente, desde

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 67 03/10/2007, 12:49

1755, para as actuais instalações ao Campo Grande, em Lisboa. Ainda aqui não estamos a falar do que mais importa, uma vez não há espaço nesta comunicação para reflectir sobre as vicissitudes por que tem passado a definição de uma política nacional, regional e local de arquivo, preservação e difusão de documentos. Se o problema já é grave nesse tipo de fonte, mais dramático se torna se passarmos para os arquivos particulares, isto é quando eles não são desmantelados, vendidos, queimados... Esse problema traz inúmeras dificuldades a quem quer estudar História e elas são agravadas se o tema for História da Educação, da Ciência, do Direito, da Imprensa, da Criança, das Mulheres....

Na área que aqui nos interessa em particular, a da História da Educação, foi apresentada em 1998, coordenada por Nóvoa (1998), a primeira proposta coerente para a área da preservação dos arquivos educativos portugueses. Como a todas as propostas, será possível apontar defeitos e qualidades, mas o que importa neste momento é referir esse trabalho que esteve na origem da criação do Instituto de História da Educação, infelizmente um dos primeiros a ser extinto aquando da tomada de posse do Governo (março de 2002) então chefiado pelo actual Presidente da Comissão Europeia.

Num texto que pretende reflectir sobre alguns dos problemas com que se depara a maioria dos investigadores que tem de aceder a arquivos, é da mais elementar justiça que se faça uma breve pausa para dar a conhecer aquela (hoje já preterida) proposta, sobretudo porque foi a tentativa mais coerente e rigorosa de promover e facilitar o acesso a essas fontes.

Naquele documento era reconhecida a necessidade de criação de uma instituição que centralizasse e coordenasse a política de arquivos na área da Educação pois que

> [...] o conjunto das iniciativas levadas a cabo nesta área, no plano central e local, têm sido fruto muito mais de um 'voluntarismo pessoal' do que de uma acção organizada e institucional. Na perspectiva da investigação, trata-se de conceber uma instituição que promova o trabalho histórico-educativo, no sentido de uma utilização e divulgação do 'património conservado', através de uma articulação permanente entre o Ministério da Educação e o espaço universitário e científico. (NÓVOA, 1998. p. 28)

O então designado Instituto de História da Educação poderia conter ainda documentação relativa a "educação não formal", estabeleceria parcerias privilegiadas com "arquivos públicos" e "[...] com 'arquivos semi-públicos' (por exemplo, de certas associações educativas ou sindicatos de professores) e mesmo com 'arquivos privados' (por exemplo, espólios pessoais)" (NÓVOA, 1998, p. 31).

Dado que não foi possível criar aquela instituição, mais uma vez se adiou a possibilidade de organizar todo um vasto leque de documentação que, ou já se encontra perdida, ou ainda não está devidamente inventariada e organizada para a ela ter acesso quem pretenda estudar sobretudo o último século de educação em Portugal.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 68 03/10/2007, 12:49

Investigação em educação e arquivos

Vários têm sido os investigadores (ADÃO, 1992; MAGALHÃES, 1999 e 1999a) que, levados pela necessidade, têm apresentado alguma reflexão sobre a relação possível entre os arquivos e a realização da investigação na área da Educação. Neste texto vamos referir apenas alguns dos problemas aos quais deve estar atento quem, sobretudo pela primeira vez, tem necessidade de trabalhar em arquivos oficiais ou outros.

Na maior parte das vezes, o acesso aos arquivos não pode ser pautado pelo rigor necessário a qualquer investigação uma vez que muitos fundos arquivísticos se encontram separados fisicamente,[1] em locais não vocacionados[2] para tal fim, produto de uma "[...] acumulação indiscriminada e deficientemente acondicionada de massas documentais com ou sem valor patrimonial, eliminação desregrada da documentação, etc. " (NÓVOA, 1998. p. 51).

Essa falta de organização da documentação de arquivo é extensiva ao património bibliográfico de muitas das instituições educativas nacionais. Muitas vezes os materiais "[...] imprescindíveis para a construção da memória educativa portuguesa" (NÓVOA, 1998, p. 52), que serviriam para a reconstrução da história das escolas não são sequer considerados dignos de tratamento por parte das instituições que os produziram.

Na maior parte delas, os arquivos

> [...] após cumprirem a primeira fase de existência, primordialmente administrativa, [...] ou permanecem à guarda das entidades produtoras, e instalados em áreas impróprias para a sua adequada conservacão e exploração, ou são afastados dessas entidades e transferidos para instalações sob responsabilidade dos sectores administrativos, onde os documentos se acumulam sem qualquer tipo de tratamento ou utilização, pondo em risco o valor administrativo e histórico-cultural que eventualmente encerrem. (NÓVOA, 1998, p. 55)

O interesse que pode ter o conteúdo dos arquivos, na sua fase inactiva, para qualquer investigação é dificultado pelo facto de, na maioria dos casos, existir uma barreira entre a formação arquivística de quem os organiza e de quem os consulta. Para que tal não suceda há que fazer formação diversificada quer a investigadores, quer a arquivistas, para que saibam que opções escolher quando se faz o tratamento documental de cada espécie que integra o arquivo ou as razões que privilegiam a microfilmagem em detrimento da fotocópia. Na maior parte dos casos deveria estabelecer-se ainda uma maior relação entre quem organiza e quem investiga, porque nem sempre as opções de uns correspondem às necessidades dos outros. Hoje em dia

[1] Este é o caso do arquivo das alunas do Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, um liceu quase centenário, em Lisboa, estando parte depositado na Biblioteca da Instituição e outra no Arquivo da Secretaria, com tutelas e critérios de organização, acesso e consulta distintos.

[2] Parte dos livros de termos da Escola Machado de Castro, também em Lisboa, estão depositados na cave, junto a cadeiras desengonçadas ou computadores já obsoletos.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 69 03/10/2007, 12:49

não se justifica que não haja bases de dados e digitalização de imagens de arquivo acessíveis a quem investiga. A produção "[...] de instrumentos de apoio à investigação /como/ repertórios, catálogos, guias ou dicionários sobre pessoas, acontecimentos, leis, instituições ou políticas [...]" (NÓVOA, 1998, p. 125) é também fundamental neste contexto de realização de estudos e investigações.

Outro aspecto que aqui nos interessa referir é o da existência, acesso e utilização de Espólios pessoais na investigação em Educação. Aquele tipo de arquivos, aqui entendido como [...] "acervo documental complexo, constituindo uma unidade orgânica, decorrente da actividade literária [...] de intervenção cívica e cultural de determinada pessoa e composta pela respectiva obra manuscrita ou equiparada [...] e pelos conjuntos de documentos que a essa pessoa foram enviados ou por ela recolhidos[...]" (OLIVEIRA, 1992, p. 108), ainda é pouco utilizado nessa área de investigação. Alguns estão já organizados e disponíveis para consulta pública, como acontece com o de Maria Lamas, Elina Guimarães, Mário Soares, Humberto Delgado e outras individualidades, mas temos a certeza de que muitos haverá ainda dispersos por esse país, vistos como objectos sem qualquer utilidade para os seus depositários, reunidos por desconhecidos, ainda numa fase de "[...] *sedimentação primária* que ocorre através dos processos largamente não reflexivos pelos quais as pessoas adquirem, mantêm, descartam ou dispõem de materiais escritos. A sedimentação será afectada por aquilo que alguém pensa que é útil guardar e porquê, bem como pelos padrões de organização ou desorganização pessoal" (ex: guardar documentos por carácter afectivo e destruir os que lembram maus momentos)" (HILL, 2002, p.139-140).

A passagem dessa fase de *sedimentação primária* para a da *sedimentação secundária*, ou seja, "[...] o processo pelo qual o material é encaminhado para um arquivo [...] e pode ser separado, destruído, perdido, estragado [...]" assim como a da fase final de *sedimentação* em que o material "[...] pode ser ordenado, organizado, classificado e indexado de acordo com as necessidades, os temas, as prioridades e os recursos dos arquivistas" (p. 140) deve ser também conhecida por quem realiza investigação em arquivos uma vez que, dessa forma, se estabelecerá um diálogo, a todos os níveis frutuoso, entre quem organiza e quem consulta documentação pois os critérios de organização técnica podem "[...] não corresponder às necessidades, preocupações e prioridades de um investigador interessado no material guardado [...]" (HILL, 2002, p.139-140).

Por vezes, ainda na fase de *sedimentação primária,* quando a organização do Espólio se encontra ainda a cargo de quem o produz, são privilegiados outros critérios de arrumação da documentação, como sejam, o da componente biográfica, pessoal ou profissional em detrimento de outras vertentes que nos vão permitir identificar relações pessoais, familiares, profissionais e os interesses culturais da(o)s autoras(es).

Posteriormente, se outras intervenções são feitas, no Espólio, por terceiros, essa organização pode ser mudada ao sabor das necessidades de quem estabelece as prioridades entre o que (não) deve ser guardado para futura utilização de investigadores. É aqui que se colocam algumas questões, a saber: como passar de uma lógica pessoal de organização

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 70 03/10/2007, 12:49

para uma lógica arquivística? Respeitar a arrumação mais biográfica e profissional ou criar e rearrumar a documentação sob a orientação de um quadro classificativo mais consentâneo com os critérios arquivísticos que possam facilitar a futura consulta pública deste tipo de documentação?

Na maior parte dos casos em que esses Espólios mais não são do que arquivos de família há que seguir o que, do ponto de vista teórico, tem sido os contributos de Peixoto (2002), Oliveira (1992) e Lopes (1999). Peixoto (2002, p. 83) tem defendido que deve haver "[...] uma política de inventariação dos fundos familiares existentes no país, /para que se divulgue/ a sua composição, a caracterização dos seus proprietários, a sua localização física e as questões relacionadas com a sua conservação e defesa enquanto património cultural [...]", chamando em especial a atenção dos poderes públicos e dos particulares para as cláusulas que devem constar de qualquer contrato de doação de um acervo arquivístico privado. Os segundos têm desenvolvido um trabalho meritório para tornarem acessíveis, a cada vez maior número de investigadores, os procedimentos a adoptar no tratamento arquivístico de Espólios. Nesse conjunto de tarefas figura o *inventário* também chamado *Guia Peliminar*, ou seja, "[...] organizar, classificar e descrever a totalidade da documentação do acervo [...]" porque é dessa forma que se "[...] identificam e hierarquizam os conjuntos de documentos similares segundo quatro princípios fundamentais: o da autoria, o do género, o do tipo e o do suporte [...]" (Lopes, 1999, p. 45).

Outra área em que arquivistas e investigadores têm de fazer formação é a da informática aplicada a esse tipo de situação. Hoje não faz qualquer sentido que quem organize a documentação não dê dela conhecimento a quem dela precisa (através dados disponibilizados *on-line*), assim como não faz qualquer sentido que quem dela necessita para trabalhar não saiba como dela retirar, socorrendo-se das novas tecnologias, toda a informação necessária. A realização de bases de dados em programas *Access,* ou o recurso a programas de análise de conteúdo do tipo Aquad 5, ou ainda o domínio de ferramentas informáticas na área da produção automática de referências bibliográficas é fundamental. No que diz respeito ao recolhimento da informação, ainda só de texto impresso, não se justifica que não se possa usar, na maioria dos arquivos e bibliotecas, as *canetas scanner* (como a *C-Pen*) que reduzem substancialmente o tempo necessário á recolha de informação em qualquer investigação uma vez que evitam as inúmeras fichas de leitura anteriormente necessárias.

Num país como o nosso, em que se desconhece "[...] o total, o tipo, a quantidade e o estado do património arquivístico, bibliográfico e museológico existente [...]" (Nóvoa, 1998), é urgente que se encontrem os Espólios ainda existentes não só "[...] os pertencentes aos grandes vultos da arena educativa mas, fundamentalmente, os que retratam o quotidiano escolar e estão na posse do cidadão comum: cadernos, cadernetas escolares, pontos, exames, fotografias, fardas [...]" (p. 125). A reflexão sobre esses temas, assim como a promoção de encontros de trabalho, de formação e de seminários nas áreas da identificação, organização e utilização de arquivos e Espólios na área da Educação deverão ser de frequência obrigatória para quem a esta área de investigação se queira dedicar.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 71 03/10/2007, 12:49

Referências

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella. Apresentação. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). *Prezado senhor, prezada senhora*: estudos sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras. 2000, p. 9-10

HILL, 1993. In: LEE, 2002, p.139-140.

LEE, Raymond M. *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva, 2003, 245 p.

LOPES, Fátima. Sobre o tratamento documental dos fundos no Arquivo da Cultura Portuguesa. *Leituras:* Revista da Biblioteca Nacional. Lisboa. S. 3 n. 5, out. 1999/abr. 2000.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). *Para a história do ensino liceal em Portugal*: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1999, p. 63-77

MAGALHÃES, Justino. Experiências de exploração do arquivo histórico de um liceu. 1999a. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). *Para a história do ensino liceal em Portugal*: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. 1999, p. 51-61.

NÓVOA, António (Coord.). *Instituto Histórico da Educação*: Estudo realizado pelo grupo de trabalho criado pelos Despachos n.137/ME/96, de 17 de julho e n. 218/ME/96, de 25 de setembro. Lisboa: Ministério da Educação, 1998, 168 p.

OLIVEIRA, António Braz de. Arquivística literária: haec subtilis ars inveniendi. *Cadernos BAD* (2), 1992, p. 107-121.

PEIXOTO, Pedro de Abreu. Perspectivas para o futuro dos arquivos de família em Portugal. *Cadernos BAD*: Informação – um direito de cidadania, Lisboa, 2002, p. 76-90.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 72 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 5

A Imprensa e a Infância Indigente: o exemplo da Imprensa setubalense (1870-1930)

Alberto Lopes

Introdução

Este artigo resulta do trabalho realizado no âmbito da dissertação de mestrado em História de Educação[1] e tem como objectivo perspectivar o emprego de uma fonte específica – a imprensa, na investigação histórica centrada na representação da criança pobre setubalense entre 1870 e 1930.

É facto assente que a imprensa constitui uma fonte imprescindível para o estudo da História Moderna e Contemporânea. No entanto apesar de óbvio, esse pressuposto consolidou-se há pouco no seio da História, reflectindo ao mesmo tempo o impacto provocado pelo abandono dos sistemas globais de interpretação, destes "paradigmas dominantes" que foram durante certo tempo o estruturalismo ou o marxismo (CHARTIER, 1991, p. 173). Assiste-se, principalmente a partir dos finais da década de 80, a novos desafios ao conhecimento histórico, resultado de uma crítica dos postulados das próprias ciências sociais e que se traduziram nos seguintes pressupostos: a reabilitação dos acontecimentos como material histórico fundamental, em detrimento de uma história de longa duração; a substituição de uma concepção etnológica da história por outra de carácter periodística; o restabelecimento da velha aliança entre a história e a política, na mais dura tradição positivista. Em termos concretos, o ressurgir de antigos pressupostos obrigou os historiadores a rever a utilidade da imprensa como fonte histórica, abandonando a concepção de reduzir os periódicos a meros elementos do quotidiano e um relato simples dos acontecimentos. A imprensa escrita adquiriu, pois,

[1] Cujo título é *Crianças ao Desamparo*: a representação da criança pobre na imprensa periódica setubalense (1870-1930), apresentada em 2005 na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação de Lisboa.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 73 03/10/2007, 12:49

uma crescente consideração por parte dos historiadores, sendo encarada, segundo Garcia e Aragonés (1993, p. 528),

> como factor metodológico de maior interesse para uma maior aproximação do passado, que deve compreender desde a evolução do mundo das ideias aos grandes movimentos políticos e sociais, até à recuperação de realidade e concepções geralmente ignoradas pela história convencional numa espécie de arqueologia da vida quotidiana que só é possível por intermédio da imprensa.[2]

Para além das preocupações de carácter epistemológico, fundamentais para o melhor enquadramento do trabalho, pretendemos, ao longo deste artigo, dar notícia dos procedimentos metodológicos adoptados na análise das fontes primárias que culminaram, como já se disse, na realização da síntese que pretendeu responder a um conjunto de perguntas que funcionaram como hipótese geral do trabalho. Lembre-se de que as fontes devem sempre corroborar a hipótese delineada, concorrendo, também, para o efeito a escolha da correcta metodologia de análise das mesmas.

Fontes e metodologia

Instrumentos de trabalho

A imprensa periódica setubalense encontra-se devidamente caracterizada, graças ao empenho de alguns jornalistas em preservarem a memória histórica da sua profissão. Desde logo, saliente-se os testemunhos coevos de alguns jornais que nos deixaram descrições importantes sobre a evolução dos periódicos sadinos.

Na edição de 19 de novembro de 1891, o jornal *Distrito* começou a publicar uns *Apontamentos para a história dos jornais de Setúbal*, os quais consistiam no levantamento dos jornais aparecidos em Setúbal desde *O Setubalense* (1855) – considerado o primeiro periódico, até ao ano de 1864, com a publicação da *Voz do Progresso*. Trata-se de um trabalho essencialmente descritivo, profícuo em referências relativas ao período da existência do periódico, do corpo directivo, redactorial e respectivos colaboradores.

A mesma abordagem se encontra nos jornais *Elmano* e *A Mocidade*. O primeiro iniciou a publicação do estudo sob o título "O jornalismo setubalense", do dia 2 de abril de 1893, até o ano de 1890, com o aparecimento do jornal *Opinião*. Já *A Mocidade* leva a descrição dos periódicos publicados em Setúbal até ao ano de 1911, data da edição do jornal *O Pau*.

O levantamento dos periódicos sadinos ampliou-se em 1955 por F. Henriques de Jesus no seu trabalho *Subsídios para a História do Jornalismo Setubalense,* não obstante as poucas novidades introduzidas quanto ao seu estudo. O mesmo juízo se pode fazer em relação ao livro *A Imprensa em Setúbal (1855-1983),* de autoria do jornalista Homero

[2] O texto original é em castelhano. A tradução é nossa.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 74 03/10/2007, 12:49

Serpa. Porém, apesar do pendor marcadamente descritivo, os referidos trabalhos constituem hoje instrumentos indispensáveis de consulta. Para o enquadramento nacional foram utilizados o livro de Victor de Sá – *Roteiro da Imprensa Operária e Sindical 1836-1986* (1991) – e o de José Tengarrinha – *História da Imprensa Periódica Portuguesa* (1989).

Procedimentos e metodologia

O essencial da investigação realizou-se na Biblioteca Municipal de Setúbal, local onde se concentram as fontes que serviram de base a este trabalho. Numa primeira fase, consultámos o catálogo dos jornais existentes na referida instituição, seleccionando depois os títulos dos periódicos que se adequavam à fatia cronológica escolhida para o trabalho. Dos 48 títulos vistos, considerámos apenas importantes para a investigação 24, usando como principal critério de eliminação a ausência (ou quase) de notícias sobre as crianças pobres.

Estão nesse grupo os periódicos desportivos, satíricos, de propaganda turística e os burlescos – carnavalescos.

Por outro lado, considerámos também no número de títulos seleccionados uma amostra representativa e adequada à realidade a estudar, mais concretamente na escolha dos periódicos mais importantes (ao nível da duração e influência sociopolítica) de Setúbal, durante o período histórico a que se reporta a investigação – por exemplo o *Distrito, O Elmano, Gazeta Setubalense, A Mocidade e o Setubalense.*

Refira-se ainda que alguns números e exemplares de jornais não se encontram na Biblioteca de Setúbal. Foi necessário alargar a investigação ao Arquivo Distrital, nomeadamente o arquivo particular do escritor e jornalista Almeida Carvalho (1817-1897), o qual conta com um rico espólio ligado à imprensa sadina e não só. Posteriormente foi feita uma ficha para cada jornal considerado relevante. Pretendíamos, assim, estabelecer um esquema de classificação das publicações periódicas, para que pudéssemos ter um mais nítido quadro geral das variedades que elas podem abranger, ao mesmo tempo que são agrupadas segundo as suas afinidades. Servimo-nos para tal das sugestões metodológicas propostas por José Tengarrinha, expostas na sua *História da Imprensa Periódica Portuguesa,* embora adaptando-as à especificidade da imprensa setubalense (cf. Anexo 1).

Por vezes, a informação existente em cada jornal é em grande quantidade. Além disso, a determinação das representações da infância pobre exige o conhecimento de outras realidades sociais que lhe são necessariamente próximas. Para controlar esses dois elementos foi elaborada outra ficha, a qual permitiu ordenar em categorias temáticas as notícias utilizadas na investigação (cf. Anexo 2).

Delimitado o objecto de estudo e constituído o *corpus* documental, devidamente estabelecido mediante o uso de grelhas, e tendo em conta a natureza das fontes, procedeu-se à sua análise recorrendo ao método histórico de análise documental e ao método de análise de conteúdo.

O primeiro, na óptica de Richardson (1989, p. 182), visa "investigar os factos sociais e suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico". Basicamente, o método histórico permitiu-nos estabelecer a evidência externa das fontes (sua autenticidade), procedimento

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 75 03/10/2007, 12:49

complementado com o cruzamento de testemunhos coevos[3] e a evidência interna tão importante para a determinação das intenções dos autores dos artigos analisados, principalmente as intenções ideológicas que permitem configurar discursos e práticas relativas à infância pobre.

O alcance do uso do método histórico, porém, cessa quando queremos questionar o documento para além da sua temática. Decerto estamos perante a primeira etapa de análise documental. Todavia, torna-se imprescindível passar ao domínio do que está oculto no texto, em última instância o que se pode inferir do conjunto de traços da linguagem com base numa lógica explicitada.

Trata-se, na perspectiva de Vala (1989, p. 104) "da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise". Estamos, pois, perante a análise de conteúdo, a qual se define como uma técnica de investigação que permite "a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (BERELSON, 1952 *apud* VALA, 1986b, p. 103).

O objectivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenómenos sociais. A análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores que permitem inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem. Ora, sendo as representações sociais construções mentais de objectos configurados segundo coordenadas culturais e ideológicas partilhadas por um grupo, a sua visibilidade textual pura e simplesmente não se observa. É através da inferência que temos acesso à realidade das representações mediante a definição de categorias de análise.[4]

Com efeito, o emprego da técnica de análise de conteúdo na interpretação documental dos textos jornalísticos orientou-se no sentido de responder à seguinte pergunta: quais as características ou atributos que são associados à criança pobre? A questão liga-se ao estudo avaliativo do objecto referido pela fonte.

Estão neste caso em causa, as atitudes favoráveis e desfavoráveis da fonte e o sistema de valores. Ora, a matriz de pensamento em que o autor da fonte se manifesta é reveladora de todo um conjunta de particularidades que envolve aspectos racionais e não – racionais, conscientes e inconscientes, convenções e símbolos.

Com vista à redução de todos esses aspectos aparentemente irreconciliáveis e após uma leitura conjunta das fontes, procedeu-se à categorização das referências à criança pobre, composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

---

[3] Principalmente com o recurso às apreciações histórico-descritivas dos jornalistas sobre a evolução da imprensa setubalense, mencionadas anteriormente e colmatando a consulta dos números desaparecidos ou raros com a consulta do arquivo de Almeida Fernandes.

[4] "A classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido" (VALA, 1886, p. 110).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 76 03/10/2007, 12:49

A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori*, ou *a posteriori*, ou, ainda, mediant a combinação desses dois processos. Sendo assim, constatámos a frequência de relatos, nos vários segmentos de texto, os quais envolviam crianças pobres em determinadas situações do quotidiano, que lhes conferiam ao mesmo tempo uma consistência teórica suficiente para as traduzir numa classificação.

Do exposto, chegámos às seguintes categorias: "criança-asilada", "criança de rua, "criança pobre escolarizada" e "criança-trabalhadora". Pensamos que através dessa categorização podemos obter um quadro interpretativo mais completo acerca da problemática inicialmente formulada – o estudo das representações da infância pobre.

Por outro lado, as referidas categorias de criança pobre apresentam um conjunto de características que lhes conferem certa unidade interpretativa e, portanto, susceptível de ser apreendida, sendo elas: a coexistência cronológica, a sobreposição em determinados períodos de tempo, de uma categoria sobre a outra,[5] a relação de complementaridade e dinâmica em algumas delas.

Os produtores do discurso: notas breves sobre alguns aspectos da imprensa setubalense

Durante o período histórico a que se reporta este trabalho foi a seguinte a evolução do número de títulos publicados:

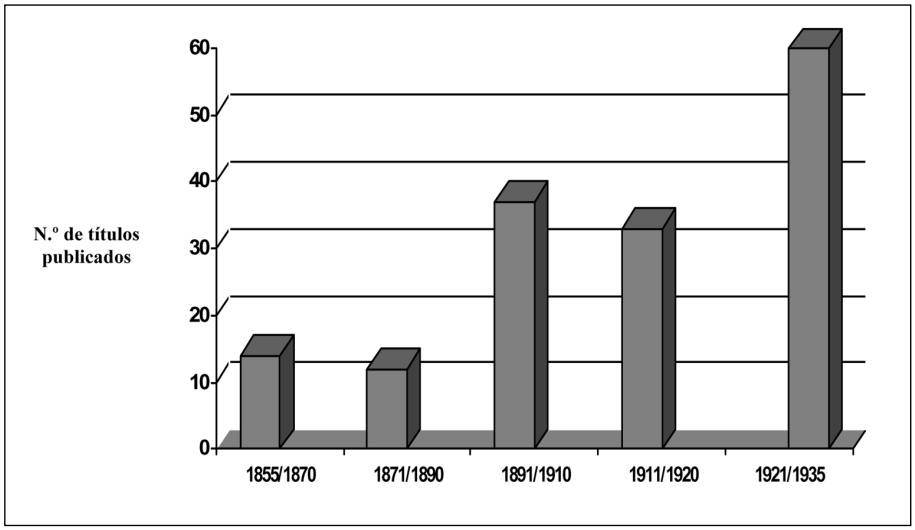


GRÁFICO 1 – Evolução do número de periódicos publicados (1855-1935)
FONTE: JESUS, 1955.

[5] Por exemplo, as notícias referentes à criança pobre escolarizada revestem contornos quase hegemónicos na imprensa em relação às outras nas duas primeiras décadas do século XX, resultado das campanhas de alfabetização promovidas pelos jornais republicanos sadinos.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 77 03/10/2007, 12:49

Os valores apresentados no gráfico apontam para um crescimento geral dos títulos publicados em Setúbal na viragem do século XIX para o XX, facto explicado, por um lado, pelo alargamento à província do movimento jornalístico e, por outro, pela expansão da imprensa republicana que aconteceu um pouco por todo o país, nas duas primeiras décadas do século XX. Porém, é preciso ter atenção na interpretação desses valores, pois não se tem em conta a tiragem global dos referidos títulos.

Em termos gerais, a imprensa setubalense, durante o período estudado, apresenta as seguintes características: predomina a publicação semanal, quatro páginas por exemplar e a pouca durabilidade das publicações. Para o século XIX, a duração média dos periódicos de maior longevidade é cerca de sete anos e de dois meses para os de menor duração.

No século seguinte, a duração de publicação dos jornais de maior longevidade não sofreu alterações, e o mesmo não aconteceu com os outros, pois o seu valor aumentou para uma média de quatro meses. A falta de leitores e a instabilidade financeira explicam, em parte, a existência efémera de certos títulos.

Outros jornais conheceram uma vida mais longa, destacando-se, no século XIX, os jornais *O Distrito, O Elmano* e a *Gazeta Setubalense*. Este último teve como director e proprietário José Augusto Rocha, considerado pelos contemporâneos o "pai do jornalismo local".

Francisco Pacheco, jornalista d´*O Elmano* considera que o aparecimento da *Gazeta* marca a modernidade do jornalismo setubalense, "a fonte onde todos foram beber". Já no século XX refira-se o *Alvorada*, *Germinal, A Mocidade, República*, *O Setubalense* e o *Trabalho*.

Por volta de 1890, consolidou-se em Setúbal o chamado jornal noticioso, género inaugurado em Lisboa pelo *Diário de Notícias*. Este, na opinião de Tengarrinha (1989, p. 215), inaugurou uma "imprensa preponderantemente *noticiosa,* que se opõe à Imprensa preponderantemente de *opinião*. Estava lançada a trave mestra do jornalismo contemporâneo: a informação, como a principal preocupação e objectivo".

Do ponto de vista social, essa preferência que o público mais numeroso manifesta pela informação, marcada em certos aspectos por algum sensacionalismo, explica-se em grande parte por uma nova atitude mental da pequena e média burguesia, que tem raiz na grave crise ideológica que atravessou o último quartel do século. Esse novo público procura essencialmente as crónicas literárias, os relatos de histórias de amor, normalmente apresentados em folhetins. Trata-se, em suma, de uma nova forma de conceber os jornais, destinados não apenas a uma classe instruída relativamente pouco numerosa, mas também a todos aqueles que sabem ler e escrever, um novo público, portanto, menos abastado, com gostos menos exigentes e requintados (Cf. TENGARRINHA, 1989, p. 218-219).

A consciência dessa transformação é-nos dada num artigo publicado em 1893, no jornal *O Elmano*. Nele, Francisco Pacheco, aponta as novas características do jornal, essencialmente noticioso, numa tentativa de acompanhar o vertiginoso ritmo dos acontecimentos. A notícia confere outro dinamismo ao jornal indo ao encontro da

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 78 03/10/2007, 12:49

curiosidade de um público mais vasto. Todavia, o jornalismo provinciano tem outras necessidades e valores, inerentes à especificidade local que ele representa. Deve, acima de tudo, defender os interesses das populações, ser a porta-voz das suas aspirações, conferindo ao jornalista um papel primordial nesse processo.

> O periódico de província, ordinariamente semanário, não pode acompanhar o vertiginoso andar do noticiário. Torna-se, necessário, portanto, que a sua acção se desvie para outro campo, não desprezando de todo aquele. Esse outro campo só pode ser, o de indefeso causídico, dos interesses morais e materiais da localidade, da liberdade e livre exercício de todas as funções pelos seus conterrâneos, guiando-os pelo são caminho. Outra particularidade, não menos importante, da missão do jornal de província, é de abrir as portas do jornalismo à juventude talentosa, para aí, empunhar armas, quer inofensivas e belamente literárias, quer políticas. Das aldeias purificadoras e trabalhadoras das províncias saíram os homens prestantes da política e das letras. (O ELMANO, v. 5, n. I, p. 1,1893)

É possível também entrever, na citação acima transcrita, uma ética inerente ao ofício de jornalista, concebendo-o como o arauto do progresso, "uma sentinela vigilante" dos povos civilizados que se coloca ao lado "dos infelizes". Tem como "divisa a justiça e verdade", descendendo dos paladinos da liberdade inaugurada em 1789, com a Revolução Francesa. À luz dessa liberdade foi-lhe conferida uma missão, a qual através da imprensa se efectiva com a ajuda da instrução. O esforço conjunto da imprensa e da instrução contribui decisivamente para a emancipação dos povos, sinal inequívoco de progresso, "em todo o mundo culto" – afirma o editorial da *Gazeta Setubalense* (ano 19, n. 964, p. 1, 1887), "a escola e a imprensa são os elementos do progresso e da civilização".

Outro aspecto relevante que caracteriza a imprensa periódica nacional, incluindo naturalmente a de Setúbal, é a relação desta com a beneficência, traduzida em várias modalidades de intervenção. Os motivos de toda esta acção no domínio da assistência variavam consoante a inspiração ideológica do periódico. Estavam, no entanto, de acordo quanto aos fins a atingir: contribuir para o progresso geral da sociedade, de acordo com os valores do trabalho e da dignificação da pessoa. Já Ribeiro (1905, p. 400) chamava a atenção para a importância da acção da imprensa no domínio da assistência, descrevendo ao mesmo tempo as suas modalidades:

> Abrange uma vastíssima esfera de acção caritativa a imprensa periódica do país, interferindo pela maneira mais louvável e assídua, dia a dia, em todos os assuntos palpitantes que se prendem com a beneficência pública, advogando a causa dos infelizes, reclamando com energia a assistência das corporações oficiais, lembrando alvitres, suscitando melhoramentos, promovendo subscrições, levantando sempre, com as melhores diligências o estandarte do Bem, na sua cruzada constante em favor dos desvalidos. E o público desta forma incitado, acorre sempre ao apelo da imprensa. Os jornais estão ordinariamente cheios de notícias de caridosos anónimos, ou de subscritores benfazejos que enviam às redacções os seus óbulos e donativos para elas os distribuírem pelos seus pobres.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 79 03/10/2007, 12:49

É conhecida, por exemplo, a campanha desenvolvida pelo *Jornal Setubalense* (iniciou a sua publicação no dia 28 de outubro de 1866) para a criação do Asilo da Infância Desvalida, continuada nos anos subsequentes pelos artigos de Manuel Maria Portela, redactor da *Voz do Progresso* que incitou os setubalenses a empenharem-se no projecto. Outro exemplo relevante foi a campanha promovida pelo jornal *Setubalense* quando da criação do Orfanato Municipal (1918) e da Maternidade Setubalense ao longo da década de 20. Significativo também, embora revestindo um carácter meramente simbólico, foi a criação do Dia da Infância a favor das asiladas do Asilo da Infância Desvalida. A celebração do referido dia – coincidia com a fundação do Asilo, 28 de junho de 1868 – constituía um pretexto para angariação de fundos em benefício da referida instituição.

Quanto à configuração ideológica dos periódicos consultados, observe-se o seguinte quadro:

Quadro 1

SÉCULO XIX		
Título do periódico	**Ano de publicação**	**Ideário político**
O DISTRITO	1886	Ligado aos interesses do Partido Progressista[6]
O ECO DE SETÚBAL	1893	Republicano
O ELMANO	1890[7]	A determinação ideológica do jornal afigura-se tarefa complicada, pois nas suas fileiras, o periódico contava com elementos ligados à ideologia republicana e liberal – progressista.[8]
A ESTREIA/ SEMANA SETUBALENSE[9]	1886	Porta–Voz do Partido Republicano

[6] Esse jornal foi fundado por António Maria de Campos Rodrigues, que era ao mesmo tempo seu redactor e proprietário. Campos Rodrigues colaboraram com outros periódicos, nomeadamente a *Gazeta Setubalense* a partir de 1881. Esteve também ligado ao ensino, exercendo a profissão de docente na Escola Municipal Secundária de Setúbal. Exerceu ainda o cargo de Provedor da Misericórdia de Setúbal em 1874. Politicamente, foi um membro activo do Partido Progressista, cujo programa datado de 1876, defendia a manutenção da Monarquia Constitucional e reformas profundas da Carta. Tal programa, porém, reflectia sem ambiguidade os desejos e os objectivos da burguesia dirigente, omitindo quaisquer medidas de reorganização social ou da redistribuição da riqueza pública. O bem-estar das classes ditas populares achava-se, no mínimo, ignorado ou indirectamente mencionado". (Cf. SERRÃO; MARQUES, 1991, p. 369)

[7] O periódico *Elmano* apareceu pela primeira vez em 1890. Seu redactor e fundador foi Fran Paxeco. Nesse mesmo ano, o jornal desapareceu. Renasceu a 5 de março de 1893. Manuel José Padilha assumiu o cargo de redactor principal.

[8] Efectivamente, o seu corpo redactorial incluía nomes como o republicano Paulino de Oliveira e o progressista José António Januário da Silva. Provavelmente, esta coexistência política revela o clima de tolerância que caracterizava o funcionamento do periódico. No entanto, assinale-se a posição conservadora evidenciada pelo seu director Manuel Padilha quando em janeiro de 1894 se pronunciou acerca dos princípios que deveriam nortear a escolha do candidato pelo círculo de Setúbal às eleições legislativas. No entender de Quintas (1993, p. 184), o seu artigo revela uma concepção que configura um parlamento autocrático o qual propicia o desenvolvimento económico, e não um espaço democrático de debate de idéias.

[9] *A Estreia* começou a ser publicado no dia 25 de abril de 1886, cessando a sua actividade em setembro do mesmo ano. Foi substituído pela *Semana Setubalense* continuando a numeração do quinzenário anterior. (Cf. JESUS, 1955)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 80 03/10/2007, 12:49

Os restantes jornais assumem-se como apartidários e defensores dos interesses locais. Encontram-se nessa situação os jornais literários *Aspirações* (1870) e a *Gazeta Setubalense* (1869).

Observe-se que, do ponto de vista político, os jornais setubalenses evidenciam a conjuntura política vivida no último quartel do século XIX.

Sem dúvida, reflexo do que se passava no resto do país, a luta política em Setúbal travava-se em torno dos dois partidos monárquicos: O Regenerador, de feição mais conservadora, traduzia um liberalismo ordeiro que não excluía o respeito por uma autoridade forte e que permitia o desenvolvimento franco das iniciativas individuais e o Progressista.

Em termos gerais, o Partido Regenerador manteve certa hegemonia nos meios políticos setubalenses, ou segundo a análise de Quintas (1993, p. 122),

> [...] a política local não conseguiu libertar-se da teia económica urdida pelos capitalistas locais; que afinal, o político, o económico, o social, o cultural e mesmo o religioso continuaram concentrados e estiolados nas mãos dos potentados económicos, que, incólumes, manipulavam a massa anónima.

O ano de 1879 marcou o aumento de visibilidade política dos republicanos, motivando a união de forças entre progressistas e regeneradores com a fundação do Centro Político. O presidente do Centro era o presidente da Câmara, Dr. António Rodrigues Manitto. A referida visibilidade política foi secundada pela crescente organização das associações de classe, nomeadamente da Associação Setubalense das Classes Laboriosas, de cariz mutualista, fundada em 1855. A inovação política surge, então, em 1886, quando se realizaram eleições para procurador à Junta Geral do Distrito, apresentando-se dois candidatos: José dos Santos apoiado por regeneradores e progressistas e o Dr. Manuel Francisco da Paula Barreto, "dito independente, mas inclinado para as ideias republicanas" (cf. QUINTAS, 1993). Mais uma vez, os resultados eleitorais dessa votação demonstraram a manutenção do *status quo* político vigente, isto é, a vitória do candidato apoiado pelas forças liberais.

Mencione-se, ainda, outro factor que permitiu o aparecimento de novas alternativas no contexto político setubalense. Falamos, obviamente, da difusão das ideias socialistas e anarquistas, as quais se manifestam em ocorrências particulares, mas que se revelam propiciadoras à divulgação de tais ideias. Foi o que aconteceu em Setúbal com as comemorações do 1.º de maio em 1893, profusamente descritas no periódico de inspiração republicana, *O Eco de Setúbal* (1893), num artigo assinado pelo socialista Carlos Calisto. Essa aproximação deveu-se, em parte, à consonância de ideias entre socialistas e republicanos na luta pelo estabelecimento de um novo regime, sustentado pelo lema Justiça Social (cf. QUINTAS, 1993, p. 178).

Nas três primeiras décadas do século XX, a distribuição dos jornais segundo critérios ideológicos é a seguinte:

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 81 03/10/2007, 12:49

Quadro 2

TÍTULO DO PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO	IDEÁRIO POLÍTICO
Folha de Setúbal	Conheceu sucessivas publicações: 1899-1901, 1912-1915 e 1923-1924	Republicano
Heraldo	1907	Monárquico
Ideia Nova	1917	Republicano
A Justiça	1915	Republicano democrático
República	1919	Republicano
A Restauração	1918	Monárquico-integralista
O Sul	1901	Republicano
A Vitória	1929	Republicano

Quanto às categorias socioprofissionais, temos a seguinte distribuição:

Quadro 3

TÍTULO DO PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO	CATEGORIA SOCIOPROFISSIONAL
Alvorada	1911	Empregados do comércio
O Comércio de Setúbal	1899	Defende os interesses dos comerciantes e industriais
Germinal	1903	Operariado, de inspiração anarquista
O Libertador	1901	Praticantes farmacêuticos
O Produtor	1900	Soldadores
A Trombeta	1917	Jornal sindical da indústria conserveira
O Trabalho	1904	Operariado

Por último, mencione-se, ainda, outras categorias de jornais relacionados com as temáticas educativas, literárias e generalistas:

Quadro 4

TÍTULO DO PERIÓDICO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMÁTICA
ABC	1915	Literária
Gazeta Académica	1923	Jornal liceal
O Miúdo	1919	Noticioso
A Mocidade	1905	Literária e noticiosa
O Mosquito	1915	Jornal juvenil
O Setubalense[10]	1916	Generalista

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 82 03/10/2007, 12:49

Façamos pois, algumas considerações acerca dos dados acima expostos. Em primeiro lugar, os ecos da revolução republicana fizeram-se sentir em Setúbal de várias formas, destacando-se, sem sombra de dúvida, a publicação de vários títulos que veiculam a nova ideologia. Igualmente, a mesma imprensa demonstra as divisões e dissidências que o mesmo movimento produziu ao longo da sua existência.

A imprensa republicana tem as suas origens nos finais do século XIX. Inicialmente, revestiu-se de carácter essencialmente propagandístico e doutrinal. A matriz essencial do ideário republicano nesse período encontra-se materializada no Manifesto e no Programa de 1891, sendo seu autor Teófilo Braga. Em traços gerais, além da profunda reorganização da estrutura política prometida, o referido programa contém já as principais linhas de força de actuação que vão animar as primeiras realizações dos governos republicanos a partir de 1910, mais concretamente o estabelecimento da liberdade de consciência, liberdade de imprensa e liberdade de discussão, o registo civil obrigatório, a obrigatoriedade escolar, a emancipação da mulher, o sufrágio universal. A criação dos periódicos *Folha de Setúbal* (1899) e *O Sul* integra-se nessa conjuntura ideológica, assumindo-se desde logo como os porta-vozes da República no concelho de Setúbal.

Depois da realização do Congresso partidário de outubro de 1911, o Partido Republicano Português passou a denominar-se Partido Democrático, revelando já as primeiras cisões internas. Convém destacar que no seu programa, exposto pela primeira vez em setembro de 1911, pelo Grupo Parlamentar Democrático, organizado em torno da figura de Afonso Costa, além das propostas políticas a implementar, que pouco divergiram do programa anterior, as realizações no domínio da educação e instrução passavam pela criação de um Ministério de Educação Pública, jardins de infância, colónias escolares, cantinas escolares e balneários, cursos nocturnos e dominicais para adultos, escolas móveis segundo o método João de Deus. Seriam reorganizados todos os graus de ensino, insistindo-se na importância do ensino primário superior e do ensino normal. Revelador desse programa político e seu instrumento principal de propaganda foi a fundação do jornal A *Justiça,* em 1915.

Por outro lado, o desenvolvimento industrial de Setúbal provocou grande impulso das actividades comerciais. Reflexo dessa situação foi a publicação do jornal *Comércio de Setúbal* em 1899, cujo objectivo passava por propagandear as actividades dos comerciantes e industriais sadinos. Igualmente, conscientes da importância da imprensa como elemento de sensibilização dos seus interesses e reivindicações, os empregados de comércio de Setúbal iniciaram, em 1911 a publicação do *Alvorada*.

No que diz respeito à imprensa operária, com uma expressão relevante no contexto histórico setubalense nos inícios do século XX, as suas origens remontam também à primeira metade do século XIX, mas só a partir de 1871 é que ganha outra expressividade, quando o "movimento operário português, abandonando a fase mutualista, entra em

[10] É considerado o primeiro periódico setubalense, publicado em 1855. Afirma-se como *Semanário Progressista* e contou com a colaboração, entre outros, do Dr. António Rodrigues Manito. Em 1916, o jornal reapareceu depois de um interregno de 59 anos, afirmando-se defensor dos interesses locais.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 83 03/10/2007, 12:49

ruptura com a sociedade" (TENGARRINHA, 1989, p. 241). Elemento complementar do movimento operário foi o movimento anarquista, cuja repercussão na imprensa não atingiria dimensão comparável à que o movimento teve no plano social no nosso país. Os seus jornais tiveram, em geral, expansão restrita e curta duração, acrescida ainda pelas perseguições de que foram alvo.

De forma geral, a imprensa operária lutou com imensas dificuldades na cidade de Setúbal, provenientes por um lado, da fraca escolarização do seu público-alvo e por outro, pela incapacidade financeira com que se debatiam. Dos grupos profissionais representados na imprensa, destacam-se os soldadores, que desde os finais do século XIX se encontram comprometidos com os movimentos reivindicativos, por melhores salários e condições de vida.

No dealbar do século XX, os soldadores eram a classe mais favorecida, por mais bem paga, eram, entre todos os operários, os mais letrados e como tal, mais abertos às ideias socialistas e anarquistas. Apareceram, respectivamente, os periódicos *O Produtor* (1900) e a *Trombeta* (1917), directamente relacionados com essa profissão. Registe-se ainda o papel desempenhado pelas associações e colectividades no processo de difusão das novas ideias, principalmente na organização de sessões de leitura onde eram comentadas as notícias. Merece ainda particular referência o periódico de inspiração anarquista, *Germinal* (1903), dada sua acção na criação do "Grupo de Propaganda Germinal", responsável pela edição do jornal e do Centro de Instrução Germinal, criado em 1904 por Martins dos Santos.

Antes de encerrar, cumpre ainda tecer as seguintes considerações justificativas da inclusão deste ponto. Na verdade, pretendeu-se enunciar os elementos constitutivos – sociais, ideológicos e históricos – que enformam a produção jornalística setubalense, durante o período cronológico escolhido para estudar. Tal permite-nos estabelecer um conjunto de princípios teóricos essenciais para a compreensão do problema anteriormente esboçado.

Em primeiro lugar, ressalta a ideia de que os jornais reflectem as conjunturas políticas e sociais vividas em determinados momentos históricos. Trata-se, acima de tudo, da materialização, através das notícias, de aspirações e expectativas perante determinado acontecimento social, mas também os fracassos e aposições. Os autores das notícias, redactores, directores e colaboradores, normalmente, assumem-se como representantes de grupos políticos, profissionais ou até, em sentido mais lato, sociais. Traduzem os seus interesses e objectivos que lhes permitirá manter, nalguns casos, o poder e noutros, a visibilidade e o reconhecimento social. Por conseguinte, tendo em conta o posicionamento dos grupos na trama social, as representações sociais deles serão distintas.

Sendo assim, ao equacionarmos as representações desses grupos quanto à pobreza em geral e à criança pobre em particular, os resultados serão obviamente distintos, dependendo estes da proximidade física em relação às situações de pobreza. Nesse sentido, se os grupos sociais percepcionam de forma diferente as representações sociais da situação de pobreza, é possível postular a forma como os diferentes grupos definem o pobre, mais concretamente a criança pobre.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 84 03/10/2007, 12:49

Em segundo lugar, dada a natureza da fonte, é possível conferir-lhe uma autonomia discursiva, pois ela veicula ideias, intenções, referenciáveis a um determinado contexto social e ideológico, susceptíveis, portanto, de se reflectirem na esfera das práticas sociais quotidianas produzindo consequências sociais colectivas.

Estamos, todavia, perante um discurso produzido na ausência do enunciador, construído a partir de uma relação assimétrica em que o adulto se acha com o direito de falar em nome dos interesses das crianças, representando-as do seu próprio ponto e vista, sendo o porta-voz delas perante outros adultos. Assim, no entender de Ferreira (2000, p. 32), "o adulto corre sempre riscos de representar as crianças do seu próprio ponto de vista e, ao fazê-lo, de se e de as encerrar e à sua pesquisa num ciclo fechado e vicioso".

Referências

BERELSON, 1952 *apud* VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das ciências sociais*, Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Sociologia, Epistemologia, 6, 1986.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, 1991.

FERREIRA, Maria Manuela. *Salvar corpos, forjar a razão.* Lisboa, IIE, 2000, n. 7. (Colecção Memória da Educação)

GARCÍA, Maria Dolores Sáiz; ARAGONÉS, Juan Francisco Fuentes. La prensa como fuente historica. In: ARTOLA, Miguel. *Enciclopedia de historia de España.* VII. Fuentes. Indice. Madrid: Alianza Editorial, p.527-581.

JESUS, F. Henriques de. *Subsídios para a história do jornalismo setubalense.* Setúbal: Edição do Autor, 1955.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Editora, 2001.

OLIVEIRA, A. H. Marques; ROLLO, Fernando. Programação e estrutura política. In: SERRÃO, Joel; OLIVEIRA, A. H. (Dir.) *Nova história de Portugal*: Portugal da monarquia à república. Lisboa: Presença, 1991. v. XI, p. 367-438.

QUINTAS, Maria da Conceição S*etúbal nos finais do século XIX.* Lisboa: Caminho, 1993 (Coleção Universitária)

QUINTAS, Maria da Conceição. *Setúbal*: economia, sociedade e cultura operária (1880-1930). Lisboa: Livros Horizonte, 1998b.

RIBEIRO, Vítor. *História da beneficência pública em Portugal.* Coimbra: Revista científica e literária, 1905.

RICHARDSON, Roberto. *Pesquisa social*: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SÁ, Vitor de. *Roteiro da imprensa operária e sindical 1836-1986.* Lisboa: Caminho, 1991.

SERRÃO, Joel; OLIVEIRA, A. H. (Dir.) *Nova história de Portugal*: Portugal da monarquia à república. Lisboa: Presença, 1991. v. XI, p. 367-438.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 85 03/10/2007, 12:49

TENGARRINHA, José. *História da imprensa periódica portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1989 (Coleção Universitária)

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das ciências sociais*, Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Sociologia, Epistemologia, 6, 1986. p. 101-128.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das ciências sociais*, Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Sociologia, Epistemologia, 6, 1986.

VALA, Jorge. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Coord.). *Psicologia social.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, p. 353-384.

Anexo 1

REGISTO BIBLIOGRÁFICO DOS PERIÓDICOS

(EXEMPLO)

TÍTULO PRINCIPAL	ALVORADA
1º SUBTÍTULO	*Quinzenário defensor dos empregados de comércio e dos interesses da localidade* *Quinzenário defensor dos empregados do comércio (1912) e Quinzenário defensor dos empregados no Comércio e Indústria (2ª série)*
DATA	Fundação: 15/6/1911 e é publicado até ao número 94 15/9/1915. Aparece uma 2ª série no ano de 1918.
DIRECTOR	Matos Paulo, António Carvalho (2ª série em 1918), António Brás das Cruz (1919)
ADMINISTRADOR	António Jacinto Carvalho (1911); Henrique Luís Botica (1912); Alberto Gil Brandão (1913) e Januário Dias (1919)
REDACTOR E EDITOR	Porfírio S. Manique, Amadeu Henrique de Sousa (redactor em 1919) e Camilo Gomes (editor em 1918), João de Aquino Correia (secretário, 1912); António Brás Cruz (redactor, 2ª série, 1918)
LOCAL DA REDACÇÃO ADMINISTRAÇÃO	Grupo Alvorada (1912), Praça do Bocage, Setúbal
COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO	Minerva Comercial, R. Da República 75 – Évora e Tipografia Santos – Av. Todi, 368-B, Setúbal (1911). De 1 de Junho de 1918 a 15 de Setembro de 1919, o jornal foi impresso na tipografia a vapor do Comércio da Póvoa de Varzim; dessa data a 15 de Maio de 1921 o jornal foi impresso na tipografia a electricidade do Diário do Minho, em Braga.
Nº DE PÁGINAS DE CADA NÚMERO	4
FORMATO	39×28 e 48×33 (2ª série)
PREÇO: ASSINANTES	Semestre: 300 réis; Trimestre: 150 réis; Anual:1$000
PERIODICIDADE	Quinzenal
LOCAL DE CONSULTA	A Biblioteca Municipal de Setúbal tem todos os números saídos, organizados em dois volumes: o 1º abarca os títulos respeitantes aos anos de 1911 a 1915; o 2º de 1918 a 1922

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 86 03/10/2007, 12:49

Anexo 2
CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS NOTÍCIAS

CATEGORIAS DE ANÁLISE
PERIÓDICO: *ALVORADA*

1. HIGIENISMO/SAÚDE
– O álcool e seus efeitos – 21 de jan. 1911 15 (I)
– Os perigos do alcoolismo – 1° de jul. 1912 25 (I)
– Do banho em geral – 15 de ago. 1912 28 (II)
– Epidemia – 15 de nov. 1918 12 (VIII)

2. ESPAÇO URBANO
– Liberdade aos taberneiros – 1° de jul. 1911 2 (I)
– Acabe-se – 1° de jul. 1911 2 (I)
– Setúbal sem decoro – 15 de jul. 1911 3 (I)
– Festas da cidade – 1° de out. 1911 8 (I)
– A Taberna – 6 de jan. 1912 14 (I)
– A Taberna e o luxo – 26 de mar. 1912 19 (I)
– Fujamos da Taberna! – 20 de abr. 1914 64 (III)
– A Taberna – 1° de jul. 1914 69 (IV)
– Aspectos da vida sadina – 1° de maio 1918 1 (VII) 2ª série
– Inverno – 15 de dez. 1921 66 (X)

3. EDUCAÇÃO – GERAL
– Instruir e educar – 25 de jul. 1911 4 (I)
– A Instrução (poema) – 1° de maio 1912 21 (I)

5. CRIANÇAS DE RUA
– A enjeitada – 14 de mar. 1911 20 (I)
– Pequeno mendigo (poema) – 15 de maio 1912 22 (I)
– Peregrina (poema) – 1° de fev. 1913 38 (II)
– A órfã – 20 de jan. 1914 58 (III)

6. CRIANÇA POBRE ESCOLARIZADA
– Beneficência escolar – 1° de jan. 1915 79

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 87 03/10/2007, 12:49

7. A CRIANÇA ASILADA

– Infância desvalida – 1° de jul. 1911 2 (I)

– Asilo, festa – 15 de set. 1919 27 (VIII)

– Orfanato Municipal – 20 de maio 1920 40 (VIII)

8. CRIANÇA TRABALHADORA

– Notas várias – 15 de ago. 1911 5 (I)

– Exploração de menores – 19 de nov. 1911 11 (I)

– Exploração de menores (2) – 6 de dez. 1911 12 (I)

– Crianças que trabalham – 15 de mar. 1914 63 (III)

– Demonstrando – 1° de jun. 1918

9. OPERÁRIOS E PESCADORES. TIPOS

–– O operário e a Taberna – 1° de out. 1911 8 (I)

–– Horas tristes – 1° de mar. 1915 82 (IV)

10. POBREZA, CONCEITO GERAL

–– O vagabundo – 14 de set. 1912 30 (I)

–– O mendigo – 20 de ago. 1913 49 (III)

–– Misérias sociais – 30 de jan. 1920 36 (VIII)

–– Quadros tristes – 20 de jul. 43 (IX)

–– O Mendigo (literatura) – 15 de nov. 1921 64 (X)

11. DADOS ECONÓMICOS E DEMOGRÁFICOS

–– O Pão – 20 de mar. 1915 83 (IV)

–– Regulamentação das horas de trabalho do concelho de Setúbal – 1° de jun. 1915 88 (IV)

–– Subsistências – 15 de jun. 1919 23 (VIII)

–– O custo de vida – 15 de jan. 1920 35 (VIII)

–– A fome decretada – 1° de set. 1920 44 (IX)

–– Carestia de vida – 5 de jan. 1922 67 (X)

12. QUOTIDIANO BURGUÊS: SOCIABILIDADE

–– O amor maternal – 1° de out. 1911 8 (I)

–– As crianças (poesia) – 9 de jan. 1912 16 (I)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 88 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 6

Crescendo separadas: historicizando o quotidiano do Instituto do Professorado Primário*

Margarida Felgueiras

O estudo histórico da forma escolar da educação tem sido encarado, habitualmente, do ponto de vista da análise organizacional, para a qual a "nova" sociologia das organizações educacionais as teorias da organização e da administração educacionais têm dado um contributo decisivo (cf. DEROUET, 1987; ou BARROSO, 1995). A organização escolar é vista hoje como um elemento pertinente para a análise institucional da educação, defendendo alguns autores, na esteira de Foucault, que o "objectivo da história das instituições escolares deve ser o pôr em evidência a dimensão institucional do processo histórico, de desenvolvimento das organizações escolares" (cf. BARROSO, 2005). Essas abordagens valorizam, sobretudo, a organização pedagógica, os aspectos formais da administração para a análise dos comportamentos e da especificidade da organização e administração escolares. E apesar de na esteira de Crozier e Friedberg (1977, p. 37), se considerar que o aspecto formal da administração não é um pano de fundo para a acção, mas deve ser considerado o recurso para as estratégias individuais, em que as organizações aparecem como um modelo oficial que determina o contexto da acção e os recursos dos actores, na verdade as análises objectivam, comummente, o ângulo de quem detém um poder mais ou menos legitimado (reitores, directores, professores).

Pretendemos, neste trabalho, olhar a organização de um internato do lado dos actores "menores" – hoje fala-se mais de utentes ou clientes [...] – no sentido em que os actores, crianças ou jovens são duplamente dependentes: a) como objecto de disciplinação e b) pelo estatuto de menoridade. A preocupação desta abordagem será discernir "a

* O trabalho aqui apresentado representa uma reelaboração simplificada e mitigada de um dos capítulos da tese de doutoramento da autora, defendida na FPCE-UP em 2002 (no prelo).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 89 03/10/2007, 12:49

dimensão sensível da existência social", tomando em conta as múltiplas conexões dos "fenómenos movediços que integram cada indivíduo numa globalidade ecológica". (MAFFESOLI, [s.d.])

Ao adoptamos uma perspectiva fenomenológica, tendo em conta o "mundo da vida", procuramos, através da análise do quotidiano do Instituto do Professorado Primário, uma instituição bem delimitada, chegar à compreensão holística da organização. Melhor dizendo, consideramos que a análise dos "actores menores", em seu quotidiano, é um instrumento indispensável a esse conhecimento, restituindo a sociabilidade assente num espaço partilhado, que exprime e participa simultaneamente no (re)formular da organização e da estrutura administrativa. E ao adoptar este ponto de vista, o quotidiano dos alunos aparece com um papel mais central do que aparentemente lhe é dado. Aquilo que pode ser considerado como um elemento relativamente oculto ou ocultado, mas instituinte, do local. Ou seja, a necessidade de uma visão "holística da temporalidade e da pluridimensionalidade do desenvolvimento da instituição" (BARROSO, 2005) tem de integrar a espacialização e a homogeneização do quotidiano em temporalidades contingentes, *de todos os actores* e não apenas dos decisores. Captar as vivências, o sentido das práticas e das atitudes minúsculas dos diversos actores. Dirigindo o olhar, das normas de funcionamento para os silêncios, para os espaços intersticiais da organização, potencialmente produtores de formas inesperadas de agir ou de usar as limitações impostas. E isso sem cair no anedótico, na redução do singular ao universal, nem apresentar o estudo do quotidiano escolar como alternativa ao estudo da organização escolar. Antes como um aspecto complementar de uma visão mais holística, mais global, sobre as organizações educativas, aberta a outros contributos disciplinares.

Colocamo-nos no campo mais histórico-antropológico, vendo a instituição na sua materialidade, na convergência do social, do cultural e do político. Tendo em conta as relações que se estabelecem entre as diversas esferas da realidade colectiva e em que o sistema de ensino pode ser visto como uma área de luta política (GRAMSCI, 1997 *apud* MORROW; TORRES, 1997).

Caracterização da instituição

O Instituto do Professorado Primário foi uma instituição criada pela professora primária Amália Luazes, em 1916, que desde 1918 contou com o apoio da União do Professorado e que perdurou até 1990 (cf. FELGUEIRAS; 2004; FELGUEIRAS, 2002). Era uma instituição de carácter socioprofissional, com finalidades assistenciais e de instrução para as filhas e filhos de professores do ensino primário (actual primeiro ciclo do ensino básico). O objectivo apregoado era tanto constituir um escol de professoras, sem descurar a preparação para o lar, nas palavras de Amália Luazes, como propiciar a formação letrada, que lhes permitisse vir a ocupar cargos no funcionalismo público ou no sector dos serviços. Desenvolveu-se por três casas, duas de internato feminino, em Lisboa e Porto, e uma secção masculina em Lisboa. Era destinado a filhas e filhos órfãos de

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 90 03/10/2007, 12:49

professores(as) primários ou professores(as) com famílias numerosas e residindo longe de centros urbanos, onde pudessem dar instrução aos seus filhos. Para os professores primários, providenciar uma instrução de nível médio para a sua prole era de algum modo tentar manter, pelo menos, uma posição social de estatuto correspondente ao deles, desligado dos trabalhos braçais na agricultura, nas indústrias ou nas pequenas oficinas e com a respeitabilidade que a instrução letrada propiciava.

Como característica específica destes internatos está precisamente a homogeneidade relativa da sua população discente, uma vez que todos eram familiares de professores (filhos/as, irmãs ou irmãos, netos/as), ser uma instituição de participação mista, do Estado e dos professores primários, que para ela contribuíam com uma quotização mensal, descontada directamente nos seus vencimentos. O Estado garantiu os edifícios e o pagamento do pessoal do quadro.

Ao Instituto podiam candidatar-se alunos de qualquer ponto do país e das Ilhas Adjacentes. Os professores a leccionar nas colónias só poderiam candidatar os seus filhos/as se por sua iniciativa se tivessem feito sócios do Instituto e tivessem pago as respectivas quota. No caso do internato feminino, como a partir de 1930 passa a funcionar em duas casas, as candidaturas eram repartidas por cada uma delas tendo por base um critério geográfico: residirem ao norte ou ao sul do rio Mondego. As candidaturas das Ilhas pertenciam à zona a sul do Mondego e ficavam em Lisboa.

A procura variou ao longo dos anos assim como os objectivos das famílias e da própria instituição, principalmente com a passagem para a tutela do Instituto da Acção Social Escolar (IASE) em 1972. Ao longo da sua existência o Instituto do Professorado Primário Oficial Português teve outras designações, tendo a Ditadura alterado o nome em 1932 para Instituto Sidónio Pais (do professorado primário), em honra do caudilho da "República Nova". De 1916 a 1990 acolheu nas três secções um total de 4.808 alunas e alunos, de um universo de 6.381 candidatos/as, que correspondem a 4.174 famílias de professores/as. As décadas de 1930 e 1940 correspondem genericamente ao período de maior número de alunas/os internadas/os.

Neste trabalho, procuramos analisar a vida em internato das Secções do Instituto do Professorado, não pelas normas que o estruturaram e permitiram a distribuição interna do poder, mas pelo recompor narrativo das práticas quotidianas, dando visibilidade às "tácticas" silenciosas, individuais e de grupos, que alteram ou pelo menos controlam as normas nos seus efeitos, mesmo quando sujeitos a grelhas apertadas de vigilância. No limite, seguindo Certeau, trata-se de compor a rede de uma "anti-disciplina" (Certeau, 1990, p. XL) que é apenas assinalada pelas formas como emprega "os produtos impostos por uma ordem dominante" (Certeau, 1990, p. XXXVII). Procuramos recriar "o espaço existencial", os gestos simples, de um processo de interacções múltiplas, de forte intensidade e por isso contrário ao estabelecido regular e duravelmente. São práticas que subsistem no espaço quadriculado das "disciplinas" mas que só podem existir no silêncio, no "não dito". Procuramos, através de memórias dispersas, provocadas e recuperadas, de fotografias e documentos, fazer uma aproximação ao indizível de uma

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 91 03/10/2007, 12:49

totalidade, que é a vida de um internato. Utilizamos, sempre que possível, extractos de entrevistas realizadas. Destacamos aqui apenas alguns elementos da rotina quotidiana do internato, como o ritual da higiene, as normas que presidiam à tomada das refeições e do estudo e suas infracções. A vida quotidiana pode ser olhada de várias perspectivas, a partir de regulamentos, de relações hierarquizadas entre internato e famílias, de momentos festivos, etc. Escolhemos observar pelo ângulo das alunas e alunos, a partir da sua própria expressão, do que recordam do seu dia-a-dia, das pequenas coisas, que olhadas como insignificantes se tornam quase tabus. Mas é precisamente neste campo que tudo se vai alterando, lenta, mas definitivamente Não nos importa os grandes factos (os castigos decorrentes de processos disciplinares, por exemplo), mas os pequenos factos (sanções não estatutárias mas instituídas na rotina), as regras de uma vida em comum, mais formalizadas pela tradição que pelo regulamento.

O quotidiano em internato

A análise da vida interna da instituição confronta-nos com um conjunto de discursos plurais e divergentes: o Instituto "era uma grande família", "era uma prisão", era horrível, "era um convívio muito bom!"... Dar conta dessa realidade que é o quotidiano composto de regras, limitações, exploração dos limites, construção da individualidade levou-nos a procurar uma escrita, que permitisse transformar as narrativas individuais na narrativa de um actor colectivo, de voz plural e atendendo às diferenças de género.

A chegada ao internato era um momento marcante na vida das crianças e jovens que o frequentavam e permite colocar em relação dois mundos distintos – o da casa e da família na aldeia; a cidade com o internato, o liceu ou a escola técnica. Porém, faremos economia desse momento inaugural (Cf. FELGUEIRAS, 2004; FELGUEIRAS, 1999), para focarmos a atenção em alguns aspectos da rotina interna a que ficavam submetidas/os, tentando estabelecer as diferenças que estruturam os quotidianos de meninas e meninos.

Não havia dias diferentes…

O sobressalto, a existir, ocorre quando há desvio no cumprimento do estipulado. O quotidiano do Instituto desenha um modelo uniforme. A *integração* na *ordem*, a submissão à hegemonia institucional processa-se mediante a aquisição e a manutenção de hábitos, que não passam da *internalização da normatividade*. Além disso, trata-se de formar o hábito de suportar a dor ou, pelo menos, a incomodidade. Um "espartanismo", aliás, característico dessa categoria de internatos. No interior deles, porém, criavam-se pequenas estratégias de *resistência*, laboriosamente conseguidas à força de criatividade e de risco.

– Acorda, já é tarde! Olha, a D. Irene já perguntou por ti! – dizia a colega do lado enquanto a abanava.

Salta da cama, puxa os cobertores para trás, enfia o robe às pressas, procura a botija de água quente no fundo dos lençóis, pega na toalha de rosto que pendia aos pés da cama

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 92 03/10/2007, 12:49

e atira-a para o ombro, tira o pote da mesa de cabeceira, da gaveta o copo com a escova dos dentes, a pasta "colgate", o pente e corre a toda a pressa para os lavabos. Ainda dava tempo, faltavam dez minutos para as sete. A partir das sete, a enfermeira anotava o atraso para comunicar à prefeita; seria repreendida e podia ser castigada. D. Irene chegava mesmo a ameaçar que não deixava as atrasadas lavar a cara. Já algumas vezes se vira obrigada a ir apenas à retrete do dormitório e lavar a cara no lavatório pequenino das mãos, com a água morna da botija, fugindo, assim, ao controlo da enfermeira. Mas ela desconfiava. Não podia abusar, e as meninas mais velhas acabariam por chamar à atenção.

A campainha tocava todos os dias às 7 menos 20. Apesar do toque inexoravelmente repetido, não havia meio de se habituar a despertar tão cedo. E custava tanto levantar, ainda manhã escura! Fazia tanto frio e agora esperava-a o ritual da higiene matutina – pensava enquanto se dirigia para um lavatório deixado vago – sob o olhar atento da enfermeira. Nos lavatórios, dispostos ao longo das duas compridas paredes laterais, corria só água fria e pouco abundante, quando se abriam dezenas de torneiras em simultâneo. Valia-lhe nestas manhãs geladas a água tépida da botija dos pés. Não fosse a D. Irene olhar e bastaria esse litro de água para se lavar! Já com pouca gente nos lavatórios teria de a misturar com água fria e despachar-se. De bata e avental branco, de alças cruzadas, o rosto pálido pela manhã, sem pintura nem sobrancelhas, de pé, ao meio da parede do fundo, D. Irene vigiava os gestos das meninas e parecia encarnar a figura de feiticeira má, das histórias infantis.

A higiene não era coisa simples

> [...] *custava-me imenso levantar, já ia em cima da hora. Uma coisa complicada era nós termos de nos arranjarmos assim com a enfermeira a tomar conta. Nunca entendi porque é que tinha que lá estar uma pessoa a tomar conta. Só entendi mais tarde* [...]. *Mas inicialmente não entendia, não estava habituada àquelas coisas, aquela gente toda ali ao mesmo tempo a lavar-se. Era uma casa de banho, aquilo para mim foi um bocado complicado, entrar naquela zona toda.* (MIRANDA, 1998, p. 13)

Lavar implicava certa encenação e destreza. Punha a água a correr, tirava o robe e atava-o à cintura, puxava a camisa de dormir ligeiramente para cima, desenfiava os braços e descia a camisa abaixo das axilas, sem mostrar o peito. Fechava a torneira, pois a água já subira mais de meio do lavatório. Lavava a cara, o pescoço, imergia os braços na água, sem molhar a roupa. Que frio! No inverno era de bater os dentes! No verão sabia bem a frescura da água e descia-se mesmo um pouco mais a camisa. Mas era preciso manter sempre o recato. Com a lavagem dos dentes e o pentear do cabelo, completava-se a higiene diária. Espelho só existia nos lavabos, e o seu uso era limitado ao pentear da manhã. Algumas mais velhas tinham o seu espelhozito na pasta, mas o uso era necessariamente parcimonioso.

> *Outra coisa que me fazia confusão, era quando estávamos a tomar banho e nós não tomávamos banho todos os dias, tomávamos para aí uma vez por semana.* (MIRANDA, 1998, p. 13)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 93 03/10/2007, 12:49

O limpo e o sujo eram aqui definidos segundo critérios higienistas e institucionais. A enfermeira que acompanhava os banhos, para além de controlar o usufruto da água quente, garantia que todas as alunas tomavam o banho semanal, com o cuidado de não se resfriarem, sem haver lugar a disputas, exibições, mantendo o "decoro e modéstia". Observava as unhas, os cabelos. Uma aliança entre economia de gastos, moralidade, preceitos higiénicos e disciplina.

Aos sábados de tarde e aos domingos, segundo uma ordem estipulada pela enfermeira, subia-se da sala de estudo aos lavabos em grupos de oito para o banho semanal. Existiam apenas quatro cabines, fechadas, com chuveiro e água quente, situadas na parede de topo, logo à entrada, do lado esquerdo. Sempre orientadas pela Sr.ª enfermeira, que cronometrava os dez minutos que o banho devia demorar. Enquanto umas alunas se lavavam as outras iam buscar as coisas no dormitório e algumas, de cabelos mais compridos, demoravam-se ainda a enxugá-los, envoltos em toalhas. O secador de cabelo não dera ainda entrada no quotidiano das raparigas.

Durante o mês de maio lavavam-se também os pés no meio da semana, no fim da tarde, e mudava-se de meias.[1] Fora disso, só com autorização da Sr.ª prefeita se poderia reentrar nos lavabos, o que provocava algum desconforto, quando o calor aumentava a transpiração. A higiene durante o período menstrual, apesar da descrição recomendada face às pequenitas, tornava-se uma questão pública, uma vez que exigia uma autorização específica, caso a caso, o que embaraçava as adolescentes. Essa autorização implicava também a ida ao dormitório para pegar na toalha, saboneteira e panos higiénicos. Os pensos higiénicos descartáveis começaram a ser vendidos nas farmácias nos anos 50, mas a sua vulgarização só acontece nos finais da década de 60.[2] Nos lavatórios existia uma cabina com bidé só destinada à higiene íntima,[3] que provocava uma certa curiosidade às mais pequenitas.

Era assim o despertar na Secção do Porto nos anos 60, tal como fora desde a abertura em 1930. De diferente, talvez, uma menor organização no começo: *Aquilo era assim um bocadinho à balda, tocava a sineta, que era um grande sino ao fundo das escadas* (CARDOSO; AMARAL, p. 22), não havia ainda enfermeira mas esperava-se a vez em fila e o controlo era feito pelas prefeitas.

Na Secção Feminina de Lisboa, nos anos 50, já as alunas possuíam cacifos individuais ou um para cada duas, metálicos, no corredor, onde guardavam os objectos

[1] Encontramos na mesma época estes hábitos descritos para a França (cf. ARIÈS; DUBY, 1991, p. 96). Em Portugal, até finais dos anos 60, no contexto familiar burguês o banho semanal ainda era a norma; a lavagem separada de partes do corpo era contudo mais frequente, especialmente dos pés. Nos meios populares, sem casas de banho e onde escasseava a água, o lavar do corpo era sobretudo feito junto de pequenos cursos de água, com o lavar da roupa. A higiene diária limitava-se à lavagem do rosto e braços, pela manhã e ao ritual da lavagem dos pés, à noite.

[2] Ao nível dos cuidados do corpo e da difusão das normas de higiene são evidentes as semelhanças com o que é descrito para a França da mesma época. (Cf. ARIÈS; DUBY, 1991, p. 96)

[3] Cf. ARIÈS; DUBY, 1991. Ainda que para a França seja referida a divulgação do bidé nos anos 50, ele existia na Secção do Porto desde os anos 30 e em Lisboa nos anos 20.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

pessoais necessários durante o dia, não podendo voltar ao dormitório, que era fechado e mantido inacessível. Para a higiene, persistia o constrangimento de pedir autorização para se deslocarem aos lavabos. O mobiliário sofreu várias remodelações, assim como o edifício, e os lavabos apresentavam alguns cuidados de privacidade, com separadores entre os lavatórios. Também aqui a sineta dos anos 20 foi substituída pelo toque da campainha nos anos 50. Persistiam os grandes dormitórios, de 28 alunas ou talvez mais, com uma antecâmara onde guardavam a escova e a pasta de dentes em um armário branco, todo em gavetinhas pequenas e encimado por um espelho. Durante a semana, os únicos dias que eram diferentes eram os dias em que havia banho de manhã. Havia água quente mas ela só chegava para algumas, pelo que era obrigatória uma escala. Davam-se por vezes vagas, que as mais interessadas ou menos preguiçosas a levantar-se podiam aproveitar. Apesar de não dispormos das plantas arquitectónicas dos anos 20, sabemos que foram feitas obras para construção de lavabos e lavandaria, pelo que o edifício estaria dotado de chuveiros e lavatórios já nessa época.[4]

Para os rapazes, as normas de higiene eram semelhantes, mas o espaço marcava algumas diferenças, uma vez que se encontrava instalado num edifício de um mosteiro do século XVII. Os dormitórios abriam para os claustros que os meninos atravessavam em fila, de pijama, pote na mão, saboneteira e toalha ao ombro, sob a vigilância de um prefeito. Nos anos 30, o banho era tomado em chuveiro colectivo, e podiam tomá-lo duas vezes por semana.

> José Maria – *Era também um problema para a gente, especialmente no Inverno. Porque nós não podíamos fugir aos prefeitos e eles obrigavam a ir para o banho. Às vezes no Inverno frio, e a água quente durava até durar, não era? Depois tínhamos que tomar banho em água fria. Com os claustros, a chuva a cair, a entrar pelos claustros dentro a gente ali em lençol de banho, a correr para o* [lavatório], *logo de manhã às seis da manhã. Era um problema. Mas tínhamos que ir.* (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 1996, p. 20)

As instalações sanitárias foram sujeitas a obras de que resultaram novos e mais amplos balneários. Nos anos 50 eram obrigatórios dois banhos semanais, mas quem o pretendesse podia tomar banho diário, o que era particularmente desagradável durante o inverno. Os lavabos possuíam cabinas para duche, mas sem portas. A dificuldade era a água quente, que acabava depressa, e a maioria teria de tomar banho com ela já fria. Mas, aqui, o banho frio era considerado um elemento para a robustez física dos rapazes. Para os mais velhos, existia ainda o ritual da barba. Os lavatórios, também em série, com espelhos, ficavam ao lado dos chuveiros.

De regresso aos dormitórios fazia-se a cama, que devia ficar o mais lisa e direita possível. As/os prefeitas/os passariam revista antes de descerem para o pequeno-almoço e as que não estivessem bem-feitas seriam desmanchadas e feitas de novo na sua presen-

[4] Em França, nos anos 30, ainda não estava generalizado este tipo de equipamento em liceus e colégios. (Cf. ARIÈS; DUBY, 1991, p. 96 *et seq.*)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 95 03/10/2007, 12:49

ça. Na masculina era frequente nos meninos pequenos enurese nocturna e nesses casos a roupa era puxada para trás e o colchão de palha deixado a secar.[5] Os restantes deviam ficar de pé, junto à cama esperando a revista do prefeito, e sair em formatura para o refeitório. Os dormitórios eram amplas salas, com camas de ferro pintadas de branco ou de bege, alinhadas ao longo das paredes e por vezes com uma terceira fila no meio. O seu aspecto era semelhante a imagens e descrições de colégios, seminários e instituições de cariz assistencial para crianças ou às longas enfermarias dos hospitais dos finais do século XIX e primeira metade do XX. Estavam sempre impecavelmente limpos e tinham um ar impessoal, sem qualquer elemento decorativo, nem mesmo um espelho. Era junto da cama que cada um/a se vestia. No caso das meninas começando por enfiar a roupa interior ainda com a camisa de dormir vestida; só quando estivessem compostas tirariam a camisa e completariam o vestuário com a roupa exterior e a bata cor-de-rosa. A preocupação com o decoro terá levado o director João de Brito a lamentar não ter podido isolar as camas das alunas "ao menos por meio de cortinas". (Relatório de 1919-1920, p. 271.)

O fazer da cama foi a única tarefa manual comum às alunas e alunos das três Secções, ainda que os relatos orais indiquem o seu desaparecimento entre os anos 50 e 60, na Secção Masculina, com o director Liberato, tendo ficado a cargo das empregadas (Amaral, 2000, p. 28; Barata, 1998). Nas décadas de 20 e 30, na Secção Feminina de Lisboa, sob a direcção da Fundadora, as meninas participavam na limpeza dos dormitórios, como forma de educação pelo trabalho. Fazia parte da sua formação como mulheres e donas de casa, independentemente do percurso escolar que viessem a seguir. Não conseguimos precisar a data do abandono destes trabalhos domésticos mas parece ter sido um processo lento, tendo em conta o relato de antigas alunas:

> *Quer dizer algumas tantas coisas deixaram-se de fazer. Portanto, a limpeza das casas de banho e a limpeza do chão do dormitório e tal. Mas continuámos a fazer as camas, continuámos a fazer as camas, continuámos a passar a nossa roupa, a passar a ferro.* (Andrade, 1997, p. 16-17)

No final de 50 a recusa das meninas determina um alterar da situação, que é retratada assim:

> *Não, não.* [...] *No meu tempo o que a gente fazia era, fazer a cama, claro, de manhã, e sei que quando entrei havia uma guerra surda por causa de passar a ferro. Que queriam que a gente ajudasse a passar a ferro, os lençóis, essa coisa toda* […] *mas disso, isso pôs-se os pés à parede e deixou de se passar a ferro. Portanto, não se passava a ferro. Só fazíamos de facto, era fazer a cama. O resto* [...]. (Santos, 2000, p. 8)

Considerada uma educação espartana por aquelas que a frequentavam, de certo por comparação com o estilo mais burguês das colegas no liceu e menos disciplinado da vida em família, este tipo de educação estava inicialmente influenciado por uma concepção

[5] Não se encontraram referências a casos de incontinência entre as meninas, mas devem ter existido também, possivelmente em menor número.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 96 03/10/2007, 12:49

precisa de educação feminina dirigida para um semiproletariado em que se pode inserir o professorado primário do início do século. Uma educação que tem em conta a origem social das educandas não lhes coarctando, contudo, outros horizontes. Essa concepção, que se desenvolveu sobretudo em educadores ligados à protecção à infância carenciada, desde Pestallozi e Fröebel, via as raparigas como elementos socialmente produtivos – "meninas obreiras". Essa preparação "para a vida" criava para estas meninas já uma vida diferente das suas colegas, por mais responsabilizada e ligada a tarefas quotidianas Ora o desenvolvimento do ensino liceal feminino fez-se por aproximação com o ensino masculino, relegando-se para o ensino técnico uma formação feminina considerada empobrecedora e discriminatória das mulheres no acesso ao trabalho e ao ensino superior. A escolha social foi claramente pelo ensino liceal, tanto mais que o ensino técnico foi conotado não como uma opção, mas como uma determinação de classe – era um ensino para pobres. Todo o ensino liceal se dirigiu para a formação do funcionalismo público e para a formação da elite, pelo que a educação feminina, tendo adoptado o mesmo modelo, devia abandonar o carácter obreiro e tornar-se uma educação de quadros (por insignificantes que fossem).

Posteriormente, a arrumação nos dormitórios consistia em deixar a cama feita, toalha e robe dobrados e pendurados no varão dos pés da cama, objectos de higiene guardados nas mesinhas de cabeceira, cujo interior estava dividido para servir duas alunas. Nas Secções nem sempre houve mesas de cabeceira.[6] Na Secção Feminina de Lisboa eram substituídas por armários de gavetinhas na antecâmara dos dormitórios. Só posteriormente, já nos anos 50, aparecem de metal, acompanhadas por um pequeno banco aos pés da cama. Nas Secções Femininas, a roupa interior era mudada a quando do banho semanal e novamente a meio da semana. O acesso aos roupeiros era feito na presença da prefeita. Na Masculina, os alunos levantavam a roupa na rouparia e, nos anos 30, as amplas camaratas não tinham outro mobiliário além das camas e de uma caixa de madeira, fornecida pelo Instituto, para guardarem objectos pequenos e mais pessoais, que ficava debaixo da cama (Rosas; Cabral, 1996, p. 8).

Nós vos agradecemos Senhor o alimento que vamos tomar...

Ao toque da campainha descia-se em fila para o refeitório. No início dos anos 30, poder-se-ia correr para o pequeno almoço, mas já nos finais da década isso obedecia a uma disciplina rígida: em fila, mãos atrás das costas, sem falar ou muito em surdina, iam-se colocando em frente dos seus lugares. Só quando todas tivessem entrado e após simultaneamente se terem benzido, a prefeita ordenava: – *Podem sentar-se.* O que deviam fazer sem grande barulho nem arrastar de cadeiras. Era servido o leite com cevada ou café e pão com manteiga. O pão era servido à discrição, além de que se podia levar um pão

[6] No Porto, em 1930, a médica da instituição critica a sua ausência e insta a directora a adquiri-las, o que deve ter acontecido pouco depois. Eram pequenos móveis de madeira, divididos interiormente para servirem duas meninas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 97 03/10/2007, 12:49

também para comer a meio da manhã. Em cada mesa havia sempre meninas mais velhas que não queriam comer e subrepticiamente davam parte do seu pão. A comida foi sempre suficiente na Secção do Porto, mesmo no período da Segunda Guerra Mundial, com o racionamento de géneros, como o testemunho desta aluna confirma:

> *– E nós aqui no Instituto nunca sentimos a Guerra, nem da falta de açúcar, nem de pão* [...] *E então na alimentação, porque é preciso não esquecer que era no tempo da Guerra, em que nós tínhamos que trazer as senhas de racionamento, ninguém se podia deslocar para onde quer que fosse, Vila Real, Porto, fosse por onde fosse, sem levar a sua senha de racionamento, se não, não comia* [...] *cabia a cada um uns tantos gramas de pão, tantos gramas de açúcar, uns tantos gramas de isto e daquilo, portanto aquilo estava tudo programado, portanto cada pessoa tinha direito só àquilo. Lá na aldeia era a mesma coisa, até o azeite. Nós éramos produtoras de azeite e só e a minha mãe às vezes ficava com mais um bocadito de azeite, mas era preciso andar a escondê-lo debaixo das vides* [...] *e ai de quem fosse apanhado com mais azeite do que aquele que o governo autorizava a que se ficasse! Era só mesmo aquele, era por pessoa, era uma ridicularia.*
>
> [...] *– Nem de carne, comemos muitos bifinhos de cavalo, mas eram muito bons, eram sim senhora.* [...] *fomos sempre bem tratadas.*
>
> *– Só tínhamos, claro, a sobremesa ao Domingo. Na altura só tínhamos ao Domingo e tínhamos um bolinho no dia de N.ª Sra. da Conceição, tínhamos um bolinho de arroz* [...] *ao lanche.* (PINTO; TAVEIRA, 1996, p. 14-16)

Nas Secções de Lisboa quer as alunas quer os alunos dirigiam-se dos dormitórios para o refeitório, a fim de tomar o pequeno-almoço. As pastas ficavam feitas à noite e de manhã não havia estudo. Em 1916-1917, a falta de carvão e de iluminação provocados pelo racionamento consecutivo à Primeira Guerra Mundial fazia que as alunas se levantassem muitas vezes mal o sol nascia para estudar de manhã, antes das aulas, e assim se economizar combustível. A entrada para o refeitório fazia-se ordeiramente, mas as próprias alunas colaboravam no pôr as mesas e no colocar o pão nos cestinhos, para cada mesa.

O ritual do almoço e jantar em Santo Ildefonso começava de pé junto da mesa com o recitar de uma pequena oração de acção de graças: *Nós Vos agradecemos Senhor o alimento que vamos tomar, que ele nos aproveite para melhor Vos servir e mais Vos amar* (CARDOSO; AMARAL, p. 23-24). Depois de se benzer, as meninas podiam sentar-se. As mesas eram quadradas, para quatro pessoas. Havia uma ou duas com seis. As prefeitas comiam cada qual em mesa própria, junto à janela, de cada lado da sala. No início teriam comido num recanto envidraçado, separado das meninas. Mas esse espaço foi transformado em copa, onde se guardavam pão, compotas. Inicialmente não se podia falar à mesa, tal como na Secção Masculina; posteriormente, falava-se baixinho, mas na Feminina de Lisboa sempre se terá podido falar. Aí a disciplina parecia mais suave: as alunas circulavam mais livremente pelo espaço interior, podiam colaborar no cortar do pão.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 98 03/10/2007, 12:49

No tempo de Amália Luazes, as mesas eram rectangulares, de bancos corridos, para 10 pessoas cada, onde uma aluna mais velha estava encarregada de velar pelo repartir da comida na sua mesa. Também aí o mobiliário evoluiu para mesas quadrangulares com cadeiras para quatro pessoas. Em pouco mais de meia hora as educandas eram servidas e comiam. As travessas subiam por elevador, da cave, onde se situava a cozinha, para o refeitório. Problemas relacionados com o enfraquecimento, tuberculização e morte de meninas levaram a uma apertada vigilância sobre a qualidade e a quantidade de comida, com a visita da própria médica ao refeitório, algumas vezes. As colheres e conchas com que a comida era distribuída eram grandes e era obrigatório servir, no mínimo, duas colheres bem cheias a cada menina. *Não tinham direito de saber quanto é que queriam comer*. Uma crítica das educandas, mas que deixava a direcção e os pais tranquilizados quanto ao bem-estar e saúde das filhas:

> [...] *os meus pais estavam radiantes com o Instituto e eu explico porquê. Porque eu era extremamente magra, incrivelmente magra e comia muito, muito mal.* [...] *O problema estava resolvido porque ali eu não pude mais comer mal, não é, e engordei rapidamente e fiquei com umas bochechinhas cor-de-rosa, não é. Portanto para os meus pais aquilo era a melhor coisa do mundo, porque eu tinha uma boa alimentação, eu tinha médica, eu frequentava o Liceu, que era aquilo que o meu pai queria.* [...] *até no aspecto de estudos eu era controlada. Pronto, era tudo muito controlado e portanto isso agradava-lhes. E eu sei que os meus pais gostavam muito daquilo.* (DOLORES, p. 6)

As alunas negociavam em cada mesa quem comia o que alguma não gostasse ou não lhe apetecesse. Na impossibilidade, inventavam formas de sair com a comida embrulhada em papéis e mais tarde em sacas de plástico. Não poucas vezes eram apanhadas e castigadas.

A dispersão das alunas por diversos estabelecimentos escolares criava dificuldades organizativas em termos de refeições. No Porto, inicialmente, eram mulheres que transportavam às escolas, em cestos, à cabeça, a comida das meninas. Como estas se queixavam de que a comida chegava fria, passou a ser transportada por carroça puxada por um cavalo, adaptada para o efeito. Contudo, desde 1932 que a directora interina Áurea Judith do Amaral acordou com a reitora do Liceu Carolina um desconto para as alunas do Instituto que almoçassem na cantina do próprio liceu, quando tinham aulas também de tarde. Nesses casos, as senhas de almoço eram levantadas em cada dia pela prefeita do Instituto. De modo geral, a comida na Secção do Porto era melhor confeccionada e em mais quantidade do que a fornecida na cantina do liceu, onde não era obrigatório comer tudo nem havia uma quantidade fixada.

Nas Secções de Lisboa, nos anos 20 e 30, os horários das refeições diferiam do que veio a ser o mais comum nas décadas seguintes.

As distâncias percorridas a pé e os horários dos liceus obrigavam a arranjos internos, com alguma imaginação. As aulas de manhã e de tarde com um intervalo de tempo curto impediam as alunas de vir a casa comer. Levavam, então, com elas um pequeno farnel:

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 99 03/10/2007, 12:49

Naquela altura, como sabe, o Instituto tinha muito pouco dinheiro e não havia cantina no liceu. Nós levávamos dois papos secos com qualquer coisa dentro. Um era quase sempre de marmelada ou uma laranja descascada. Descascada, quer dizer, que nós descascávamos e comíamos com o pão. A outra, em regra, levava um filete, ou uma fatia de carne assada, ou iscas, nós chamávamos-lhes as bufas, que aquilo deitava um cheiro! [Risos]. *Às vezes era ovo cozido, punha manteiga, punha ovo cozido e nessa altura, ainda me lembro que a D. Maria Lucília que era a professora de português, entrava e dizia: cheira aqui a sulfídrico. Ela chamava-lhe, elegantemente sulfídrico.*[Risos]. (ANDRADE, 1997, p. 28-29)

Regressadas a casa, o horário das refeições era alterado de acordo com esta realidade. O jantar era antecipado para as cinco horas da tarde, quando chegavam do liceu e à noite era substituído por um lanche. Ouçamos Ramira, que foi aluna no final da década de 20, sendo directora Amália Luazes:

Comíamos às oito, levávamos dois papos-secos, chegávamos a casa por volta das cinco e meia. A essa hora jantava-se. E jantava-se exactamente para compensar a deficiência do almoço. À noite tomávamos sempre uma chávena grande, era uma chávena das almoçadeiras de café com leite e torradas. Bem, era esta a alimentação. Quer dizer, é das tais coisas. (ANDRADE, 1997, p. 7)

Aos domingos procuravam dar uma alimentação diferente, que aparecesse como um mimo a cortar a rotina da semana:

[...] *eu lembro-me que aos Domingos, por exemplo, tinha uma coisa que a mim me deliciava: era torradas e uma chávena grande, assim, que tinha o dobro destas, de chocolate. Quer dizer, todas as semanas tínhamos uma chávena de chocolate. Quer dizer, elas esforçavam-se, ao máximo, por nos alimentar bem e convenientemente, o que é não podiam fazer milagres.* (FREIRE, 1997, p. 29)

Nós éramos tão bem tratados que até nos chamavam "os bifes"

Se no início toda a vida da Secção Masculina se realizava no interior, a partir de 1931 os alunos vão frequentar os estabelecimentos de ensino oficial e as direcções deparam-se com o problema do almoço. Nesses primeiros anos, também aos rapazes é dado um farnel para o almoço:

Gustavo – *Tínhamos lanches, tínhamos o café, o almoço, o lanche e o jantar. Eu, aí já ouvi um indivíduo dizer que era mal tratado, eu nunca fui.*

José Maria – *Os alunos tinham aulas, na hora do meio-dia colidia o horário; na hora do meio-dia não podiam estar no almoço, davam-nos um pão grande com fiambre, com ovos, com omelete de chouriça, tudo.*

Gustavo – *Os alunos do Liceu pediam que nós lhes déssemos o nosso lanche.*

José Maria – *Nós éramos tão bem tratados que até nos chamavam 'bifes'.* (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 1996, p. 9-10)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 100 03/10/2007, 12:49

A situação evoluiu para os alunos almoçarem nas escolas sempre que tinham aulas de manhã e de tarde. A qualidade e variedade da comida devem ter conhecido oscilações, o que ocasionou "um levantamento de rancho" dos alunos ainda nos anos 30.

> Gil Rosas – [...] *Levávamos a carcaça ou omelete de chouriço. E acontece que davam- nos com muita frequência carne assada. Aquilo era duro e tal, não é. Muito duro. Com bolos de bacalhau, com muita frequência.* [...] *a sair do refeitório lá nos davam a carcaça envolvida naquele papel pardo que havia. E um dia fizemos o seguinte:* [...] *resolvemos lá à saída do refeitório todos atiraram com a carcaça para o claustro, ali um montão. E lá havia uns placares e havia a ementa* [...] *quando era a carne assada, entre parêntesis um escreveu couro.* (ROSAS; CABRAL, p. 42)

Tal como mais tarde, no início dos anos 60 acontecerá na Secção Feminina, aqui narrado por duas intervenientes que assumiram papéis diferentes:

> Luísa Carapucinha – *Mas as refeições de um modo geral eram boas, não é e só à parte a tentativa de feijão frade,* [...] *Eu não me envolvi muito nisso, as mais velhas é que se envolveram muito, porque eu lembro-me perfeitamente. […] Era um feijão frade muito aguado com couve, com aquela couve de repolho, não é, muito a nadar, aquilo não agradou a ninguém, mesmo aquelas mais pequenas e caladas e ... […].*
>
> *E não se levantavam da mesa e não vinha a fruta enquanto as outras não tivessem acabado de comer. Estávamos aí uma hora geralmente. Acabar de comer era uma hora. Não vinha o segundo prato enquanto não comessem a sopa, não vinha a sobremesa enquanto não comessem o segundo prato, havia aquela coisa assim. E a questão do feijão frade foi essa, elas reclamaram, as mais velhas, e fizeram, reclamaram, foram às professoras (eu não sei bem os pormenores), que não queriam outra vez aquela refeição e reclamaram. Quer dizer, isto ficou 'a questão do feijão frade' mas nós vencemos. Nunca mais, porque as mais velhas não calaram, não é.* [...] *eu devia ter alguns 15 anos, para aí já,* [...] *Já, mas as outras ainda viveram mais porque as outras eram mais velhas e tal, já eram do 7º ano, 6º e da Faculdade e era isso.* (CARAPUCINHA, 1997, p. 11-12)
>
> Odete Santos – *Pronto e foi a outra estratégia de levantamento de rancho: Ninguém come, ninguém come e ninguém comeu. E depois essa D. Ramira tomou apontamentos na agenda sobre o comportamento das cabecilhas daquilo. Porque aquilo, a comida era feijão frade com um bocado de couves a boiar. E nesse dia nós dissemos assim: 'Agora também vamos ver o que é que comem as prefeitas ao almoço.' E eu pus-me de espreita, a ver. E comeram bifes com batatas fritas. E a D. Ramira, uma vez apanhámos-lhe a agenda, e tinha na agenda observações à frente de cada uma. Nós tínhamos números, não é? Lembro-me que era o 118. Nunca mais me esqueci. Então na agenda estava assim: '118 sentinela do feijão frade.' Que* [risos] *tinha estado a ver aquilo que elas tinham.* (SANTOS, 2000, p. 17)

Essas memórias não são partilhadas de igual modo pelos antigos alunos. Não o tendo verbalizado, pressentimos que alguns consideram ser episódios que, de certo modo, podem obscurecer a acção e a vivência no Instituto, que é o que congrega os elementos

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 101 03/10/2007, 12:49

que constituem a Associação de Antigos Alunos. Quererão evitar que a lembrança de factos, que possivelmente foram factor de divisão entre eles no passado, fragilize os laços que os unem no presente. Os relatos da Secção Masculina, não se negando relativamente à substância dos factos, assumem intencionalidades diferentes hoje, pelo que poderemos falar de uma versão oficial da memória, também ao nível da associação dos Antigos Alunos. Como compreender o que vivemos se esquecermos o futuro presente nas nossas intenções?

> José Maria – *Mas no reinado do 'Pecoré' tenho ouvido dizer que se passava mal...* [...]
>
> Gustavo – *Eu nunca passei mal e houve uma característica que eu friso e que realmente bem me parece de salientar. Quando eu cheguei ao Instituto, tu talvez já não, comíamos em pratos de alumínio, de esmalte e quando o 'Pecoré' chegou lá diz ele: – Entre os alunos do Instituto comem em pratos como se fossem reclusos. Não, vamos ter pratos de louça. E passamos a ter pratos de louça, procelana boa e passamos a ter uma alimentação...* [...]
>
> José Maria – *Nós éramos tão bem tratados e andávamos tão gordinhos que havia, principalmente os alunos da Escola Industrial Afonso Domingues chamavam-nos 'os bifes', porque nós comíamos bem e andávamos bem tratados.* (FERNANDES; CONCEIÇÃO, p. 13-14)

Desde sempre a alimentação mereceu a atenção das directoras e directores, ainda que os hábitos alimentares tenham conhecido alterações significativas ao longo do século XX. O risco de tuberculose por enfraquecimento e má alimentação das/os jovens estava sempre presente, num tempo de grandes restrições alimentares e custo de vida galopante. Amália Luazes chegou a ser acusada de negligência e má nutrição de uma aluna que morreu de tuberculose. Foi alvo de uma sindicância, que terá demonstrado não ter fundamento a acusação.[7] Os médicos das Secções tinham o cuidado de pesar e medir as alunas e alunos no início e final de cada ano lectivo e assinalar sua evolução somática.[8] O discurso dos higienistas, desde o princípio do século, denunciava as malformações, o raquitismo, a tuberculose óssea como sintomas de um enfraquecimento da "raça", provocados pela ignorância e situação de carência extrema a que estavam sujeitas as crianças. Ao mesmo tempo, propunham um modelo de saúde com base no exercício físico, numa vida regrada e alimentação cuidada, de que o internato como as colónias balneares deviam ser modelo. Encontram-se campanhas a favor de férias balneares para crianças carenciadas em *O Século,*[9] que alude à iniciativa de diversas professoras ou autarquias, como a do Porto. (Cf. ALVES, 1917)

---

[7] Não encontrámos quaisquer elementos de arquivo relativos à sindicância mas encontrámos referências em O Professor Primário, 1927 e na entrevista de Ramira Andrade. É possível que uma análise minuciosa da correspondência possa vir a encontrar também referências.

[8] Cf. o Relatório Médico da Secção Masculina de Lisboa elaborado pelo médico António Pedro Silva Martins, também professor de higiene e educação física. Livro de Actas do Conselho Escolar do IPPOP. 20 ago. 1927, 30 jul. 1931. Sessão do Conselho Plenário, 7 out. 1929.

[9] Cf. O Século, 1919, 2.º sem. Aparecem notícias geralmente com o título "Pela Instrução".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 102 03/10/2007, 12:49

A questão da alimentação inscrevia-se no discurso higienista (Cf. VEIGA; FARIA FILHO, 1999; KUHLMANN, 1998). Mas ela era também pretexto para exercer o poder disciplinar institucional, na medida em que eram excluídos os gostos pessoais. Reflexo dessa preocupação, observa-se na vigilância sobre a quantidade de comida servida e que as meninas efectivamente comessem. Mais do que os rapazes, elas teriam preocupações com a elegância, o que as levava a não comer para não engordarem, originando situações de fraqueza propícias ao aparecimento da tuberculose. Quando as Secções começaram a funcionar não eram afixadas ementas semanais mas elas existiam.[10] Encontrámos rascunhos e ofícios com ementas nas três Secções assim como despesas nas compras de géneros alimentares. Até aos anos 70, em todas as Secções só existia uma ementa, sem possibilidade de escolha ou de recusa. Às alunas ou alunos doentes ou com necessidade de cuidados específicos, ordenados pelos médicos ou médica, era-lhes feita a dieta prescrita sem quaisquer restrições. As/os perfeitas/os podiam pontualmente consentir que uma menina/o comesse menos, por se achar indisposta, e deixasse um pouco de comida no prato. *Não gostar* não era razão para se deixar de comer. Pelo contrário, nesses casos muitas vezes serviam mais e obrigavam a comer, para a/o aluna/o se habituar. A solução era não manifestar preferência e tentar que uma companheira da mesa comesse parte da comida de que não se gostava. Havia então lugar a trocas: *– Se comeres a minha farinha de pau, eu como-te o doce de cereja; – Eu como-te o pão ao lanche mas tu comes as barrigas-de-freira ou o peixe-espada ao jantar.* Quando, por qualquer motivo, a negociação falhava ou não era possível, recorria-se ao guardanapo, ao papel, mais tarde à saca de plástico para envolver a comida rejeitada e escondê-la no bolso, tapada com o lenço. Fora do refeitório seria deitada ao lixo: na casa de banho, no recreio, no caminho ou já no liceu. Não podia ser posta nos cestos dos papéis no Instituto, não fosse alguma prefeita ou empregada descobri-la e entrar-se em processo de averiguação, o que poderia resultar em castigo de algum grupo ou mesmo colectivo, pois por regra ninguém acusaria nem seria acusado. Segundo Gérard Vincent (In: ARIÈS; DUBY, 1991, p. 183) a posse de um segredo funda uma comunidade que vive na expectativa temida, mas excitante, de ser denunciada ou traída. Apesar dos testemunhos das/os entrevistadas/os tenderem a negar o facto, a possibilidade existia e ajudava a reforçar laços de defesa em pequenos grupos e uma desconfiança quase sistemática em relação a todas/os. As/os recém-chegadas/os dos anos iniciais podiam ser presa fácil das/os prefeitas/os, pois nas primeiras semanas tinham dificuldade em se situar e entender as regras, que geriam aquela ordem complexa, que as/os engolia. Impunha também a existência de regras colectivas anti-disciplinares sendo a do silêncio a mais importante.

O estudo

O internato sugere como uma das suas actividades preponderantes o ensino e a aprendizagem escolar ou outra. No caso do Instituto do Professorado Primário, inicialmente

[10] Há apenas uma referência à fixação da ementa na entrevista de João Gil Rosas e Cabral, acima transcrita.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 103 03/10/2007, 12:49

pensado como instituição educativa integral, com ensino próprio e preparação profissional, só na sua fase inicial pôde concretizar esse objectivo, nas Secções de Lisboa, e de forma muito precária. Com as reformas introduzidas em 1931, as/os educandas/os passaram a frequentar as escolas públicas, segundo o seu grau de ensino, e as secções passaram a funcionar como residências de estudantes, mantendo contudo, toda a lógica de funcionamento de um internato.[11] O estudo, já não o ensino, passa a ser o seu elemento estruturador.

Os espaços dedicados às salas de estudo diferiam em cada uma das Secções, apresentando a Secção Masculina uma variação maior, que foi evoluindo para uma configuração de uma sala de aula. Entre os motivos esteve o facto de a Secção ter sido equipada com mobiliário cedido de escolas extintas (como as primárias superiores) ou oferecido por ministérios ou outras instituições que remodelavam o seu equipamento. Era assim que a gente estudava, descreve hoje um professor reformado, aluno dessa época:

> [...] *tínhamos então os lugares, algumas cadeiras muito altas, não é...*[...] *Não era carteiras, aquilo era uma espécie de mesas altas, altas e a gente sentava-se* [...], *era uma coisa corrida. A própria carteira onde a gente estudava dava para um lado e para outro.* [...] *como se fez antigamente na, nas secretarias notariais?*[...] *E até nas câmaras municipais, onde tem aqueles livros muito compridos e tal, era assim desse género.* [...] *em cima havia o, os orifícios para, para pôr* [...] *os tinteiros e tal, e estavam dum lado e doutro, não é. Mas aquilo apanhava ali uns não sei quantos, quantos alunos, talvez alguns dez ou mais, não sei, não posso agora assim precisar.* (Rosas; Cabral, p. 10-11)

Este mobiliário foi sendo substituído por carteiras de dois lugares adquirindo um aspecto muito semelhante ao das Secções Femininas de Lisboa e Porto.

Em São Sebastião da Pedreira, quer pela configuração do edifício, quer pela perspectiva de formação feminina, que estava presente no ideário da fundadora, existia mais do que uma sala de estudo e uma biblioteca.

> *Havia várias salas de estudo e, também, era segundo os anos. Por exemplo, lembro-me que havia um salão, houve uma altura que nós lhe chamávamos até o Chave de Ouro, que era onde estava, havia várias mesas e era onde estavam as que estavam nos estudos superiores, nos estudos superiores ou nos últimos anos* [risos]. (Freire, 1997, p. 10-11)

Quando no inverno chegavam das escolas, frias e húmidas da chuva, Amália Luazes mandava-as fazer exercícios de aquecimento para não irem frias para a sala de estudo, uma vez que não havia qualquer tipo de aquecimento nas salas.

> [...] *Era uma vida organizada, sabe. Por exemplo, se chovia ou se estava frio, lembra-me, vínhamos do liceu, estava frio, chuva e tal, era engraçado, ela punha-*

[11] Apenas a Secção Feminina de Lisboa manteve a leccionação do ensino primário e do "curso técnico", com a aula de Francês, de formação feminina. Sobre este tema cf. FELGUEIRAS, 2005.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 104 03/10/2007, 12:49

> *nos na sala, no refeitório que era o compartimento assim maior, não é, púnha-nos ali a fazer ginástica, [risos] a fazer ginástica que era para* [...]. *Para desenvolver energias, não é.* (FREIRE, 1997, p. 6)

A Regente do Estudo, uma professora primária, ia passando por cada uma delas e orientando e tirando dúvidas às mais pequenas, vigiando e apoiando as adolescentes ou pedindo às mais velhas que lhes tirassem dúvidas. Algumas dessas salas tinham mesas onde as alunas podiam fazer trabalhos sozinhas ou em grupos. Apesar de existir biblioteca não era permitido ler romances, pelo menos nos períodos lectivos.

> [...] *eu lembro-me, eu lia muito, por exemplo, os Miseráveis. Eu tinha 13 anos, lia os Miseráveis, lia tudo quanto me chegava à mão. Era proibido! Era proibido ler romances no Instituto, porque desviava-nos do estudo. Bem, mas às escondidas, aquelas que tinham vontade de ler liam, e eu lia muito.* (ANDRADE, 1997, p. 30)

A sala de estudo caracteriza e simboliza a instituição como espaço especificamente educativo, distinguindo-o de outros semelhantes. Se as meninas podem aí criar e ter acesso a espaços próprios é porque o estudar é a actividade fundamental que se espera que elas realizem. E ao executar o estudo com sucesso estão a legitimar a instituição educadora. Talvez por isso, ou ainda porque foi a última Secção a ser criada, as salas de estudo no Porto, pela sua rigidez, simbolizassem como nenhuma outra a função do Instituto.

Cada uma ocupava o lugar que lhe fora distribuído segundo o ano de escolaridade e a sua estatura. As mais velhas e mais altas ficavam atrás. As salas de estudo eram compostas por carteiras de dois lugares, todas de madeira, dispostas em três filas perpendiculares à parede do fundo, onde se encontrava um móvel de cacifos para cinquenta alunas. A secretária da regente do estudo, com cadeira, estava voltada de frente para as carteiras, abarcava uma visão sobre toda a sala e estava centrada em relação à parede e entre duas portas. As paredes eram brancas, completamente despidas de qualquer decoração e as duas portas de vidro fosco, opalino, deixavam entrar uma luminosidade doce, mas opaca, através das quais nada se via, e abriam para uma pequena marquise com WC, que possuía uma pequena janela em fresta.

Tudo se encontra organizado para que nesse espaço se estude num ambiente calmo, fechado e afastado do mundo. Na sala parece reinar uma razão cartesiana: tudo é ordem e simplicidade, numa regular distribuição reticular, que o design do cacifo simultaneamente sintetiza e constitui.

O sucesso do sistema de internato no campo escolar muito deve ao conjunto de normas sociais associadas ao acto de estudar e organizar os livros. Entre os professores primários e os educadores tradicional era a defesa de que um ambiente ordenado segundo uma estética da razão desenvolveria *habitus* necessários e úteis socialmente, que a vida familiar dificilmente chegaria a criar. Só uma disciplina colectiva fundada na frieza da razão o permitiria. Além das necessidades sentidas por essas famílias, há toda uma coincidência de perspectivas sobre o modelo educativo, que os testemunhos recolhidos parecem confirmar. A ordem e o silêncio são duas normas maiores da instituição e anteriores

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 105 03/10/2007, 12:49

à função de estudo, que o espaço deveria proporcionar. É essa ordem e essa ética que se pretende impor ao comportamento das/os educandas/os a propósito da criação de um ambiente de estudo: o culto da simplicidade, da organização colectiva e individual, de igualdade de condições, do condicionamento máximo dos particularismos individuais, um governo individual limitado ao estritamente necessário, mas também a subordinação às normas, da obediência e do silêncio. É nesse contexto que o móvel de cacifos adquire um significado que lhe é dado pelas relações de poder, instituídas de modo visível pelos superiores ou subterrâneo pelas alunas e alunos. Como agiam as educandas neste espaço organizado e significante, que de residentes as torna alunas?

Há toda uma regularidade ordenada no Instituto que se encontra sintetizada nas salas de estudo e no móvel de cacifos.[12] A liberdade de movimentos era restrita; a vida na sala de estudo estava subordinada à autoridade da prefeita e do que ela e a instituição entendiam como boas condições para se poder estudar. Não havia espaços autónomos e na sala, quer os cacifos, onde se guardava livros e material escolar, quer as carteiras, que eram fechadas, podiam ser revistados pela prefeita para fiscalizar o que nele se guardava ou se estava arrumado; a saída do lugar para ir ao cacifo só se fazia mediante autorização, que, por vezes, era negada. As educandas não poderiam, em qualquer caso, aglomerar-se junto dele. A ordem e o silêncio eram assegurados pela vigilância atenta da prefeita ou, na sua ausência, por uma aluna mais velha, uma normalista, que ocupava o poder, no lugar simbólico da secretária.

> *Digamos que nós só tínhamos acesso a um cacifo na sala de estudo, onde guardávamos os livros e à parte de baixo da carteira e que mesmo assim isso podia ser sempre submetido a busca.* (DOLORES, p. 3)

Todo um universo de resistência, de tácticas estão associadas ao pequeno espaço dos cacifos, das gavetas das carteiras e da sua extensão, os bolsos da bata. Pensados para um lenço, os bolsos das batas eram a extensão do cacifo, na medida em que neles se albergavam todas as pequenas coisas privadas, que se procurava subtrair à vigilância institucional, e que transitariam para o cacifo, ou outro sítio julgado mais seguro. Eram também ocasião para troca de favores, pois quem tivesse bolsos maiores poderia em certos momentos esconder um pão, levar uma carta e, mesmo, esconder da prefeita um caderno diário com um teste negativo, quando encarregada de os levar à directora para ela assinar. Nesse espaço controlado, as alunas criavam canais e espaços feéricos de fuga e liberdade.

> [...] *E lembra-me de que nós tínhamos uma casa de banho que era o único bocadinho que se podia ver o céu e lembra-me muitas vezes de entrar na casa de banho e ficar só a olhar o céu e a pensar que enquanto estivesse ali que ninguém me anularia, que acabava por ter uma identificação, que eu acabava por ter um espaço*

[12] Não nos deteremos na análise do significado do móvel de cacifos, uma vez que foi por nós já tratado noutros textos. (Cf. FELGUEIRAS. 2000, p. 81-93)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 106 03/10/2007, 12:49

interior meu, onde ninguém podia entrar, onde ninguém podia passar, isso recorda-me perfeitamente. (DOLORES, p. 4)

Era na sala de estudo que se passava grande parte do tempo e era o local onde mais se exercitava a antidisciplina na forma de dissimulação. Aí se fingia que se estudava lendo romances encobertos pelos cadernos, escreviam-se bilhetinhos para colegas afastadas noutras carteiras, cartas que fugiam ao circuito da censura, comunicava-se por gestos, segundo o abecedário da linguagem gestual, e até as pequenitas aprendiam a fazer das sebentas um passatempo, um refúgio em que traduziam e tentavam dominar uma situação que lhe era estranha. Ou simplesmente pelo devaneio, deixava-se fugir o pensamento para as paragens dos afectos, tornados inacessíveis. Mas o máximo da dissimulação era falar como ventríloquas, na presença da Prefeita surda. Se, porém, o nível de ruído ou bulício atingisse o limiar da paciência da prefeita, logo se ouviria uma voz que decretava: – Põe-te de pé 72. Ficas a estudar de pé.

Na Secção Masculina inicialmente havia como "regente do estudo" um professor primário que orientava o trabalho e a apresentação dos cadernos dos mais pequenos, tirava pequenas dúvidas e mantinha o silêncio. Contudo, foi-se assistindo a uma progressiva degradação no preenchimento desse lugar, pelo facto de ter de residir na Secção, não ter na prática um horário de trabalho, os baixos vencimentos auferidos, que progressivamente os "regentes de estudo" são pessoas pouco qualificadas, incapazes de exercer qualquer apoio pedagógico aos alunos, que se sentem abandonados. Se algum apoio encontram em caso de dificuldades, é junto de colegas ou de alunos mais adiantados. Essa situação veio a atingir igualmente as Secções Femininas, ainda que de forma mais lenta. Quando não havia prefeito, por qualquer motivo, um aluno mais velho tomava o seu lugar para manter a ordem. Era tarefa de alunos do Magistério ou da Universidade, se houvesse. Apesar do silêncio a que estavam obrigados e de não poderem sair do lugar sem autorização do prefeito havia sempre espaço para os rapazes engendrarem partidas. Além da batalha naval, de fazerem banda desenhada,[13] de leituras de romances escondidos entre os livros ainda podiam provocar um corte de luz. O interruptor era de chave e à primeira vista pareceria um corte de corrente ou um curto-circuito e podia causar a mais completa desordem na sala.

Da sala de estudo só se saía para algo de importante: ir às aulas ao liceu, à escola técnica ou ao Magistério; ir à consulta médica, levar os testes a assinar pela directora ou subdirectora. Era também a passagem obrigatória antes de seguir para o refeitório. Era o local da ordem, do silêncio, do trabalho e também da aprendizagem e prática de múltiplas formas de uma outra disciplina, com que resistiam ao rigor normativo, impessoal e desumanizante, a que estavam submetidos/as. Outra disciplina que exigia espírito inventivo manifestado na busca de linguagens e de meios, risco, adesão e respeito pelas decisões do grupo. Essas regras ajudavam a definir um "nós", por oposição ao resto (a organização

[13] Era aluno, na década de 1940, José Vilhena, que já então dava largas ao seu engenho fazendo desenhos e banda desenhada erótica, que vendia aos colegas por um ou dois tostões.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 107 03/10/2007, 12:49

e tudo o que a simbolizava), que fortalecia as relações grupais e que criava um *ethos* de camaradagem, mas que entre os rapazes implicava também a aceitação da lei do mais forte, a sensação de abandono quando se era mais pequeno ou frágil e uma enorme solidão, tantas vezes traduzidas no desejo e, mesmo, na tentativa de evasão.

Referências

AMARAL, Alcides do. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Porto, 28 jun. 2000.

ANDRADE, Ramira. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Lisboa, 6 mar. 1997.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada*. Porto: Círculo dos leitores, 1991. v. 5.

BARATA, Manuel. Entrevista. Lisboa, 2 set. 1998.

BARROSO, João. História das instituições escolares. In: CONFERÊNCIA no III Encontro de História da Educação, Porto, Secção de História da Educação da SPCE, 31 de março, 1 e 2 de abr. 2005.

BARROSO, João. *Os Liceus*: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

CARAPUCINHA, Luísa. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Porto, 15 dez. 1997.

CARDOSO, Fernanda; AMARAL, Cecília. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Porto.

CERTEAU, M. *Les arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. *L'acteur et le systhème*: les contraintes de l'action collective. Paris: Editions du Seuil, 1977.

DEROUET, Jean Louis. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, n. 78, 1987.

DOLORES, Maria. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Porto.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Da aldeia para a cidade*: a transição para um internato feita por filhas e filhos de professores primários na década de 30. Santarém, ESES, mar. 1999 (no prelo).

FELGUEIRAS, Margarida Louro. In: FERNANDES, Rogério; VIDGAL, Luís (Coord.). *Infantia et pueritia:* introdução à história da infância em Portugal. Santarém: ESES, 2005.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. O instituto do professorado primário oficial português. In: OSÓRIO, Zília Castro; ESTEVES, João (Coord.). *Dicionário no feminino* (séculos XIX e XX). Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Para uma história social do professorado primário em Portugal no séc.XX. Uma nova família: o instituto do professorado primário oficial português. 2002. Tese (Doutorado) – FPCE-UP, Porto, 2002.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. A história e os seus registos: o museu como "registo". In: IIE/PROJECTO MUSEU VIVO DA ESCOLA PRIMÁRIA. A escola primária: entre a imagem e a memória. Porto: IIE/Projecto Museu Vivo da Escola Primária, 2000, p. 81-93.

FERNANDES, Gustavo; CONCEIÇÃO, José Maria da. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, 9 mar. 1996.

FERREIRA ALVES. Colónia Sanatorial Marítima da Foz do Douro. Porto: Câmara Municipal do Porto, 1917.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 108 03/10/2007, 12:49

FREIRE, Maria. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Lisboa, 6 mar. 1997.

GRAMSCI *apud* MORROW, R.; TORRES, C. A. *Teoria social e educação*: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Afrontamento, 1997.

KUHLMANN, M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

MAFFESOLI, M. *O conhecimento do quotidiano*. Lisboa: Vega, [s.d.].

MIRANDA, Ernestina. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Porto, 29 jul. 1998.

PINTO, Conceição; TAVEIRA, Margarida. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Porto, 2 abr. 1996.

Relatório apresentado à Exm.ª Câmara Municipal do Porto pelo Director Clínico. Porto, 1917.

Relatório do ano escolar de 1919-1920. fl. 6. Arquivo da Secção Feminina de Lisboa, Copiador n. 1, p. 271.

Relatório médico da Secção Masculina de Lisboa elaborado pelo médico António Pedro Silva Martins, também professor de higiene e educação física. Livro de Actas do Conselho Escolar do IPPOP. 20 ago. 1927/ 30 jul. 1931. Sessão do Conselho Plenário, 7 out. 1929.

ROSAS, João Gil; CABRAL, António Figueiredo. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Porto, 3 jul. 1996.

SANTOS, Odete. Entrevista concedida a Margarida Felgueiras, Lisboa, 24 mai. 2000.

VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VINCENT, G. Uma história do segredo. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada*. Porto: Círculo de Leitores, 1991. v. 5.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 109 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 7

Campos da infância... o mundo dos meus bonicos

Luis Vidigal

Contexto e objectivos

Este estudo insere-se na sequência de uma linha de pesquisa em torno, por um lado, da exploração metodológica da memória oral (VIDIGAL, 1993a, 1994abc, 1996b, 2000), segundo a metodologia desenvolvida por Thompson (1975, 1978) e, por outro, da realização de estudos-sondagem em volta da memória da escolarização e da socialização infantil (VIDIGAL, 1993bc, 1996a, 1997, 1998, 1999, 2000), no contexto mais geral da história da infância e da escolarização. Agora, centramo-nos na abordagem de formas da socialização tradicional, aqui entendida não apenas num sentido "rural", mas societária. Trabalhamos também a partir de um *corpus* diverso dos anteriores, explorando cerca de meia centena de entrevistas, maioritariamente provenientes do Vale do Tejo, do Arquivo Oral de Educação[1] da Escola Superior de Educação de Santarém.

A natureza do material oral e o seu tratamento

Deixámos deliberadamente de lado, neste trabalho, o grosso da caracterização empírica oriunda de fontes estatísticas, relativamente a, por exemplo, demografia, habitação, uso de adubos químicos, rendimentos ou repartição do produto, porque desejamos dar relevo a outros tipos de fontes, mais emotivas e ainda encaradas como pouco fiáveis pela maior parte da académica historiografia portuguesa. Nossa opção é por uma

[1] O Arquivo Oral de Educação é um Serviço especializado do Museu Escolar, Da Infância e Aprendizagem (MEDIA) da Escola Superior de Educação de Santarém. Foi organizado entre 1991 e 2003, graças a um financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian. No seu espólio contam-se cerca de duas mil entrevistas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 111 03/10/2007, 12:49

"descrição densa" da realidade – tal como é evocada (cf. GEERTZ, 1973, 1983) –, tendo como base entrevistas centradas nas brincadeiras e na ocupação do tempo infantil. Trabalhamos a partir de uma amostra de cerca de meia centena de entrevistas, e seleccionámos um *corpus* de oito entrevistas (metade das quais referem os "bonicos" do título, formando assim dois grupos – um alvo e outro de controlo –, de nascidos entre 1916 e 1933, com infâncias vivenciadas entre os inícios dos anos 20 e dos anos 40 do século XX português), maioritariamente provenientes de zonas rurais, aldeias e vilas da Lezíria e do Vale do Tejo, situadas a montante do estuário lisboeta do grande rio. Zona de transição entre o minifúndio das Beiras e da Estremadura e o latifúndio do Sul alentejano, nela coexistem, a pouca distância, a micro (na margem direita) e a macro propriedade (na margem esquerda), originando uma região pobre, em que, para além da exploração da mão-de-obra local, desprovida de bens ou terras, se recorria, para as colheitas, ao trabalho de migrantes ainda mais pobres, provenientes das Beiras (como, por exemplo, os "Ratinhos" e os "Avieiros", estes, para trabalharem nas artes de pesca do rio), fenómeno, aliás, extensível ao Alentejo contíguo.

Augusto de Santa-Rita

Nascido em Lisboa em 1888, Augusto de Santa-Rita desenvolveu intensa actividade na produção de textos para crianças. Atraído pela temática religiosa, elaborou algumas obras para crianças, como *A Vida de Jesus* (1921), mas os seus escritos orientaram-se mais para a acomodação da criança à ordem social, de que são exemplo títulos como *De Marçano a Milionário* (1930) e *O Menino Ambicioso* (1936). A partir dos finais de 1925 dirigiu o "Pim-Pam-Pum", suplemento infantil do jornal *O Século*, de Lisboa, em conjunto com o pintor Eduardo Malta: formavam a dupla "Papim" e "Papusse".

Na década de 1930, dirigiu a "Biblioteca Tamariz"; trabalhou ainda na rádio e no Secretariado de Propaganda Nacional, presidido por António Ferro, estando afecto à doutrinação da infância nas ideias do Estado Novo português. Assim, ascendeu ao estatuto de autor de uma impropriamente chamada "poesia infantil".

Em 1943, criou o "Teatro de Mestre Gil", teatro de fantoches, que funcionou num espaço do Coliseu dos Recreios, em Lisboa, aí levando à cena, até 1947, inúmeros textos de sua autoria. Veio a morrer em 1956.

O mundo dos meus bonitos

Em 1920, Augusto de Santa-Rita publicou, no Rio de Janeiro, o volume *O Mundo dos Meus Bonitos. poemas,* obra de referência *sobre* a infância e, também tida na época como adequada *para* a infância, ilustrada por Cottinelli Telmo. Para os menos prevenidos, os "Bonitos" do título referem-se aos brinquedos e outros "mimos" que animavam os lazeres das crianças das classes médias e altas da sociedade portuguesa, naquele primeiro quartel do século XX. Seguindo a tradição erudita, vejamos a segunda definição

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 112 03/10/2007, 12:49

que Machado (1958) apresenta: "Brinco, brinquedo; enfeite, qualquer coisa para adornar"; Houaiss, por seu lado, na nona definição que apresenta diz singelicamente: "m.q. BRINQUEDO ('objecto')". (HOUAISS, 2002)

A designação, de resto, já vinha fazendo escola – e continuou – quer na língua falada, quer na escrita quotidiana ou na literatura, embora esteja hoje em desuso. Era comum a referência, na literatura para crianças, aos brinquedos e jogos que davam corpo aos "bonitos": "Eram muitos os irmãos, porém nunca entre eles se davam as questões tão feias que entre pequenos é costume, quando, sem respeito nenhum, se furtam mutuamente os livros, os lápis, os bonecos, e até às vezes, para poupar os seus, brincam com os *bonitos* dos que têm mais boa fé. (OSÓRIO, 1906, p. 6). No campo da chamada Literatura (com "L", para consumo da sisuda adultícia), cite-se o caso de Aquilino Ribeiro: "...tendo vertido pouco a pouco as economias no regaço de Mónica em chochices e *bonitos*". (RIBEIRO, 1939, p. 24)

Augusto de Santa-Rita não faz mais que retomar a designação, ordenando a sua construção poética em seu redor, desde o início, numa pretensamente épica e algo barroca, rememoração das coisas da sua infância:

Ó Mundo dos meus bonitos,
Quem vos dera outra vez!
Meus comboios, meus apitos,
O meu vapor irlandês...
Cujos lindos passageiros,
Em grupos de dois e três,
Eram fósforos, palitos...
Meus olhos: – dois marinheiros
Passeando no convés!
Ó "Arca de Noé", estojo
Envolto por bela cinta;
Tendo dentro ovelhas, tojo,
E cabras de boa pinta,
Arvoredo, arbustos vários
Pintados com verde tinta,
Casa e cãozinho de rojo...
Meus olhos: – proprietários
Passeando em sua quinta!
Meu teatro de cartão,
Ó meu teatro ideal,
Onde surgia o Brazão
Que eu recortei de um postal
E o António Pedro que vinha
No seu papel principal!
Festa linda! eram então

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 113 03/10/2007, 12:49

Meus olhos: – Rei e Rainha
No camarote real!
Ó carrocinha de inquietas,
Ligeiras rodas, polidas,
Rodando sobre valetas...
Como se fora em compridas
Íngremes, longas ladeiras;
Com duas mulas garridas,
Um par de mulinhas pretas!
Meus olhos: – as dianteiras
Ajudando nas subidas!
Meus soldadinhos de chumbo
Um em corneta a tocar,
Outro em tambor, outro em bombo;
Porta-bandeira, tão lindo!
Tudo em forma!... Eram então
(Mesmo sem pôr nem tirar...)
Dos meus olhos as meninas:
– Princesinhas assistindo
À parada militar!
Em tudo eu tinha o exemplo
Dos meus enlevos benditos!
Meu coração era um Templo
De imensos Génios e Mitos;
Meus olhos eram dois céus,
Estranhos céus infinitos
Onde astros inda contemplo...
E o meu olhar era o Deus
Do mundo dos meus bonitos!

(SANTA-RITA, 1920, p.39-42).

A República e a infância nos livros a ela dedicados

Estabelecida a República, com os anos seguintes viriam profundas transformações sociais e políticas que contribuiram para uma crescente instabilidade social: a Primeira Guerra Mundial abalou muitas das certezas republicanas e, apesar de textos como o *De Como Portugal foi chamado à Guerra*, de Ana de Castro Osório, sopravam já outros ventos: o Modernismo, por um lado, e uma tendência antiliberal e, sobretudo, antilaicista (mesmo religiosa, exemplificada por Augusto de Santa-Rita), por outro, vão influir no movimento editorial para crianças nos anos 20 (cf. VIDIGAL, 1991).

Autores como Augusto de Santa-Rita, Graciete Branco, Virgínia Lopes de Mendonça, Fernanda de Castro, Rosa Silvestre (Maria Lamas) e Teresa Leitão de Barros

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 114 03/10/2007, 12:49

iniciam nos anos 20 produções literárias com aspectos renovadores que -com outros mais velhos que continuam a produzir- vão marcar as décadas seguintes; "desviantes" são autores como, por um lado, Carlos Amaro (*S. João Subiu ao Trono*, peça teatral ilustrada por Sara Afonso e representada em 1931 no Teatro Nacional D. Maria II), Aquilino Ribeiro ou António Sérgio (pouco dados a "conformidades") ou Maria Sofia de Santo-Tirso (propensa a "delírios" de fantasia).

A Literatura Infantil era já uma realidade a ter em conta e, como tal, não poderia ser ignorada pelos intervenientes na sociedade portuguesa (cf. VIDIGAL, 1992). Sinal evidente da existência desse novo público e das suas expectativas é o do especial fulgor que, a partir dos anos 20, adquire o sector da imprensa vocacionada para os estratos infanto-juvenis.

Nesses anos 20, desenvolve-se um movimento editorial feito de semanários, quinzenários, mensários e de outros títulos de publicação mais irregular, e de duração variável, bem como – muito especialmente – de suplementos infantis que quase todos os principais jornais diários estruturam neste período, dando corpo a uma imprensa infantil especializada. Exemplos são: O *Abc-zinho* ("Jornal para entreter e ensinar coisas úteis a crianças de todas as idades, até mesmo as da razão", Lisboa, desde 1921, dirigido por Cottineli Telmo); *Notícias Miudinho* ("Semanário Infantil", Lisboa, desde 1924, separata semanal do Diário de Notícias); *O Pintaínho* (publicação quinzenal para crianças, Lisboa, 1925, dirigido por Rosa Silvestre [Maria Lamas]); *Pim-Pam-Pum* (Lisboa, 1925-27, suplemento semanal infantil de O Século, dirigido na parte literária por Papim [Augusto de Santa Rita] e na parte artística por Papousse [Eduardo Malta]); e o *Correio dos Pequeninos* (Lisboa, desde 1927, secção semanal do *Correio da Manhã*, dirigido por Rosa Silvestre).

Essas publicações mais ou menos regulares, e de colaborações diversificadas, inseriam-se, de certo modo, na sequência e "tradição" das colecções de folhetos mensais vendidos por assinatura (como a série "Para as Crianças", desde 1896, de Ana de Castro Osório), folhetos que, nessa época também, cedem o passo a colecções que contam com uma diversidade de autores e de ilustradores, garantindo a produção regular de volumes autónomos e diversificados.

É, sobretudo, o arranque da valorização da imagem, da ilustração, que está em causa nessas transformações (de imprensa e "seriais") que procuram corresponder às novas necessidades de consumo do pósguerra. No campo da ilustração, os anos 20 e 30 vão conhecer a acção de autores como Eduardo Malta ou Sara Afonso e de outros já consagrados, como Cottineli Telmo ou o francês Benjamim Rabier.

O outro lado...o campo

No reverso dessa sociedade ideal, "moderna", letrada, das classes possidentes, ficava o mundo rural, desvalorizado mas real, e esmagador até aos meados do século XX (passando a um estado de ameaça de extinção no último terço do século):

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 115 03/10/2007, 12:49

	1930	1940	1960	1991
Sector primário	50,7%	52,6%	43,6%	10,8%

João Chagas constatava, nos inícios do século XX, a realidade desse mundo rural: "A maioria da população portuguesa é agrícola. Em 5.423.000 habitantes, há 3.337.000 trabalhadores do campo [61,5%], na sua imensa maioria completamente analfabetos e não tendo dos seus direitos e deveres cívicos a menor compreensão, unidades sociais sem outro valor que o da produção e o do consumo, existências vegetativas" (*apud* VIDIGAL, 1988, p. 22). O avassalador peso do mundo e da economia e modo de vida agrários, durante os dois primeiros terços do século XX, é hoje inimaginável.

Lazeres e trabalhos infantis no campo

Enquanto as crianças citadinas e privilegiadas beneficiavam do consumo das nascentes indústrias do brinquedo e do livro a elas dedicadas, nos campos os "bonitos" eram outros... geralmente, os que tinham sido desde há muito.

Sobretudo para vender, mas também para uso próprio, os "bonicos" serviam para a tarefa essencial de adubar a terra, numa época em que a produção de fertilizantes químicos se encontrava a dar os primeiros passos. Estradas e caminhos rurais, por onde circulava o gado, eram um manancial de estrume.

Para aclarar sobre o que estamos a falar, socorramo-nos de novo de Houaiss (2002, t. II): "bonico: excremento diminuto de animais (mais us. no pl.). ETIM tido como der. de bola + ico, com a nasalização do l > n, dada a forma desses excrementos miúdos." A sua importância na memória dos idosos actuais actua como obnobilante de quase tudo o resto, ao rememorarem os seus afazeres, brinquedos e escassos lazeres:

- *Os brincandos c'a gente tinha ainda não se astrevia com uma cesta... mandavam a gente aos bonicos pela estrada a baixo...* (pausa) *Andavam os burros, os cavalos, as éguas, aquilo tudo, pelas estradas e depois a gente andava atrás deles a apanhar o esterco.* (Elvira, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1916)
- *Os brinquedos* [...] *era o avô pôr-me uns cestos em cima de um burro e ir aos bonicos* (risos) *pra esticar a terra.* [...] *O avô fazia-me levantar de madrugada pra ir aos bonicos pra esticar a terra.* (Eugénio Malaca, Vale de Figueira-Santarém, 1916)
- *A gente brincava muito pouco, só se era assim 'vá olha agora vai... vai aqui gado pra baixo tens de ir ver se apanhas o estrume disso assim' ósdepois a gente naquela volta quia a ver se apanhava o estrume atrás do gado.* (Elvira, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1916)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 116 03/10/2007, 12:49

Primeiros brinquedos e prendas

Mas nem só de bonicos era feita a vida. Com carácter esporádico, quiçá cíclico, as prendas compradas em feiras coincidiam com a venda da produção, ou o recebimento da jorna, dos pais:

- [Com que idade teve o seu primeiro brinquedo?] *Sei lá... Deixe cá ver...muito novo. Já lhe disse, nós é que fazíamos os nossos brinquedos. Comprados p'la...p'la...p'la minha mãe... Sei lá... e era quando vinha às feiras, aqueles carrinhos de madeira, e tal... era o que existia nessa altura. Eu já tenho quase 80 anos, faço-os este ano. Nã 'tá lá muito longe!* (risos) *[...] Era tudo de madeira* (pausa) *e alguns de folha. Já havia, poucos, mas já havia alguns brinquedos de folha. E era as bonecras* [bonecas]... *mas isso era p'as raparigas!* (José Monteiro Carvalho, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1924)

- *Uma vez falavam que o Menino Jasus* (sic) *dava prendas na chaminé e então o qu'é* (sic) *que eu fiz, o menino Jasus punha lá brinquedos no sapatinho, mas eu não tinha sapato pus lá as botas do mê* (sic) *pai e ele de manhã levantou-se, levantou-se pra* (sic) *tratar do gado primeiro de que eu,* [foi] *lá à chaminé e eu quando lá chiguei* (sic) *não vi lá as botas… Oh mãe, o Menino Jasus roubou-me as botas…* (Manuel Carvalho, S. Domingos-Santarém, 1933)

- *Depois mais tarde vieram então outros brinquedos, bonitos, que se compravam nas lojas. Que julgo que dizia a minha mãe que eram coisas vindas de Espanha, então já comprava, já se deixaram de usar as bonecas de trapo* (pausa). (Emília Aires, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1923)

Brinquedos populares

Fora a excepção da "prenda" feirã, era à criatividade que ficava entregue a produção de "bonitos", não industriais, ou sequer artesanais, mas produzidos pelos próprios utentes, com os produtos colhidos da natureza, agricultada ou não, consoante a definição apresentada por Amado (2002):

- *Sabe a maçaroca... tem o milho, agente tirava o milho ficava o carolo do milho, aquelas parras que tapa a... a... a maçaroca, despia-se aquilo ficava a... a... a moçaroca, fazia-se o jeito da cabeça da boneca e e aquilo a a as parrazinhas* (sic) *era a a saia.* (Deolinda Belchior, Vale de Figueira-Santarém, 1930)

- *...pois às vezes brincámos um bocadinho. Apanhamos uma flores e ópois atamos assim aquelas flores a fazer assim um raminho, e ópois diz assim 'olha este raminho agora é para dar à nha menina, pra dar à Mariana, pra dar à Maria, pra dar à Joana'. Ãh...ãh... pronto pois tinhamos aquelas bonecrazinhas, ó pois*

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 117 03/10/2007, 12:49

temos aquel... era assim. Não havia mai nada. (Elvira, S.João da Ribeira-Rio Maior, 1916)

- *...era um bocado de pau, um bocado de cana espetado no chão e depois com uma pedra agente alagava e depois a ver cortava-se os pastros* (sic) *e levava-se a pessoa a cavalo.* [...] *Às cavalitas, às cavalitas a ... até que os brinquedos eram assim...* (Eugénio Malaca, Vale de Figueira-Santarém, 1916)

Um levantamento sumário identifica as matérias-primas: barbas e carolo de milho, flores colhidas nos campos, canas, porém, escapando a esse "naturalismo", às vezes, pais inventivos transformavam os filhos em "condutores" utilitários na colecta já nossa conhecida:

- *O mê* [pai] *arranjava, arranjou-me uma vez um, um carrinho com um caixote de… de sabão, um caixote de madeira onde trazia o sabão, com duas rodas pa ir buscar, pra* (sic) *eu ir apanhar os bonicos de burro. Sabe come qué* (sic) *que é os bonicos de burro? Era o estrume para depois curtir junto com outras coisas para... pra horta.* (Manuel Carvalho, S.Domingos-Santarém, 1933)

Brincadeiras socializadoras

Muito antes da "Escola Nova", o *learning by doing* era a regra na "educação natural", mimetizando os gestos quotidianos dos adultos:

- *Já há tanto ano. Brincámos* (sic) *assim umas com as outras, depois fazíamos as casinhas e com os cacos com essas coisas, porque em vez de brinquedos caros não havia e era isso com que agente brincava. Fazia-se uma casinha, um buraco na terra punha-se uma pinguinha de água que servia de poço e era assim! E atão na escola, brincava à semana, a jogar à corda, ò esconde-esconde...era assim as nossas brincadeiras.* (Albertina Ribeiro, Carregueira-Alpiarça, 1929)

- [...] *montinhos de terra molhados, um forninho, depois tendíamos o pão para fazermos pãezinhos, punha-se lá dentro lenha. Uma panelinha de barro, isso era tão pequenina, a gente roubava às nossas mães. Íamos buscar uma folhinha de couve, uma batatinha, um bocadinho de toucinho, à lenha roubada nos menturos* (sic) *das mães* (risos) *e das vizinhas. Na estrada fazíamos lume à bordinha da estrada e as panelinhas de barro a ferver. Cozia-se a caldeirada e a gente tudo comia.* (Ana Maria, Glória do Ribatejo, 1923)

Jogos

O impulso lúdico preenchia os escassos momentos ociosos, as mais das vezes roubados ao trabalho precoce. Entre a competição e o azar – o *agôn* e a *alea*, evocados

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 118 03/10/2007, 12:49

por Roger Caillois (1958, p. 33-39) –, os jogos reforçavam a integração no grupo de idade, reciclando materiais desde trapos para encher bolas feitas de meia, até aos berlindes que também se retiravam das garrafas de gasosa "Pirolito"... ou muito simplesmente recorrendo a pedras afeiçoadas:

- [BOLA] *...a gente roubava uma meia à... à... à minha avó, enchia-a de trapos, fazia uma bola, uma bola,* [...] *era as bolas eram assim!* (Eugénio Malaca, Vale de Figueira-Santarém, 1916)

- *Mas as nossas brincadeiras nesse tempo... já hoje não se usa, era o berlinde, era a bola, era... era uma coisa, que já não me lembro como aquilo se chamava* (risos)*... atirar com um prato de madeira, com um bico de lado... atirava-se ao ar e aquilo espetava no chão.* (José Monteiro Carvalho, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1924)

- *Gostava muito de jogar à semana. E também ao aeroplano. Gostava muito porque a gente dava grandes reviravoltas* (gesto) *para voltar p'ra trás. Agora à…à…* [...] *à semana. À semana isso era a gente com a malha e mandava com o pé, ao pé coxinho. E mandava de sítio para sítio não deixar cair em riba* (sic) *do risco. Se caísse em riba do risco estava queimada. Já não jogava.* [...]. *A que era capaz de jogar sempre ganhava o jogo. A gente até tinha buracos na estrada, nas ruas, nessa altura não havia cimento, nem alcatrão. O sítio onde a gente batia com as malhas aos pulos fazia buracos.* (Ana Maria, Glória do Ribatejo, 1923)

Na escola... às vezes... e para socializar

Fenómeno raro, a lembrança da ida para a escola ficou marcada, ora pela rudimentaridade dos meios, ora pelas marcas da violência e do medo latente. Mas nos interstícios havia o recreio (o espaço dos intervalos)

- [...] *o nosso aparo das nossas canetas, um cadito de cana, um cadito de cana, o aparo era separado, dobrava-se o aparo, atava-se uma guita, molhava-se no tinteiro.* (Eugénio Malaca, Vale de Figueira-Santarém, 1916)

- *Nunca levei brinquedos p'ra escola. P'a a escola era só o berlinde, isso conhecem vocês ainda,* [...] *E o pião, também havia o pião...* (José Monteiro Carvalho, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1924)

- *O meu professor* [...] *era bera, era bera e... gostava muito de castigar. Nesse tempo ainda... ainda havia as retenções, a palmatória e a régua e... e... a vara, ou como é que se chamava, o ponteiro. Nunca me tocou. Eu também tinha... e trazia sempre as coisinhas todas em dia e por isso ele não tinha razões nenhumas p'ra me... para me bater.* (José Monteiro Carvalho, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1924)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 119 03/10/2007, 12:49

Fenómeno mais esporádico que sistemático, a escolarização não era uma alternativa viável nem mesmo socialmente aceite para a maior parte das crianças do sexo feminino, e para a quase totalidade dos "pobres":

- [O Pai] *pensou que eu que na* [não] *precisava de ir prá escola, a escola só era necessária era pós rapazes, eu andava era com uma cesta quase maior do que eu enfiada num braço a apanhar os bonicos na estrada, que dantes não havia carros como é agora* [...], *havia bois atrelados a carros, havia carroças com mulas ou com burros, havia burros só simples, era isso e agente aproveitava os bonicos pa... pa se fazer um monte grande de estrume pa ódepois* (sic) *ser vendido pa angariar dinheiros.* (Deolinda Belchior, Vale de Figueira-Santarém, 1930)

- *Foi o estudo que c'a gente tivemos logo, assim que a gente se astrevia c'uma cestica de arrojo* [...], *já pouco brincava, a gente andava era aos* [bonicos], *c'uma... c'uma... c'uma cesta, e ó pois a gente nã s'astrevia com ela e ía com ela de arrojo e assim é qu'a gente brincava, mai nada.* (Elvira, S.João da Ribeira-Rio Maior, 1916)

Trabalho infantil precoce

A colecta de bonicos corresponde a trabalho infantil, mas muitos outros "afazeres" da pequena mão-de-obra não podiam ser dispensados pelo núcleo familiar. Completada a escola ou, na maioria dos casos, não... a "escola da vida" era bem mais extensa:

- *Olhe, eu vivia numa fazenda, a minha mãe dormia lá de noite e de dia. Oh! De Inverno e de Verão. E então, aquilo era uma hora de caminho, mas era a andar bem. Aquilo era só mato e a gente ficava lá. E eu em criança, eu labutava muito. Ramos de flores, eu sabia o nome delas todas. Havia patos, punham nas alagoas* (sic*) e a gente ia buscá-los os ovos e pantava* (sic) *às galinhas punha nas galinhas e as galinhas tiravam os patos. E eu pequenina levava os patinhos para dentro de uma fonte mais o meu irmão. Opois* (sic) *chegou um dia em que os patos já iam com a galinha…* [...] *Mas odepois* (sic), *houve um belo dia e que só apareceu a galinha e os patos…* [E os patos voaram] *Nunca mais os tornámos a ver.* (risos) (Ana Maria, Glória do Ribatejo, 1923)

- *Nunca tive mai nada, mas foi pouco tempo porque é como lhe digo, vim de lá de Santarém com doze anos fui trabalhar, foi o mê brinquedo foi enxada e sacho e foice, já não houve mai nada!* (Deolinda Belchior, Vale de Figueira-Santarém, 1930)

- *Quando eu tinha oito anos, já eu andava a trabalhar; Quando tinha cinco anos já a minha mãe andava a trabalhar e eu tinha de fazeri comer para comer quando chegasse.* (Elvira, S.João da Ribeira-Rio Maior, 1916)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 120 03/10/2007, 12:49

Vidas...

Inimaginável, aos olhos de hoje, a dureza das condições materiais de subsistência, seguia a par com a miríade dos problemas sociais e de disfuncionalidade familiar, que nos faz encarar os nossos depoentes como heróicos sobreviventes de inauditos traumas:

- *...é uma história complicada porque tive até quase aos oito anos aqui, dos quatro aos oito e depois o meu pai como viu que tava a passar a altura de eu ir pá escola e que o meu tio não me punha na escola, veio novamente pedir-me ao meu tio pra eu ir pra casa dele pa me por na escola, e então fui prá escola quase com oito anos, tirei a quarta classe cum* (sic) *doze anos, fiz a quarta classe graças a deus.* (Deolinda Belchior, Vale de Figueira-Santarém, 1930)

- *...o meu pai a... a... transtornou-se com a pinga, foi-se embora, deixou a gente pecaninos* (sic) *a... eu tinha oito anos quando ele se foi embora, deixou-me a mim com oito, o meu irmão com... com dez e outro irmão com doze e a minha mãe doente* [...]. *E os mês* (sic) *irmãos, e agente depois tivemos que ir, tivemos que ir pa casa do meu avô, fomos pa casa do meu avô, da minha avó, lá acabámos de criar, tivemos de trabalhar de pecaninos, já a trabalhar fui prá escola, ainda tive na escola até... até ó... à quarta classe, mas na fiz a quarta classe.* [...] *Já os mês irmãos um fez, o outro na fez, e depois o mai* (sic) *velho começou a trabalhar, o meu avô trabalhava.* (Eugénio Malaca, Vale de Figueira-Santarém, 1916)

- *Esta história é uma história verídica das, das criancinhas serem exploradas nesses tempos... Mas olhe que na minha terra não, nunca houve... não, nunca, nunca... não me lembro, pronto. Se houve, eu não me lembro. Mas acho que nunca houve a exploração dos miúdos. Não havia trabalho para os pais, quanto mais para os miúdos. Era, era verdade. Tudo vivia mal, o trabalho era pouco e vivia tudo à base do campo. Os Invernos, nessa altura, parece que, não sei porquê, parece que já eram muito, muito, muito mais compridos do que são hoje. Havia Invernos de quatro e cinco meses, na... na... na... Hoje... hoje o Inverno às vezes nem três meses tem. De maneira que as pessoas viviam bastante mal, bastante mal... no geral, as pessoas... Havia lá os outros, sempre havia, sempre há, umas mais favorecidas que viviam melhor, mas no geral vivia toda gente mal. (pausa) E é assim.* (José Monteiro Carvalho, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1924)

- [Meu pai] *uma vez me deu um estalo mas com razão. Eu tinha sezões e não tomava o tratamento e a minha mãe chamou-o para ele me apertar o nariz e eu enchavelhei* (sic) *o dente e ele coitado deu-me um estalo e disse assim: – Nunca mais me continues a chamar. Vi que ele ficou…* [...] *magoado pois.* (Ana Maria, Glória do Ribatejo, 1923)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 121 03/10/2007, 12:49

Final

Por entre as sombras da memória que já falha, definem-se os contornos de formas de socialização tradicional, avessas à escola e ao saber letrado, frutos da vivência do dia-a-dia rural. Os "bonitos" são outros para as crianças do campo. Mais que os "mimos" e as brincadeiras que marcavam o quotidiano das crianças letradas das classes médias urbanas (cf. VIDIGAL, 1993b), o que assinalava a vida dos filhos dos assalariados rurais ou dos pequenos proprietários e rendeiros era o trabalho em que ombreavam com os pais e os irmãos, ainda que lhes estivessem reservadas certas tarefas mais "leves", mas muito consumidoras de tempo.

E, ainda assim, o que rememoram do rame-rame do labor diário e das esparsas brincadeiras, faz acender um brilhozinho nos olhos dos nossos depoentes... numa evocação de uma infância que não viveram, durante a qual, pelo menos, não fizeram muitas coisas diversas das que viriam a concretizar ao longo da vida...

Aqui fica a lembrança dos bonicos, enquanto símbolo, por um lado, contraditório, porque de nomenclatura equívoca, aparentada com os "bonitos" (e só uma letra muda...) das crianças privilegiadas e, por outro, correspondendo totalmente às duras condições materiais de subsistência – as quais, sendo passado, não estão assim tão distantes dos nossos dias de integração europeia, agora gizados por uma modernização que ainda não dispensou o contributo do trabalho infantil, até porque, como reza a velha sabedoria dos provérbios: "o trabalho do menino é pouco,/mas quem o despreza é louco".

Actividade mimética da dos adultos, que deixava, no entanto, algum espaço para um desforço lúdico, dava uma precoce responsabilidade às crianças, no garantir da subsistência familiar diária. Frutos da imaginação infantil, os "bonitos" populares são faz-de-conta *sui generis*, inventados nos interstícios do labor diário, no qual a cata de "bonicos" parece ser uma lembrança avassaladora na região do vale do Tejo.

- [...] *o caixote pa* (sic) *ir lá ó coisa... ao estrume, a... aos bonicos… era feito de madeira, era um caixote de madeira com duas rodas, levava uma pazita e uma vassoura e à noite se não... se não..., se apanhassem uma pouca quantidade levavam uma bela tareia da mãe.* (Manuel Carvalho, S. Domingos-Santarém, 1933)

- *Não havia brinquedos à venda, nim... e assim às vezes podia haver já assim umas coisicas, ou começou a haver, ópois umas bonecrazinhas, umas coisinhas, mas a gente é que não podia comprar. A gente é que não podia comprar.* [...] *Não guardê... ãh... tive alguns assim mais tempo mas não se guardou assim para ficar de recordação, porque aquilo eram umas coisitas muito berazitas umas coisicas muito com pouco jeito e atão aquilo nem dava para ficar de recordação.* (Elvira, S. João da Ribeira-Rio Maior, 1916)

- *Eu gostava de todos os brinquedos, só que como já disse não, não possuía nenhum, não não havia não poder de compra, não havia hipótese de... de... de*

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 122 03/10/2007, 12:49

escolher o que queria pra nos dar e então limitava-me a brincar com os brinquedos dos outros, ia ós (sic) *ninhos e opois* (sic) *rompia as calças, levava porrada da mãe.* (Manuel Carvalho, S. Domingos-Santarém, 1933)

Como conclusão, quase que nos sentimos impelidos à criação de uma categoria-síntese – a que chamaríamos "bonictos" – termo súmula que poderia enquadrar a diversidade lúdica, por um lado, dos lazeres infantis dos estratos privilegiados urbanos (bonitos...) e, por outro, dos afazeres das crianças rurais (bonicos...). De um modo ou do outro, os "bonictos" permanecerão como parte relevante de um passado deliberadamente esquecido – e que muito raramente se topa nas fontes tradicionais do positivismo historiográfico –, de um passado em desuso, no caso da manipulação fina dos bonitos, e em sublimação através do apagamento da memória, no caso da recolecção dos bonicos.

Mas algumas considerações se impõem, sobre a extensão do fenómeno em estudo. Afinal, as situações descritas não se referem a um distante interior raiano, mas às cercanias rurais de uma grande urbe e capital. Por um lado, há que matizar os impactos regionais: não quer dizer que se possa postular a universalidade da prática recolectora na região, até porque se detecta uma incidência, sobretudo, na margem direita do Tejo, zona de fragmentação da propriedade, sujeita a uma sazonalidade produtiva e de empregabilidade mais aleatória. Por outro lado, e para nosso desgosto pessoal, não cremos que o caso exposto constituísse uma excepção ou uma "especificidade" das terras da beira-Tejo, mas só o alargamento da pesquisa a outras regiões permitirá elucidar sobre modalidades e impactos das práticas sociais assinaladas.

A virtualidade da exploração das memórias orais e da "descrição densa" Geertziana torna-se patente na observação desse tipo de fenômenos subterrâneos e de evocação por vezes envergonhada, fenómenos insensíveis em face das fontes letradas ou quantitativas e que apenas sobrevivem impressos nos recônditos mais reprimidos das circunvoluções cerebrais dos idosos depoentes, cujas árduas e fugazes infâncias são um dos motivos para que as gerações que lhes sucederam queiram *apagar* certas realidades do passado (ou o passado *tout court*) – que, como vimos, não é assim tão longínquo no tempo – enquanto passeiam nos templos de consumo actuais e mantêm os seus velhos num abandono negligente, para que não ensombrem as aparentes virtudes do capitalismo selvagem e globalizado que marca os nossos dias com o signo do esquecimento, para encobrir os crimes do mercado e a ainda enorme exploração do trabalho infantil – agora já não feita nas condições de Antigo Regime Tardio, mas do incipiente industrialismo concorrencial português.

Referências

AMADO, João. *O universo dos brinquedos populares.* Coimbra: Quarteto, 2002.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens.* Lisboa: Edições Cotovia, 1990. (1958).

GEERTZ, Clifford. *Local knowledge*: further essays in interpretative anthropology. Basic Books, 1983.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures.* New York, 1973.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 123 03/10/2007, 12:49

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Lisboa: Círculo de Leitores, 2002, t. II.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário da língua portuguesa.* Lisboa, 1958, t. I.

OSÓRIO, Ana de Castro. *A minha pátria.* Setúbal: Livraria Editora "Para as Crianças", 1906.

RIBEIRO, Aquilino. *Mónica.* Lisboa: Bertrand, 1939.

SANTA-RITA, Augusto de. *O mundo dos meus bonitos*: poemas. Rio de Janeiro: H. Antunes & Cª, 1920.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (1978).

THOMPSON, Paul. *The edwardians*: the remaking of english working class. London, 1975.

VIDIGAL, Luis. A entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais. *Cadernos do Projecto Museológico*, Santarém: E.S.E.S., n. 20, 1994b.

VIDIGAL, Luis. A génese de uma literatura para crianças em Portugal. *Diário de Notícias*, Lisboa, n. 4, v. X, 1992.

VIDIGAL, Luis. A memória oral. Santarém: E.S.E.S. *Cadernos do Projecto Museológico*, n. 72, 2000.

VIDIGAL, Luis. *Cidadania, caciquismo e poder*: Portugal, 1890-1916. Lisboa: L. Horizonte, 1988.

VIDIGAL, Luis. Dossier: os pioneiros da literatura infantil em Portugal. *Diário de Notícias*, Lisboa, n. 10, v. III, 1991.

VIDIGAL, Luis. Entre o exótico e o colonizado: imagens do Outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). ISCHE XV, Lisboa:VII, 1993c. *Actas*, 1995.

VIDIGAL, Luis. *História oral e projectos pedagógicos.* Santarém: E.S.E.S./Cadernos do Projecto Museológico, n. 19, 1994a.

VIDIGAL, Luis. História oral, experiências de aprendizagem e enraizamento sócio-cultural: um projecto em curso, IIº Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, Campinas, set. 1994c.

VIDIGAL, Luis. História oral. *Cadernos do Proj. Museológico*, Santarém: E.S.E.S. n. 16, 1993a.

VIDIGAL, Luis. Leitura e Manuais Escolares em Portugal na 1ª metade do século XX, (1993d). In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA-ENSINO E INVESTIGAÇÃO. Santarém: XI/1993. *Actas.* Também publicado. *Intercompreensão*, Santarém, n. 4, v. 67-83, 1994.

VIDIGAL, Luis. Livres pour enfants et échanges culturelles: formes de socialisation lettrée (Portugal, 1900-1950). *Paedagogica Historica*, 1996a. In: STURM, Johan; DEKKER, Jeroen; ALDRICH, Richard; SIMON, Frank (Ed.). Education and cultural transmission: historical studies of continuity and change in family, schooling and youth cultures. *Suplementary Series*, v. II, Gent, 1994, p. 221-244.

VIDIGAL, Luis. Memória oral da escola: da evangelização letrada à colonização escolar (Portugal, 1900-1940). Leitura e escrita em Portugal e no Brasil. 1500-1970: política – mentalidades – práticas educativas, 1998, v. I, p. 395-404. In: 1º CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Actas,* Lisboa, 1996.

VIDIGAL, Luis. *Memória oral da escolarização em Portugal nos Anos 20 e 30.* Santarém: CPM, n. 53, 1999.

VIDIGAL, Luis. *O jardim de Jorge*: imagens e vivências da infância republicana. In: ENCONTRO INTERNACIONAL: o quotidiano na história portuguesa, Lisboa, abr. 1993b. Publicado, com alterações: Santarém: E.S.E.S./Cadernos do Proj. Museológico, n. 88, 2002.

VIDIGAL, Luis. *os testemunhos orais na escola*: história oral e projectos pedagógicos. Porto: ASA, 1996b.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 124 03/10/2007, 12:49

II

A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A CIÊNCIA DA CRIANÇA

CAPÍTULO 8

Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX)

António Gomes Alves Ferreira
José G. Gondra

Todas as crianças, exceto uma, crescem. [...]
Wendy sabe que teria que crescer.
A gente sempre tem consciência disto depois de dois anos.
Dois anos: isto é o começo do fim.
(BARRIE, 1904)

Fonte: Michael dressed as Peter Pan wrestling with J M Barrie as Hook in August 1906. Disponível em: http://www.jmbarrie.co.uk/

A transcrição de Barrie é sedutora para quem gosta de imaginar uma infância plena de felicidade e que as agruras só vêm com o crescimento. Mas há, por certo, diferença entre ser criança e o ser que assim é percebido pelos adultos, sejam estes pessoas atentas ou até especialistas em algum dos domínios da ciência que têm por objecto o estudo do desenvolvimento infantil. Se pais dedicados olham para o pequeno ser que geraram como uma projecção da felicidade que gostavam de sentir,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 127 03/10/2007, 12:49

médicos, psicólogos e docentes observam a criança com base em critérios de desenvolvimento, encarando-a sobretudo a partir da noção de possibilidade. Para uns e para outros, a criança é fundamentalmente o que pode vir a ser ou mesmo o que deve vir a ser. A importância que é dada a sinais de crescimento e a manifestações diversas de desenvolvimento deriva menos duma aceitação da felicidade do ser no momento e mais da avaliação do projecto em causa. A ansiedade posta no desenvolvimento tem sido compreendida por alguns como contrária à essência da infância. Mais do que dar relevo a exigências ditadas por um futuro delineado por outros, seria preciso aceitar a criança como alguém que tem direito a viver no seu mundo, um mundo em que a pressão do crescimento não existe, portanto, um mundo mágico que não pode ser terra de homens.

Terra do Nunca e Terra dos Homens. Com essa polarização, Barrie[1] (1860-1937) constrói uma aventura fabulosa, opondo dois mundos. No primeiro não há relógios e a vida não é cronologizada. Já no segundo, a vida, em suas diferentes dimensões, é objeto de repartição, de classificação, de ordenação, isto é, submetida a determinadas racionalidades. Tal aventura pode ser lida em duas frentes articuladas, como crítica ao mundo em que os homens vivem e como sinal de como o mundo deveria ser. Nesse registro, é fábula, contendo uma prescrição muito definida, dirigida a reforçar uma descrição distinta do mundo dos adultos e do mundo das crianças. O clima mágico da aventura permite que as crianças da terra sem relógios desenvolvam atividades atribuídas aos adultos, exceção feita aos aspectos do trabalho e do sexo, sendo esses os elementos que distinguiriam os dois mundos, as duas idades. Assim, é para a "terra do nunca" que três irmãos (Wendy, John e Michael) que habitavam uma Londres urbanizada, civilizada e moralizada são carregados. A "terra do nunca" representa, pois, a utopia do lugar mais adequado para as crianças, no qual não se corria o risco de crescer e de perder o encantamento. Nessa narrativa, o elemento do mal, um pirata adulto, representa o risco e a disposição de eliminar o que não quer crescer, aquele que quer viver a infância em sua plenitude, como uma eternidade, recusando-se a crescer e a agir como um adulto. Aventura que pode ser entendida como discurso articulado a outros que reivindicam o reconhecimento da especificidade da infância, daquilo que seria o seu *próprio*, sua *substância natural*. Ao opor dois mundos, essa fábula termina

[1] Trata-se do escocês James Matthew Barrie, autor da fábula *Peter Pan: o menino que não queria crescer*, na qual encena, em 17 capítulos, uma atitude de desencanto perante a vida adulta. Pode ser lida pelos traços da experiência desse autor que passou por dramas significativos no plano pessoal (morte precoce de um dos 9 irmãos, morte da esposa, morte dos enteados,...) e como crítica à Inglaterra que respirava a tradição vitoriana, de uma sociedade civilizada, ordenada, moralizada e cheia de etiquetas. A história de Peter Pan foi encenada pela primeira vez em 1904 e, a partir de então, conheceu grande sucesso, sendo transformada em livro (traduzido e adaptado para várias línguas), filme (uma primeira versão data de 1924, os estúdios Disney fizeram a sua em 1954, teve uma para TV em 1976, Stiven Spielberg fez a sua em 1991, *Hook*: a volta do Capitão Gancho, P. J. Hogan, em 2003 e, em 2004, por ocasião do centenário da peça, a própria vida do autor foi objeto do filme *Em busca da Terra do Nunca*, de Marc Forster) e inúmeras montagens teatrais em diferentes países. Para saber mais, cf. os endereços: www.jmbarrie.co.uk e www.kirjasto.sci.fi/jmbarrie.htm

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 128 03/10/2007, 12:49

por reforçar, de modo radical, a tese da vida repartida pelo critério da idade, o que até hoje é objeto de debate.[2]

As idades da vida: natureza e cultura

As idades da vida, por sua vez, vêm sendo descritas por meio de ciclos, etapas, momentos, fases, níveis, estágios e períodos. Esse léxico, apesar das diferenças que os termos guardam entre si, auxilia na construção da idéia de vida segmentada, aspecto que funciona como um ponto de articulação desse vocabulário. Tais termos remetem e reforçam a tese de que é possível, valendo-se de recursos variados, reconhecer aspectos comuns nas diferentes partes da cronologia da vida. É, portanto, no interior dessa crença que a idéia de infância vem sendo formulada e reproduzida, acoplada à criação e à reordenação de instituições que passaram a ser estreitamente vinculadas à etapa "mais tenra da vida", como diria Fénelon, no final do século XVII.

Nesse sentido, caberia indagar: o que há de mais homogêneo nessa "primeira idade" da vida? Responder a essa questão supõe estar atento para os critérios empregados na identificação dos seus traços comuns. Ariès (1981, p. 38), em seu conhecido trabalho, chama atenção para os elementos da fantasia, tradição e exatidão que envolvem a inscrição de um novo ser no mundo civil. Fantasia na escolha do nome. Tradição no sobrenome e exatidão na definição das idades. Exatidão que convive, segundo ele, com a heterogeneidade dos critérios adotados para descrever/compreender o desenvolvimento humano. Assim, a vida já foi repartida de acordo com o número de planetas, signos do zodíaco ou, mesmo, meses do ano. Repartição e terminologia que nos parecem estranhas, mas que à época, traduziam noções partilhadas pelos representantes da "ciência", correspondendo igualmente a um sentimento popular e comum da vida.

Com a popularização das "idades da vida", indicada pela iconografia e outras fontes consultadas por Ariès (1981), estas passaram a ser associadas não apenas a etapas biológicas, mas também às funções sociais. Para esse autor, a repetição das imagens, pregada nas paredes, ao lado dos calendários e entre objetos familiares, alimentava a idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, tipos físicos, funções e as modas do vestir. Desse modo, o pesquisador francês assinala que a periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade (p. 40), a despeito de uma proliferação nas formas de designar as idades.[3]

Embora o debate sobre o assunto pareça ter perdido sentido em face das conturbadas sociedades emergentes da desagregação do Império Romano, certo é que, a partir do final da Idade Média, ele volta a ganhar crescente visibilidade na iconografia e nos

[2] O tema da infância na contemporaneidade tem dado margem a muitas reflexões. Recentemente, o jornal *Folha de S. Paulo*, em seu Caderno Mais, dedicou espaço privilegiado a essa reflexão. A esse respeito, cf. MARANO, 2005 e KATZ; FREIRE, 2005.

[3] A respeito dos imaginários das idades da vida, conferir a coletânea organizada por Chauvin (1996).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 129 03/10/2007, 12:49

discursos dos séculos seguintes. Do século XVI para o século XVII parece ter-se acentuado essa apetência pela arrumação dos percursos em determinadas idades. No século XVII, encontram-se já alguns livros impressos em língua portuguesa que se referem a problemática das idades da vida. Num deles, o título, *Vida espiritual do homem, conferida com as 6 idades da vida temporal* (PINTO, 1633), expressa logo uma opção etária que é diferente da apresentada por Francisco da Silva num capítulo significativamente intitulado: "Como a vida do homem he repartida em dez idades, e quaes são; e o mesmo dos Reynos, e Imperios" (SILVA, 1644, p. 4). Mas se, à primeira vista, só vemos desfasamentos entre estes dois títulos, ambos refletem a mesma concepção unitária do mundo, tão frequente nessa época, e a mesma preocupação de categorizar o desenvolvimento do indivíduo (FERREIRA, 2000).

Todavia, na centúria de Seiscentos, as mais interessantes abordagens sobre as idades em relação à educação foram escritas por Coménio. Na *Didáctica Magna*, obra especialmente dedicada à arte de ensinar por "todo o tempo da juventude", ele admite que o período de crescimento pode ser dividido em quatro partes de seis anos cada, "infância, puerícia, adolescência e juventude" (COMÉNIO, 1985, p. 410), e associa a cada uma delas uma escola peculiar, de modo que o regaço materno fosse a escola da infância, a escola primária fosse a escola da puerícia, a escola de latim ou o ginásio fosse a escola da adolescência, a academia fosse a escola da juventude. Mais tarde, Coménio voltaria a dar relevo ao assunto das idades na *Pampaedia*, quarta parte de *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, onde disserta acerca da educação ao longo da vida e, por isso, aí já apresenta escolas adequadas a sete idades em que divide a vida humana, "das quais a primeira compreende a concepção e a gestação no útero materno; a segunda, o nascimento e, consequente a este, a infância; a terceira, a puerícia; a quarta, a adolescência; a quinta, a juventude; a sexta, a idade adulta; a sétima, a velhice" (COMÉNIO, 1971, p. 110). O mais interessante é que ele sublinha a importância de cada uma dessas idades como fases especialmente convenientes a determinadas aprendizagens. Como diz, "para a realização daquelas coisas para que foi apta a primeira idade, não o será a segunda, muito menos a terceira" (p. 109). Ora, o que o pedagogo checo faz com mestria é, precisamente, apresentar uma organização educacional cujo eixo é a sua concepção das idades da vida. Mas a notável proposta pedagógica que nos apresenta nos trabalhos mencionados não deixa, no entanto, de seguir uma compreensão do percurso da vida que vinha fundamentando a definição de normas de regulação social.

Tal como acontece hoje, as idades constituiam um referencial de desenvolvimento que era tido em consideração nas disposições normativas estipuladas por entidades de grande poder regulador. Não admira, por isso, que o ritmo da sociabilização se processasse em torno delas, as quais delimitavam capacidades e responsabilidades e condicionavam o desenrolar da vida de cada um, a ponto de determinar alterações de estatuto com o simples saltar de degrau etário. Por exemplo, só a partir dos doze/catorze anos os órfãos tinham direito a receber soldada fixada por lei, ainda que a partir dos sete pudessem ser dados a quem pagasse a melhor (FERREIRA, 2000). Na verdade, os doze/

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 130 03/10/2007, 12:49

catorze anos, conforme se considerasse o sexo feminino ou masculino, davam acesso a um estatuto superior e, simultaneamente, a uma responsabilização maior. A partir dessa idade, tornava-se possível o casamento, era obrigatória a comunhão anual na Quaresma, podia-se escolher livremente a sepultura, o que era substancialmente diferente do definido para o período anterior, que começava aos sete anos, para o qual se estipulava um número inferior de ofícios fúnebres, a possibilidade de apenas fazer "esponsais de futuro" e se estava só obrigado à confissão anual (FERREIRA, 1987).

As idades pareciam também um instrumento analítico interessante para os médicos. Ao longo do século XVIII, várias são as obras médicas de língua portuguesa que têm em consideração as idades. Um dos que se debruçou sobre o assunto na primeira metade de Setecentos foi Rodrigues de Abreu (1733, p. 437-438), que apresentou e descreveu na sua *Historiologia medica* as diversas idades tendo em conta a sucessão de fenómenos físicos inerentes ao desenvolvimento do corpo. Na sua opinião, as principais idades eram a infância, a puerícia, a adolescência, a juventude, a viril, a consistente e a velhice verde, meia e decrépita. A infância compreendia os primeiros sete anos, a puerícia os segundos, a adolescência os terceiros e parte dos quartos, a juventude ia até aos trinta e cinco anos e os outros períodos sucediam-se ao ritmo dos septenários seguintes. A segunda metade do século, apesar do avanço da medicina, não conheceu grandes novidades no que diz respeito à problemática em causa. A posição de Manuel José Leitão (1788, p. 42-47) pode exemplificar exactamente isso, pois, a sua classificação, ainda que formalmente apresente algumas variações, elas não derivam duma compreensão substancialmente diferente do desenvolvimento do indivíduo. De facto, apesar de entender que a vida humana se desenrolava desde o momento da concepção até ao instante da morte, iniciou a contagem das diferentes "épocas" do "progresso da vida humana" somente a partir do nascimento para definir quatro idades, indo a primeira até aos catorze anos mas subdivida em infância e em puerilidade; a segunda, tendo por limite superior os vinte e quatro anos, contemplava a adolescência, a virilidade ia até aos cinquenta anos, quando começava a velhice, que abrangia três subperíodos – velhice fresca, velhice mediana e crepitude.

Não se torna necessária uma análise pormenorizada para se verificar que o decorrer do tempo não possibilitara resolver a existência de diferentes posições no que concerne às estratificações etárias e que elas, em alguns aspectos, ultrapassam a mera questão quantitativa. Por outro lado, as diferenças que encontramos nas classificações etárias demonstram que elas resultavam de um esforço de compreensão do desenvolvimento que tinha margem de manobra para uma criatividade especulativa. Todavia, não há dúvida que os médicos de Setecentos encontravam sentido nessas classificações, procurando fazer com que elas os orientassem em sua prática clínica.

Vivendo nos séculos XVIII e XIX, Francisco de Melo Franco (1823, p. 10) foi dos que sublinhou a importância da consciencialização das idades pelo médico, porque sem essa compreensão actuaria ao acaso, "empregando quasi sempre sem acerto as suas diligencias, sem distinguir as molestias, que atacão particularmente certos orgãos segundo as diferentes idades". De acordo com esta perspectiva, a infância era encarada como o

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 131 03/10/2007, 12:49

período durante o qual a cabeça recebia as preferências do crescimento. Segundo a argumentação de Melo Franco, isso fazia com que se acumulassem, por exemplo, "as forças necessarias para a dentição" e para a "formação dos cabellos," como também pela facilidade com que todas as doenças desse tempo implicavam com a cabeça e por "certas affecções, proprias deste orgão", somente se desenvolverem nesta idade, "como a crusta lactea, hydrocephalo, inchação das parotidas, purgação de ouvidos, de nariz, etc." (p. 10). Já na puberdade, a "tendência das forças e movimentos que a natureza dirigia para a cabeça no tempo da infância" voltava-se para o peito, provocando a mudança do tom da voz, o alargamento do tórax, o fortalecimento dos pulmões, do coração e das grandes artérias, mas também "as hemoptyses, as dores, as inflammações, e todas as molestias de peito", que neste período surgiam com maior frequência (p. 8-9). Especial importância assumia, no entanto, o desenvolvimento dos órgãos sexuais que, no entender de Melo Franco, não só modificava a configuração externa destes como também conferia "huma nova ordem de sentimentos, estabelecendo nelles o centro de irritabilidade, que se difunde por toda a organização" (p. 9).

Esses exemplos traduzem a preocupação em se encontrar o que caracterizava a especificidade de cada idade do ponto de vista do pensamento médico. É certo que a dificuldade em romper com as antigas classificações não deixava grande espaço de manobra para uma categorização mais específica dos diferentes momentos da infância, que chegava, muitas das vezes, a incluir até a puerícia. As idades eram, assim, categorias que pareciam favorecer uma atenção à especificidade infantil e, simultaneamente, prejudicar a emergência de uma compreensão que tivesse em consideração outras possibilidades de classificação. Recorde-se que não sendo as idades somente categorias de índole médica, o mais fácil seria seguir uma classificação consolidada e de aceitação generalizada, ainda que enriquecida com dados provenientes dum saber clínico mais ou menos empírico. Independentemente das consequências desta compreensão do desenvolvimento do indivíduo, importa sublinhar que, para além da relevância da sua aceitação generalizada, a sua persistência ao longo de décadas das centúrias de Setecentos e de Oitocentos confere-lhe, pelo menos, uma legitimidade de referencial analítico suportado pelo saber médico, acontecimento igualmente evidenciável em outros países.

Em meados do século XIX, A. Becquerel (1864), professor agregado da Faculdade de Medicina e médico do hospital de Paris, parece bastante consciente do sentido das idades e sente necessidade de pensar na sua reformulação. No capítulo II, "Des âges", da primeira parte de sua extensa obra, intitulada *Traité elémentaire d'hygiene privée et publique*,[4] tem início com uma reflexão acerca da idade: "Nós atribuímos, em geral, o nome idades aos diversos períodos de desenvolvimento, de estado estacionário e de decréscimo, que se sucedem durante a evolução orgânica do homem desde seu nascimento até sua morte" (p. 9). Ele acrescenta que toda divisão das idades é necessariamente artificial, uma

[4] Obra organizada em 2 partes e 1 apêndice: I – Objeto da higiene – estudo do homem e o estado de saúde (contendo 10 capítulos), II – Matéria da higiene (com 30 capítulos) e Apêndice – Higiene aplicada (com 14 capítulos).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 132 03/10/2007, 12:49

vez que a evolução completa de um ser humano se faz *sem transição*, de uma maneira insensível, sem haver tempo de paradas/interrupções determinadas. Todavia, segundo ele, sempre se procura estabelecer para as idades uma divisão que relaciona épocas entre as quais haveria *uma certa similitude*, com base nas relações anatômicas e fisiológicas e separar aquelas entre as quais existiria uma dessemelhança muito grande e muita marcada. A partir daí, refere-se a uma classificação antiga que admitia quatro idades (infância, adolescência, idade viril e velhice), a de Hallé e Daubeton para, em seguida, apresentar aquela com a qual efetivamente opera.

Becquerel admite ser a divisão de Hallé[5] uma das primeiras "verdadeiramente científicas", a qual reparte a vida em cinco etapas, cabendo ainda subdivisões e variações, conforme o sexo.

Quadro 7

Idades da vida, segundo Hallé

TERMINOLOGIA	DESCRIÇÃO		IDADES
1ª infância			1-7 anos
2ª infância – Puerícia	Meninos Meninas		7-15 anos 7- 13 anos
Puberdade ou adolescência (aptidão para reprodução)	Homens Mulheres		15-25 anos 13-21 anos
Virilidade	Para os homens Para as mulheres	Virilidade crescente Virilidade confirmada Virilidade decrescente	25-60 anos 21-50anos
Velhice	1ª fase – velhice 2ª fase – velhice avançada (época das enfermidades) 3ª fase – decrepitude (transição da vida à morte)		60-70 anos

A classificação de Daubeton, segundo o professor parisiense, desenvolve e regulariza a divisão antiga. Daubeton distribui a vida em seis fases: infância (do nascimento à puberdade), adolescência (até 20-25 anos), juventude (25-30/35 anos), idade viril (até 40-45 anos), idade de retorno (45-60/65 anos) e idade da velhice ou caducidade. Na seqüência, Becquerel apresenta a grade de idades com a qual trabalha, classificando a vida em sete etapas:

[5] Trata-se de Jean-Noël Hallé, higienista e professor da Faculdade de Medicina de Paris que, em 1787, formulou uma classificação das idades que, de acordo com Luc (1998), marcou grandemente o século XIX. Um indício dessa permanência pode ser encontrado na segunda edição do livro de Devay (1858), em que ele dedica o capítulo III da seção II (Das diferenças individuais, constituição, temperamento e idades) ao exame do problema da idade. Ao fazer isso, acompanha muito de perto o esquema classificatório proposto por Hallé. Devay foi professor de clínica interna na Escola de Medicina de Lyon e inspetor do trabalho infantil nas manufaturas, dentre outras funções por ele exercidas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 133 03/10/2007, 12:49

Quadro 8

Idades da vida, segundo Becquerel

FASES	TERMINOLOGIA	IDADES
1ª	Época do nascimento	Criança recém-nascida
2ª	Primeira infância	Do nascimento até 2 anos
3ª	Segunda infância	2-12/15 anos
4ª	Adolescência	Idade da puberdade, de 12-15 a 18-20 anos
5ª	Idade adulta	20-60 anos
6ª	Velhice	60 anos até morte
7ª	Época da morte	Morte

No entanto, ciente da artificialidade da repartição, conclui essa primeira reflexão[6] acerca das idades, lembrando que as divisões são feitas apenas para facilitar o estudo e que não se deve atribuir mais importância do que elas merecem, dedicando cerca de 60 páginas para caracterizar cada uma das idades de sua cronologia, descrevendo e debatendo a situação de cada uma das etapas, ao mesmo tempo em que prescrevia as práticas adequadas para cada nível.

Esse debate aconteceu em diversas partes do mundo e, principalmente, no âmbito de escolas médicas, sendo apropriado pelo professores da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) e futuros médicos dos trópicos, o que pode ser evidenciado em um conjunto de teses no qual o tema das idades comparece. Dentre elas, nas oito que tratam diretamente da higiene da infância ou da primeira infância.

Quadro 9

Teses da FMRJ que desenvolvem o ponto *Higiene da Infância*

TESE	AUTOR	ANO
Higiene da infância	Antonio Gonsalves d'Araujo Leitão	1840
Higiene da primeira infância	José Marciano da Silva Pontes	1863
Higiene da criança do nascimento à queda do cordão umbilical	Francisco Basilio Duque	1864
Higiene da primeira infância	Ildefonso Archer de Castilho	1882
Higiene da primeira infância	Nicolao Barbosa da Gama Cerqueira	1882
Higiene da primeira infância	José Vieira Martins	1882
Higiene da primeira infância	Severiano Martins de Oliveira Urculu	1882
Higiene da primeira infância	José Cypriano Nunes Vieira	1882

[6] Ao fim de cada seção, o autor apresenta uma bibliografia relativa ao assunto. Para o tema das idades, ele lista: GORDON, Bernard de. *De conservatione vitae humanae, a die nativitatis usque ad ultiman horam mortis* (vers. 1300). Lipsiae, 1570, in-12. BUFFON. *De l'homme, de l'enfance, de la puberté, de l'âge viril, de la viellesse et de la mort,* in *Oeuvres completes.* HALLÉ. *Encyclopédie.* Méth., Art. Ages. T. I, p. 358. DAUBETON. *Leçons professes aux Écoles normales,* t. VIII, p. 314. ESPARRON. *Essai sur les âges de l'homme,* thèse inaug. Paris, 1803, in-8º, n. 257. DENDRIN. *De l'influence des âges sur les maladies,* these de concours. Paris, 1840. ESTÈVE. *Considérations générales sur les âges étudiés,* etc. Thèse inaug. Paris, 1859, in-4º, n. 69.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 134 03/10/2007, 12:49

Com exceção da tese de 1840,[7] nas demais, Becquerel é constituído em autoridade nas questões de higiene, sendo a reflexão acerca das idades um tema obrigatório em todas elas. A título de exemplo, na primeira tese que desenvolve o ponto referente à higiene da infância, seu autor, o Dr. Leitão (1840), inicia a dissertação debatendo o conceito de higiene que, para ele, consiste em uma preocupação que remontava à antiguidade, em um meio voltado para "melhorar a sorte e adoçar a existência" dos semelhantes. Para ele, a higiene era um "interessante ramo da nobre arte de curar," sendo, sem contradição, de "grande merecimento," nos dando a "maior das felicidades," fazendo-nos "gozar o melhor dos bens." Ainda nessa linha, assinala que a higiene é uma parte da "ciência médica assaz importante," sendo um ramo "da moral e," segundo Rousseau, "uma virtude," acentuando que feliz era o povo que lhe prestava cultos e que cegamente obedecia a suas leis. Ao fim de seu prefácio (Prefação), alerta que não era seu intento dissertar sobre a higiene em geral, nem o curto espaço de uma tese daria campo suficiente para o extenso desenvolvimento de que era suscetível semelhante objeto. Desse modo, procura precisar sua questão: "Nós nos limitamos somente a alguns dos pontos mais importantes relativos à primeira infancia,[8] que como Mr. Hallé consideramos d'esde o nascimento até a segunda dentição".

A explicitação sobre a delimitação objecto da tese pelo clínico brasileiro é bastante interessante porque nos põe diante da aceitação de uma classificação das idades da vida já clássica que admitia a infância subdividida em duas, sendo a primeira a infância propriamente dita e a segunda, a puerícia. Além disso, a explicitação era, nessa altura, também pertinente porque indicava claramente o período abrangido, desfazendo o equívoco do título, *Higiene da infância*, que podia contemplar mais cinco ou sete anos pela classificação antiga mais consensualizada ou mais seis ou oito, caso fosse seguida a proposta por Hallé, pela qual António d'Araújo Leitão manifesta preferência.

Como vimos nos quadros apresentados, a primeira infância para Hallé não difere do intervalo normalmente considerado por outros domínios do saber e até por outros médicos da sua época e de várias décadas posteriores, mas Becquerel, em meados do século XIX, entende que a primeira infância devia abarcar somente os dois primeiros anos, deixando os seguintes para a segunda infância. Essa divergência sobre a definição da primeira infância foi bem salientada por Luc (1998) que, compulsando 277 obras produzidas por 93 autores entre a metade do século XVIII e o fim do XIX, reconhece que os homens da ciência tomavam evidências distintas na tentativa de repartir a vida em idades mais ou menos homogêneas e que a primeira infância podia assumir mais ou menos três anos de diferença. Ora, independentemente dos argumentos utilizados ou da autoridade convocada, a ideia duma fase delimitada pelo desmame denominada de primeira infância encontra crescente aceitação na segunda metade de Oitocentos.

[7] Isso pode ser atribuído ao fato de a 1ª edição do livro do médico parisiense datar de 1851.

[8] De acordo com a estrutura da tese, organizada em cinco capítulos, os pontos considerados mais importantes são: *banhos*, *vestimenta*, *aleitamento materno* (vantagens, escolha de uma ama, aleitamento artificial, princípio e terminação do aleitamento), *o leito do recém-nascido* e *alimentos*.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 135 03/10/2007, 12:49

Em Portugal, várias teses da Escola Médico-Cirúrgica do Porto, embora não se reconhecendo como seguidoras de Becquerel, parecem partilhar essa ideia de uma primeira infância associada aos primeiros anos de vida da criança. É o caso, por exemplo, da "dissertação inaugural" apresentada, em 1890, por Júlio Maximo do Nascimento Trigo, intitulada *Algumas palavras sobre a alimentação da primeira infancia*, onde se faz depender a saúde ao longo da vida do "modo como se trata das creanças nos dois primeiros annos" (prefácio) ou da apresentada por Alvaro Martins, em 1898, com o expressivo título *Hygiene e educação psychica nos três primeiros annos da vida*, ou, ainda, da de António Augusto Proença, que se intitulava *Algumas palavras sobre a hygiene da primeira infancia* e que termina exactamente com uma pequena abordagem sobre o desmame. Contudo, a mais interessante das dissertações relativas à primeira infância foi redigida por Aurélia de Moraes Sarmento, em 1891. Nesse seu trabalho, simplesmente denominado *Hygiene da primeira infancia*, a autora manifesta claro propósito de se confinar só a esse período, mas sabe que está perante um "limite artificial" porque "o trabalho de desenvolvimento organico na creança se opera insensivelmente e sem transição acentuada" (introdução). Embora admita, por isso, que, anatomicamente, se possa demarcar a primeira infância pela queda da primeira dentição, considerando "a questão pelo lado hygienico" entende que o limite se deve situar no fim da lactação. Em coerência com a sua posição, seu trabalho termina com um capítulo sobre o desmame, onde, no entanto, se recusa a "estabelecer um limite fixo com relação à época em que as creanças devem ser desmamadas" (p. 77).

A consolidação de uma primeira infância vinha na sequência de uma longa preocupação com as crianças mais pequenas e traduzia um reconhecimento de uma especificidade que a estatística ajudava a confirmar. Numa das dissertações apresentadas à Escola Médico-Cirúrgica do Porto, em finais de Oitocentos, Francisco da Silva Carvalho dava conta de que o aumento da mortalidade na cidade de Lisboa não se distribuia igualmente por todas as idades para explicitar que na "primeira infância, de 0 a 2 annos, é que se deu o grande augmento da lethalidade" (CARVALHO, 1894, p. 24). Num trabalho do mesmo género, apresentado na mesma instituição, quatro anos depois, José Joaquim Vieira Filho (1898, p. 71) escrevia que "a enorme mortalidade das creancinhas nos primeiros annos de vida" era devida, em grande parte, à "ignorancia das regras mais rudimentares da hygiene alimentar infantil". Essa era, por certo, a razão de terem sido apresentadas à referida escola médica um interessante número de dissertações sobre a alimentação até aos dois anos, o que reforça a ideia de que o saber médico atribuia especial importância a esta fase da vida. Embora a alimentação concentrasse grande atenção e contribuísse para a particularização da primeira infância, a higiene devia actuar sobre todos os aspectos que implicassem o desenvolvimento da criança. A ideia era actuar preventivamente sobre o seu bem estar presente e futuro. Mas a higiene da infância não deixava também de ser pensada em função do adulto. Alguns nela pensavam como condição duma virtual felicidade. Entre eles estava certamente o aluno da FMRJ, António d'Araújo Leitão, que escrevia na sua tese: "A Hygiene d'esta época da nossa vida merece muita consideração;

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 136 03/10/2007, 12:49

porquanto he ella, que vai plantar os alicerces de huma existência feliz, he ella que fará gozar hum lisongeiro porvir".

Nessa linha de raciocínio, a existência feliz e o lisonjeiro porvir conjuntamente com a regeneração da raça funcionam como eixos de uma argumentação que pressupõe a necessidade da intervenção da racionalidade médica sobre a "flor da infância", de modo a construir um discurso especializado a respeito desse período, capaz de prescrever as regras para assegurar a continuidade da vida, afastando as crianças das práticas e sujeitos convertidos, na lógica da ciência, em ignorantes, curiosos e indiscretos. Esse movimento da racionalidade médica, procurando instituir as verdades da ciência ou da razão a partir da lógica da natureza, encontra-se, no entanto, com realidades sociais e culturais que obrigam a olhar em diversas direcções. Nesse sentido, no discurso sobre a infância, torna-se perceptível a preocupação com as crianças submetidas a condições desiguais. No caso dos discursos autorizados pelas escolas médicas aqui referidas, isso pode ser evidenciado no conjunto das teses já apontadas, como também nas que se debruçam sobre instituições destinadas às crianças. Numa das que foi apresentada, em 1878, à Escola Médico-Cirúrgica do Porto dizia-se num tom bastante optimista:

> Hoje a sociedade tem asylos para a creança a quem a família não póde alimentar e educar, abre-lhe as escólas primarias onde a sua debil inteligencia começa a ensaiar os primeiros passos, e mais tarde, quando esta, já um pouco robustecida, se sente capaz de estender o vôo por mais largos horizontes, não lhe são vedados os templos onde as sciencias e as artes estabeleceram sua morada. (LIMA, 1878, p. 18)

Nestas linhas, o futuro médico revelava-se contaminado pelo desenvolvimentismo e pelo positivismo, que o faziam crente de estar num processo inabalável de progresso científico e social. Ele acreditava que a sociedade do seu tempo era melhor que a de tempos passados, mas que a tendência era para que viesse a ser ainda melhor. Por isso mesmo, o seu optimismo assentava menos no estado em que encontrava as instituições do que no que projectava para o futuro. Era com convicção que escrevia:

> Com certeza que o asylo, a escóla, o hospital, os variados hospícios que possuímos hoje distam bastante da perfeição que podem e devem atingir, pela qual nós todos almejamos, e que de certo em um futuro mais ou menos proximo veremos realisada, porque não são poucos os lidadores que para tarefa tão ardua fazem converir as suas forças. (LIMA, 1878, p. 18)

Vendo bem, só uma perspectiva de evolução progressiva da sociedade podia favorecer uma apreciação tão benévola e esperançosa sobre o conjunto das instituições destinadas às crianças. No ano seguinte, outra dissertação descrevia o estado da generalidade das escolas em Portugal como casas sem ar, sem luz, humidas e frias, casas nada adequadas ao fim a que se destinavam (CRUZ, 1879, 99). Em 1890, Pedro d'Almeida d'Eça, que dissertava sobre *Hospitaes de creanças*, seguia a transcrição de Haussonville para concordar que se o hospital era um lugar tão "infecto e pouco sadio" (EÇA, 1890, 36), mas que casa paterna da gente pobre não era melhor. Mas se havia hospitais a funcionar em

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 137 03/10/2007, 12:49

péssimas condições, também havia casos que mereciam uma apreciação positiva (CARVALHO, 1894). De qualquer modo, os hospitais para crianças estavam destinados a receber uma população marcada pela pobreza, idêntica à que passava, pelos dispensários, pelos hospícios, pelos asilos. Ora, essa era a população infantil pobre que acabava por estar mais sujeita á lógica médico-higiénica, designadamente da que derivava da definição de diferentes etapas da vida. Por exemplo: o Hospital Maria Pia, do Porto, recebia crianças desmamadas até os doze anos, idade a partir da qual se era admitido no hospital da Mesericórdia; a Casa-hospício do Porto recebia crianças expostas, abandonadas ou desvalidas até aos sete anos de idade e a partir dessa idade elas eram remetidas para o asilo-escola (CARVALHO, 1894). Nesse caso estava-se a cumprir uma determinação legislativa, mas esta era, de facto, a idade mais consensual para se iniciar a escolarização.

As idades da vida e instituições para a infância

A situação das crianças estava longe de se apresentar idêntica para todas, mas muitas eram as que estavam destinadas a uma vivência institucionalizada em regime de internato. Riant, autor de livros versando a relação entre higiene e educação[9] com repercursão em Portugal e no Brasil, teve essa realidade em atenção e apresentou a sua reflexão num tratado especialmente dedicado a esse objecto,[10] considerando diferentes tipos de instituições. Na sua óptica, no entanto, a entrada no internato implicava uma separação que, no caso da França, podia ter início, em muitos casos, já no período do aleitamento, porque, como testemunhava, era aí, sobretudo, que as mães, não hesitavam "em confiar a outras mulheres, a mercenárias, a tarefa de cuidar e de alimentar seus filhos que tanto amam"[11] (1877, p. 178). Independentemente disso, havia que reconhecer a existência de internatos variados, havendo aqueles que recebiam crianças muito pequenas. Considerando esses casos, o higienista entende que as instituições deveriam ter uma divisão especial de modo a afastar o mais possível os minimes, dos petits, moyens e grands, uma vez que a divisão inferior, dos minimes, era, segundo ele, e isso não poderia ser esquecido, um viveiro de doenças eruptivas e, por conseguinte, uma vizinhança perigosa para os outros alunos e um terreno sempre pronto a receber e a desenvolver todos os germes. Desse modo, ancorado no saber médico-higiénico, encena-se a produção de uma instituição na qual a promiscuidade das idades deveria ser evitada, configurando os contornos do que vai ser afirmado como modelo educativo ideal: as classes de idade,

[9] Hygiène scolaire, Leçons d'hygiène et Conférences d'hygiène, por exemplo.

[10] Riant foi professor de higiene, médico da escola normal, encarregado dos cursos de higiene no Liceu Charlemagne, publicou, além dos livros anteriormente mencionados, *L'higiène et l'éducation dans les internats*. Ao tratar desse tipo específico de estabelecimento, Riant mantém o programa da educação integral, organizando sua reflexão em 3 grandes "livros": I – Higiene Física, II – Higiene Intelectual e III – Higiene Moral.

[11] A ironia aqui tem como referente uma frase de Guizot, citada pelo autor, em que afirmava ser a França o país em que "As afeições e as virtudes domésticas dominam tanto, fazendo da educação das crianças o objeto da vida e constante solicitude dos pais". (GUIZOT *apud* RIANT, 1877, p. 171)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 138 03/10/2007, 12:49

fundamento para uma homogeneidade pretendida. Daí a necessidade de local, horário, exercícios, hábitos, regime e pessoal à parte. Em razão disso, defende que os internatos no campo eram os mais recomendados para os "jeunes enfants" por que contrastariam com o existente nas grandes cidades, caracterizados pela má qualidade do ar, pelos corredores estreitos, altas muros, ausência de verde e alegria dos estabelecimentos. Para ele, a divisão dos mais pequenos teria, necessariamente, as características de um infantário, sendo necessários cuidados especiais, correspondentes aos dispensados pela mãe. Nesse caso, a intervenção do educador deveria ser rara e sóbria. As crianças pequenas necessitavam de numerosas recreações, estudos muito curtos, alimentação equilibrada, apropriada e de uma vigilância feita por um pessoal devotado que, em sua ótica, deveria ser feita por freiras, habituadas a esse serviço e que a ele se dedicavam de modo geralmente admirável.

O programa higienista aqui exposto é ajustado ao modelo da instituição total,[12] valendo chamar atenção para a ênfase na dimensão dos cuidados com a "mais tenra idade", que não exigiria uma profissionalização para lidar com essa "etapa" da vida, sendo suficiente a dedicação. Do mesmo modo, cabe sublinhar a força da instituição na construção do que seria específico para as diferentes idades da vida. Esse aspecto reaparece também quando Riant aborda a higiene do trabalho intelectual, chamando atenção para uma espécie de ajuste entre procedimentos escolares e a idade dos alunos e volta a ser retomada no debate relativo à higiene moral, especialmente quando o autor discute as condições necessárias para gerar uma "feliz aliança entre disciplina e liberdade", considerando uma dessas condições precisamente a idade dos alunos.[13] No que se refere à idade de admissão dos internatos, o higienista defende que, salvo casos excepcionais, ela não deveria ser inferior a sete-dez anos, visto que a presença dessas crianças perturbaria as regras, a disciplina e representariam um perigo para a saúde dos outros alunos; mas, por outro lado, também entende que seria perigosa a admissão de alunos de mais idade, porque tenderiam a mostrar-se rebeldes à disciplina dos internatos.

Ao mesmo tempo em que advogava uma idade ideal para a admissão nos internatos, Riant (1877, p. 329) defende a necessidade de uma vivência no ambiente da família, distinguindo, assim, uma idade da casa e uma idade da escola. Com isso, critica as famílias que desejam esse tipo de separação precoce, afirmando não haver qualquer benefício, fosse do ponto de vista intelectual, físico e moral:

> *A bien examiner le resultat pour lequel les internats accepteraient une lourde responsabilité, les familles um inutile et immoral sacrifice, il faut conclure ainsi:*
>
> *Laissons ces jeune enfants au foyer domestique, à moins des raisons graves, jusqu'a l'heure où la necessite d'um travail séerieux et profitable pourra justifier leur entrée dans l'internat. Jusque là, le meilleur des maîtres, c'est la mère.*

[12] A esse respeito, cf. GOFFMAN, 1999, e JOSEPH, 2000.

[13] As outras são: as relações dos alunos entre si, com os mestres, com os inspetores, com as outras pessoas, de fora e de dentro do internato, o sistema de recompensas e punições adotado e ter em grande contra o ensino intelectual, moral e religioso dado aos alunos.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 139 03/10/2007, 12:49

Para Riant, a higiene e a moral estavam de acordo em solicitar às famílias que não enviassem crianças muito pequenas para um internato porque tal podia comprometer a sua saúde, suas forças ou as disposições da inteligência, deixando vazia *a primeira página* que deveria ser reservada à lembrança dos pais, seus primeiros mestres. Para o médico parisiense, a admissão de um aluno em um internato não constituia uma simples e breve formalidade. Não se tratava apenas de acertar preço e condições materiais. No dia em que o aluno efetivamente entrava no internato significava que passava a existir uma criança a menos no seio de uma família e uma a mais no interior de um estabelecimento de instrução.

Essa admissão no internato significava toda uma vida diferente e pressupunha uma atitude educativa mais racional. O médico defende mesmo uma anamnese profunda da família como estratégia para se conhecer melhor o aluno e, assim, se poder orientar com mais eficácia a ação dos mestres, ciente do lado frágil, dos pontos delicados e das debilidades anteriores do aluno e da família. Entendia também o clínico francês que a higiene moral exigia a separação dos alunos de idades diferentes, devendo cada idade ter um espaço próprio para estudar, dormir, vestir, alimentar, ter aulas, passear, rezar… O internato era, portanto, uma instituição vocacionada para uma ampla idade escolar,[14] mas que se devia organizar em função da diversidade etária dos alunos que acolhia.

Como bem assinala Becchi (1998), ao analisar a infância no século XIX, crianças de todas as idades estão presentes na cena social e, por toda a Europa, um poderoso discurso sobre a infância acompanha esse fenômeno, reconhecendo a necessidade de se programar a passagem do estado da natureza (a infância) ao estado social (o adulto), da vida selvagem à vida civilizada. Esses desafios são objeto de tratados na filosofia e na ciência, como o de Rousseau, Itard e Fourier, para trazer apenas três exemplos indicados por Becchi.

A presença da infância na cena social também vai ter uma visibilidade nos debates relativos aos espaços específicos da criança, na casa, na rua, no trabalho e na escola. Reflete-se, por exemplo, sobre lugares para brincar, para assistir a espetáculos e para se exercitar. Debate que também tem desdobramento diferenciado no espaço privado, uma vez que nas camadas médias e superiores há uma tendência a separar uma peça da casa para as crianças e, progressivamente, vão sendo ensinados a circular por outros espaços, integrando-se paulatinamente à vida dos adultos. No caso das crianças pobres, elas possuem outros lugares, outra iniciação ao mundo adulto, são submetidos a outro tipo de vigilância. O resultado é que se tornam grandes mais cedo, sua infância é encurtada inclusive em sua dimensão material e a pedagogia que resulta dessa organização do espaço é diferente: a aprendizagem dos costumes do mundo adulto é mais rápida e, sobretudo, o apelo ao uso do corpo é bem mais evidente. A promiscuidade das idades ensina experiências práticas, afetivas e sexuais omitidas das crianças das classes superiores.

[14] A respeito da produção da idade escolar, cf. Gouvêa (2004). Nesta coletânea, focado na dimensão jurídica das idades da escola, cf. o capítulo de Cynthia Veiga.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 140 03/10/2007, 12:49

Essa entrada da criança na cena social também vai implicar a recomendação de jogos e materiais lúdicos, dotados de valor moral e socializante. De acordo com Becchi o impacto dessa pedagogia dos jogos é tão grande que, na Alemanha, na Inglaterra e na própria França, a produção em série desses materiais vai superar a produção artesanal. Os jogos vão sendo diversificados, aperfeiçoados, adaptando-se cada vez mais à idade e ao sexo. "Cada idade tem seu equipamento, cada vez mais preciso em seu objetivo de aprendizagem de comportamentos, de hábitos, de papéis sociais, até chegar ao estágio/estádio do jogo científico" (1988, p. 171, v. II). A diferenciação dos sexos e das idades também virá pela vestimenta adotada. A diferenciação também está associada aos livros sobre as crianças e aos destinados à criança, mas é a escola que se torna o principal lugar de aculturação da infância. Aí também já se marca uma escola maternal (antes dos seis anos) e uma escola elementar (a partir dos seis-sete), cuja distinção também é evidenciável na própria arquitetura dos prédios escolares. Repartição que colabora para fortalecer a tese das etapas da vida e da especificidade de cada uma.

A condição social e, particularmente, o mundo do trabalho vão trazer evidências do arbitrário dessa repartição, uma vez que muitas crianças trabalham nas fábricas, nas minas, no campo e mesmo no espaço da casa. Com o avanço do discurso em favor da especificidade da infância e seu rebatimento na esfera da legislação é que o trabalho infantil vai paulatinamente sendo caracterizado como pernicioso, pois impediria o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Chassagne (1998) demonstra que o longo processo de regulamentação do trabalho infantil ocorrido na Europa é resultante do esforço de se fazer admitir o direito de intervenção do Estado no que se refere ao trabalho infantil. Tal direito foi fortemente apoiado pelos discursos de moralistas, pedagogos, higienistas, cientistas e filantropos que, no limite, procuravam estancar problemas demográficos (como a alta mortalidade infantil) e o da degeneração. Nesse sentido, defendiam que as novas gerações deveriam ser bem educadas e isso implicava respeitar o ritmo da natureza esperando pelo tempo adequado a determinadas aprendizagens, o que o trabalho infantil contrariava. Com a determinação da escolaridade obrigatória, que se generalizou no século XIX, de algum modo se respondia a essa preocupação, pois, quando cumprida a legislação, atirava-se para mais tarde a entrada das crianças no mundo do trabalho. Mesmo assim, a legislação de importantes países europeus mostrava-se bastante tímida na protecção da infância, pois admitia, em geral, que crianças como menos de dez anos pudessem trabalhar em fábricas (LIMA, 1880).

A situação sanitária e educacional da criança de Oitocentos dificilmente correspondia às prescrições dos higienistas, pedagogos e moralistas desse século. Todavia, ela também não era imune aos discursos e às iniciativas provenientes de pessoas culturalmente prestigiadas e, por vezes, socialmente influentes. Estas, partindo de motivações e saberes diversos, mas dotados de cultura e de capacidade de comunicação, faziam-se ouvir junto de quem podia promover as medidas adequadas e iam conseguindo que os cuidados para com infância tivessem mais impacto. Claro que para isso muito contribui o esforço de homens e mulheres da ciência e das letras para decifrar a infância, descrevendo suas características, sua natureza, sua evolução, diferenciando períodos a partir de aspectos tidos por relevantes.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 141 03/10/2007, 12:49

Esta preocupação de olhar especificidades do desenvolvimento e de lhes dar resposta levando em consideração a diversidade das condições sociais em que se inseriam as crianças criou condições para definir instituições, materiais e práticas específicas para cada fase da vida, como bem assinala o estudo de Luc (1998). Havia, como já vimos, bastante consenso sobre a idade de ingresso na escola elementar, o que se traduzia até nas disposições legislativas de diversos países. No entanto, na Inglaterra, na Itália, na Alemanha e em França há um impulso na construção de escolas de "jeunes enfants" voltadas para o atendimento de crianças de três a seis anos, para cuja criação foi importante uma sensibilidade higiénico-pedagógica que contou com a participação dos médicos, intervindo no funcionamento dessas escolas, examinando seus usuários, redigindo manuais de higiene e conseguindo, através das suas esposas, algumas inspectoras benévolas.

Como já vimos, essa fase não era contemplada na tradicional classificação das idades. Os médicos tardaram também a prestar-lhe atenção especial. No entanto, a transformação demográfica das crianças que já não estavam sob a protecção de uma ama, mas que também não eram consideradas capazes de frequência escolar chamava a atenção das pessoas mais sensiveis ao filantropismo e às disposições do higienismo. Assim, preocupadas com a manutenção da vida e com a produção de uma geração sadia, desenvolveu-se um movimento em muitos países da Europa sobre a necessidade de se tratar esta fase em sua suposta particularidade, como acentua Luc (1998, p. 338):

> *En réclamant une éducation globale de trois-six ans par une pédagogie inhabituelle – du mouvement, de l'affection et de l'intuiton, les pionniers de l'école enfantine l'opposent à tous les lieux d'accueil traditionnels des bambins: la nourrice, la garderie ou l'hospice, qui dispensent sourtout des soins physiques em mélangeant les ages; l'école, qui associe l'enseignement abstrait à l'immobilité; l'atelier, qui pertube la croissance en exigeant des efforts prématurés. La formule d'une école spéciale prouve une conscience relative des particularités du jeune enfant, distingué des nourrissons sans être pour autant assimile aux sujets capable de rasionner.*

Sublinhe-se, no entanto, que a transcrição nos remete à existência de uma situação educacional que já antecipa o movimento pedagógico consagrado pelos jardins de infância. De facto, as crianças pobres dessa idade encontravam nos asilos e instituições congéneres o espaço a elas especialmente destinado enquanto para as crianças da primeira infância estavam destinadas as creches. Se essas instituições, contudo, tinham como preocupação fundamental a preservação da condição física das crianças que acolhiam e, por isso, tendiam a se organizar na base dos princípios da caridade cristã e dos preceitos higiénicos mais insistentemente advogados pelos médicos da época, ao longo do século XIX se desenvolve um movimento pedagógico que procura fomentar instituições com preocupações educacionais mais amplas, onde já estavam bastante claras as vertentes do desenvolvimento sensorial, intelectual e social. Assim, antes do aparecimento e legitimidade da psicologia infantil, *razão* que vai disputar a capacidade e legitimidade de decifrar a alma da criança pequena, a escola infantil e o olhar pedagógico profissional partilhado por diferentes sujeitos contribuíram para demonstrar a especificidade dessa idade da vida.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 142 03/10/2007, 12:49

Considerações finais

Olhando para as últimas décadas do século XIX, percebemos já um dispositivo institucional e uma lógica legitimadora que são, simultaneamente, resultado e factor reforçante de uma racionalidade que encara a infância como uma idade particular sujeita a períodos de crescimento ou desenvolvimento. Sem quererermos aqui reflectir sobre o tão polémico sentimento de infância, admitimos que as crianças de tempos diferentes da história estiveram sujeitas a compreensões diferentes sobre o que representavam e a formas de controle e aprendizagem que derivavam da tecnologia pedagógica então disponível. Nesse sentido, compreende-se que não se pode esperar o mesmo tipo de abordagens para com as crianças de períodos social e culturalmente diversos. Até a Idade Moderna dificilmente seria concebível a infância associada a uma idade iminentemente escolar e marcada fundamentalmente pelo discurso médico, o que se tornou já numa evidência bastante forte em parte significativa da Europa Oitocentista. Todavia, os séculos anteriores foram, sobretudo, condicionados culturalmente pela Igreja e não se deve ignorar que ela incorporou saber legado pela Antiguidade e o adaptou, tendo em vista a regulação da vida dos cristãos. Por essa razão, não se estranha que as idades da vida já definidas e consideradas por gregos e romanos tenham servido de referência para determinar períodos de diferentes responsabilidades e dignidade. De qualquer modo, não há dúvida de que, a partir do advento da modernidade, geraram-se dinâmicas sociais e culturais, obviamente assentes em modificações económicas e no emprego de novas tecnologias, que propiciaram crescente interesse pela educação e um investimento médico cada vez maior sobre a preservação da saúde da criança. A confluência dessas condições levaram a que se elaborasse uma racionalidade que, sem perder de vista um percurso traduzido pelas as idades da vida, se deteve especialmente no período do crescimento para delimitar fases que dessem sentido a intervenções mais específicas e eficazes.

Pensar a infância passou, pois, a implicar trabalhar com a idéia de uma vida segmentada, que impõe reconhecer marcos que tornava possível identificar o começo e o término de diferentes fases, constituindo, assim, um verdadeiro gradiente das idades, evolutivo e linear. Procedimento este que, pela busca do que é semelhante em cada etapa, ao repartir a vida de modo mais detalhado do que a clássica idéia de ciclo, expresso no fluxo inevitável do nascimento-crescimento-reprodução-morte, concorre para unificar o que se encontra recoberto em cada uma das idades da vida. Unificação que, no entanto, não corresponde às experiências culturais pelas quais passa cada sujeito, em diferentes momentos da vida. Com os mesmos sete anos há, por exemplo, crianças na rua, sem teto, prostituídas, crianças abrigadas em instituições de caridade, crianças em lares sem pai, sem mãe, sem família nuclear, sem cuidados, crianças trabalhadoras submetidas às mais variadas formas de violência e de privação e, por outro lado, crianças bem alimentadas, bem vestidas, protegidas e recobertas de atenção, crianças consumidoras exigentes e integrantes de um sistema de serviços de saúde, educação e lazer. Unificação que pode ser percebida nos manuais e guias de higiene do século XIX, ainda que nem todos produzam esse efeito, mas que não se ficou por aí. Uma rápida passagem de olhos por revistas,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 143 03/10/2007, 12:49

programas de TV, vídeos, filmes, propagandas, músicas, peças de teatro, páginas da internet, brinquedos, jogos, livros de literatura infantil e salas de aula, por exemplo, colocam-nos diante de uma infância que evolui homogeneamente, porque sujeita a uma mesma cronologia. Claro que a organização desses produtos se insere numa representação dominante e universalizante de infância e, por isso, também acabam por contribuir para o modo como se tende a conceber os sujeitos da mais tenra idade.

De qualquer modo, é preciso reconhecer que isso é resultado dum amplo e generoso movimento que pretendeu compreender a infância a partir das suas especificidades. De facto, a cronologia da vida recebida da Antigüidade, marcada por meras transformações anatomofisiológias ou por indicadores de desempenho intelectual frequentemente associados a uma interpretação unitária do mundo, cedeu a uma racionalidade mais sofisticada derivada da maior atenção para com as crianças, e isso foi fundamental para uma organização dos cuidados de saúde e de educação que tem marcado a qualidade de vida da população contemporânea que a ela tem estado sujeita. Como frequentemente acontece, idéias generosas e saberes razoavelmente fundamentados acabam deturpados por dogmatismo ou rotina. Também neste caso assim sucedeu e por isso se viu e vê forçar a natureza para se cumpra a ditadura da cronologia. Perante isso, compreende-se que surjam posições radicais como a de Barrie. Só que as crianças devem crescer, e elas parecem gostar de crescer. Nesse sentido, importa, por um lado, compreender como o crescimento foi percebido e organizado e em que medida a definição de idades traduz essa compreensão e, por outro lado, situar a proveniência, o alcance e a tendência das posições sobre os aspectos em discussão. Este texto pretende exactamente inserir-se nesse esforço, que a História da Infância deve perseguir, de esclarecer sobre a pertinência das racionalidades vigentes sobre o desenvolvimento infantil e em que medida elas se constituem protagonistas de novas orientações de assistência ou de educação ou reflectem modelos institucionalizados delineados em função de interesses de poderes dominantes. Estando nessa terra dos homens importa não ignorar os interesses que os mobilizam e o modo como dispõem através de diferentes instituições (médicas, jurídicas, religiosas) normas que balizam o percurso das pessoas. Crescer não significa passar pela experiência delineada por uma mesma perspectiva de infância.

Referências

ABREU, José Rodrigues. *Historiologia medica.* Lisboa: Officina da musica, 1733. t. 1. p. 437-438.

ABREU, Márcia. *O leitor e a história literária.* 2002. Disponível em: www.pucrs.br/fale/pos/historiadaliteratura/gt/#2. Acesso em: mar. 2003.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan.* 1904. Disponível em: http://www.jmbarrie.co.uk/jb_index.html Acesso em: 2 ago. 2005.

BECCHI, Egle. Le XIX siècle. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident:* du XVIII siècle à nos jours. Paris: Seuil, 1998, v. II.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 144 03/10/2007, 12:49

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. Histoire de l'enfance, histoire sans paroles? In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident:* de l'antiquité au XVII siècle. Paris: Seuil, 1998, v. I.

BECQUEREL, A. *Traité elementaire d'hygiene privée et publique*. 3. ed. (com adição e bibliografia feita por Beuagrand). Paris: P. Asselin, 1864.

CARVALHO, Francisco da Silva. *A mortalidade das creanças e a assistencia publica*. Porto: Typographia de Cristovão A. Rodrigues, 1894.

CASTRO, Luiz de Barros de Faria e. *Breves considerações sobre a alimentação da primeira infância*. Porto: Typographia de viúva gandra, 1880.

CHASSAGNE, Serge. Le travail des enfants aux XVII e XIX siècles. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident:* du XVIII siècle à nos jours. Paris: Seuil, 1998, v. II.

CHAUVIN, Daniele (Org.). *L'imaginaire des âges de la vie*. Grenoble: ELLUG, 1996.

CHAVES, Armando. *Creanças, educação e hygiene*. Porto: Typographia A. F. Vasconcellos, suc., 1902.

COMÉNIO, João Amós. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMÉNIO, João Amós. *Pampaedia*: educação universal. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidadede Coimbra, 1971.

CRUZ, Emygio Pereira. *Hygiene das escólas*. Porto: Typographia occidental, 1879.

D'EÇA, Pedro d'Almeida. *Hospitais de crianças*. Porto: Typographia occidental, 1890.

DEVAY, Francis. *Traité spécial d'hygiène des familles*. Paris: Labé – librarie de la faculte de Médicine, 1858.

FELGUEIRAS, Nicolau Maximo. *Apontamentos sobre educação physica*. Porto: Typographia Occidental, 1882.

FÉNELON, François de Salignac de la Mothe. *Da educação das meninas*. Paris: Typographia de Fillet Fils Ainé, 1852.

FÉNELON, François de Salignac de la Mothe. De l'éducations des filles. Première version. In: LE BRUN, Jacques. *Fénelon:* Oeuvres. Paris: Gallimard, 1983.

FERREIRA, António Gomes. A criança no conhecimento médico de seiscentos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIII, 1989.

FERREIRA, António Gomes. *Gerar, criar, educar*: a criança no Portugal do antigo regime. Coimbra: Quarteto, 2000.

FERREIRA, António Gomes; PEREIRA, Ana Maria Patrício. Um relance sobre a criança do século XVI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, ano XXI, p. 169-198, 1987.

FRANCO, Francisco de Melo. *Elementos de hygiene*. Lisboa: Academia Real das Ciências, 1823.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 145 03/10/2007, 12:49

GOUVÊA, Maria C. S. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 2004.

GUIZOT. Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps *apud* RIANT, A. *L'higiène et l'éducation dans les internats*. Paris: Hachette & cia, 1877. Disponível em: www.jmbarrie.co.uk e www.kirjasto.sci.fi/jmbarrie.htm. Acesso em: 31 ago. 2005. p. 171.

JOSEPH, Isaac. *Erving Goffman e a microssociologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KATZ, Chaim; FREIRE, Jurandir. O colapso da infância. Caderno Mais. São Paulo: Jornal *Folha de S. Paulo*, 3 jul. 2005a.

LE BRUN, Jacques. *Fénelon*: Oeuvres. Paris: Gallimard, 1983.

LEVI, Giovani; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *Histoire des jeunes en Occident*. Paris: Seuil, 1996, v. 2.

LIMA, Antonio Martins de Souza. *A hygiene e o trabalho das creanças*. Porto: Imprensa commercial, 1880.

LIMA, Manoel Carvalho d'Araujo. *Creches*. Porto: Typographia Oriental., 1878.

LOBO, Alfredo Duarte. *A saude da infancia ou conselhos ás mães sobre a conservação dos filhos durante os ultimos tempos da prenhez e sua educação physica no primeiro período da vida commum*. Porto: Typographia de José Pereira da Silva & Fº. 1865.

LUC, Jean-Noël. Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident:* du XVIII siècle à nos jours. Paris: Seuil, 1998, v. II.

MARANO, Hara Estroff. De olhos bem fechados. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais. São Paulo, 20 fev. 2005.

MARTINS, Álvaro. *A higiene e a educação psíquicas nos três primeiros anos de vida*. Porto: Papelaria e Typographia Academica, 1898.

PIMENTEL, António Venâncio da Gama. *Algumas considerações sobre a amamentação*. Porto: Imprensa moderna, 1892.

PINTO, Pedro de São João. *Vida espiritual do homem, conferida com as idades da vida temporal*. Lisboa, 1633.

PROENÇA, António Augusto. *Algumas palavras sobre a hygiene da primeira infância*. Porto: Typographia de A. F. Vascondellos, succ. 1901.

RIANT, A. *L'higiène et l'éducation dans les internats*. Paris: Hachette & cia, 1877. Disponível em: *www.jmbarrie.co.uk* e *www.kirjasto.sci.fi/jmbarrie.htm*. Acesso em: 31 ago. 2005.

RIBEIRO, Guilherme Urbano da Costa. *A mortalidade infantil no Porto*. Porto: Typ. A Vapor da Real Officina de S. José, 1902.

SARMENTO, Aurélia de Moraes. *Hygiene da primeira infância*. Porto: Imprensa Portugueza, 1891.

SILVA, Francisco da, *Opusculo breve da infancia e puericia*, 1644.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 146 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 9

As casas de asilo da infância desvalida e a educação feminina

Rogério Fernandes

Os sistemas educativos não derivam exclusivamente das políticas centrais de educação; elas próprias resultam do confronto dos grupos sociais assertivos, ou, ao invés, de consensos atingidos em determinados momentos históricos. Concretizam-se também no que podemos chamar *iniciativas pedagógicas precursoras*, construídas antes da modelação do sistema educativo no qual irão integrar-se e que se estrutura graças à convergência dos sectores sociais portadores de poderes hegemónicos.

Nas primeiras décadas do século XIX, Portugal depara-nos um exemplo dessa situação histórico-pedagógica. Enquanto o sistema educativo oficial não inclui educação e ensino infantis pré-escolares senão no fim do século, fora desse sistema surgem instituições desse tipo por força da interacção de grupos sociais protagonistas de novos rumos políticos. Não vamos pormenorizar aqui a dialéctica histórica através da qual se reconhece necessário construir entre nós um modelo educacional que vigorava em Inglaterra e em França, observado directamente pelos exilados nos países onde se tinham acolhido no quadro das lutas civis entre liberais e miguelistas. A Convenção de Evoramonte, em 1834, pusera termo momentaneamente a tais confrontos. A partir de então, era necessária uma gestão política capaz de melhorar a sorte das massas urbanas que, por vezes, haviam acolhido a reacção miguelista.

Surgem, nesse contexto, as Casas de Asilo da Infância Desvalida. A iniciativa tinha a ver com o propósito de contribuir para a inserção do homem e da mulher no trabalho fora do lar sem prejuízo da protecção e educação dos filhos mais pequenos. A instituição das Casas de Asilo, escrevia José Augusto Brancaamp, no Relatório de 1838 (p. V-VI), "tem por objecto recolher as crianças pobres durante as horas de trabalho, dando-lhe(s) a educação de que é susceptível essa tenra idade. Posto que em outros Países não se

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 147 03/10/2007, 12:49

ministre o sustento às crianças, entre nós foi forçoso dá-lo no começo destes estabelecimentos, e ainda hoje em alguns bairros mais pobres da Capital inútil seria o abrir Escolas sem sustento. Em alguns Distritos, porém, é possível estabelecê-las, conseguindo-se entre outras, a mui apreciável vantagem de estender a maior número de infelizes a bem fazeja protecção da Sociedade", exemplificando com a escola da Rua das Bernardas na qual existiam 103 alunos sem que recebessem sustento.[1]

Uma escola popular

Criadas em Lisboa as primeiras Casas de Asilo, seus propósitos eram os de beneficiar as classes populares de certos bairros da capital. No Relatório de 1857 (p. 6), o conselho de direcção confessava ter desde há muito o desejo "de acudir às necessidades de educação de infância das classes pobres, especialmente a fabril e marítima que demora por todo o litoral desde São Paulo até Alcântara". Tratava-se, portanto, de beneficiar as classes operárias e marítimas dos bairros da Lisboa Ocidental.

Os dados de que dispomos em relação às profissões ou situações dos pais dos alunos comprovam essa característica. Em 1863, por exemplo, os filhos dos trabalhadores somavam 54, os órfãos de pai somavam 28, os marítimos vinham em terceiro lugar com 15 alunos, os criados com 13 e os sapateiros com 10 (Relatório, 1863-1865). Mais nítidas eram as diferenças entre as profissões dos pais dos alunos nos anos de 1889/1890. Como se pode ver pela lista anexa, as profissões ou situações sociais que davam maior contributo eram as seguintes: Marítimos (70), Trabalhadores (424), Viúvas (106), Operários tabaqueiros (51), Pais naturais (284).

Neste estudo pretende-se fazer uma sondagem à estruturação do ensino feminino no quadro desse movimento.[2] Fundada em 1834, em Lisboa, a Sociedade das Casas de

---

[1] Dois anos depois insistia-se em que se tornava supérfluo fornecer alimentação, conforme se estabelecera nos Estatutos. Nas escolas da Esperança e de Santa Marta os alunos recebiam apenas 1/6 de um pão como alimentação diária. Todavia, ambas tinham um numero de alunos igual aos de outras escolas e alcançavam os mesmos resultados positivos. E acrescentava-se: "Hoje já não existe dificuldade em abrir novas Escolas, logo que se encontrem Senhoras caritativas que as queiram dirigir e que se apurem os fundos necessários" (RELATÓRIO, 1840, p. III-IV).

[2] A Sociedade tinha D. Pedro IV como fundador, acompanhado de elementos da Família Real, incluindo, naturalmente, a futura Maria II. Mais tarde, tanto D. Estefânea como D. Maria Pia visitaram a instituição, à qual deram sempre a sua ajuda. Em 1852, também da parte da Imperatriz e de figuras gradas como o Barão de Guaratiba houve liberalidades a agradecer. Nesse período fez-se um apelo a Agentes Consulares no Brasil no sentido de criarem comissões benfeitoras, objectivos que foram atingidos, alcançando-se avultados donativos (RELATÓRIO, 1840, p. V, p. 14).

A situação da Sociedade sofre diversas oscilações sobretudo nos anos 50 do século XIX. A instituição perda muitos dos seus subscritores e sofre uma epidemia de cólera morbus. O Brasil contribuirá por vezes para a subsistência da Sociedade mediante iniciativas de portugueses emigrados. Assim, em 1889/1890, recebe-se uma dádiva de 210$00 de um português residente há muito no Rio de Janeiro e natural do Porto, 1200 francos destinados a 1200 crianças protegidas pela Sociedade, ao câmbio de 527 réis por 3 francos. (RELATÓRIO, 1840, p. 40). Viera também uma apólice de 1 000$000 de réis, moeda brasileira e respectivos juros, dádiva de um português da Baía.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

Asilo da 1ª Infância Desvalida tinha como incumbência dar protecção, educação e instrução a crianças de ambos os sexos, desde o fim da criação de leite, isto é, desde os 3 anos, até a idade dos 7 ou dos 9 anos, conforme pertencessem ao sexo masculino ou ao feminino (REGULAMENTO INTERNO, p. 3).

Essas disposições viriam a ser formuladas em termos mais precisos, distinguindo entre a situação dos meninos e das meninas. O Decreto de 3 de Novembro de 1852 daria uma designação mais ampla à Sociedade e alargaria os seus objectivos educacionais em termos de sexo e de anos de escolaridade.

Embora a Sociedade tivesse começado por dizer respeito somente à 1ª infância, o destino escolar ulterior das meninas fora sempre uma preocupação. Supunha-se que as crianças de um de outro sexo entrassem nas escolas de instrução primária após a frequência da Casa de Asilo. Mas a escolaridade não era obrigatória. A convicção de que houvesse quebra de frequência entre o primeiro e o segundo nível educacionais era testemunhada pelo facto de ter decidido D. Maria II fundar e sustentar logo em 1835 uma Casa de Asilo instalada no Recolhimento da Lapa, destinada exclusivamente à recepção e educação das meninas que saíssem das escolas da Sociedade (FERNANDES, 2000, p. 111-112). Além disso, outra escola reservada a meninas fora aberta pela Sociedade em exclusivo para o mesmo público (p. 111-112).

O Decreto de 1852 enunciava um princípio de discriminação positiva em benefício das meninas. Em cada Casa de Asilo poderiam manter-se 24 meninas até a idade dos 12 anos desde que até aos 9 tivessem mostrado maior aproveitamento, cabendo a decisão sobre a escolha ao Conselho de Direcção, precedendo proposta das Directoras. (ESTATUTOS E REGULAMENTOS INTERNOS, 1852, p. 5) Assim, a Sociedade passaria a abranger a primeira e a segunda infância pobres. O Relatório e Contas relativos ao ano de 1835 informava que, mercê de apoios financeiros recebidos, designadamente da Rainha, fora possível manter abertas 5 escolas em Lisboa e um Hospital onde estavam recolhidas 289 crianças, o que impediria, nesse momento, a criação de novas Casas ou até a elevação das existentes ao tecto de 70 alunos (p. 4).[3] Seriam feitas, porém, excepções favoráveis à escolarização do sexo feminino. As crianças desse sexo dever-se-iam manter nas Casas além da idade regulamentar, recomendando-se prioridade para as ex-alunas à Sociedade de Instrução Primária, a qual já dispunha de uma escola para meninas.[4]

Um ensino complementar feminino

No Relatório e Contas (1839), referia-se que novos meios financeiros haviam permitido melhorar a situação das instituições existentes e abrir mais uma Casa, desta vez na

[3] Ver a respeito desse hospital, cf. BIZARRO, 1836. A colaboração das Filhas da Caridade neste projecto termina somente com a sua expulsão do país.

[4] Essa Sociedade propunha-se divulgar "os primeiros elementos do saber humano, como base de toda a instrução" e promover a educação como meio de aperfeiçoamento moral e físico [...]" (ESTATUTOS, 1837).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 149 03/10/2007, 12:49

Rua de Santa Marta, num dos bairros mais populosos de Lisboa (p. IV). No conjunto das instituições lisbonenses estavam inscritas cerca de 500 crianças.

No meio desdas notas optimistas, uma ideia reputada "aflitiva": a de se despedir as crianças que tinham atingido os 9 anos, designadamente as do sexo feminino, "mais restritas de meios de educação e mais susceptíveis de causas de miséria e de perdição" (p. IV).

Esse problema continuava a preocupar os responsáveis pelas Casas de Asilo, mas a questão da saída precoce das meninas achara mais uma vez um paliativo: a abertura de uma escola na Junqueira e de outra na Rua de S. Boaventura, onde se acolhiam até aos 12 anos aquelas que tivessem frequentado as Casas de Asilo até ao limite de idade. (Relatório e contas, 1839, p. IV)

No Relatório de 1840, informava-se que em 31 de Março daquele ano estavam inscritos 423 alunos e alunas, e que se tinham registado 210 ingressos. Entretanto, desse total seria necessário diminuir 31 saídas referentes a alunas que tinham chegado à idade máxima de acolhimento.

Semelhante problema iria conhecer uma tentativa de solução mediante a criação de um de novo tipo de instituição educativa: a Casa de Asilo da 2ª Infância. Tais estabelecimentos obedeceriam aos seguintes critérios básicos:

1. As Casas de Asilo da 2ª Infância admitiriam as meninas que, por terem 9 anos seriam forçadas a abandonar as Casas de Asilo da 1ª Infância, desde que lhes fossem reconhecidas qualidades que lhe permitissem aproveitar até aos 12 anos aquele "auxílio" ou "complemento de educação".

2. A Mestra dessas crianças e a respectiva ajudante ministrariam o ensino de ler, escrever, as quatro operações e, acrescentava-se, "tudo o mais que as Senhoras Inspectoras considerarem adequado".

3. As matrículas seriam realizadas de acordo com o critério das Senhoras inspectoras.

4. As meninas não receberiam sustento nem vestuário, mas somente ensino e educação (p. 36-38).

A criação de instituições destinadas às meninas passou a ser uma das opções da Sociedade. No Capítulo VIII dos Estatutos de 1852, ficava estabelecido que, no momento em que o rendimento anual perfizesse os 5.000 réis, o Conselho de Direcção ficava autorizado a criar uma Casa de Educação para as meninas que, tendo completado 12 anos, haviam saído das Casas de Asilo da 1ª infância, conservando-se agora, como alunas internas até à idade de 16 anos.

A tendência para a diversificação do currículo é manifesta a partir de 1873, ano em que no Asilo de Santa Catarina uma senhora de boa vontade, D. Rita Prazeres Cabo Carvalho, ensinava gratuitamente francês às alunas, algumas das quais, por sua vez, o ensinavam em colégios (Asilo… Santa Catarina, p. 8).

Apesar do carácter específico das Casas de Asilo da 2ª Infância, importa delinear o perfil da instituição de que elas eram um sector específico.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 150 03/10/2007, 12:49

Orientação das Casas de Asilo

As Casas de Asilo da Infância Desvalida tinham uma tripla função: de protecção, de educação e de instrução. Mediante a primeira as crianças eram sustentadas enquanto estavam na escola, ao mesmo passo que se tratava do seu asseio e agasalho e se promovia "o desenvolvimento progressivo das suas faculdades, desviando-as de todos os perigos por meio de uma contínua vigilância". (Asilo…Santa Catarina, p. 5)

Quanto à educação, a tarefa consistia em promover o desenvolvimento das faculdades físicas e morais das crianças, habituá-las ao asseio, ordem, obediência e respeito, e ainda em fazer desenvolver "o amor a Deus e ao próximo, acompanhando sempre os preceitos com os bons exemplos".

Finalmente a instrução abrangia os elementos da doutrina cristã, ler, escrever e contar, e todas as mais noções gerais apreensíveis pela primeira infância. Uma rubrica especial inscrevia-se quanto às meninas: dever-se-ia ensinar-lhes também "o trabalhos próprios do seu sexo e idade" (p. 5-6). Tal era a base do ensino elementar das Casas de Asilo da 1ª infância. É visível que os seus objectivos eram atingíveis somente no longo prazo.

Apoio social

A concessão de alimentação às crianças nos estabelecimentos nacionais era o orgulho dos seus instituidores e faziam contraste com a prática de outros países.[5] Infelizmente não foi possível até agora localizar para leitura um opúsculo cujo título sugere o cotejo entre as instituições estrangeiras e as portuguesas. Trata-se de *Observações acerca das casas de asilo em Paris, desde o ano de 1826 até 1835, acompanhadas de um paralelo com as de Lisboa desde Maio de 1834 até Dezembro de 1835,* publicado em Lisboa na Imprensa de C. A de C.

O apoio social a prestar às crianças traduzia-se, em parte, pela oferta de vestuário. Os mealheiros produzidos pelas meninas mediante a sua participação nos trabalhos de costura para clientes externos traduziam-se também na recepção do mesmo género de bens.

Outro aspecto importante desse apoio era a alimentação durante a permanência no estabelecimento, nomeadamente a refeição a que hoje chamamos almoço.

Em 1852, uma Tabela aprovada pelo Conselho de Direcção definia os géneros alimentícios a distribuir nas Casas da Asilo da 1ª Infância.

Os dois géneros básicos eram o arroz e o feijão, cada um deles podendo ser "simples" ou "com hortaliça". Tanto o feijão como o arroz levavam azeite, em porções conformes ao número de alunos. A tabela estabelecia as quantidades de arroz, feijão e azeite que cabiam a cada grupo de 5 crianças, entre o mínimo de 30 e o máximo de 100, além de que fixava o

[5] Além da inspiração proveniente das observações da futura D. Maria durante o seu período de exílio, em 1837 procurava-se estabelecer relações com outras associações estrangeiras mediante o concurso da Direcção dos Asilos de Paris (RELATÓRIO, 1837, p. 4).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 151 03/10/2007, 12:49

número de doses individuais de pão (1 pão para 8 crianças), assim como os gastos em réis imputáveis mensalmente aos temperos: sal, alhos, pimenta, vinagre e cebolas. As alunas serventes, nos dias de serviço, deveriam receber um quarto de pão cada uma. Uma vez por semana era dado um jantar de carne, certamente acompanhado de arroz ou feijão.

Na mesma tabela fixava-se também os gastos dos produtos de limpeza: carqueja, vassouras e areia .

Em meados do século, dois dias após a visita de D. Estefânea (24 de maio de 1859) foi suprimido o jantar de carne semanal, sob a alegação de ser necessário "harmonizar" a despesa com a receita (Fundação D. Pedro IV. ARQ. ASYLO DE S. THOMÉ, 1859).

A alimentação passou, então, a ser na base dos três cereais mencionados. Por vezes achamos comentários das senhoras inspectoras. A ementa do jantar era arroz e feijão: "provei-o e achei-o muito bem feito" (Comentário de D. Maria da Cunha Menezes, visita de 7 de Junho).

Por vezes surgiria a queixa da insuficiência das doses perante uma das inspectoras, de forma que D. Rita Vizeu da Costa deixara escrita a seguinte opinião: "Eu mesma reparti hoje o jantar às crianças e assim posso cabalmente dizer se chegou ou não a quantidade de comida que se lhes arbitra. – Na minha opinião: é suficiente a porção que se dá a cada uma delas. Compôs-se hoje o jantar de arroz com feijão. Estava feito com todo o cuidado. O andamento do asilo é regular".

As refeições sucedem-se com monotonia: 16 de Dezembro de 1859: arroz com feijão branco. 23 de Dezembro de 1859: Arroz com feijão branco" A 23 de Abril o jantar era de arroz com hortaliças. Uma das senhoras inspectoras não se surpreende de o encontrar após uma longa ausência. A sua opinião é muito positiva: "Há muito que, aqui não vinha e gostei de ver o asseio e sossego em que tudo estava e as crianças estavam acabando o jantar, o qual provei, eram feijões brancos com hortaliças e na realidade a cozinheira merece elogios para o muito bem feitos que estavam".

Em 1862 regista-se uma tentativa de melhorar a quantidade e a qualidade da alimentação, estabelecendo para todas as Casas onde se fornecesse o jantar um dia de carne por semana e, nos meses de Verão, a disponibilidade de 1/6 de pão em vez de 1/8, além da diversificação dos legumes. No mesmo ano achamos uma variante dietética: o recurso ao grão com feijão. As variantes do feijão não escasseavam. No ano seguinte, regista-se a aplicação do feijão encarnado, do feijão frade e depois novamente do encarnado, até que em Outubro de 1863 ressuscitou finalmente o arroz com carne, mas em 1864 ressurgia o arroz com hortaliças. Dois anos depois, em Outubro, procura-se experimentar uma nova modalidade: a substituição da sopa de arroz pela sopa de pão. A inspectora Rosa Pinto Biester Mendes Leal declara não ter assistido à refeição, mas que a tinham informado de que as crianças tinham ficado muito satisfeitas. Restava, acrescenta a senhora inspectora, "observar se algum resultado se alcançou pelo lado da economia, o que decerto muito convém quando se pode conseguir sem nenhum dano para as crianças, antes com proveito". Ainda no mês de Outubro a condessa da Foz chegara a tempo de apreciar o jantar de arroz e grão, bem confeccionado como sempre. Pouco depois, Rosa

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 152 03/10/2007, 12:49

Biester preside à repetição da experiência da sopa de pão, observando que a quantidade deste não podia reduzir-se. A variedade poderia ter funcionado como um atractivo para as crianças.

Se a quantidade da ração individual fornecida era objecto de reduções experimentais, a qualidade da alimentação deixava igualmente a desejar.

No entanto, devemos considerar que o valor dietético do arroz e dos cereais que em geral o acompanhavam são susceptíveis de uma análise valorativa.

Nas Casas de Asilo onde não se dava alimentação, as repartiam entre si espontaneamente o alimento que levavam de casa (Relatório, 1841, p. V).

Entretanto, o quadro curricular que fizemos corresponder aos ensino complementar apresentava uma estrutura mais complexa.

O primeiro aspecto a ter em conta é que este ensino, que abrangia praticamente a adolescência, pretendia irmanar uma formação profissionalizante com a literária. De facto, o artº 31º do Regulamento de 1852 dispunha que as meninas admitidas nesta Casa receberiam "toda a educação relativa ao serviço e arranjo doméstico das famílias, habilitando-as ao mister de criadas de servir" (p. 11). Quando saíssem do estabelecimento, finalizada a sua educação, ser-lhes-ia passado um atestado do seu comportamento e aptidão, servindo-lhes de documento e recomendação para serem admitidas as serviço de famílias particulares" (p. 13). Além disso, seriam escolhidas semanalmente e por turno quatro alunas entre as mais crescidas, a fim de fazerem o serviço da casa juntamente com a criada. Mais um aspecto de educação doméstica a ter em conta.

O trabalho diário tinha uma organização que o Regulamento fixava. A Escola abria às 6 e 30 da manhã, durante o Verão, isto é, nos meses que decorriam de Abril a Setembro inclusive e uma hora mais tarde do Inverno, isto é, de Outubro a Março, fechando depois das Ave-Marias. Em 1890 decide-se que as Casas de Asilo funcionem somente até ao almoço, inclusive entre 19 de Agosto e 19 de Setembro, para que as ajudantes pudessem ter férias (Relatório,1890, p. 28).

O método de ensino era o mais próximo possível do de Lancaster, dispondo, portanto, de monitores que lideravam secções de cinco crianças, agrupadas conforme as idades. O monitor usaria um distintivo com o número da sua secção. Durante os trabalhos de costura as meninas formariam duas classes, uma das mais velhas, outra das mais pequenas, a fim de se evitarem distracções.

Os alunos deveriam ir lavados, de cabelos curtos, a roupa, ainda que fosse pobre, remendada e cosida.[6] À medida que chegassem deveriam vestir o bibe, fornecido pela instituição, e ocupariam os seus lugares, cumprindo à Mestra ou à ajudante conferir se iam se vinham limpos.

[6] Um folheto publicado sob o título de *Instruções do que devem observar os pais, parentes, ou outras quaisquer pessoas a cargo de quem se acharem as crianças admitidas nas* Casas d'Asylo da 1ª Infância Desvalida transmitia as normas a observar sob esse aspecto.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 153 03/10/2007, 12:49

O ensino era impregnado da inculcação silenciosa de valores religiosos, políticos e sociais. Tratava-se de um "currículo oculto", imanente à organização das actividades, à sua regulação e finalmente à protagonização das figuras tutelares.

Às 9 horas ou às 9 e 30, conforme fosse Verão ou Inverno, a Ajudante organizaria em secções as crianças presentes, encaminhando-as para a Sala das Lições (o que mostrava existência de salas especializadas). Dado que o sistema de ensino era o mais próximo possível do mútuo, as crianças caminhavam duas a duas acompanhadas do seu monitor e cantando o hino "Invocação a Deus". Esse hino tinha um carácter muito enigmático, exibindo os termos seguintes: "Tu, cujo amor em cânticos/ celebram sem cessar/o mundo dos espíritos,/o Céu, a terra, o mar/Senhor, acolhe as suplicas/de pobres filhos teus; / ilustra-nos, melhora-nos, /ampara-nos, ó Deus!/ A luz, disseste faça-se!/e a noite, em luz se fez;/Dissipe igual prodígio/a sombra em que nos vês!/Nas trevas da ignorância,/não medra o santo amor;/Ilustra-nos, amemo-nos/Senhor!, Senhor!, Senhor!"[7]

Em seguida, rezavam de joelhos a oração da manhã, a qual principiava com o sinal-da-cruz e seguia os mesmos passos: "Gloria seja dada a Deus, Nosso Senhor que nos conservou até este dia. A vós, meu Deus, pedimos humildemente que nos inclineis para o bem, para a paciência, humildade, e obediência." A oração terminava com a evocação dos pastores da Igreja, da Rainha, pais e mães, etc.

Concluída a oração e ocupados os lugares sentados, os monitores distribuíam os livros e as mestras marcavam as faltas.

As actividades lectivas

Os livros adoptados expressamente para leitura e formação religiosa. Sabemos quais eram os adoptados, embora outros títulos pudessem vier a ser escolhidos se o Conselho de Direcção o entendesse. Tratava-se dos títulos seguintes:

– Lições de História Sagrada

– Diálogos da História Sagrada

– Catecismo Pequeno de Montpellier

– A consciência de uma criança

– Diálogo sobre a vida de Jesus Cristo

– Bíblia da Infância do Abade de Noirlieu.

Se o Catecismo pequeno de Montpellier e o folheto *A consciência de uma criança* são bastante conhecidos, os demais títulos não foram ainda suficientemente estudados. Pelo nosso lado tivemos ocasião de fazer um comentário ao folheto intitulado *A consciência de uma criança,* traduzido do francês e atribuído a Denys Cochin. Usado certamente no

[7] Herculano elogiou os hinos cantados na Casa de Asilo que visitou (FERNANDES, 2000).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 154 03/10/2007, 12:49

ensino da leitura, o texto derivava de uma visão da família e da sociedade completamente alheia à prática social das pobres famílias de que procedia o público faminto das Casas de Asilo (FERNANDES, 2000, p. 101).

Também ignoramos como eram utilizados os textos no decorrer das aulas. Entretanto conhecemos a distribuição das disciplinas e dos tempos, o que nos introduz na estrutura do currículo e nos revela as opções curriculares dos responsáveis.

As actividades lectivas começavam com uma hora de exercícios de leitura, uma das disciplinas a que se dava mais atenção. Seguia-se a Doutrina Cristã, objecto de trabalho igualmente durante uma hora, após o que a aritmética e os exercícios de escrita consumiam cada uma meia hora diária, o que traduz uma secundarização do seu valor educativo. Por vezes, cerca das 11 e 30, as crianças mais adiantadas entregavam-se à escrita ao passo que as outras faziam costura e meia, devendo as mais pequenas serem entretidas com algum exercício ou trabalho útil. A manhã encerrava com estas actividades, após o que se almoçava às 13 e 30.

Após o almoço as crianças deveriam brincar em plena liberdade, saindo para o quintal quando o tempo o permitia.

A Mestra e a Ajudante vigiariam o recreio. Cerca das 15 horas era dado o sinal de regresso às aulas. Havia 30 minutos de Escritura Sagrada, mais 3 horas de costura e de meia no Verão, mais hora e meia no Inverno. Concluído o trabalho de costura, a Mestra tocava a campainha após o que as crianças ajoelhavam e rezavam a oração pela Rainha.

Embora o horário diário oficial tivesse os períodos descritos, a Mestra deveria entreter os alunos até que os seus parentes fossem recolhê-los, ao passo que a criada com as serventes de semana deveriam varrer e arranjar o refeitório, casa do lavatório e das lições.

As crianças desocupadas, por sua vez, poderiam brincar no quintal sob a vigilância da Mestra ou da Ajudante.

Um sistema de castigos e prémios estava instituído para todas as Casas. Os castigos consistiriam principalmente em repreensões, na privação das horas de recreio no quintal, na separação dos outros alunos, dentro da mesma sala, segundo tempo proporcionado ao delito, na exibição de rótulos declaratórios dos erros ou defeitos em que tinham incorrido, etc. Eram expressamente proibidos os castigos corporais, ficando as mestras responsabilizadas pela contravenção a esta norma.

Os prémios consistiam na distribuição de bilhetes com as seguintes inscrições: *Aplicação-Asseio-Pontualidade-Instrução e regularidade.* Os prémios consistiam em regra na dádiva de vestuário feito no próprio estabelecimento.

Como as obras de costura poderiam ser vendidas no exterior,[8] o produto dessa venda era deduzido um terço destinado à criança que trabalhara nessa obra, seno o

[8] O preço das obras de costura que se faziam nos Asilos tinha sido fixado pelo Conselho de Direcção em sessão de 21 de Julho de 1852. Desde camisas de homem (100 réis) a meias compridas masculinas, ou de mulher, de criança, etc. Aliás consentia-se às Mestras que ajustassem o preço de qualquer obra que estivesse ao alcance da pequena idade das crianças.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 155 03/10/2007, 12:49

remanescente entregue ao tesoureiro para ser aplicado segundo as deliberações do conselho de direcção.

A composição do corpo discente das Casas de Asilo ganha, a partir de 1873, uma nova feição. No Asilo de Santa Catarina em 42 "asiladas", 37 eram semi-internas, quer dizer, recebiam alimentação e regressavam a suas casas.

Evoluções curriculares nas Casas de Asilo

Entretanto, As Casas de Asilo foram sempre abertas à inovação. Em 1852, por exemplo, adopta-se o método Castilho para o ensino da leitura, na perspectiva de aperfeiçoar o sistema nos Asilos.

Tal adopção não foi feita, contudo, apenas por uma questão de adesão a uma moda. Primeiro fez-se o ensaio do método no Asilo da Rua dos Calafates. Os resultados foram amplamente satisfatórios, escrevendo-se no Relatório: "Só quem tiver presenciado os rápidos progressos das crianças e o gosto com que estudam por este método sem fadiga nem relutância, pode calcular bem as suas imensas vantagens."Em consequência, o Conselho de Direcção determina a adopção do método de leitura repentina em todos os asilos, o que levantou o problema de dispor de pessoal adestrado na sua prática. Sob esse aspecto foi o próprio Castilho que interveio, ajudado pelo Alferes do Regimento n. 2 de Lanceiros Joaquim Dias da Silva. Castilho, diz-se, trabalhara com fervor e boa vontade para tornar perceptível às Mestras e Monitores o mesmo sistema, "explicando-o e presidindo às primeiras lições, até ficarem aptos os que têm de continuá-lo" (Relatório, 1853).

Entretanto, a aplicação do método continuou a ser objecto de acompanhamento. Assim, declarando-se difícil achar concorrentes aos lugares de Mestra e de Ajudante pessoas habilitadas no método Castilho, além de outras qualificações necessárias, e tendo Castilho pedido que o método de que era autor não fosse adulterado, decidiu-se, de acordo com o poeta-didacta, pedir a Maria José Canuto, NÓVOA, [s.d.], p. 163-164) mestra régia da freguesia das Mercês, que visitasse os asilos, a fim de avaliar a proficiência das mestras e de contribuir para a formação daquelas que não estivessem devidamente habilitadas (Relatório, 1857, p. 8-9).

Outra inovação acolhida nas Casas de Asilo foi o ensino do sistema métrico decimal. Esta decisão não assentava apenas em critérios pedagógicos senão que igualmente em critérios políticos. "Entendeu o Conselho", escreve-se no Relatório de 1862, "que era dever seu fazer pôr em execução nos asilos da Sociedade o novo sistema completo de pesos e medidas, coadjuvando por semelhante meio o governo na civilizadora empresa em que estava empenhado, e por isso solicitou e obteve de repartição competente as colecções dos ditos pesos e medidas no valor de 48$900 réis, e que são os de que, desde o 1º de Julho último, se faz uso em todos os asilos da Sociedade e do depósito geral. Às mestras se recomendou de empregar as possíveis diligências para familiarizarem as crianças com o mencionado sistema métrico decimal" (p. 4).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 156 03/10/2007, 12:49

O fornecimento de equipamento, não, contudo, suficiente. Era imprescindível também preparar o pessoal docente e seus ajudantes para a sua explicação e utilização. Assim a Repartição de Pesos e Medidas ofereceu-se a "industriar" as mestras das Casas de Asilo no sistema métrico decimal, o que o Conselho de Direcção aceitou de bom grado. (RELATÓRIO, 1858, p. 5)

Levando em conta estes cuidados, compreende-se que em 17 de Outubro de 1859, as 5 crianças mais adiantadas da Escola tivessem começado a aprender o dito sistema. Em Julho de 1861, declarava-se no livro de inspecções que já se fazia o devido uso dos pesos e medidas.

Sob o ponto de vista curricular, também houve roturas e novidades. Assim, em 1861, os alunos dividiam-se em três classes, cada uma delas com os seus programas:

1ª CLASSE – Somar bem; coser bainhas; ler:sofrível, escrever: letra bastarda. Tratava-se, pois, de um ensino assaz elementar;

2ª CLASSE – Três operações; coser camisas de senhora; ler letra redonda bem; escrever letra bastardinha bem; rudimentos do sistema métrico.

3ª CLASSE – Contas de caixeiro; ler manuscrito muito bem; escrever cursivo por pauta bem; marcar; fazer camisas de homem bem; sistema métrico completo bem.

Era claramente um currículo feminino, correspondendo a um ideal em vigor entre os responsáveis pelas Casas de Asilo. Combinava uma formação literária mais desenvolvida com uma formação prática feminina que importava tornar abrangente. Em 1870, o inspector e professor universitário Mariano Ghira, na sessão de prémios que tivera lugar na Casa de Asilo de Santa Catarina, reconhecia que os trabalhos domésticos ocupavam bastante as alunas. (Relatório, p. 10)[9]

Em 1890, a maior parte dos alunos dos 10 asilos deveriam responder às seguintes matérias:

1ª classe: Doutrina Cristã, Primeiros conhecimentos de leitura elo método de Castilho, Contas de Somar, Rudimentos do Sistema Métrico.

2ª classe: Ler impresso, Escrever bastardo, Contas de Somar e Diminuir, Doutrina Cristã, Regras do sistema métrico;

3ª classe: Ler impresso, Escrever bastardinho, Três primeiras operações aritméticas, Sistema métrico, Gramática Doutrina Cristã, Marcar e Coser;

[9] Em 1891, a Associação do Asylo para a educação das costureiras e de criadas de servir pretende que lhe sejam encaminhadas as crianças que aos 12 anos saem dos "asilos externos de Lisboa", designadamente os da infância desvalida". Não hesitariam em fazê-lo relativamente às crianças com 12 até 16 anos, embora nos asilos da infância desvalida se ensinasse também costura e bordado. Achavam, porém, que os 12 anos constituíam "uma idade perigosa e que tudo o que seja prevenir os riscos a que elas vão achar-se sujeitas e procurar conservar-lhes e desenvolver-lhes os bons princípios de moral, religião e de educação, que receberiam nas novas casas asilares, é um belo e utilíssimo serviço que se lhes presta" (RELATÓRIO, 1891, p. 29).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 157 03/10/2007, 12:49

4ª classe: Ler bem manuscrito, Escrever cursivo e ditado, quatro primeiras operações aritméticas, Problemas aritméticos, Gramática, Desenho, Sistema Métrico, Doutrina Cristã, Marcar, Coser camisas de homem, Bordar (Relatório, 1889; 1890, p. 110-111).

No quadro das disciplinas curriculares havia inspectoras e directoras que imprimiam maior ênfase em certos conteúdos. Assim, em 1859, uma das responsáveis pelo ensino introduz na Casa de Asilo a seu cargo a exercitação em escrita. Sob esse aspecto, não se atendia ao domínio da escrita enquanto instrumento de comunicação bilateral, mas, sim, como instrumento de transmissão de serviços impostos. Considerava-se que o aproveitamento e adiantamento das crianças implicava o "hábito indispensável de escrever o que porventura se lhes ditar", e considerando ainda que o ditado seria indispensável, a mesma responsável, D. Rita V. da Costa, fizera que fosse estabelecido para os alunos em condição de o principiar. "O resultado foi o mais lisonjeiro possível", diria D. Rita, "e tanto assim que com a maior justiça premiei com um bilhete de aplicação todas as crianças que neste caso deram provas tão satisfatórias dos seus progressos" (ARQ. ASYLO DE S. THOMÉ, 1859).

As Casas de Asilo tinham um sistema de avaliação interna sob a forma de passagens de classe ou promoções. Houve períodos em que a seriação das classes ia da 4ª à 1ª classe, em lugar da ordenação, inversa desta, que mais tarde será adoptada.

Assim, uma anotação de D. Rita Vizeu Costa, assinalava uma dessas decisões: 5 alunas tinham passado da 2ª para a 1ª classe (1) e (3) da 4ª para a 3ª,ao passo que 2 alunos tinham transitado igualmente da 4ª para a 3ª classes.

O sistema de exames passou por várias alterações durante o século XIX. A lei de 2 de maio de 1878 criou os exames finais do ensino elementar, mas a lei de Maio de 1892 extinguira-os. Dois anos depois, dividia-se o ensino elementar em 1º e 2º graus, estabelecendo-se exames para os alunos deste. Estabelece-se igualmente para os alunos do 2º grau a admissão ao liceu, autorizando-se os professores a passarem certificados de habilitação do 1º grau (Relatório, 1896, p. 15).

Os edifícios escolares e equipamentos

A higiene dos edifícios era o mais possível preservada. Além da limpeza diária, procurava-se remediar qualquer ocorrência condenável sob esse ponto de vista. A Condessa de Arcos, por exemplo, anota em 1870 que o mau cheiro que se regista no estabelecimento deriva do descuido com o cano de despejos.

Quanto ao aspecto sanitário, é curioso ter-se promovido a difusão de um certo número de precauções a observar nesse domínio. Trata-se das *Instruções Sanitárias para as Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, dadas em virtude da resolução do Conselho.* Identificavam-se sinais de doença, indicavam-se os primeiros socorros e outras providências a tomar, o uso de macas, que tinham sido oferecidas, etc. Em Julho de 1858 promoveram-se obras num dos edifícios.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 158 03/10/2007, 12:49

À medida que o ensino se tornava mais complexo, o equipamento modificava-se mediante compras e ofertas. Se bem que não tenhamos provas concludentes que todos os materiais comercializados tivessem uma base de produção interna, haveria talvez uma actividade de importação .

O mobiliário, pelo menos em finais do século, continua a ser muito espartano. Em 1889/1890 apenas achamos referência a móveis de madeira.

Entretanto, além da aquisição de materiais destinados aos trabalhos femininos (botões, fivelas, pano, etc.) também achamos nas despesas da Sociedade, a compra de papel para desenho, pastas para as escritas, lápis para desenho, etc.

Sob esse aspecto observam-se evoluções significativas. Em 1854, numa lista de compras regista-se a aquisição de 4 canivetes para penas, de 6 quartilhos de tinta para escrever, tapetes para tinteiros, 16 maços de penas de lápis, 6 maços de penas de ave e 3 maços de penas de pedra para escrever na ardósia (Relatório, 1855, p. 39). Em 1862, porém, já temos referência à oferta de 10 caixas de penas de aço, por um anónimo (Relatório, 1862, p. 60), o que demonstra a adopção de novo material escolar possivelmente importado e que transformará alguns aspectos do ensino e da prática da escrita. Em 1855, entre outros donativos da Duqueza de Bragança, figuram quadros para escrita em papel vidro, 6 traslados, penas e esponjas, 12 cadeirinhas de costura e para as horas de lazer escolar das meninas, 9 cordas "para as crianças brincarem" Em 1892, compram-se borrachas para desenho, canetas, lápis Conté para desenho (decerto uma marca estrangeira), papel almaço liso, papel pautado, papel quadriculado e o que se chama "papel especial para desenho". Além disso, 3 caixas de penas de aço, 2 722 penas de lápis, 12 maços de penas de pedra, 6 vidros de tinta escarlate e 4,8 litros de tinta preta (Relatório, 1892, p. 44-46). Ainda na rubrica de móveis e utensílios, indicavam-se peças de valor didáctico imediato: medidas de capacidade segundo o sistema legal, medidas de capacidade para líquidos, pesos segundo o sistema legal, quadros pretos para contas, tinteiros de louça ou de vidro, mas também quadros alfabéticos de acordo com o sistema Castilho (estes certamente de produção nacional), e por último ponteiros de pau, painéis de História Sagrada e, em 1893/1894 aparecem duas cartas corográficas de Portugal ao lado dos livros oferecidos (Relatório, 1895, p. 92).

Em meados do século, podemos talvez dizer que o comércio ligado ao ensino, começa a alargar a sua própria oferta. Assim, a Duquesa de Bragança oferece às Casas de Asilo, 1 estante com 22 livros de diferentes obras para uso da Mestra, o que sugere a sua fabricação em série. Entre os equipamentos doados figuram 50 paineis (certamente quadros parietais) de História Sagrada, provavelmente importados como outros materiais .

Quanto à bibliografia de regista-se uma evolução no sentido da sua diversificação em ordem à existência de livros e ficção infantil ou de intenção didáctica infantil extra-escolar ao lado das publicações destinadas ao estudo. Desse modo, aparecem, compradas ou doadas pequenas obras como o *Ramalhetinho da Puerícia,* 1ª e 2ª partes, de Luís Filipe Leite, *O Menino Cristão,* em 4 volumes, *Belmira ou a Boa Menina,* oferecida em 1858 por um anónimo, o *Guia da Mocidade,* prémio a uma aluna em 1860. Por fim, já

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 159 03/10/2007, 12:49

nos finais do século aparecem livros caracterizadamente infantis tais como os *Contos da Avozinha* e as *Histórias de Animais.*

Também nos livros didácticos encontramos algumas inovações ao longo do período, correlatas de evoluções pedagógicas. A adopção do método de leitura de Castilho conduz à aquisição de colecções de Leitura Repentina e à oferta, em 1863, de Gramáticas Portuguesas método do Dr. Castilho. Ademais compram-se ou recebem-se livros como: *Catecismo de Montpellier, Bíblias do Abade de Noirlieu, Resenha Alfabética, Catecismo Histórico, Fiel Companheiro Cristão, Resumo de História Sagrada,* "livrinhos para o estudo das crianças representando quatro obras de ensino elementar", escritas por José Quintino Travassos Lopes, *Prosas Modernas de C. Figueiredo, Bíblia da Infância, Cartilhas Alfabéticas* de Russell Júnior, *Corografia* de Vidigal Salgado, *Escola Simões Raposo-1º e 2 livros, Exemplo de Virtudes Cívicas,* de Vilhena Barbosa, *Geometria Plana,* de João Camilo Ribeiro, *História Bíblica, História de Portugal,* de Pinheiro Chagas, *Princípios elementares de Desenho,* de Mota, *Problemas Graduados,* de Pereira Pinto, *Selectas Nacionais, de* Caldas Aulete, *Sistema métrico*, de Monteiro Campos, *Tabuada Nacional,* de Russell Júnior, *Noções de Corografia Portuguesa,* de Bettencourt, *Livros de verbos de língua portuguesa,* de Mascarenhas, *Rudimentos de Moral,* de Pedro A, Monteiro, *Noções de Geometria synthetica,* de F. de Oliveira, *Cartilhas,* de Simões Raposo.

É possível que uma análise mais pormenorizada dos equipamentos e da bibliografia identificada permita uma visão mais precisa deste aspecto da evolução dos equipamentos escolares no século XIX.

Disciplina

A rede de Senhoras Inspectoras que se responsabilizavam pelo funcionamento das Casas de Asilo permitia exercer no quotidiano o poder hegemónico mercê do qual se propalava uma ideologia político-religiosa. A Viscondessa da Foz, por exemplo, anotava a propósito de uma das suas visitas:

> "Vim hoje às 2 horas e um quarto, achei as crianças no jardim brincando; assisti depois à lição de Sagrada Escritura, tudo se fez sofrivelmente apesar das crianças estarem um pouco faltas de subordinação. [...] Agora acham-se as Meninas ocupadas na costura e tudo está em sossego".

Mais tarde, a Viscondessa de Balsemão observava por sua vez: "Estive bastante tempo com as pequeninas no jardim e gostei da sua alegria franca e natural com que brincavam e o ar de boa saúde que geralmente tinham. Não achei nada de extraordinário digno denota e tudo estava em boa ordem". Qualificações que aparecerão amiudadas vezes: sossego, boa ordem.

Essa atmosfera, todavia, não iria manter-se indefinidamente: "Atenta a falta de sossego que hoje encontrei e permaneceu durante a minha visita ficam as crianças esta tarde privadas de recreio". Algumas inspectoras dão a sua clara preferência ao pagamento

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 160 03/10/2007, 12:49

da personalidade por parte das crianças: "As crianças estavam em completo silêncio, o que eu aprecio sobremaneira (1º de Março de 1861).

Uma das inspectoras em acção em Outubro de 1866, D. Rosa Biester Mendes Leal, dá uma repreensão a uma das crianças por desobediência, ao passo que a Condessa da Foz, nesse mesmo mês e ano, dirá:"Permiti às crianças o recreio no pátio um pouco além da hora marcada, em consequência do (sic) dia estar lindo". Aparentando uma natureza jovial nem por isso era incapaz de punir. "Tive hoje que ralhar com uma das alunas e recomendar fosse castigada se repetisse a mas maldade [...]". O contraste com D. Rosa Biester Mendes Leal não faria mais do que acentuar-se:" Tem sofrido um castigo um pouco mais severo uma das meninas mais crescidas, mas é de muita justiça para seu bem e exemplo das outras e que muito convém à moralidade e respeitabilidade." "Não achei alteração, sempre há alguma bulha e que me parece inevitável enquanto o maior número de crianças forem tão novinhas que só dão trabalho sem poderem tirar o partido que se deseja. Contudo muito recomendo sempre às Snras. Mestras pª que usem de severidade a fim de obtermos a ordem necessária nestas coisas" "Havia boa ordem no Asilo" (Condessa da Foz). Apreciadora do ar livre, em Maio de 1868 mandava os alunos e alunas para o recreio porque estava um dia lindo. No entanto, o aluno Sebastião ficava na sala de castigo por ter provocado "uma queda desastrada à aluna Helena Margarida".

No entanto, em 1869, a mesma Condessa da Foz ralhava com uma aluna e ameaçava-a de expulsão. A tolerância tinha os seus limites. Desta vez a aluna ameaçada era a Helena. Uma inspectora recém-entrada, a Viscondessa de Trancoso não hesita: "Tudo em boa ordem apenas duas crianças castigadas por maus costumes sendo as alunas Helena Maria e Eugénia." A proibição dos castigos corporais levava algumas das Senhoras Inspectoras a recorrerem a outros meios disciplinares. Assim, a própria Viscondessa da Foz vê-se forçada a afirmar:"Tive que repreender a aluna Adelaide Rosa e se continuar a faltar ao respeito às senhoras Mestras entendo que deve ser expulsa, para exemplo, pois à falta de castigos só por este modo se pode conservar a disciplina entre tantas crianças mal (?)". A falta de respeito às mestras continuava a ser assinalada em 1872, sendo a obediência às mesmas qualificado como condição de aproveitamento".

A atmosfera das Casas de Asilo não parece ter melhorado ao longo dos anos. Em 1873, a Condessa da Foz escrevia: "Só tive de advertir as crianças pela falta de sossego". No ano seguinte verificava-se uma crise de indisciplina.

Novas normas de permanência e currículo de ensino

As normas iniciais de inscrição e as idades de permanência sofrem algumas modificações, elas próprias relacionadas com novos objectivos estratégicos que surgiram. Algumas dessas modificações não têm efeitos estruturais significativos. Em 1863, um movimento de sócios, entre os quais Alexandre Herculano, propôs que as Casas de Asilo não copiassem o modelo que as situava entre a creche e as escolas de instrução primária, ficando as idades de admissão fixadas do seguinte modo: 1) que se não admitissem nos

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 161 03/10/2007, 12:49

asilos crianças que ainda não soubessem falar; 2) que se admitisse interinamente que as crianças do sexo feminino fossem admitidas até aos 8 anos; 3) Quma providência já adoptada no sentido de se conservarem nos asilos quatro alunas das mais distintas por sua inteligência e boa conduta, até à idade de catorze anos se ampliasse temporariamente até à idade de dezasseis (Relatório, 1865, p. 65-66).

A partir dos anos 60 do século de Oitocentos é posta em prática toda uma políica de estimulação do ensino feminino com visa a formar as futuras directoras das Casas de Asilo. Esse plano é criteriosamente posto em prática, talhando o professorado como profisssão feminina e seu destino.

Na verdade, já em 1862 se pedia a indicação de duas órfãs para serem subsidiadas pelo Governo através do Conselho Superior de Instrução Pública, as quais, "pela sua idade, aproveitamento inteligência e vocação" estivessem em condições de, "com o tempo" tomarem a direcção dos mesmos asilos. Por outro lado, o Conselho, verificando "a falta de pessoas completamente habilitadas para ajudantes dos nossos asilos, e desejando mesmo aproveitar aptidões que prometem um bom futuro, resolveu conservar em cada um dos asilos, para o fim indicado, e até aos catorze anos de idade, duas das crianças de mais inteligência e boa conduta" (Relatório, 1862, p. 5).

A orientação dos exames será uma das facetas desta política selectiva. Ela pretende, aliás, fazer incidir os esforços sobretudo nas alunas, subalternizando os destinos escolares dos meninos. Em 1861, escreve-se no respectivo Relatório que, em obediência ao Regulamento interno, tinham sido feitos os exames em todas as Casas de Asilo. Os resultados eram satisfatórios apesar do facto de as famílias obstarem a frequência irregular da escola aos seus filhos. As faltas injustificadas ascendiam a 15 210, o que, juntando-se-lhes as justificadas, perfazia 29.072, ou seja 1/6 da frequência completa do ano do ano lectivo. Neste ponto inseria-se uma acusação aos rapazes: "A existência nos asilos de grande número de crianças do sexo masculino é por certo de um grande inconveniente, por isso que as mestras para conseguirem que estejam entretidas e evitar que façam maldades têm de se ocupar muito delas, e daí resultar faltar-lhes o tempo para o ensino de outros alunos. Para evitar este mal, talvez conviesse durante o tempo em que aquelas crianças não estão nos exercícios ter as mesmas estremadas dos mais alunos" (Relatório, 1861, p. 4).

Em 1868 apresentaram-se a exame 26 alunas, todas com aproveitamento muito regular, escrevia uma das Senhoras inspectoras. Duas alunas ficaram mesmo distintas, as outras leram com muita clareza e correcção. Em costura, acrescentava-se, poderiam ter melhor aproveitamento, por causa do pouco tempo disponível para tais exercícios. A Senhora inspectora, perante os factos, não hesitou em reduzir para dois dias a lição de História Sagrada.

Em 1889/1890, a política educativa decorria no sentido da habilitação das alunas e da selecção das futuras professoras. Habilitados para exame no interior da Casa Asilo eram 308, dos quais 25 fizeram exame elementar, 18 dos quais tinham ficado distintos. Houve, além disso, 10 exames de admissão aos liceus, o que representava um alargamento do programa de ensino graças ao esforço generoso de algumas mestras (Relatório,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 162 03/10/2007, 12:49

1889/1890, p. 115). Em 1889, os exames elementares foram destinados a alunos cujas idades eram compreendidas entre os 9 e os 14 anos (Relatório, 1890, p. 25). No ano seguinte, 308 alunos foram submetidos a exame nos asilos. Aos exames elementares apresentaram-se 32 alunas, das quais 15 foram aprovadas com distinção, 11 classificadas de Bom e 6 de suficiente (Relatório, 1890, p. 25). Aparecem também os resultados dos exames de admissão ao liceu, a que se apresentam 6 alunas, 2 com 15 anos, 1 com 11 anos, 2 com 12 e 1 com 13 (p. 26). As 6 alunas tinham sido admitidas" (p. 115).

Quanto aos exames de admissão ao liceu em 1889, os 10 alunos que se apresentaram tinham idades abrangidas desde os 11 até aos 17 aos, não havendo contudo alunos com 14 e 15 anos (Relatório, 1890, p. 25). Em 1891, eram admitidas ao liceu 21 alunas, 2 com 11 anos, 9 com 12 anos, 6 com 13 3 com 14 1 com 15 (Relatório, 1891, p. 25-26). O número de alunas que se apresentam aos exames de admissão ao liceu atinge números modestos mas significativos se tivermos em conta a situação social dos alunos.

Conclusões

As Casas de Asilo da Infância Desvalida são escolas particulares destinadas a crianças das classes populares. O seu propósito seria dar protecção, educação e instrução a cada aluno.

Esse objectivo acabou por ter melhor atingimento no concernente ao sexo feminino, visto que entre as alunas se pretendia seleccionar as futuras criadas das famílias, mas também as futuras mães e as futuras mestras. O destino masculino foi secundarizado, já que se previa um abandono mais precoce da escola pelos rapazes.

Controladas pelas classes hegemónicas, eram todavia as mulheres da chamada "alta sociedade" que desejando colaborarem nas "boas obras" controlaram o funcionamento destas instituições educativas.

Referências

ARQ. ASYLO DE S. THOMÉ. *Registo das Senhoras Directoras e Inspectoras.* 31 maio 1859.

Asilo… Santa Catarina, p. 8.

BIZARRO, Clemente Joaquim de Abranches. *Mapa e breve opúsculo do primeiro ano do Hospital das Casas de Asilo no Hospício das Filhas da Caridade.* Lisboa: Imprensa Nacional, 1836.

Estatutos e regulamentos internos. 1852, p. 5.

Estatutos. 1837.

FERNANDES. 2000, p. 111-112.

NÓVOA, António (Dir.) *Dicionário de educadores portugueses.* Porto: Edições Asa, [s.d.].

Regulamento interno. p. 3..

Relatório de 1837.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 163 03/10/2007, 12:49

Relatório de 1838.

Relatório de 1840.

Relatório de 1841.

Relatório de 1853.

Relatório de 1855.

Relatório de 1857.

Relatório de 1858.

Relatório de 1861.

Relatório de 1862.

Relatório de 1863-1865.

Relatório de 1865.

Relatório de 1873.

Relatório de 1889-1890.

Relatório de 1890.

Relatório de 1891.

Relatório de 1892.

Relatório de 1895.

Relatório de 1896.

Relatório e contas relativos ao ano de 1835.

Relatório e contas de 1839, p. IV.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 164 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 10

Instrução pública e modernização do trabalho agrícola: a experiência de Firmino Costa em Minas Gerais (1908-1920)

Luciano Mendes de Faria Filho
Vanessa Alexandrino Oliveira Santos

Introdução

Abordamos neste texto a temática da formação para o trabalho, articulando-a ao processo de escolarização e à defesa da necessidade de modernização da agricultura brasileira nas primeiras décadas do século XX. Em nossos estudos temos visto que a afirmação da escola como agência de socialização/formação está diretamente relacionada à produção da noção moderna de infância e que o processo de escolarização articula-se com transformações do conjunto dos tempos-espaços de "produção dos sujeitos". Tais transformações, por sua vez, relacionam-se a mudanças nas representações e práticas relacionadas à família e ao trabalho enquanto espaços-tempos de ser e viver a infância.

Assim, nas chamadas "sociedade tradicionais", ou seja, antes da industrialização, o trabalho está intimamente articulado ao ambiente e à vida familiar. Nessas circunstâncias, o trabalho tem uma força socializadora das mais fundamentais, significando uma das experiências mais fundamentais de constituição do humano. É por meio da experiência do trabalho – vivida como lazer e labor – que se dão as trocas/aprendizagens as mais fundamentais para a incorporação das novas gerações no mundo adulto. Desse modo, o aprendizado de saberes, valores, sensibilidades... necessários à vida social se dá na experiência mesma do trabalho e do convívio social. Ou seja, apesar de, na maioria das vezes, não serem codificados, os processos de ensino/aprendizagem no/do mundo do trabalho são realizados segundo normas tacitamente aceitas, as quais reafirmam e legitimam as hierarquias no mundo do trabalho e na sociedade.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 165 03/10/2007, 12:49

Nesse sentido, a instituição escolar significa um importante e definitivo questionamento das formas de socialização centrado no trabalho e na vida familiar. Por isso, não é sem outra razão que no início do século XX, numa pequena cidade do interior de Minas Gerais, um diretor de escola, o professor Firmino Costa, escrevia no jornal escolar que distribuir para os habitantes da localidade:

> 'O menino que deixa as ocupações escolares, próprias de sua idade, por outro trabalho ainda mesmo remunerado, está sacrificando o seu futuro. Percebendo quatro ou cinco tostões por dia, ele poderá supor que esteja tratando da vida, mas, a troco dessa quantia, vai-se ele inutilizando para os deveres da existência.
>
> É que, chegando a certa idade, o menino pertence à escola, e somente aí ele desenvolverá a inteligência, de modo a compreender os seus deveres, a sentir as suas responsabilidades, a interessar-se pelo futuro'. Absorvidas pelas ocupações diárias, a sociedade e a família não poderão cuidar convenientemente da educação do pequeno, e este, crescendo longe da escola, ver-se-á cercado por um certo indiferentismo e guiado apenas pela ignorância para adquirir a pratica do mundo. (COSTA, 15 abr. 1908)

O futuro era incerto, pois, diferentemente das gerações anteriores, a família já não podia garantir a "preparação" das novas gerações para sobreviver à própria custa. A criança precisava ser "preparada" para "enfrentar" o futuro, e a escola é a instituição que lhe ofereceria as "chaves" para esse "enfrentamento".

Assim, sem ser avesso ao trabalho, ou melhor, situando-se numa perspectiva de valorização do trabalho, o pensamento pedagógico com o qual dialogava Costa, reconhecia o trabalho apenas como uma experiência de educação empírica que deveria ser apropriada e transformada pela escolar para adquirir sua verdadeira faceta educativa. O trabalho dos meninos e meninas dos grupos escolares com os quais o diretor dialogava era, de fato, além de deseducativo, um dos principais entraves ao estabelecimento da freqüência escolar. Naquele momento (como nos períodos anteriores e posteriores!), a questão da infreqüência escolar era, quase sempre, relacionada ao fato de os pais colocarem as crianças para trabalhar. No entanto, aqui, é interessante notar que, no Brasil, os intelectuais da educação parecem ter se mobilizado mais contra os pais (acusados de egoísmo...) do que contra o trabalho infantil. Alguns repetiam, sem saber, o discurso dos pais franceses, em 1833, sobre a necessidade de instrução dos filhos:

> Não, nada de instrução! Temos comido pão, sem saber ler e escrever; assim farão nossos filhos. Ora, aí tendes este ou aquele, que não sabe ler, e, contudo ainda menos possui de seu, do que nós que o não sabemos... Quando todas as crianças da aldeia souberem ler e escrever, onde acharemos braços? Irão logo meter-se nalguma fábrica; procederão como os seminaristas de Servières; desertarão os nosso campos; tomarão nojo aos trabalhos manuais, a que os pais os destinava; e avultarão o número dos vagabundos e advogados de aldeia, que já pululam nos nossos povoados. (LORAIN, 1837, *apud* BARBOSA, 1882)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 166 03/10/2007, 12:49

Costa (15 dez. 1907) falando sobre o problema da infreqüência das crianças ao grupo escolar de Lavras/MG, em 1907,

> Alguns pais e muito protetores matriculam seus filhos e protegidos, e por outro lado não os deixam freqüentar regularmente a escola, porque, dominados pelo egoísmo, querem de preferência o serviço do menino. Assim, ao mesmo tempo que saciam o egoísmo, explorando o trabalho infantil, apregoam a proteção que dispensam às crianças, matriculando-as na escola. Somente enxergam a sua pessoa, o seu bem-estar, e não olham obrigação de educar aqueles que se acham em seu poder. Um pobre pretinho, por exemplo, freqüentava o Grupo, onde ia aprendendo com vantagem, quando sua protetora o tirou da escola para ele ficar em casa pajeando criança. Por essa forma, com umas roupinhas baratas e com uns pratos de comidas, dá-se ao coitado do pretinho uma proteção valiosíssima, fazendo dele um analfabeto, um tolo!

A recusa à escolarização seria um gesto das populações mais atrasadas (geralmente rurais) contrárias ao progresso. No relatório referente ao ano de 1913, o diretor, ao propor a criação de um curso agrícola primário, justifica-o com os seguintes argumentos:

> Quanto mais urgente necessidade de ensino agrícola, é de ver que no Estado de Minas tudo mais progride, enquanto a lavoura se conserva estacionária [...].
>
> Uns e outros [lavradores e seus empregados] desconhecem os elementos de sua arte, sendo já tarde para poderem comprehendel-os. Realmente, querer instruir no cultivo inteligente e methódico da terra aqueles que desde a infância se acostumaram à rotina é desconhecer a natureza humana.
>
> Por mais que eles vejam a superioridade da nova lavoura, não poderão pratical-a, porque os eu espírito está identificado com a rotina, porque todo seu passado os conduz a esta, porque sua inteligência não se exercitou em tempo convenientemente, impossibilitando-os agora de reformar o seu modo de vida. Delles há muito pouco que esperar. A quem, pois, devemos recorrer? Á escola, à infância de hoje, aos homens do futuro [...].
>
> O ensino agrícola primário virá formar um novo typo de brasileiro, dq eu tanto precisa o Estado de Minas, - o operário rural conhecedor de sua arte, o pequeno lavrador que sabe cultivar e conservar a terra, que melhora e barateia os productos, que acompanha o progresso de sua cidade, prosperando sempre à custa de seu trabalho intelligente e honrado. (Costa, 1913 – APM SI 3460 1913)

Assim, para Costa, o país em crescimento dependia de uma população preparada para impulsionar a economia nacional. Era preciso formar e disciplinar os braços da indústria e da agricultura. Para Costa,[1] esse ensino representava a parte máxima do ensino profissional, dadas as condições naturais e sociais do Estado de Minas. No Relatório do Grupo Escolar de Lavras (1912), o educador afirma que a base da reorganização agropecuária está na escola; no ensino agrícola elementar. Portanto, fazia-se necessário

[1] Em Conferência realizada no festival em benefício da Caixa Escolar "Dr. Estevan Pinto" do Grupo "Barão do Rio Branco" transcrita no texto *A educação popular*, de 1918.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 167 03/10/2007, 12:49

oferecê-lo ao maior numero possível, para que entre estes surgissem os capazes. É nesse contexto que se insere a prática de Firmino da Costa Pereira, então diretor do Grupo Escolar de Lavras.

Costa afirma que o trabalho é o único meio legítimo de "ganhar a vida". Em 1912, o autor considera-o a melhor conexão com o meio social e afirma ser o instrumento mais válido na formação de bons cidadãos, visto que, para esse educador, o trabalho constitui um método moralizador que enobrece e dignifica o sujeito. Já em 1930, podemos observar em um artigo escrito para a *Revista do Ensino* (COSTA, 1930, p. 68-69) em que Costa chega à conclusão de que o trabalho constitui uma força moral, visto que trabalhamos sempre com os outros ou para os outros, portanto ao trabalhar estamos colaborando.

Podemos observar tal discurso durante todo o período em que Firmino Costa se encontra à frente do Grupo Escolar de Lavras. Já no discurso inaugural do Grupo (COSTA, *Ensino popular...* 1913) o educador afirma pertencer à escola o dever de preparar os alunos para a vida em sociedade ensinando-lhes a zelar pela saúde e desenvolvendo-lhes convenientemente as faculdades do espírito, a fim de que cada um deles venha a ser na vida homens fortes, bons, instruídos e trabalhadores, úteis a si, à família e à pátria. Para o educador, a escola primária não poderia deixar de ter um fim social.

Tal pensamento parece não ser uma exclusividade de Firmino Costa. Podemos observar no relatório escrito pelo Secretário do Interior Estevão Leite de Magalhães Pinto, em 1909, que este atribui um significado à palavra trabalho, muito parecido com o que proferia Costa. Segundo o Secretário, as noções práticas do trabalho inteligente "libertam o homem da sua condição de ser inferior". Além disso, ele igualmente afirma que os ensinos profissional e agrícola possibilitarão que o aluno saia da escola apto para "ganhar a vida".

Costa considerava a formação profissional uma das grandes diretrizes da educação popular, pois, para ele, é responsável por facultar um meio de vida aos (as) alunos (as) e contribuir para resolver o problema econômico do país. Para ele, ninguém seria capaz de colaborar com o "progresso social" se não tivesse trabalho, e é principalmente em razão disso que este se tornava tão importante na escola, pois, para ele, não bastava trabalhar, era preciso que soubesse como fazê-lo a fim de levar o nosso país ao progresso.

Costa (1907) afirma que com o ensino profissional ligado ao ensino primário os futuros trabalhadores estariam prontos para seguir os modernos processos de agricultura, o que representava para ele o único meio de não permitir que se esgotassem as fontes de riqueza nacional, além de fazer concorrência aos produtos agrícolas de países estrangeiros. Podemos facilmente observar seu pensamento nesta passagem do boletim *Vida Escolar* (1908, p. 4), um jornal quinzenal do Grupo Escolar de Lavras.

> Tão grande e rico e formoso paiz, como é o Brasil, certamente nos foi dado para fazermos delle uma nação feliz, adeantada e poderosa. Com a intelligencia e com o trabalho, dirigidos pela instrucção popular, cumpriremos esse imperioso dever. E

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 168 03/10/2007, 12:49

> porque, urge ganhar o atrazo que levamos na caminhada para o progresso, não podemos perder tempo, si quizermos alcançar os povos, que avançam triumphantes na vanguarda da civilização.

Formar para o trabalho era considerado por esse educador uma tarefa da escola que, dentre outras práticas disciplinadoras, destacava-se apresentando uma significativa importância aos olhos dos reformadores mineiros. A escola deveria formar alunos pelo e para o trabalho, que seria edificante, moralizador e deveria estar presente na educação de meninos e meninas, cujas atividades, boa parte das vezes, relacionavam-se aos afazeres domésticos. O combate ao ócio e a necessidade de utilizar o tempo com atividades produtivas e saudáveis elegiam o trabalho como uma boa ocupação para o corpo e a mente.

Em um texto publicado no jornal *Minas Gerais* (n. 20, 1908), o educador não deixa claro sua crítica ao trabalho quando este impedisse a criança de freqüentar a escola, pois considerava o estudo o trabalho próprio para o menino em idade escolar. Dessa forma, só deveria ser aceito que a criança prestasse algum serviço em casa após as aulas deixando-lhe sempre um tempo livre para as brincadeiras:

> Sem se haver preparado na escola para poder aperfeiçoar-se no trabalho, o menino provavelmente virá a ser um jornaleiro medíocre. Não tendo que luctar hoje, em o nosso meio com hábeis concorrentes, elle poderá ir fazendo para viver sem conforto, porêm daqui a breve tempo, queremos crer, assim não acontecerá. Esses que forem saindo do Grupo Escolar, depois de um tirocinio de quatro annos, esses que vierem vindo de fora attrahidos pelo progresso de nossa terra, hão de por certo entrar em concorrência com os desertores da escola e batel-os facilmente, porque para isso os primeiros virão das aulas bem apercebidos, e os outros trarão comsigo essa energia, que os fez deixar o torrão natal.

Reafirmando o pensamento manifestado em 1908, Costa afirma, no relatório de 1912, que a educação primaria completa deveria ser capaz de dar aos alunos o desenvolvimento necessário, que os habilitasse tanto quanto possível à vida social e profissional adaptada às exigências da civilização. Seria o trabalho metódico responsável por torná-los aptos à conquista de uma posição na sociedade. Podemos observar aqui a função de "elevador social" atribuída à escola. Seria essa instituição responsável pela ascensão social das camadas populares e, também por isso, pelo ensino do trabalho necessário ao meio social em que os sujeitos escolares estavam inseridos.

Para o educador, uma educação primária completa seria aquela capaz de dar aos(as) alunos(as) o desenvolvimento necessário que os(as) habilitasse para a vida social e profissional adaptada às exigências da nossa civilização.

No Relatório do Grupo Escolar de Lavras, referente ao ano de 1912, Costa também apresentava como justificativa para o ensino profissional o fato de este oferecer aos alunos um ofício e colocar ao alcance da classe mais pobre, o que é chamado por ele de "um meio educativo completo". Costa criticava a organização incompleta do trabalho

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 169 03/10/2007, 12:49

para a profissão, no nosso país, onde existiam universidades para os mais favorecidos e para as classes populares não havia oficinas em número suficiente. Segundo ele,

> com o ensino profissional assim estabelecido, o Estado de Minas abrirá às classes pobres, provendo o futuro de ambos os sentidos e franqueadas a um número considerável de colocações. Esses contingentes de operários modernos e educados, afeitos, por conseguinte ao trabalho metódico e à disciplina, amigos da instrução e cheios de fé no futuro de nossa pátria, acariciados por um ideal de progresso próprio, irão, de uma parte, proporcionar maior conforto aos nossos lares e influencia mais benéfica na educação das crianças, e de outra parte, dar nova vida às fazendas, aumentado-lhes a riqueza e vinculando-as mais fortemente à civilização. Esses meninos do povo, que fizerem todo o curso primário e complementar, serão para os nossos lavradores o ensinamento vivo do valor da instrução, os pregoeiros da freqüência escolar, os proclamadores da guerra ao analphabetismo. (Relatório, 1912, p. 27)

Podemos observar que Costa também acreditava que, depois de formados com uma freqüência mínima de seis anos, os operários afeitos ao trabalho metódico e à disciplina se tornariam "amigos da instrução" e viriam proporcionar maior conforto aos lares e influência mais benéfica na educação das crianças. Em 1911, o educador também afirma que formados no curso complementar os alunos não seriam úteis somente a si mesmos, visto que poderiam prestar serviços ao ensino técnico como práticos nos seus ofícios e conhecedores dos programas escolares no estudo.

Firmino Costa enxergava a família como o elemento mais importante da sociedade e a agricultura como o principal fator da riqueza econômica do Estado. Considerava necessário, para que a escola pudesse atender às condições do meio social, que esta possibilitasse a formação de boas "donas de casa" e boas "creadas", além de imprescindível a preparação de bons auxiliares capazes de reorganizar a vida agrícola, tornando-se estes os pontos que o ensino profissional deveria visar nas escolas. Também era considerado conveniente que o Grupo Escolar oferecesse oportunidades aos alunos para que "encontrassem" suas vocações.

O ensino profissional era colocado, por esse educador, como solução para vários problemas sociais, entre eles a vadiação, pois, afastando a criança do ócio estar-se-ia afastando-a também desse "mal". O ensino viria ocupar de forma útil o "espaço entre a escola e a vida" impedindo que a criança utilizasse o tempo ocioso de forma não conveniente à sociedade.

Por causa disso, Firmino acreditava que a escola deveria ter um fim claramente definido, que não poderia ser outro senão o de preparar para a vida em sociedade, sendo insuficiente se não ensinasse o trabalho. Dessa forma, o ensino profissional viria como complemento à educação propiciando esse ensino. Por isso ele sempre lembrava:

> A fórmula antiga *ensinar a ler, escrever e contar* teve como sucessora a da instrução educativa, e esta já não basta a satisfazer as aspirações de um povo que se quer civilizar. Cumpre acrescentar à nova fórmula o *ensino profissional*, a educação pelo trabalho e para o trabalho. O ensino profissional não aproveitará somente ao lado econômico da vida, ele irá também beneficiar a parte moral e social. (COSTA, 1918)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 170 03/10/2007, 12:49

Costa afirma que, como a oficina, a escola é um centro de esforço metódico e constante meio de cooperação social e econômica, agente da educação moral e física. Local onde aprender é adquirir a capacidade de fazer. E completa dizendo que mais satisfatória seria a organização da escola primária quanto mais se conseguisse associar o desenvolvimento das qualidades espirituais ao desenvolvimento das destrezas manuais.

Quanto ao curso técnico, o educador afirmava ser o domínio de um ofício uma garantia para a vida, visto que este, segundo o educador, acostuma o sujeito ao trabalho metódico e fornece meios de garantir a subsistência de uma família. O educador assegurava a existência no Grupo Escolar de muitos alunos com a aspiração a um oficio. E, portanto, a aprendizagem de um ofício se fazia necessária, pois traria alento aos alunos para que prosseguissem nos estudos primários até o quarto ano, e tornaria mais evidente a alguns pais a conveniência de educar seus filhos, visto que, segundo o educador, era elevado o número de crianças impedidas de freqüentar a escola para auxiliar em casa.

Para Costa, o ensino primário e o ensino profissional tornariam a educação completa, formando pessoas prontas "para a luta da vida". Com o ensino integrado, Costa acreditava que as crianças se tornariam afeitas à prática do trabalho desde a época escolar, e isso viria a enobrecê-los e dignificá-los, além de proporcionar-lhes uma vida isenta de vexames e privações, tranqüila e independente.

A aprendizagem de um ofício também viria a ser responsável por tornar os alunos da classe operária independentes das oficinas particulares e aptos para se auto-sustentarem, visto que para Costa é preciso que se vença na vida pelo caráter e pelo trabalho. A instrução profissional viria atender a ambos os sexos, adotando-se ao meio social e econômico com fim de melhorá-lo, modernizando as condições de trabalho e reformando o modo de viver em família e na sociedade:

> Si o ensino primário destina-se ás creanças de um e outro sexo, claro está que o ensino profissional, sendo complementar daquelle, não pode excluir de suas vantagens o sexo feminino. Durante o curso primário as meninas conheceram intuitivamente não lhe serem superiores em inteligência os seus companheiros de estudo, e assim parece de justiça que o Estado lhes proporcionem o mesmo grau de instrucção. (COSTA, Relatorio de 1912, APM)

São inúmeras as vezes em que Costa afirma ser a educação popular incompleta se junto a ela não houver o preparo para a vida profissional, pois, para ele, o aperfeiçoamento do trabalho representa um dos principais apoios para a prosperidade pública. Portanto, o ensino profissional difundido no Estado seria o mais poderoso propulsor da riqueza publica, visto que ele torna o trabalho metodico e inteligente, de modo a melhorar e aumentar a produção, sem detrimento das fontes produtivas.

Para emblema do Grupo Costa escolheu a frase "Educação e Trabalho". Para o educador é esse emblema que traduz as aspirações de uma casa de ensino, pois são essas as verdadeiras raízes do progresso, cuja garantia contra qualquer eventualidade fica assegurada. Para o educador, entre os diversos aspectos da educação, é o trabalho o mais característico, pois seu aperfeiçoamento torna uma nação próspera. Segundo ele,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 171 03/10/2007, 12:49

> a educação do povo e a organização do trabalho, bases essenciaes de uma nacionalidade moderna, não podem nascer sinão de escolas bem dirigidas. O problema nacional, que debalde intentam resolver por outros meios, só pela instrucção educativa e pelo ensino profissional terá a devida solução. Valorizar os homens para que elles valorizem tudo o mais, eis o problema. É um problema escolar esse que está envolvendo tantas crises em o nosso paiz. (COSTA, 1915, APM)

E indo além, Costa (1918, p. 18) afirmava que "a escola publica apparelhada para todos seus serviços, é a formadora do povo, a organizadora do trabalho, o primeiro degrau da sciencia, o melhor sustentáculo do patriotismo, a garantia da Republica". É possível perceber como para o educador a escola era imprescindível na organização social, além de depositar no trabalho toda a responsabilidade pelo progresso do país. Para ele, estava na escola o dever (ou o poder) de manter a "boa" organização da sociedade.

Um forte exemplo para demonstrar a importância que ele atribuía à prática do trabalho ligado à escola é o fato de ter escolhido para vestíbulo do prédio escolar a seguinte frase:

> O problema da educação popular resume-se nestes termos: instrucção, hygiene, assistência, ensino profissional.
> A instrucção do povo é a libertação do povo.
> Toda a despesa feita em nome da hygiene é uma economia.
> A assistência à infância é a melhor providência social.
> O ensino profissional é o primeiro factor da riqueza publica. (COSTA. *Revista do Ensino*, p. 112, 1925)

Em todos os momentos da vida profissional de Firmino é possível perceber por meio de seus relatórios enviados à Secretaria do Interior, a sua preocupação com a formação profissional na escola. E nos seus textos e livros não foi diferente. Em seu livro *Léxico Grammatica l*([s.d.], p. 46), o autor afirma que para ele a estrutura de uma gramática deve ser um meio educacional. Segundo Firmino, a gramática é instrução, e como tal é um meio educativo, de preparo para a vida social, a qual não se resume no apuro das expressões, mas principalmente na execução do trabalho e na realização do dever. Em todo o livro é possível observar a utilização de exemplos que fazem nítida referência ao trabalho como meio de progresso, fator de riqueza pública e formação de caráter moral, como os seguintes:

> **Adjectivo relativo**. O homem, que trabalha, concorre para o bem da sociedade. – O paiz, cujos habitantes são educados, há de forçosamente progredir.
>
> O artigo antepõe-se – 'O ensino profissional impões-se-nos como o principal factor da riqueza publica'.

É possível observar em alguns artigos como o ideal desse educador é reforçado por outras autoridades, políticas. Num trecho do discurso do deputado Odilon Braga (1926, p. 393-399) transcrito por Souza (2001, p. 37), o deputado afirmava que não seria do

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 172 03/10/2007, 12:49

analfabetismo a responsabilidade pelos males do país, mas da falta de educação, esta, sim, muito mais importante que a instrução somente. Disciplinar e civilizar o povo brasileiro, formando-o para o trabalho, incutindo-lhe valores do mundo moderno e capitalista – como o valor do trabalho, do salário, do controle do tempo, do corpo –, tidos como condições imprescindíveis para que o país atingisse o progresso e o desenvolvimento, passou a ser um tarefa da escola.

Já na *Revista do Ensino*, Góes (1925) enumera vários motivos para o ensino profissional ser integrante do ensino primário: o ensino do trabalho intelectual desassociado do trabalho manual desintegra a atividade humana, insula um ramo do outro e desenvolve o primeiro em detrimento do segundo; o trabalho manual exercita, o que, segundo o autor, seriam as três faculdades máximas da atividade: atenção, percepção e intuição; o ensino profissional disciplina o educando afazendo-o ao método e à paciência; desperta na criança a revelação de aptidões latentes e fomenta o gosto estético; o decreto 4.041 de 1913, no qual o ensino primário propriamente dito se propõe, antes de tudo, à educação geral das faculdades da criança e deve servir de base aos conhecimentos técnicos da profissão que mais tarde o educando irá abraçar.

A formação para o trabalho no Grupo Escolar de Lavras

É, principalmente, por meio do relatório apresentado por Firmino Costa em 1909 que podemos observar como se dava a organização do ensino no Grupo Escolar de Lavras. Porém, em texto do boletim *Vida Escolar* (1908), Costa já relata que o Grupo possuía as oficinas de marceneiro, serralheiro e sapateiro para os meninos, além de uma oficina de costura para as meninas. Segundo o educador, só os "terceirannistas"[2] seriam admitidos nas oficinas, visto que, os outros alunos ou eram muito pequenos, ou precisavam de maior desenvolvimento.

Em 1909, foi apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Delfim Moreira, pelo educador Firmino da Costa Pereira, um projeto de regulamento do ensino técnico do Grupo Escolar de Lavras que visava reorganizar o ensino no Grupo, criando um curso agrícola, um de trabalhos domésticos e mantendo o curso de trabalhos manuais, costura e de madeira para os alunos do 3º e 4º ano. Segundo o projeto, a instalação do curso agrícola deveria ser feita de acordo com o art. 349 do regulamento da instrução,[3] acrescendo-se a construção de um prédio para oficina de trabalhos em madeira, visto o existente até então não se prestava bem a esse fim.

No projeto *Curso Technico Complementar annexo ao Grupo Escolar* (1909), Firmino esclarece que o curso teria por fim integralizar o ensino técnico primário, dar ao

[2] O quarto ano ainda não funcionava no Grupo Escolar de Lavras.

[3] As informações referentes ao "Regulamento da instrução" foram todas retiradas dos relatórios enviados por Firmino Costa à Secretaria do Interior. Não foi possível confirmá-las dada a dificuldade em localizar o Regulamento.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 173 03/10/2007, 12:49

aluno instrução comercial e fazê-lo rever as matérias do curso primário. O curso complementar ocorreria no período de um ano e só seria admitida a matrícula dos alunos(as) que houvessem concluído o curso primário. Conforme esse projeto, o curso deveria dotar o aluno de uma profissão, dar-lhes instrução comercial, tornando-o apto para a vida econômica, e prepará-lo para ser um bom cidadão, além de formar no aluno um sentimento de amor ao trabalho e confiança em si mesmo, inspirando-lhe hábitos de ordem e atenção, desenvolvendo-lhe a educação da vista e a destreza das mãos e acostumado-o à exatidão e ao asseio. Segundo o educador,

> assim, teremos sem duvida attingido o ideal da instrucção publica; assim, o Estado poderá contar com esforçados cooperadores na sua obra de civilisação. O dispêndio de hoje, ainda feito com sacrifício, será, alem do mais, uma medida de caracter econômico, tornando aproveitáveis esses principaes elementos de progresso, – os futuros cidadãos de nossa pátria, que de outra forma ficarão inutilisados ou até mesmo onerosos ao Estado. (COSTA, 1909, APM)

As disciplinas que deveriam ser ministradas no curso eram, segundo o projeto: costura para as meninas; agricultura e oficina para os meninos; revisão das disciplinas do curso primário e escrituração mercantil, língua pátria, instrução moral e cívica, desenho e geometria para todos os (as) alunos (as). O curso de oficina abrangeria três outros: trabalhos em madeira, em couro e em ferro.

Os cursos de agricultura e de oficina possuiriam, além dos trabalhos próprios, as seguintes matérias: escritpturação mercantil, língua pátria, instrucção moral e cívica, geometria e desenho, noções de mechanica. Os alunos do curso de agricultura também deveriam freqüentar as oficinas de seleiro e de carpinteiro, para que se tornassem aptos à realizar pequenos consertos necessários aos trabalhos agrícolas.

No curso de costura seriam ministradas as mesmas matérias, com exceção das aulas de mecânica, que deveriam ser substituídas por floricultura e horticultura. O seguinte quadro de horários[4] foi proposto no projeto.

Quadro 10

Curso de agricultura

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABBADO
7 ½ as 9 ½	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura
11 as 12	Sellaria	Carpintaria	Sellaria	Carpintaria	Sellaria	Carpintaria
12,20 a 1,20	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura	Agricultura
1,45 ás 2,45	Escripturação	Escripturação	Língua Patria	Escripturação	Escripturação	Inst. M. e Cívica
2,50 ás 3,50	Geometria e Desenho	Geometria e desenho	Mechanica	Geometria e desenho	Geometria e Desenho	Mechanica

[4] O Quadro está contido no projeto de "Curso Technico complementar annexo ao Grupo Escolar" de 19 de setembro de 1909. A fonte foi localizada no Arquivo Público Mineiro, códice SI 2973.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 174 03/10/2007, 12:49

As aulas de "escripturação mercantil", língua pátria e "instrucção moral e civica" ficavam a cargo do diretor do Grupo. O corpo docente do curso complementar deveria constar de um professor e um auxiliar para o curso de agricultura e de três professores e uma auxiliar para o curso de costura. A professora de costura deveria ser responsabilizar também pelas aulas de floricultura e horticultura. Um dos professores (a ser designado pelo diretor) regeria no tempo de uma hora por dia as aulas de mecânica e geometria e desenho.

As aulas dos cursos de oficina e de costura deveriam obedecer ao horário do curso de agricultura, sendo, porém, preenchidas as primeiras horas (7h30 da manhã a 1h20 da tarde), com os respectivos trabalhos de oficina. Nas quartas-feiras e sábados, as meninas teriam aulas de floricultura e horticultura no lugar de mecânica. Já a aula de língua pátria seria dada uma vez por semana e deveria versar especialmente sobre a prática da linguagem escrita.

O estudo prático de escrituração mercantil seria, segundo o autor, suficiente para dar ao aluno as noções de comércio indispensáveis a qualquer profissão. Já no relatório de 1913 Costa afirma constar esse ensino de exercícios como escrita de livros comerciais, extração de balancetes e balanços, da redação de cartas, recibos, créditos e letras, além de exercícios datilográficos.

O estudo de instrução moral e cívica consistiria em uma revisão da disciplina estudada no curso primário, que tornaria o aluno conhecedor de seus deveres e direitos. Segundo o educador, esse estudo prepararia o aluno para "indo elle viver sob um regimen democrático, como é o nosso, também ficará preparado para exercer em seu municipio, pelo menos, os cargos políticos de eleição popular ou de nomeação do Governo". (Costa. Projeto de Curso Complementar annexo ao Grupo Escolar, 1909)

De acordo com o regulamento do ensino técnico do Grupo Escolar de Lavras (1912), este compreenderia dois cursos: um de trabalhos manuais, para os alunos do terceiro e do quarto ano; dois complementares, um para meninos e meninas, maiores de 14 anos; outro complementar, para meninos e meninas, maiores de 14 anos e menores de 18 anos, que soubessem ler, escrever e contar. O curso complementar abrangeria dois outros, com marcada diferença de gênero: o agrícola, para o sexo masculino, e o de trabalhos domésticos, para o feminino, durando dois anos cada um deles.

A matricula nesses cursos ocorria na mesma época da matrícula do curso primário, não sendo aceitos mais de trinta alunos. No curso agrícola e no de trabalhos domésticos deveriam ser admitidos: alunos do 4º ano do curso primário, maiores de 14 anos; menores de 18 anos que exibissem diploma de aprovação no curso primário e maiores de 14 anos e menores de 18 que se mostrarem habilitados nas matérias básicas do curso primário. Costa enfatiza que o curso possuía caráter educativo e não tinha fim profissional, pois a intenção não era ensinar um ofíciom, e, sim, habituar os alunos ao trabalho manual, dar-lhes destreza técnica, educar-lhes a vista, aumentar-lhes a

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 175 03/10/2007, 12:49

força física e acostumá-los à atenção, desenvolvendo-lhes o entendimento. Já o curso complementar, que seria de dois anos, se propunha a dar um oficio aos seus alunos, preparando oficiais mecânicos.

Os cursos eram regidos pelas disposições da legislação escolar do Estado e a renda proveniente dos produtos deveria ser devidamente escriturada e aplicada nas despesas do curso a que pertencia. No curso agrícola, os alunos deveriam receber um salário de 400 réis por dia de frequência e as alunas de trabalhos domésticos receberiam 300 réis, como retribuição do serviço prestado, auxílio às despesas pessoais e estímulo ao trabalho. Aos alunos mais assíduos e de melhor procedimento, que fossem aprovados com distinção nos exames finais do curso, poderiam ser conferidos os prêmios a que se refere o art. 352 do regulamento geral da instrução. Depois de concluído o curso complementar, seriam conferidos aos alunos certificados de aprovação. O educador (1912) relata julgar imprescindíveis as gratificações porque, depois que a criança atinge certa idade seu trabalho possui algum valor e ele precisa arcar com algumas despesas necessárias na manutenção pessoal.

O ensino verbal não precedido ou seguido de prova experimental era proibido nos cursos técnicos. Segundo Costa os alunos deveriam aprender fazendo ou agindo. Essa visão do autor se aproxima do que os pedagogos "ativistas" vieram preconizar alguns anos depois. Para estes o ensino deveria permitir à criança a livre manifestação de suas inclinações primárias, o que seria, na linguagem de Firmino Costa, permitir o aparecimento das vocações.

Outro educador com quem Costa dialogou foi Kerchensteiner. Segundo Cambi (1999), Kerchensteiner foi responsável por elaborar um modelo de escola nova que chamou "escola do trabalho". Para ele, como para Firmino Costa, a escola pública renovada sobre a base do trabalho deveria tentar atingir uma formação profissional, uma formação moral e uma educação social da criança e do jovem.

Conclusão

É possível observar, por meio deste texto, que Firmino Costa enxergava a educação como um dos instrumentos de reconstrução social e de regeneração moral. Em sua prática pedagógica, o trabalho se torna a maior escola de formação da personalidade moral e o método capaz de constituir homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. Para esse educador, a preparação para a vida profissional era a principal finalidade do processo educativo exercido pela escola.

Muitos eram os motivos dados por Costa para a implantação do ensino profissional complementar. Entre eles figuram: dar meios ao sujeito de prover sua própria subsistência e a de sua família; contribuir para o desenvolvimento econômico do Estado; fazer do(as) alunos(as) elementos úteis à sociedade; solucionar o problema da evasão escolar; garantir a "boa ordem e a felicidade do lar"; garantir profissionais para

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 176 03/10/2007, 12:49

o mercado de trabalho; além de preparar o povo para integrar-se à sociedade habilitando-os à vida social e profissional adaptadas às exigências da civilização.

Entender o interesse desse educador em propiciar à camada popular uma educação acompanhada da formação para o trabalho na qual adquiririam a possibilidade de auto-subsistência além do que, se tornariam aptos a ocupar os setores que mais necessitavam, naquele momento, de mão-de-obra bem preparada nos leva a pensar que esse processo de escolarização foi construído em uma sociedade que tinha como principais características a estrutura agrário-mercantil agregada a uma composição familiar patriarcal e além do elevado número de crianças em situação de risco social, dada a condição socioeconômica de seus familiares. Daí a preferência pelo ensino de profissões necessárias ao mercado econômico da época e a preocupação em formar profissionais agrícolas e técnicos em trabalhos manuais, pois isso atenderia à demanda da sociedade e daria a possibilidade de auto-subsistência às crianças pobres.

Talvez tenha sido pelo fato de a sociedade em que Costa vivia se encontrar nessas condições que o educador, em toda a sua carreira profissional, preocupou-se em aliar o trabalho ao ensino, considerando um complementar ao outro, visto que, para ele, era dever da escola formar cidadãos aptos para viver em sociedade.

É possível observar que na constituição do sujeito que Costa desejava formar era essencial o aprendizado da virtude do trabalho, que era representado no Grupo Escolar de Lavras pelos ofícios mais necessários ao mercado, o que nos permite perceber como a escola se voltava para atender às imposições do meio social.

Referências

ÀRIES, Phillipe. *História social da criança e da família.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel. Na carona da burguesia: retalhos da democratização do ensino. *Educação em Revista:* revista da Faculdade de Educação/UFMG, n. 3, p. 17-23, jun. 1986.

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

DIAS, Fernando Correia. A renovação da escola pública: idéias e práticas educativas de Firmino Costa. *Prêmio Grandes Educadores Brasileiros. Monografias Premiadas 1985*, Brasília: INEP, 1986.

FARIA FILHO, Luciano (Coord.). *Projeto integrado de pesquisa*: escolarização, culturas e práticas escolares: investigações sobre o processo de escolarização e a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais 1750/1950. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.

FARIA FILHO, Luciano. *O processo de escolarização em Minas Gerais*: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. Impresso.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

FARIA FILHO, Luciano. *República, trabalho e educação*: a experiência do Instituto João Pinheiro, 1909/1934. Dissertação, FaE/UFMG, Belo Horizonte, 1996.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 177 03/10/2007, 12:49

FARIA FILHO, Luciano. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano; VALENTIN, Silvani dos Santos. *Teoria e Educação*, n. 5, p.149-160, 1992.

FAVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC – Inep – Comped, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LORAIN, 1837, *apud* BARBOSA, 1882.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal, A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 70-96, set./out./nov./dez. 2000.

PRIORE, Mary Del *et al. História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, Rita de Cássia. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares*: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930), Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Cristiano de. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n. 5, p. 119-137, 1993.

VEIGA, João Paulo Cândia. *A questão do trabalho infantil*. São Paulo: ABET, 1998.

ZYLBERSTAJN, Hélio *et al. A mulher e o menor na força de trabalho*. São Paulo: Nobel, 1985.

Fontes impressas

CASASSANTA, Mário. Firmino Costa. *Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1 p. 3, jan. 1938.

COSTA, A. Hermeto C. À margem de um livro. *Minas Gerais*. Belo Horizonte, p. 4, 5 jun. 1921.

COSTA, Firmino. A bem da reforma. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 68-69, jun. 1930.

COSTA, Firmino. *A educação popular*. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1918.

COSTA, Firmino. A escola moderna. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.7-8, mar. 1930.

COSTA, Firmino. A escola nova. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.73-75, jun. 1930.

COSTA, Firmino. A infância. *Folha de Lavras*, Lavras, 5 out. 1911.

COSTA, Firmino. Aula Modelo. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 19-20, set. 1929.

COSTA, Firmino. Autoridade. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 19, nov. 1930.

COSTA, Firmino. Caderno de preparação das lições (Três opiniões). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 17-19, mar. 1929.

COSTA, Firmino. Calendário escolar (Conferencia). *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 45, ago. 1929.

COSTA, Firmino. *Como ensinar linguagem no curso primário*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, Rio de Janeiro: Cayeiras. [s.d.].

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 178 03/10/2007, 12:49

COSTA, Firmino. Concursos da "Revista". *Revista do Ensino*, Belo Horizonte: Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 4-5, maio 1929.

COSTA, Firmino. Curso de Applicação. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 11-15, jun. 1930.

COSTA, Firmino. *Decimo relatorio annual*. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1917.

COSTA, Firmino. Difficuldades da língua. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.55-63, set. 1930.

COSTA, Firmino. Disciplinas coordenadoras. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.71-73, jun. 1930.

COSTA, Firmino. Escola brasileira. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.44-46, ago. 1930.

COSTA, Firmino. *Lexico grammatical*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, [s.d.].

COSTA, Firmino. *Nono relatorio annual*. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas, 1916.

COSTA, Firmino. *Nota de compra em estabelecimento de Firmino da Costa Pereira*, Lavras, 26 jun. 07, códice SI 2829, APM.

COSTA, Firmino. O ensino da história. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 9-20, abr. 1930.

COSTA, Firmino. O ensino da leitura. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte: Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 43-55, abr. 1929.

COSTA, Firmino. *O ensino popular*: vários escriptos. Belo Horizonte: Impresa Oficial, 1913.

COSTA, Firmino. O livro de leitura. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte: Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 29-35, mar. 1929.

COSTA, Firmino. O methodo intuitivo. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, maio 1929, p.37-41.

COSTA, Firmino. O momento educativo. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.69-71, jun. 1930.

COSTA, Firmino. Pela escola activa. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.3-7, 15 dez. 1932.

COSTA, Firmino. *Pela escola activa*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, [s.d.].

COSTA, Firmino. Pela instrucção. *Tribuna do Povo*, Lavras, 5 dez. 1926.

COSTA, Firmino. *Pestalozzi*. 2. ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1965.

COSTA, Firmino. Pestalozzi. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.4-15, maio 1930.

COSTA, Firmino. Prefácios históricos. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 112-115, abr. 1930.

COSTA, Firmino. Quinto anniversario. *Folha de Lavras*, Lavras, 5 maio 1912.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 10 de desembro de 1909. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 dez.1909.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 179 03/10/2007, 12:49

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 15 de dezembro de 1912. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 e 11 mar. 1913.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 15 de dezembro de 1917. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 8 fev. 1918.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretário do Interior em 30 de dezembro de 1911. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2 fev. 1912.

COSTA, Firmino. *A Noite*, Rio de Janeiro, p. 2, 3 out. 1933.

COSTA, Firmino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 9, 10 maio 1932.

COSTA, Firmino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 6-7, 16 jun. 1932.

COSTA, Firmino.*Minas Gerais*, Belo Horizonte, 16 mar. 1934.

COSTA, Firmino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 14, 3 jul. 1932.

COSTA, Firmino. Um livro indispensável. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p.92-94, ago. 1930.

COSTA, Firmino. *Vida escolar:* boletim quinzenal do grupo escolar de Lavras. Lavras: Biblioteca Pública de Lavras, 15 dez. 1907.

COSTA, Firmino. *Vida escolar:* boletim quinzenal do grupo escolar de Lavras. Lavras: Biblioteca Pública de Lavras, 15 abr. 1908.

GÓES, Carlos. Ensino Primário Profissional. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Órgão Oficial da Inspetoria Geral da Instrução, p. 4-6, 8 mar. 1925.

GRÊMIO Lítero-Pedagógico do Curso de Aplicação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 9, 30 nov. 1931.

HOMENAGEM ao professor Firmino COSTA, as festas realizadas ontem na Escola Normal Modelo. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 9, 29 outubro 1935.

HOMENAGEM da Escola Normal ao professor Firmino Costa. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 10, 15 jun. 1938.

LIMA, Mário de. À margem de um livro. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 45, jun. 1921.

MINAS GERAIS. *Programa do ensino publico primario no Estado de Minas Geraes*. Bello Horizonte, Imprensa Official de Minas Geraes, 1907.

MINAS GERAIS. *Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Minas*. Bello Horizonte, Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1908.

MINAS GERAIS. *Regulamento da instrucção primária e normal do Estado de Minas Geraes*. Bello Horizonte, Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906.

REVISTA ESCOLAR *da Associação Amante a Instrucção e Trabalho*. Bello Horizonte, Agosto 1906, Anno 1º, nº 1.

Fontes manuscritas

COSTA, Firmino. *Carta à Delfim Moreira*, Lavras, 1912, códice SI 3378, APM.

COSTA, Firmino. *Curso technico complementar annexo ao Grupo Escolar de Lavras*. Lavras, 19 de setembro 1909, códice SI 2973, APM.

COSTA, Firmino. *Carta ao Director da Secretaria do Interior*. Lavras, 11 jul.1908, códice SI 2850, APM.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

COSTA, Firmino. *Carta do Secretario do Interior ao Inspector regional do ensino*, Bello Horizonte, 21 jan.1918, códice SI 3773, APM.

COSTA, Firmino. *Projecto de curso complementar annexo aos grupos escolares*. Lavras, 26 jul. 1909, códice SI 2973, APM.

COSTA, Firmino. *Regulamento do ensino technico do Grupo Escolar de Lavras*, Lavras, 1912, códice SI 3378, APM.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretário do Interior em 6 de julho de 1907, codice SI 2829, APM.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 29 de janeiro de 1908, códice SI 2850, APM.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 2 de desembro de 1908, códice SI 2850, APM.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 20 de dezembro de 1910, códice SI 3030, APM.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 20 de dezembro de 1913, códice SI 3460, APM.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 9 de janeiro de 1914, códice SI 3460, APM.

COSTA, Firmino. Relatório do Grupo Escolar de Lavras ao Secretario do Interior em 29 de dezembro de 1914, códice SI 3526, APM.

COSTA, Firmino. *Carta à Estevam Pinto*. Lavras, 19 set.1909, códice SI 2973, APM.

COSTA, Firmino. *Carta ao Secretario do Interior*. Lavras, 15 jun.1908, APM.

COSTA, Firmino. *Carta ao Secretario do Interior*. Lavras, 20 out.1909, APM.

COSTA, Firmino. *Ensino technico primário*. Bello Horizonte, 28 fev. 1908, códice SI 2850, APM.

COSTA, Firmino. *Carta ao Secretario do Interior*. Lavras, 1º out.1908, códice SI 2850, APM.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 181 03/10/2007, 12:49

III

HISTÓRIA DA INFÂNCIA E COMPARAÇÃO

CAPÍTULO 11

Infância e educação (1820-1950): comparação e classificação

Moysés Kuhlmann Jr.

A idéia de uma história comparada parece supor que se ponham lado a lado diferentes países, para verificar como se desenvolve determinado fenômeno em cada um deles. Entretanto, ao procurar confluir pesquisas elaboradas em diferentes países, há que se tomar os cuidados necessários para não se tratar essas realidades distintas como se fossem situações idênticas. Mais que isso, é também preciso considerar que o processo histórico se constitui pelas interações entre essas realidades.

Uma das perspectivas que tem sido objeto de várias reflexões sobre os estudos históricos comparativos na educação parte do campo da educação comparada. São análises que consideram a necessidade dos estudos históricos nesse campo. A educação comparada, cuja dinâmica acompanha de perto as transições conjunturais das relações internacionais contemporâneas e as suas demandas, tem renovado as suas perspectivas de estudo, da atuação em organismos sociais à pesquisa acadêmica. A discussão no âmbito da educação comparada, ao trazer a necessidade da consideração dos aspectos históricos, acaba por estender-se às reflexões que historiadores da educação (alguns deles diretamente envolvidos com a área da educação comparada) têm produzido sobre os estudos históricos comparativos entre diferentes países.[1]

Para Nóvoa e Yariv-Mashal (2003, p. 429), a *comparabilidade* atual não só é um meio de conhecimento ou legitimação, mas, principalmente, meio de se governar, em todo o mundo. Contrariamente a essa perspectiva, seria necessário dar historicidade às abordagens comparativas, de modo a contextualizar conceitos e evitar a circulação de idéias que desconsiderem raízes sociais ou situações estruturais. A reconceituação das

[1] Veja-se, além dos citados neste artigo: COWEN, 2000a e b; GVIRTZ; CORIA, 2001; NÓVOA, 1998, 2000; NUNES, 2001; PAULSTON, 2000; PHILLIPS, 2002; SCHRIEVER, 2000[a]; VIDAL, 2001.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 185 03/10/2007, 12:49

relações entre espaço e tempo na pesquisa histórica e comparativa favoreceria a reconciliação entre comparação e história.[2]

Kazamias (2001) considera que tanto a educação comparada britânica quanto a norte-americana passaram a dar menor ênfase ou mesmo, no caso norte-americano, abandonaram os estudos históricos comparativos para buscar análises consideradas mais rigorosas e científicas. O autor defende a reinvenção do histórico nos estudos comparados em educação, de modo a humanizá-los.

Mas a história comparada da educação não pode ser considerada como uma conseqüência da educação comparada. Até mesmo na denominação, essas duas perspectivas chegam a se superpor, sendo necessário distinguir seus significados. Saviani (2001) trata dos conceitos de comparação, de educação comparada, de história comparada, de história da educação comparada e de história comparada da educação. Comenta ainda sobre as possibilidades dos projetos de intercâmbio internacional para a pesquisa no campo da história comparada da educação e indica a necessidade da realização de pesquisas de história comparada da educação no interior do próprio país.

Para Crook e McCulloch (2002), a disciplina da educação comparada tem seguido, desde os anos 1960, um caminho paralelo ao da história da educação. O comparativo e o histórico desenvolveram-se como campos distintos de estudo com diferentes preocupações e características.

Robert Cowen (2002) entende que educação comparada e história da educação são sensíveis de formas diversas ao tempo e usam diferentes conceitos dele. Para o autor, enquanto a educação comparada tem clareza do conceito de espaço, é ambígua quanto ao tempo, pois são muitos os escritores que mesclam seu conceito de tempo com uma agenda reformista que na realidade encobre suas hipóteses sobre o tempo. A posição política básica da educação comparada permaneceu como um compromisso de melhorar a ação política, especialmente em torno das agendas educacionais do Estado ou das agências internacionais. A prática da educação comparada foi e ainda é, em grande parte, liberal e usualmente imbuída de suposições evolucionárias, referida ao progresso, a modelos de transição equilibrada. Daí a necessidade de resgatar o sentido da história e das abordagens históricas.

Nas pesquisas sobre a história da educação infantil, os estudos comparados são um importante componente. Sanchidrian Blanco (1991, p. 357), ao comentar a elaboração de uma bibliografia sobre a história da educação infantil para o caso espanhol, considerou imprescindível uma perspectiva sobre a trajetória histórica desse nível em outros países, para interpretar e compreender a própria história.

---

[2] António Nóvoa participou do programa *Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment* (PRESTIGE), rede européia de pesquisadores, que entre seus objetivos visava produzir conhecimentos para orientar a formulação de políticas européias de modo a preservar as identidades culturais no quadro da unificação (NÓVOA *et al.,* 2003, p. 5).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 186 03/10/2007, 12:49

O *IV Congresso Internacional de História da Educação*, ocorrido em 1982, em Budapest, teve como tema central a história da educação pré-escolar e suas relações com a história da educação. Naquela ocasião, constituiu-se um grupo de trabalho que passou a se reunir nas reuniões anuais da International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Na conferência inaugural do *IV Congresso*, Väg (1991, p. 18-19) considerou que a presença de participantes de diversos países seria uma oportunidade de ouro para *comparar* e analisar os fatores sociais, econômicos, políticos, nacionais e outros que influíram na evolução pré-escolar. Como a educação pré-escolar institucional tem uma *curta história*, isso facilitaria a comparação de processos em paralelo. Embora cada país tenha seu próprio desenvolvimento, os sistemas de educação pré-escolar não estariam isolados. As teorias e práticas educativas, com os modelos de Wilderspin, Froebel, Montessori, etc., tiveram notável influência internacional.

Em 1999, Jean-Noël Luc organizou um número especial da revista *Histoire de l´Education*, intitulado *L´Ècole Maternelle en Europe*, com artigos sobre a história da Escola Maternal e instituições correlatas, em alguns países da Europa: Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Grã-Bretanha, Itália; assim como com um resumo dos colóquios realizados pelo Grupo de Trabalho do ISCHE e um balanço das cinco coletâneas divulgadas por esse grupo, entre 1984 e 1987.

No artigo introdutório, Luc (1999b, p. 18-19) afirma que o estudo transversal das instituições de educação infantil permitiria não só compreender melhor os fatores da sua aparição e difusão, as motivações complexas dos seus fundadores e reformadores, e as múltiplas causas da sua evolução, como seria indispensável para identificar a influência de certos modelos sobre a criação e o funcionamento desses estabelecimentos, pois o empréstimo ao estrangeiro é uma das fontes essenciais dos projetos educativos. A simples justaposição de estudos nacionais apenas acumularia dados heterogêneos, sem nenhuma síntese. Uma história comparada transnacional precisaria considerar três registros: uma abordagem transversal de todas as facetas da pré-escolarização com base nos exemplos tomados de alguns países, a difusão internacional de certos modelos institucionais ou pedagógicos e as iniciativas de associações, congressos ou instâncias supranacionais, como uma federação ou a Comunidade européia. Mas a reunião de estudos nacionais não deve ser desprezada em nome das virtudes superiores de uma história comparada da pré-escolarização, porque esta supõe a presença de elementos de comparação. A simples justaposição de monografias torna-se, assim, uma etapa preliminar às abordagens transversais, que somente podem ser delineadas sobre objetos mais bem conhecidos.

Essa perspectiva também é adotada nos estudos do grupo Societas pro Investigatione Comparata Adhesa Educationi (SPICAE) publicados em livro sobre a idéia da Europa nos manuais escolares da Itália, Portugal e Espanha. Na apresentação, Genovesi (2000) considera que a comparação não é uma justaposição ou uma disposição em paralelo, mas que é necessário aprofundar os problemas formulados quanto ao tema investigado em cada país.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 187 03/10/2007, 12:49

Em artigo sobre a difusão das instituições pré-escolares na Europa, Luc (1999a, p. 204-206) pondera que uma instituição ou um modelo vindo do estrangeiro precisa compor de algum modo com a sociedade que os acolhe, o que poderá envolver reservas, críticas ou modificações. Na adoção de um projeto em um país, uma província ou uma cidade, irão pesar fatores como: as iniciativas anteriores, os referenciais de informação utilizados (católico, protestante, maçônico, liberal, fourierista), as concepções pedagógicas do fundador, a intervenção de uma Igreja ou das autoridades centrais. A mistura de várias fontes de inspiração contribui também para a originalidade do projeto definitivo.

Para Luc, seria limitado interpretar essa difusão como imitação de modelos. Embora existam instituições que foram poderosas fontes de inspiração durante a primeira metade do século XIX, como a *infant school* e o *kindergarten*, isso não pode encobrir as identidades das escolas infantis dos outros países. A história dessas instituições não poderia negligenciar as múltiplas relações – mundanas, confessionais, associativas, políticas, editoriais, profissionais – que permitem que as teorias, as experiências e as realizações se façam conhecer para além das fronteiras nacionais. Mas o estudo dos projetos e das suas aplicações nos contextos nacionais, marcados pelas evoluções demográficas, econômicas, sociais, culturais e políticas específicas, ultrapassa o simples quadro da circulação das idéias pedagógicas e as suas filiações.

Comparação e classificação

Há comparações, como aquelas feitas por viajantes europeus, que relatam os costumes de outros povos, como nos escritos de Marco Polo, na carta de Caminha, ou como imaginado na história das viagens de Guliver. Aí, o *outro* é considerado com todo o estranhamento, cabendo-se até perguntar se será dotado de alma ou não.

Há também comparações marcadas pela formação da sociedade capitalista, em que o *outro* é enquadrado no modelo da Nação-Estado e das suas instituições. Essas instituições, assim como outras propostas de políticas sociais e de reorganização do Estado, constituíam modelos de uma nação moderna a ser apropriados por todos os países que se inseriam nesse amplo processo de subordinação das relações internacionais, na expansão do capitalismo.

Seria inadequado, por exemplo, querer pensar que a educação brasileira tenha se desenvolvido *nacionalmente*, sob condições exclusivamente peculiares. Isso seria supor que as sociedades pudessem chegar a formas educacionais e a instituições políticas semelhantes como uma conseqüência natural do processo histórico, em que as nações caminhassem linearmente em direção ao progresso.

Na intenção de "fornecer explicações adequadas para as macroestruturas societais do final do século XX," Schriewer (2000b, p. 106-108) refere-se à teoria neo-institucionalista do sistema mundial, que seria o resultado de uma "original combinação entre a investigação histórica e internacional e os conceitos analíticos enraizados nas perspectivas culturalistas e fenomenológicas, incluindo a Sociologia do Conhecimento." De acordo com ele, os estudos

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 188 03/10/2007, 12:49

coordenados por John W. Meyer e Francisco O. Ramires na Universidade de Stanford, teriam "recolhido vasta experiência empírica, mostrando que as ideologias e sistemas educacionais modernos nasceram na Europa dos séculos XVIII e XIX e ganharam aceitação global, particularmente durante a segunda metade do século XX."

Os modelos culturais da sociedade moderna teriam se constituído de forma "largamente independente de meras relações de troca internacional de mercadorias e de interdependência económica." A educação, como parte do modelo de Estado-Nação seria um requisito para integrar-se como membro de uma "comunidade imaginada," que seria exterior a qualquer nação específica. Os processos de transmissão e difusão transnacional teriam uma natureza tripla:

> A transmissão de uma ideologia da educação e do desenvolvimento particularmente moderna; segundo, a aceitação global de modelos racionais de escolarização pública, conduzida pelo Estado; e, finalmente, o processo mundial de uma expansão educacional, que depois de alguns hesitantes começos no século XIX e inícios do século XX, atingiu o seu máximo impacto na segunda metade do século XX, em primeiro lugar ao nível da escolaridade obrigatória e, depois, aos níveis secundário e superior.

Entretanto, as ideologias e modelos educacionais nascidos nos séculos XVIII e XIX não são exatamente os mesmos vigentes em meados do século XX, pois as ideologias, as políticas e as instituições têm historicidade. A comparação entre momentos diferenciados não pode congelar o processo histórico vivido ao longo desse período.

Se determinada instituição criada em determinado país demora 40 anos para ser implantada em outro, essa é uma questão importante a ser considerada, assim como as questões relacionadas aos dois países em ambos os momentos. Mas os estudos diacrônicos precisam evitar um entendimento mecanicista e determinista de caracterizar o país estudado no período mais recente como se fosse um país atrasado. Os processos de difusão internacional das instituições envolvem relações de subordinação. Considerá-las como sinal de atraso significaria deixar de lado essas relações para se projetar em uma trajetória única o caminho das nações em direção ao progresso, representado pelas forças hegemônicas.

Os modelos que serviam de parâmetros para classificar o grau de *civilização* das diferentes nações são provenientes de um processo histórico que teve o seu núcleo no continente europeu ou, para ser mais preciso, como afirma Hobsbawm (1988, p. 46), nos países centrais do Atlântico Norte. Posteriormente, o quadro de referência da nação moderna estende-se ao outro lado do oceano, aos Estados Unidos da América. As idéias e propostas são negociadas no interior de complexas relações de força.

A idéia de uma *comunidade imaginada*, exterior às nações, sugere um consenso da sociedade mundial e não considera os processos de hegemonia e as tensões intra e internacionais na constituição histórica das nações e na distribuição dos seus lugares na divisão internacional do trabalho. É necessário tomar cuidado para não se esquecer de que as representações, os discursos e os artefatos simbólicos que configuram a realidade

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 189 03/10/2007, 12:49

são produzidos e imaginados por pessoas reais e têm efeito sobre a vida de pessoas reais, que nascem, crescem, amam, sofrem e morrem. Como afirma Thompson (1987, p.10), em seu estudo clássico sobre a classe operária inglesa,

> a mais fina rede sociológica não consegue nos oferecer um exemplar puro de classe, como tampouco um do amor ou da submissão. A relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais. Além disso, não podemos ter duas classes distintas, cada qual como um ser independente, colocando-as a seguir em relação recíproca. Não podemos ter amor sem amantes, nem submissão sem senhores rurais e camponeses.

Os elementos culturais que configuram a disseminação de modelos institucionais por diferentes países, com diferentes culturas e estruturas sociais, são componentes importantes da sua história. Seria superficial considerar que esses elementos culturais fossem independentes de *meras relações internacionais de troca de mercadorias e de interdependência econômica*, porque a troca de mercadorias e a interdependência econômica nunca poderiam ser consideradas relações simples, sem mediações culturais, diplomáticas, militares e tantas outras. Seria inconsistente estabelecer a precedência ou a independência de um elemento constituinte das relações sociais sobre outro.

É nessa perspectiva que se pode, como afirma Thompson (2001, p. 259-260), descartar "a noção de econômico em seu sentido contemporâneo limitado para recuperar a plena acepção de um modo de produção," que envolve relações de produção, de dominação e subordinação, "nas quais homens e mulheres nascem ou involuntariamente ingressam." Para ele, "classe é uma formação tão 'econômica' quanto 'cultural'; é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro, atribuindo-se uma prioridade teórica." As questões relacionadas à história da educação também podem ser entendidas tanto como culturais, quanto econômicas, sem que se possa priorizar ou descartar um ou outro aspecto.

Mesmo considerando a incipiente industrialização brasileira, a produção capitalista era uma referência para aqueles que, no final do século XIX, defendiam as novas instituições educacionais. Em parecer sobre o jardim de infância, elaborado para o *Congresso da Instrução de 1883*, Joaquim Teixeira de Macedo comparava o atraso de 40 anos no reconhecimento dessas instituições no Brasil, com a demora na valorização da revolução industrial: "A primeira máquina a vapor inventada não causou senão completa incredulidade, e ninguém sonhava nos prodígios que ela seria capaz de realizar. O mesmo acontece no mundo intelectual" (CONGRESSO..., 1884).

A produção e a venda de carteiras escolares belgas ou norte-americanas para algumas escolas particulares brasileiras no final do século XIX indicam como a circulação das propostas institucionais e das idéias pedagógicas ocorre no interior de relações sociais complexas, que se combinam a essas e a outras relações econômicas, como o mercado de livros e materiais didáticos.

Associados a essas relações – de forma não tão imediata, mas como parte do movimento característico das relações do mercado internacional – há interesses políticos e econômicos referentes à troca de mercadorias de outros setores produtivos, como o

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 190 03/10/2007, 12:49

café ou as ferrovias. É possível pensar, também, nas negociações internacionais relacionadas à definição de regras jurídicas para as transações, de padrões de medidas e de câmbio financeiro, etc. Não há como isolar a educação ou qualquer outra questão cultural desse processo de relações econômicas. É significativo que a troca de bens simbólicos da sociedade moderna, entre eles a educação, tenha ocorrido de forma tão intensa nos palcos de celebração do progresso, nos templos da mercadoria que foram as exposições internacionais do final do século XIX e início do século XX, com suas *lições de coisas* para a constituição da modernidade (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

As relações econômicas envolvem a circulação de empresários, políticos e intelectuais por vários países, para visitas, contatos e para a participação em congressos e associações. É nesse processo que as propostas são difundidas, negociadas e apropriadas nas diferentes conjunturas nacionais. Na sessão de abertura do *3º Congresso Científico Latino-Americano*, em 1905 (1909, p. 36), o Barão de Rio Branco, ministro das Relações Exteriores, ao saudar os participantes, associou essas reuniões científicas às relações comerciais:

> A primeira e, considerada socialmente, a mais útil conseqüência dos congressos internacionais de cientistas é a formação do *comércio intelectual* entre homens que, entregues aos mesmos trabalhos e pesquisas, travam entre si conhecimentos nessas reuniões, e, pelo que podem ver e estudar, ficam habilitados para em sua pátria, embora incidentemente, no terreno da política, desfazer preconceitos e dissipar mal-entendidos colaborando assim na grande obra de pacificação dos espíritos e da amizade entre as nações. Nenhuma forma de propaganda oficial e tendenciosa vale essa, espontaneamente exercida por homens de valor, convencidos e alheios às paixões políticas. (Grifo nosso)

Para a compreensão dos processos *nacionais*, torna-se necessário caracterizá-los como processos ligados às relações internacionais. É nessas relações que as nações se definem e se delimitam. As nações não são um dado natural, no qual se irá estudar a sua história, e a educação é elemento constitutivo da sua história. As pesquisas sobre a história da educação realizadas nas últimas décadas têm salientado a relação entre a educação e o nacionalismo. A participação no *concerto das nações*, perseguida no final do século XIX e início do século XX, tem como um dos seus requisitos a organização de sistemas de *instrução popular*.

A comparação e a classificação não são feitas apenas entre nações. Estas não são entidades homogêneas naturais e carregam todas as contradições de uma sociedade de classes, com suas diferenças sociais e regionais. É por isso que soa como plausível a sugestão de Saviani (2001) quanto à realização de estudos de história comparada brasileira.

A comparação regional já ocorria na época das exposições internacionais, como se verifica no livro *A província da Bahia*, escrito em 1875, para figurar na Exposição da Filadélfia, ocorrida no ano seguinte. No capítulo Instrução Pública, o autor apresenta quadros com número de analfabetos por província, despesas com escolas, etc., para considerar que naquela província é onde menos se gastaria obtendo-se maiores vantagens (FERREIRA, 1875, p.115-117).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 191 03/10/2007, 12:49

A comparação estabelece uma classificação que distribui e hierarquiza países em diferentes setores econômicos e sociais, como se verifica na organização dos grupos das exposições internacionais. Para arbitrar o processo comparativo entre as nações, as comissões organizadoras das exposições universais elaboraram classificações minuciosas dos produtos exibidos, visando abarcar o universo produtivo e a totalidade da vida social. Nesse esforço taxionômico, herdeiro do enciclopedismo, as diferentes dimensões do pensamento e da atividade humana receberam seus rótulos, em exercícios exaustivos de categorização e tipologia. Criaram-se grandes grupos que envolviam das artes às tecnologias, passando pelas políticas sociais. Os grupos eram subdivididos em várias seções e distribuídos segundo áreas geográficas, tipos de seres humanos, instituições, variados produtos ou tipos de trabalho humano. Os objetos expostos eram submetidos a uma avaliação realizada por um corpo de jurados internacional e os expositores, condecorados com medalhas e diplomas de honra. O relator brasileiro enviado à Exposição de 1904, ao explicar a sua organização, mostra o esforço desenvolvido para com ela se circunscrever e associar todas as atividades humanas, distribuídas nos diferentes grupos, com seus nomes ou objetivos grifados e reunidos em um único parágrafo:

> O homem, guiado pelo semelhante, apresta-se para a vida com a educação e instrução recebidas desde a menoridade; o grau de cultura, o desenvolvimento conseqüente da inteligência, são em seguida aproveitados, aperfeiçoando-se no estudo, na prática das *belas-artes*, que lhe abrem caminho a maiores vôos, permitem aguçar o gênio inventivo, o gosto, a expressão artística, no vastíssimo domínio das *artes liberais*, das ciências aplicadas, na variedade sem conta dos produtos *manufaturados*. Para facilidade dos penosos trabalhos, preparou ele desde os mais simples e delicados *instrumentos e aparelhos*, às poderosas *máquinas* acionadas por forças naturais ou derivadas, entre as quais a *eletricidade* representa a última conquista. Fora-lhe impossível agir limitando seus impulsos; é preciso reunir todos os elementos dispersos *transportando-os* para os pontos que mais convenha. A *matéria prima* oferece-lhe fartamente a natureza do solo cultivado, na criação de *animais*, nas *florestas*, nas *minas* e nas *águas*. Depois de apreciar como suas forças têm aplicação na luta pela existência não é muito que queira por fim *conhecer sua origem*, o *desenvolvimento da raça humana através dos séculos*, como tem vencido as dificuldades da civilização e *solvido os grandes problemas sociais*. Mas, para o cumprimento da missão sobre o globo, necessita ainda toda a pujança de sua inteligência, fortalecida por um *corpo são e robusto* que só consegue, com o trato cuidadoso de si mesmo, o exercício moderado das forças físicas. (BRASIL, 1906, p. 5-6, grifos do autor)

A educação é representada com um importante pilar da edificação da sociedade civilizada, relacionada aos demais. Compara-se para classificar os países em relação aos critérios de civilização e também lhes atribuir características típicas que os marcam como nações específicas que ocupam lugares diferenciados no interior dessas relações. Os exemplos peculiares das nações marcam os processos comparativos e competitivos das relações internacionais.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 192 03/10/2007, 12:49

Em discurso no *Congresso da Instrução* (1884, p. 16), realizado em Bruxelas em 1880, Teófilo Ferreira, diretor da Escola Normal de Lisboa e delegado de Portugal, felicitava-se por vir de um país afastado para procurar em um congresso novas luzes para defender e fazer progredir a questão educacional. Afirmou pertencer a um país que "desfruta de todas as liberdades, que tem um passado glorioso, e que também se encontra diante de um grande futuro".

Henri Midosi (CONGRÈS..., 1882, p. 54), professor no Liceu e no Instituto Industrial de Lisboa, também delegado de Portugal considerou que diferentemente das grandes nações, "nós pertencemos a um pequeno país relegado no cone ocidental da Europa." De acordo com ele, um escritor francês "disse que a África começava após os Pirineus, quer dizer que as duas nações que estão para lá, o povo espanhol e o povo português, fossem selvagens e bárbaros," e que pretendia mostrar que "em nosso país não merecemos essa qualificação".

Madame Salis-Schwabe, responsável pela Instituição Froebel de Nápoles, via no Congresso a realização de um sonho, pois ali se reuniriam "as forças vivas de todas as nações para avançar a verdadeira educação em todos os países." A autora expressou a consciência das inter-relações entre os aspectos culturais e econômicos ao referir-se à *Lei divina da livre-troca*, de Richard Cobden, segundo a qual as trocas fraternais se devem aos desígnios da Providência: "um país possui o ferro e o carvão, outro o algodão, um terceiro o vinho, ou outro enfim, o azeite e as frutas." Essa lei teria aplicação não só na ordem física, mas também na ordem intelectual e moral: "Se as nações do Norte puderem receber alguma coisa do entusiasmo geral das nações do Sul, e se estas puderem reunir ao calor de alma que as anima, a reflexão e o sentimento do dever das populações do Norte, quantas feridas seriam curadas, quantas infelicidades evitadas!" (CONGRÉS..., 1882, p. 585).

A divisão entre os países mostra-se mais complexa do que uma simples polarização entre Europa e Colônias, pois a noção do progresso difundida naquela época implicava a demarcação de um caminho a ser percorrido para alcançá-lo. Na exposição de Paris em 1889, além de reservar espaço para exibir seus impérios, na *cidade colonial*, os organizadores das Exposições colocaram ao lado dos pavilhões dos países centrais, países com características semicoloniais, que buscavam o seu reconhecimento como participantes do "concerto das nações".

Nos materiais enviados para representar o Brasil nas Exposições, identificam-se tensões entre as instituições e procedimentos de um país *civilizado* e os elementos de um paraíso exótico. Incorporava-se ativa e contemporaneamente os elementos da modernidade, sem que isso representasse uma simples cópia ou um movimento exclusivamente interno e muito menos que se tivesse implementado uma modernização efetiva. O nosso *exótico* mostrava um cenário colorido e chamativo que ofuscava as chocantes desigualdades sociais, que se justificavam pelo país ser *selvagem*, pelo índio e o negro comporem nossa raça impura.

Uma das fontes importantes para o estudo da história educacional brasileira são os documentos produzidos por representantes que viajaram ao exterior e contaram dessas

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 193 03/10/2007, 12:49

instituições. As idéias pedagógicas e as instituições educacionais tiveram o seu desenvolvimento fora do Brasil. São idéias que transcendem uma nacionalidade específica, mas os seus autores e instituições são identificados com seus países de origem, que ganham notoriedade por seus modelos de propostas educacionais. São iniciativas apropriadas pelos diferentes países, que eram premiadas com medalhas e diplomas nas exposições internacionais, da mesma forma que as máquinas, os azeites e as bebidas.

Intensifica-se o processo de especialização nos diversos campos de conhecimento, por meio da circulação de impressos e de outras formas de relações sociais, como os congressos científicos, espetáculos dentro dos grandes espetáculos das exposições. A regulamentação do Direito, por exemplo, envolveu a definição de suas diferentes áreas: trabalhista, criminal, familiar, internacional, etc. Imerso no ambiente de celebração do progresso, a delimitação do campo educacional se faz pela definição dos limites desse campo em relação aos demais que compõem o modelo referencial da *nação avançada*. A permeabilidade desses limites pode ser verificada na interpenetração dos campos, de modo que a educação se faz presente nas questões políticas, jurídicas, sanitárias, etc., assim como essas questões são contempladas no interior das idéias educacionais.

A História também se especializa e torna-se um dos pilares de legitimação das diferentes áreas. É assim que a comparação entre as nações realizada no quadro das exposições adota uma perspectiva histórica, ao tomar os dados estatísticos em ordem cronológica para associá-los a índices de progresso. Com isso, retira-se a historicidade da formação das nações e elas passam a ser consideradas como unidades naturais cuja história será percorrer um caminho já traçado de antemão. Essa narrativa de um tempo linear em direção ao progresso, como considera Benjamin (1987), ao tratar da idéia de uma história universal, é adotada também em narrativas que legitimam o modelo desse conjunto de instituições e políticas quantificadas pelas estatísticas.

No campo da assistência, o livro de Lallemand, sobre a história das crianças abandonadas, publicado em 1885, anunciava a adoção de procedimentos próprios da disciplina da história. Na introdução do livro, o autor declarava:

> Pela parte histórica nós sempre quisemos nos abastecer nas fontes, inteirando-nos das informações mais precisas com a ajuda de documentos inéditos retirados de arquivos, de obras estrangeiras e de notas manuscritas fornecidas com extrema cortesia por pessoas perfeitamente conhecedoras da situação de seu país. Nossa regra constante foi proceder a um verdadeiro inquérito, e marchar, sem idéias preconcebidas, em busca da descoberta da verdade.

A comparação percorre toda a obra, dividida em duas grandes partes: a primeira trata da situação da infância abandonada e desvalida nos costumes e na legislação dos diferentes povos; a segunda traz a discussão das "múltiplas questões relativas a este vasto problema e concernentes ao modo de admissão, de educação e de proteção das crianças pela beneficência pública." A história começa na Antigüidade e nos primeiros séculos da era cristã e enfoca os povos do Oriente, os egípcios, os caldeus, os assírios, os cartagineses, o povo ju-deu, o grego, os romanos e os bárbaros ocidentais, até o século III, e abarca o

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 194 03/10/2007, 12:49

Oriente e o Ocidente, do século III ao X. Nos capítulos dedicados à França, trata dos abandonados e órfãos no século X, dos hospitais gerais, da história da *Maison de la Couche*, em Paris, dos diversos serviços de assistência no século XVIII, do período revolucionário, da legislação e da organização dos serviços no século XIX, até o ano de 1885. Em seguida, reúnem-se as nações pertencentes à civilização cristã, e os capítulos tratam dos países europeus do mesmo grupo lingüístico ou região geográfica e suas colônias ou ex-colônias, por exemplo, o grupo "espanhol" (*sic*) – com um capítulo para os países da Europa, reunindo Espanha e Portugal, e outro para a América do Sul, incluindo o Brasil. O livro também traz informações sobre as nações não pertencentes à civilização cristã, a India, a China, a Indochina e o Japão, o mundo muçulmano e os povos bárbaros.

Uma história da educação de determinado país terá como suposto os outros países, explícita ou implicitamente. No prefácio da primeira história sistematizada da educação brasileira, publicada em 1889, Pires de Almeida (2000, p. 17-23) apresentou um quadro comparativo de despesas oficiais com educação entre diversos países e criticou aqueles que consideravam a educação brasileira inferior à da Argentina. Almeida afirmou a superioridade do Brasil, seguido do Chile e do Peru, e alegava que "o Brasil não está atrás de nenhuma nação latino-americana, em matéria de ensino público, e, em muitos aspectos, nada tem a invejar de outros povos".

O estudo da infância também já é por si um estudo comparativo. A comparação ocorre no sentido da história: antes, o sentimento de infância não existiria ou seria muito diferente do que se desenvolve depois. A comparação também ocorre quando se põe esse período da vida em relação às outras classes de idade. Como considera Veiga (2004), a condição de ser criança combina-se com o que se pensa sobre a condição de ser adulto. A infância também é objeto de classificação e abriga um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes classes sociais, grupos etários, culturais, raça, gênero, bem como a situações de deficiência, abandono, no ambiente doméstico, na escola e na rua. É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições de cada caso específico, que expressa a inclusão e a exclusão de sentimentos, valores e direitos (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2004).

Caberia mesmo questionar a expressão *história comparada* porque, afinal, ao pensar-se em história, de imediato se supõe a comparação: a história ocupa-se do antes e do depois, de processos, de relações de força, de causas e efeitos. Não há uma fórmula para se obter *a priori* os procedimentos para realizar estudos históricos comparativos. Eles mal ou bem estabelecidos em razão de como forem definidos os problemas de pesquisa.

A comparação revela-se como um dos elementos marcantes das relações internacionais, da divisão internacional do trabalho, da propagação de modelos de organização do Estado nacional. A classificação estrutura os padrões comparativos e hierarquiza países, raças, classes, sexos, idades, conhecimentos, etc. Esses padrões se reproduzem nos âmbitos internacional, nacionais, regionais, locais e institucionais, e de algum modo essas questões têm que ser consideradas, no estudo da história da educação das crianças, a fim de aprofundar as análises sobre a circulação das idéias, as relações sociais, as políticas educacionais, as concepções pedagógicas e as práticas educativas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 195 03/10/2007, 12:49

Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1: Obras escolhidas

BRASIL. Comissão à Exposição Universal da Compra da Luisiana, 1904. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906. Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Lauro Severiano Müller, Min. da Indústria, Viação e Obras Públicas, pelo Gal. F. M. de Souza Aguiar, Presidente da Comissão).

CONGRÉS INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT. Bruxelles, 1880. *Discussions*. Bruxelles: Libr. de L'Office de Publicité, 1882. 818 p.

CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO, 3º, Rio de Janeiro, 1905, t. VIII, organizado por Americo W. Brasil. *Actos solemnes, visitas e excursões*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.

CONGRESSO DA INSTRUÇÃO. Rio de Janeiro, 1883. *Actas e pareceres*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1884.

COWEN, R. Comparando futuros o comparando pasados? *Propuesta Educativa*, v. 10, n. 23, p. 32-38, dez. 2000a.

COWEN, R. Educación comparada: introducción al dossier. *Propuesta Educativa*, v. 10, n. 23, p. 4-6, dez. 2000b.

COWEN, R. Moments of time: a comparative note. *History of Education*, v. 31, n.5, p. 413-424, sept. 2002.

CROOK, David; MCCULLOCH, Gary. Introduction: comparative approaches to the history of education. *History of Education*, v. 31, n. 5, p. 397-400, Sept. 2002.

FERREIRA, M. J. *A provincia da Bahia*: apontamentos. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1875. [Exposição de Filadélfia].

GVIRTZ, S.; CORIA, J. Alcances y limites de la investigación en la historia de la educación comparada. *Historia da Educação*, Pelotas, n. 10, p. 17-29, out. 2001.

KAZAMIAS, A. M. Re-inventing the historical in comparative education: reflections on a *protean episteme* by a contemporary player. *Comparative Education*, v. 37, n. 4, p. 439-449, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *As grandes festas didáticas*: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LALLEMAND, Léon. *Histoire des enfants abandonnés et delaissés*. Études sur la protection de l'enfance aux diverses époques de la civilisation. Paris: Alphonse Picard / Guillaumin, 1885

LUC, Jean-Noël. La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. *Histoire de L´Éducation*, n. 82, p.189-206, maio 1999a.

LUC, Jean-Noël. Pour une histoire européenne, nationale et locale de la préscolarisation. *Histoire de L´Éducation*, n. 82, p. 5-22, maio 1999b.

NÓVOA, A.; CARVALHO, L. M.; CORREIA, A. C.; MADEIRA, A. I.; Ó, J. R. *Educational knowledge and its circulation:* historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries. Lisboa: Educa, 2003.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 196 03/10/2007, 12:49

NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, v. 39, n. 4, p. 423-438, nov. 2003.

NOVOA, António. Modeles d'analyse en education comparée: le champ et la carte. In: *Education comparée*. Montreal/Paris: L'Harmattan, 1998, p. 9-61.

NUNES, Clarice. História da Educação e Comparação: algumas interrogações. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação. *Educação no Brasil*: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 53-72.

PAULSTON, R. G. El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo. *Propuesta Educativa*, v. 10, n. 23, p.18-31, dic. 2000.

PHILLIPS, David. Comparative historical studies in education: problems of periodisation reconsidered. *British Journal of Educational Studies*, v. 50, n. 3, p. 363-377, Sept. 2002.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. Historia de la educación infantil: bibliografía. *Historia de la educación:* revista interuniversitaria, Salamanca, n.10, p. 357-380, ene-dic. 1991.

SAVIANI, D. História comparada da educação: algumas aproximações. *História da Educação*, Pelotas, n.10, p. 5-16, out. 2001.

SCHRIEVER, J. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. *Propuesta Educativa*, v.10, n. 23, p.7-17, dic. 2000a.

SCHRIEWER, J. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000b, p.103-120.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1, A árvore da liberdade.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001. [Rrganizadores: Antonio L. Negro e Sergio Silva].

VÄG, O. La investigación en historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir. *Historia de la Educación:* revista interuniversitaria, Salamanca, n.10, p. 15-20, ene./dic. 1991.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

VIDAL, D. G. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. *História da Educação*, Pelotas, n.10, p.31-41, out. 2001.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 197 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 12

O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e a França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX)

Diana Gonçalves Vidal

Fundado em 1995 pelo professor Joaquim Almeida, o Museu da Escola Oliveira Lopes em Válega, Ovar, distrito de Aveiro (noroeste de Portugal), reúne, além de livros, objetos e mobiliário, uma significativa quantidade de quadros parietais, nos quais se lê "Museu Escolar Brasileiro. Nacionalisação do Musée Scolaire Deyrolle, por Menezes Vieira, diretor do Pedagogium do Brasil". A coleção adorna as paredes e pende em suportes de madeira, construídos especificamente para esse fim. Sua disposição, como se vê abaixo, organiza-se por critérios museológicos, demonstrando que há muito já perdeu a função pedagógica.

Museu da Escola Oliveira Lopes, em Válega.
Fonte: Fotografia de Elizabeth Poubel e Silva, abr. 2004.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 199 03/10/2007, 12:49

Possivelmente, pertence à escola desde sua inauguração, em 2 de outubro de 1910. Uma notícia publicada no jornal *A Pátria* destacava na oportunidade: "O material de ensino é magnífico: desde as carteiras aos inúmeros quadros que revestem as paredes. Nada ali falta e tudo é bom".[1] No *Jornal de Notícias,* o artigo, saído no dia anterior, esclarecia: "A par da grandiosidade do edifício, está o mobiliário e material de ensino, que é do mais moderno que se fabrica em Paris, onde foi adquirido por aqueles nossos amigos" (ALMEIDA, 1910, p. 1).

O primeiro prédio construído especificamente para abrigar as escolas primárias masculina e feminina de Válega fora doado à freguesia, completamente provido, pelos irmãos José e Manuel José d'Oliveira Lopes. O benemérito José d'Oliveira Lopes havia emigrado para o Brasil quando tinha 13 anos de idade. Fizera fortuna, retornando à Portugal após 31 anos de trabalho. A inauguração do edifício escolar coincidia com o ingresso do doador na vida pública, onde permaneceria por 14 anos, até o falecimento, ocorrido no momento em que ocupava a presidência da Câmara Municipal.

A estada de José d'Oliveira Lopes no Brasil, a menção à compra de material escolar na França e a presença do *Museu Escolar Brasileiro* entre os recursos didáticos adquiridos para a escola portuguesa, situado ele próprio como "nacionalisação do Musée Scolaire Deyrolle", interligam três deferentes espaços geográficos, mas também sociais e culturais. Refletir sobre as possibilidades desses encontros é o objetivo com este artigo.

Dividido em quatro partes, aborda-se inicialmente a migração de portugueses ao Brasil na segunda metade do século XIX, tomando como referência as décadas de 1850 e 1860, quando José d' Oliveira Lopes iniciou sua saga. Interessa-se pela *circulação de pessoas* entre os dois lados do Atlântico.

Na segunda parte, explora-se a criação dos museus escolares e pedagógicos no período oitocentista, tomando-os como apoio didático necessário à implantação do método de lições de coisa. Assumem, portanto, um significado distinto da atualidade, em que representam, na maioria das vezes, como é o caso do Museu da Escola Oliveira Lopes, um lugar de memória da educação. A atenção recai, aqui, sobre a *circulação de modelos pedagógicos.*

Na terceira parte, a propósito da edição do *Museu Escolar Brasileiro*, discorre-se sobre as relações comerciais e educacionais entre Brasil, França e Portugal. O olhar se volta para a *circulação de objetos culturais.* Isso implica compreender a publicação com base na sua produção, distribuição e consumo, como alerta Chartier (1990), procurando indícios das razões de sua elaboração, das estratégicas editoriais de conformação do produto e do circuito em se que inseriu, sem descurar dos vários modos como foi apropriado pelos sujeitos sociais.

[1] Documento 8 – Notícia sobre a inauguração das Escolas (*A Pátria).* Material coligido pelo professor Joaquim Almeida e gentilmente cedido.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 200 03/10/2007, 12:49

À guisa de conclusão, interroga-se sobre as possibilidades de compreender o movimento educacional do final do século XIX no âmbito de uma história conectada da educação.

Circulação de pessoas: o caso dos *brasileiros*

Meu querido Pae
Rio de Janeiro
23 de agosto de 1877

Cheguei finalmente a esta cidade no dia dez do corrente, e a não ser o enjôo dos primeiros dias de viagem, nenhum outro incommodo tenho soffrido. As saudades, porém, é que não me deixam ainda o que não deverá ser estranhado a quem ahi deixou tão bom pae e extremosa família.

O Snr. Almeida recebeu-me muito bem, apresentou-me á sua família, e todos me parem muito boas pessoas. Da minha parte hei de fazer toda a diligencia para lhe agradar, e espero em Deus que hei de voltar um dia para o seio da minha família em circunstancias de todos podermos viver felizes.

Peço-lhe o favor de entregar as cartas que com esta lhe envio para as manas e para os primos.

Adeus meu pae. Abençoe-me todas as vezes que se lembrar de mim que eu diligenciarei merecer sempre a sua estima e proceder de modo que nunca tenha motivo de queixa d´este

seu filho mto. amo. e obgado.

Manoel Teixeira (AGUILAR, 1878, p. 5-7)

A carta acima, a despeito do que parece à primeira vista, não foi escrita por um filho extremoso ao seu pai. Era um modelo, dentre os vários disponíveis, na *Colleção de manuscriptos para exercícios nas escholas,* de Pedro M. S´Aguilar, ex-professor da Escola Normal de Lisboa e diretor da escola de surdo-mudos do Porto, conforme consta da página de rosto do exemplar, datado de 1878. A *resposta* vinha a seguir. Nas páginas 8 e 9 do manual escolar, o pai expressava seu contentamento pelas notícias recebidas e aconselhava "trabalho, perseverança e honradez" como forma de obter "fortuna, independência e felicidade". Ao fim da missiva, era indicada a forma correta de endereçamento do envelope ao Brasil. Outros modelos de carta, versando sobre atividades de colheita, exportação para África e América e remessa de mercadorias, davam a dimensão do estreito entrelaçamento entre as lições e as demandas de parcela da sociedade portuguesa.

Aprovado pelo Governo, ouvida a Junta Consultiva d´Instrução Pública, como atestava a capa, o livro pertencia ao acervo do Museu da Escola Oliveira Lopes. Cumpria uma dupla função: trazia exercícios para a cópia dos alunos maiores, permitindo ao professor o

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 201 03/10/2007, 12:49

atendimento aos vários níveis de ensino reunidos em uma mesma sala de aula, como era corrente no final do século XIX e início do XX, em Portugal (no Brasil e na França); e oferecia modelos de uma escrita com valor social, atrativo importante para a extensão da escolarização portuguesa, marcada por índices de analfabetismo superiores a 70%.[2]

A publicação de manuais epistolares, entretanto, não era novidade. Francisco Rodrigues Lobo, considerado por Miranda (2000) como o primeiro autor a discorrer sobre a arte de escrever cartas em Portugal, distinguia, já em 1619, três tipos de missivas, os dois primeiros presentes na *Colleção* de Aguilar:

> O primeiro deles é das cartas de negócio [...]. O segundo, de cartas dentre amigos uns aos outros, de novas e cumprimentos de galantarias [...]. O terceiro, de matérias mais graves e de peso, como são de governo da República e de matérias Divinas, de advertências a Príncipes e senhoras e outras semelhantes. (LOBO, 1619, *apud* MIRANDA, 2000, p. 48)

Tampouco era novidade a redação de cartas como exercício escolar. Para Hébrard (1991, p. 280), sua introdução na França remetia aos anos 1890 e testemunhava o prestígio social que a escrita alcançava para as classes populares. Como meio de comunicação, concorria para justificar o investimento da família em deslocar crianças do trabalho produtivo ou do auxílio doméstico para a escola.

A questão tinha precedência no contexto português, no qual a emigração havia sido alçada a estratégia de ascensão familiar. Em petição encaminhada pelos habitantes de Vila Chã, Vila do Conde, para a criação de uma escola, em maio de 1867, os signatários reconheciam que a distância, a falta de tempo e "os maus costumes adquiridos fóra das vistas da família" eram as causas da pequena freqüência escolar de seus filhos, tendo como resultado "saberem ler e escrever apenas os que são destinados á carreira do commercio no Imperio do Brasil" (*Apud* FELGUEIRAS, 2000, p. 271).

O modelo de carta, como a petição acima, indiciava a existência de um mesmo personagem, o *brasileiro:* português, particularmente oriundo do distrito do Porto[3] que, com a queda das relações comerciais entre Metrópole e Colônia, fruto da independência brasileira, partia para o Brasil em busca de fortuna, mas esperando regressar à terra natal após o enriquecimento. Esse movimento migratório, que se estendeu por mais de um século (de 1836 aos anos 1960) foi especialmente intenso entre a segunda metade do século XIX e a Primeira Grande Guerra, de acordo com Felgueiras (2000, p. 272).

Também conhecido como migrante de torna-viagem, o *brasileiro*, segundo Alves (1994, p. 163 *et seq.*), que analisou a emigração legal oitocentista do distrito do Porto, era, nas décadas de 1850 e 1860, majoritariamente solteiro (80% em 1855 e 70% em 1868), do

[2] De acordo com Alves (1994, p. 215), em 1878, a taxa de analfabetismo no Portugal Continental era de 79,4%. Em 1910, segundo Alves (2000, p. 47), chegava a 75%.

[3] É importante ressaltar que a emigração do distrito significou, em 1855, 82% da total nacional, caindo para 305-40% na década de 1870. Deste total, a corrente com destino ao Brasil representou, entre 1836 e 1878, mais de 90% das saídas, à exceção dos anos 1867 e 1878 em que caiu para 88% (ALVES, 1994, p. 165 e 177).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 202 03/10/2007, 12:49

sexo masculino (87% em 1855 e 85% em 1869), com idades entre 13 e 14 anos (de 1849 a 1872), apesar de, em um breve período (1854-1859), apresentar idades de 16 a 18 anos, e alfabetizado (as taxas de analfabetismo variavam em torno de 30 a 40% nas décadas de 1860 e 1870), ainda que não se possa avaliar o nível dessa alfabetização pela documentação disponível (os processos de emissão de passaportes). Na sua maioria (em torno de 80%), dirigia-se ao Rio de Janeiro, o que não significa dizer que aí fixava morada.

Estimativas de retorno apontam para taxas entre 40% e 60% de desembarcados dos navios vindos do Brasil para emigrantes portugueses no mesmo ano. A despeito das dificuldades a que estatísticas dessa natureza remetem, não deixa de ser indicativo que uma parcela significativa de portugueses regressasse.

Nem sempre, como rezava a lenda, voltavam enriquecidos. Para que isso acontecesse, era preciso uma estada nas terras brasileiras de 20 a 30 anos no mínimo, e percorrer as seguintes etapas:

> Ser introduzido no comércio, começar de tenra idade como marçano, passar a caixeiro, agüentar ao longo de uma vida os destemperos do patrão e esperar com paciência que este, no momento do testamento ou no acto de retirada, o escolha para seu sucessor, legando-lhe a casa ou contratando a sua transferência, esta normalmente através de uma renda mensal ou anual, já que o caixeiro raramente tem dinheiro para sua aquisição. Só, então, se poderá dar largas à iniciativa própria e correr os riscos do negócio. (ALVES, 1994, p. 269-270)

Essa trajetória de vida e trabalho, de certa maneira sugerida no modelo de carta, somente era cumprida por 10% dos que retornavam a Portugal (ALVES, 1994, p. 269). As biografias desses poucos homens, no entanto, são profícuas em narrar as atividades filantrópicas a que se dedicavam uma vez reinstalados em sua terra natal. Dentre elas, destacava-se, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, a abertura de escolas. Conde Ferreira foi, certamente, o *brasileiro* que maior repercussão alcançou nesse âmbito. Ao falecer, em 1866, legou 144 contos de réis para a construção e mobília de 120 escolas primárias para ambos os sexos. Outro caso, mais modesto, foi o de José d´Oliveira Lopes, responsável pela edificação e provimento da Escola Oliveira Lopes, inaugurada em vida em 1910.

Tanto Ferreira quanto Lopes são exemplos de viajantes que uniram os dois lados do Atlântico. Na expressão de Gruzinski (1999, p. 104), podem ser considerados como *passeurs*: homens e mulheres, nomeados ou anônimos, que desempenharam ao mesmo tempo o papel de *passadores* entre sociedades e culturas e de filtros entre os mundos. Cunhado para compreender as *mestiçagens* de seres e culturas entre os séculos XV e XVI, o conceito permite, também, entender a circulação de pessoas no final do século XIX, não no âmbito da mundialização, como queria Gruzinski, mas da internacionalização que o oitocentos promoveu, viabilizando a segunda fase da expansão capitalista.

A estada de Oliveira Lopes no Brasil pode ter permitido que tomasse contato com os materiais escolares produzidos por educadores brasileiros, fomentando uma circulação de objetos que partia da antiga Colônia em direção à Metrópole, circuito raramente

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 203 03/10/2007, 12:49

considerado nos estudos sobre a difusão de modelos educacionais no final do século XIX. Em geral, tais trabalhos destacam a importância dos Estados-modelo na disseminação global da ideologia educacional (SCHRIEWER, 2000). As análises nos favorecem perceber o processo de *externalização* das sociedades de referência. Mas nem sempre nos permitem apreender o que poderíamos denominar de *contramovimentos* de difusão, ou melhor, a disseminação realizada por centros não concebidos tradicionalmente como difusores e, mesmo, as apropriações efetuadas nos modelos distribuídos.

Nas duas perspectivas, o uso da categoria *circulação* pode ser eficaz, tanto no que desloca a ênfase de um ponto original de partida (ou difusão) para vários centros difusores, quanto no que considera as *mestiçagens* operadas no movimento mesmo de passagem das idéias, pessoas e objetos pelas sociedades e culturas. Nessa medida, o trânsito dos *brasileiros* pode ter oportunizado a presença de elementos da cultura brasileira na sociedade portuguesa, estreitando o contato entre os dois países, até em comunidades rurais, como é caso de Válega. A categoria incita, ainda, compreender as transformações que sofreram os modelos educacionais no entrechoque de culturas. Tais transformações indiciam no corpo denso das ideologias a singularidade dos processos sociais e históricos e a originalidade das culturas escolares.

É no jogo de escalas (REVEL, 1998) que os conceitos de *circulação, passagem e mestiçagem* tornam-se operatórios, propiciando o estabelecimento de um contínuo diálogo entre a macro-história dos modelos e a microanálise das apropriações. Este duplo movimento é o objeto dos itens que se seguem.

Circulação de modelos: os museus pedagógico e escolar

> Brésil – Le gouvernement brésilen, désireux de donner une impulsion nouvelle au développement de l'intruction publique, a convoqué à Rio-de-Janeiro pour le 1er. juin prochain, un Congrès pédagogique, et a invité tous les pays civilisés à s'y faire représenter. A ce Congrès sera jointe une exposition scolaire internationale.
>
> Cette exposition compredra entre autres les objets suivants:
>
> 1° Plans et modèles de bâtiments scolaires.
>
> 2° Mobilier scolaire ou modèles de ce mobilier.
>
> 3° Matériel d'enseignement, c'est-à-dire tous les objets appropriés à l´enseignment primaire, tels que cartes géographiques, sphères, tableaux, planches, lithographies, collections, etc.
>
> 4° Manuels et livres en usage dans les écoles primaires. Hygiène scolaire.
>
> 5° Documents et publications officiels relatifs à l'instruction primaire.

A notícia era veiculada na seção Courrier de L'Extérieur, da *Revue Pédagogique* (p. 478, 1883), e, possivelmente, tinha sido reproduzida por similares em outros países. Com efeito, várias nações européias e americanas acorreram ao evento brasileiro, apesar de

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 204 03/10/2007, 12:49

apenas a Bélgica ter enviado uma delegação oficial. O Congresso da Instrução não chegou a se realizar. A queda do Gabinete Conservador e com ele do Ministro do Império Pedro Leão Velloso, substituído por Francisco Antunes Maciel, causou a suspensão da iniciativa poucos dias antes do início previsto (COLLICHIO, 1987, p. 7).

A Primeira Exposição Pedagógica, entretanto, se manteve. Aconteceu entre 29 de julho e 30 de setembro de 1883, no Rio de Janeiro. Organizada em 13 salas, acolheu como expositores: colégios brasileiros e fabricantes e distribuidores nacionais ou estrangeiros de móveis e materiais didáticos. Carteiras, livros, mapas, objetos de laboratório de física, química e história natural, quadros de história, globos, material de ginástica, além de relatórios e documentos de várias nações, como Bélgica, França, Estados Unidos, Holanda, Portugal[4] e Argentina distribuíam-se pelos ambientes. O *Guia para os visitantes da Exposição Pedagógica,* publicado pela Imprensa Oficial em 1883, compendiava esse grande conjunto em 293 páginas (COLLICHIO, 2001).

Coadunava-se ao movimento que, no século XIX, celebrava o gênio humano e o poderio político e econômico nas Exposições Universais, ocorridas em diversos países da Europa e nos Estados Unidos da América, desde 1851. Delas, colhemos no Brasil muitos vestígios, não apenas pelas delegações brasileiras que as acompanharam em Chicago (1873), Filadélfia (1876) e Paris (1878 e 1889); como pelos relatórios de educadores estrangeiros, divulgados em versão francesa. Foram os casos de Ferdinand Buisson sobre a instrução primária na Exposição de Viena (1873) e na Exposição Universal de Filadélfia (1876) e de Célestin Hippeau sobre a instrução pública na América do Sul (1879), nos Estados Unidos da América (1871) e na Inglaterra (1872).

O interesse do governo imperial por tais Exposições pode ser aferido ainda pela presença do próprio D. Pedro II na Exposição da Filadélfia e pela tradução dos relatórios de Hippeau sobre a instrução nos Estados Unidos da América e na Inglaterra ao português, publicados no *Diário Oficial do Império*, respectivamente em 1871 e 1874: textos intensamente citados por Rui Barbosa nos pareceres sobre o ensino primário que elaborou em 1882.

Inserida neste circuito, a Exposição do Rio de Janeiro de 1883 se oferecia como vitrine às inovações pedagógicas. Vinha no bojo das mudanças que se operavam no ensino elementar brasileiro, com a reforma da instrução pública implementada, em 1879, por Carlos Leôncio de Carvalho, um dos organizadores do evento. Pela primeira vez o método de lições de coisa era indicado para uso nas escolas oficiais, aconselhando-se, em seu apoio, a constituição de bibliotecas e museus pedagógicos nos lugares onde existissem escolas normais (SCHELBAUER, 2003).

Não era de estranhar, assim, que dentre os vários objetos dispostos na Exposição de 1883, se encontrassem os museus escolares. Apresentavam-se na sala 5, em que o Joaquim José Menezes Vieira reunia livros, móveis e materiais, elaborados por ele próprio ou trazidos do exterior para seu Colégio; sala 10, em que comerciantes franceses,

[4] O único representante foi o editor David Corazzi (GUIA, 1882, p. 159).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 205 03/10/2007, 12:49

como a Maison Hachette & Comp. e a Delagrave expunham seus produtos; e sala 12, em que Srs. Faro & Lino, divulgavam seus materiais. Curiosamente, em todas elas o único museu escolar representado era Saffray (GUIA..., 1883, p. 213).

A utilização dos museus em escolas vinha a par de uma nova concepção de ensino que, refutando a memorização e a recitação típica dos manuais catequéticos, centrava o aprendizado no manuseio e na contemplação de objetos. Traduzido muitas vezes como lições de coisa, o novo método não só buscava a afirmação de uma educação laica e científica, em que o empirismo assumia lugar de destaque (VALDEMARIN, 1998, p. 81 *et seq.*), como visava atrair para escola uma população imersa na cultura oral, estabelecendo uma linguagem comum, capaz de promover a transição entre as *formas sociais orais* e as *formas sociais escritas-escolares*, conforme denominam Vincent, Lahire e Thin (2001).

Finda a Primeira Exposição Pedagógica, os objetos foram utilizados como base para constituição do acervo do Museu Escolar Nacional, inaugurado em 2 de dezembro do mesmo ano no Rio de Janeiro. Criada por iniciativa da Associação Mantenedora do Museu Escolar, com apoio governamental, a instituição tinha por objetivo oferecer uma exibição comparativa de objetos e publicações representantes dos últimos progressos obtidos nos métodos de ensino e sistemas educativos no mundo (REVUE PÉDAGOGIQUE, p. 476-477, 1884). Durante 1884 e 1887, cumprindo sua missão, promoveu exposições escolares anuais (BASTOS, 2002, p. 571).

A criação do Museu correspondia a um movimento análogo realizado em outros países. Na França, por exemplo, o Musée Pédagogique havia sido instituído em 1878, também como resultado da Exposição ali ocorrida no mesmo ano. Confluía a propostas enunciadas por Rui Barbosa, em 1882, e por Pereira Frazão, em 1883. Barbosa (1947, t. III, p.197), tomando por base o relatório do presidente do museu pedagógico de S. Peterburgo, W. de Kokhowski, ao Congresso Internacional de Bruxelas em 1880, propugnava pela constituição graduada de três estabelecimentos:

a) coleções escolares, formadas pela administração, mestres e alunos;

b) museus escolares, instituídos em cada distrito, reunindo material de ensino intuitivo que exceder os recursos naturais de cada escola;

c) Museu Pedagógico Nacional, destinado à instrução em todos os graus.

Manoel José Pereira Frazão, em parecer encomendado pela organização do Congresso da Instrução, destacando a novidade dessas instituições no Brasil e no exterior, compreendia sua distinção em pedagógico e escolar. Quanto ao primeiro, definia-o como

> coleções de objetos relativos ao ensino, metodicamente dispostos de modo a poderem ser estudados pelos professores. Assim, os diversos modelos de mobílias escolares, de casas de escolas, de materiais do ensino, como cadernos, lápis, ardósias, métodos de ensino de todas as disciplinas, em uma palavra, tudo quanto pode fornecer ao professor objeto de estudo pedagógico prático. (ACTAS, 1884, 14ª questão, p. 3)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 206 03/10/2007, 12:49

Quanto ao segundo, afirmava:

> Chama-se museu escolar uma reunião metódica de coleções de objetos comuns e usuais, destinados a auxiliar o professor no ensino das diversas matérias do programa escolar. Os objetos devem ser naturais, quer em estado bruto, que fabricados, e devem ser representados em todos os estados por que os fizer passar a indústria. Os que não puderem ser representados em realidade, se-lo-ão por desenhos e por modelos. (ACTAS, 1884, 14ª questão, p. 5)

O parecerista indicava, ainda, a oportunidade de uso dos museus não apenas para as lições de coisas, mas para qualquer lição da escola e a necessidade de sua organização segundo os reinos da natureza: mineral, animal e vegetal. Finalmente anunciava a existência de dois museus escolares no Brasil: um mantido por Menezes Vieira em seu colégio, e outro por Tobias Leite, na escola de surdos-mudos.

O diagnóstico da novidade dessas instituições também era adequado para Portugal. Naquele mesmo ano de 1883, surgia em Lisboa o Museu Pedagógico Municipal, organizado e dirigido por Adolfo Coelho. Primeiro estabelecimento do gênero, como destaca Fernandes (1973, p. 215), destinava-se à formação preferencial de docentes, contando com aparelhos e uma biblioteca anexa. Reunia, ainda, "uma interessante coleção de material didático, onde predominavam vários tipos de carteira, etc." (LIMA *apud* MOGARRO, 2002, p. 185). Seu diretor estava familiarizado com similares criados em outros países, particularmente o Museu Pedagógico Nacional de Madrid, com a qual partilhava "a idéia de uma instituição dinâmica e viva, que funcionasse como centro de investigação e inovação" (p. 185).

A par desta iniciativa, encontravam-se museus escolares em escolas primárias, secundárias e normais portuguesas. O acervo da Escola Oliveira Lopes indicia a existência destes museus nas escolas elementares, ainda que para período posterior. Lopes (2004, p. 61), estudando o espólio do Liceu Passos Manuel, localizou correspondência que aludia à solicitação de mapas e coleções para estudo de Geografia, Zoologia, Mineralogia e Ciências Naturais desde a última década do século XIX. Mogarro (2002, p. 186), ao discorrer sobre as estratégias de formação docente, afirma que, mesmo após o fim do regime republicano (1926), mantiveram-se na legislação portuguesa as orientações para introdução de museus escolares em Escolas Normais.

No Brasil, a mudança de regime político, em 1889, também não significou o desinteresse pela questão dos museus escolares. Ao contrário, a criação do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos[5] renovou a preocupação com o tema e estabeleceu sua nomenclatura. Reiterando a dupla dimensão dos museus, conforme a proposta enunciada pelo educador Pereira Frazão, a reforma Benjamin Constant, de 1890, instruía que cada escola deveria ter um "museu escolar, provido de coleções

[5] O Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado em 1890 e extinto no ano seguinte, foi o primeiro ministério no Brasil dedicado à educação. O segundo seria constituído apenas em 1930. O Pedagogium permaneceu ativo entre 1890 e 1919. (BASTOS, 2002, p. 574)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 207 03/10/2007, 12:49

mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos e de quanto for indispensável para o ensino concreto" (MOACYR, 1941, p. 43-44). E criava o primeiro Museu Pedagógico oficial, denominado de Pedagogium, que viria a acolher o acervo do antigo Museu Escolar Nacional (REVISTA PEDAGÓGICA, 1890, p. 192).

Destinava-se este último

> a oferecer ao público e as professores (*sic*) em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. – O Pedagogium conseguirá seus fins mediante: boa organização e exposição permanente de um museu pedagógico; conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição; gabinetes e laboratórios de ciências físicas e história natural; exposições escolares anuais; direção de uma escola primária modelo; instituição de uma classe tipo de desenho e uma oficina de trabalhos manuais; organização de coleções modelos para o ensino concreto nas escolas públicas; publicação de uma 'Revista Pedagógica'. (MOACYR, 1941, p. 47-48)

Para dirigir a nova instituição foi convidado Joaquim José Menezes Vieira. No ano anterior, o educador havia viajado à França como delegado brasileiro no *Congrès International de L'Enseignement Primaire,* realizado de 11 a 16 de agosto em Paris, como parte dos trabalhos da Exposição Universal comemorativa dos 100 anos da Revolução Francesa. Lá tomara contato com o Musée Pédagogique, que se tornou referência para a implantação do Pedagogium, partilhando o interesse em preservar um acervo sobre a escola pública, em manter uma biblioteca de apoio docente, em editar a *Revista Pedagógica,* que assumia o nome da francesa *Revue Pédagogique,* e em publicar a série *Memórias e documentos*, inspirada na *Memoires et documents scolaires.*

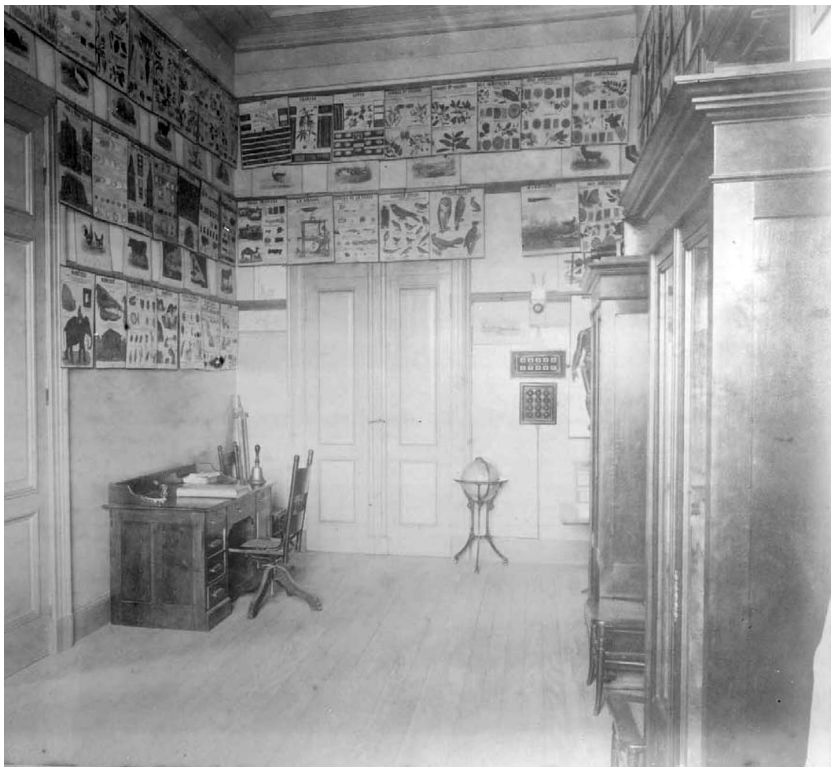
Menos uma importação, o episódio denunciava a circulação de idéias num mundo constituído por histórias conectadas. Como delegados, educadores dos vários países iam aos Congressos para conhecer as novidades estrangeiras e exibir os produtos nacionais. A visibilidade dos sistemas educativos e os progressos de cada país em termos de instrução eram o mote do espetáculo.

Da mesma maneira que o português José d'Oliveira Lopes, Joaquim José Menezes Vieira foi um *passeur.* Efetuou a passagem entre os dois mundos e agiu como filtro entre as culturas. Realizou várias viagens à Europa (1882, 1888-1889), "para conhecer e visitar os principais centros educacionais da França, Itália, Bélgica, Alemanha, Suíça" (BASTOS, 2002, p. 571). Teve os trabalhos realizados por seu Colégio enviados às Exposições Universais de Buenos Aires (1882) e Antuérpia (1883), bem como à Exposição Internacional de Higiene e Educação de Londres (1884) (BASTOS, 2002, p. 572). Elaborou vários materiais didáticos, dentre eles o *Álbum, com oito lâminas para ensino intuitivo de história do Brasil* e a nacionalização do *Musée Scolaire* Deyrolle. É sobre este último que repousa o interesse do próximo item, uma vez que oferece pistas para a percepção das apropriações operadas nos modelos pedagógicos em circulação.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 208 03/10/2007, 12:49

Circulação de objetos: o *Musée Scolaire* Deyrolle e *Museu Escolar Brasileiro*

Se em 1883, nenhuma remissão à Maison Deyrolle e a seu museu escolar (ou à nacionalização feita por Menezes Vieira) constava no *Guia para os visitantes* à Exposição Pedagógica brasileira;[6] doze anos depois, as lâminas em português e em francês adornavam as paredes da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, como se percebe na fotografia abaixo.



Álbum da Escola Normal Caetano de Campos, 1895.
Fonte: Acervo: Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE, Secretaria do Estado de Educação de São Paulo.

Na Exposição Universal de 1889, o Ministério Francês da Instrução Pública ocupara 16 salas do primeiro andar do *Palais des Arts Libéraux,* com as inovações do ensino primário (CONGRÈS..., 1889). Dentre os vários objetos aí exibidos estavam os museus

[6] Os expositores franceses que compareceram foram: Expositor Guillard, Aillaud & C.ª, Charles Delagrave, Hachette & Comp., E. Bertaux, Ludovic Baschet, Delalain Frère, Carue, Victor Palmé, Charavay Frères, Paulo Ollendorf, Ducher & Comp., P. Garcet & Nisius, W. Walcker, Calmann Lévy, Firmin-Didot & Comp., A. Ghio, Armand Colin, Furne, Juvet & Comp., Gaspar, Charles Fouraut & Fils, Monneq Frères, Victor Sarlit & C.ª, W. Henrichsen, Rousseau e Ract& Falquet. (GUIA..., 1883, p. 47, 177-203)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 209 03/10/2007, 12:49

escolares. Toda a sala 8 era a eles consagrada. Muito possivelmente o *Musée Scolaire* Deyrolle foi representado. Criada em 1831 por Jean-Baptiste Deyrolle, a Maison começara a editar suas pranchas escolares em 1866, sob a administração de Emile Deyrolle, e já em 1870, tinha o governo francês como seu principal comprador.[7] Pode ter sido então que Joaquim José Menezes Vieira estabeleceu o primeiro contato que levaria não só à importação do *Musée Scolaire* para as escolas brasileiras, como à sua nacionalização.

Ao regressar ao Brasil, o educador assumiu a direção do Pedagogium, permanecendo no cargo até sua municipalização em 1897. Dentre as várias atribuições da instituição, previstas no artigo primeiro do Regulamento, estava a organização de museus escolares modelo (REVISTA PEDAGÓGICA, [s.p.], 1890). Para atendê-la, algumas iniciativas foram experimentadas. O diretor do Museu Nacional, Ladislau Neto, foi convidado a preparar "pequenas coleções de história natural apropriadas para este ensino elementar", para serem distribuídas pelo Pedagogium (MOACYR, 1941, p. 67).

Contatos com o estrangeiro, permitiram o acolhimento de objetos, como o oferecimento feito por Mr. Charles Vautelet, representante do Sindicato Francês do Material de Ensino, de edições Delagrave, preparações de Mr. Deyrolle, cartas geográficas da casa Bertaux, um pórtico ginástico do fabricante Frete, um modelo de mobília escolar Savary e o cosmógrafo Girod (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 4, p. 251, 1891). O naturalista Emile Deyrolle forneceu todo o material que compunha o gabinete de História Natural do Pedagogium (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 18, p. 326, 1892). Alguns destes objetos chegaram a ser indicados como material coletivo para as escolas de segundo grau,[8] como as edições Delagrave e a Coleção de História Natural de Deyrolle, esta última podendo, inclusive, servir "de modelo para as colleções que os alumnos e professores organisarem" (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 4, p. 257-258, 1891).

Importantes para a "memória da vista", como defendia Menezes Vieira, os quadros "para o ensino pelos olhos" revestiam todas as "paredes internas do edifício, escadas, salas, corredores" da sede do Pedagogium (R. Visconde de Rio Branco, n. 13). Proviam da França, Itália, Bélgica e Inglaterra, dentre outros, e eram editados por "Emile Deyrolle, Paravia, Armengaud, Reynold, Appleton, Pape Carpentier, Callawert, Johnson etc." (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 18, p. 334, 1892).

Deram-se início, também, aos concursos de livros e material clássico, mobílias, coleções tecnológicas, quadros decorativos, mapas, instrumentos e aparelhos para as escolas públicas primárias. Divulgados nas páginas da *Revista Pedagógica,* conclamavam os professores a propor soluções de objetos para o ensino, oferecendo aos primeiros colocados prêmios que podiam variar de 500$000 a 1:000$000 ou, a critério do vencedor,

[7] As informações sobre a Maison Deyrolle foram gentilmente cedidas por Mme. Dominique Guéroult, atualmente na administração do estabelecimento.

[8] De acordo com o *Regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal*, promulgado por Benjamin Constant em 1890, as escolas primárias eram divididas em primeiro e segundo graus, distintas para cada sexo. As de primeiro grau eram voltadas para alunos de 7 a 13 anos, enquanto as de segundo, para alunos de 13 a 15 anos de idade. (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 1, p. 27, 1890)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

vantagens resultantes da adoção por três anos pelas escolas públicas primárias do Distrito Federal (t. I, n. 4, p. 208-211, 1891). Para se ter uma idéia do que os valores dos prêmios representavam, pode-se tomar como base o preço unitário do *Álbum, com oito lâminas para ensino intuitivo de história do Brasil*, elaborado por Menezes Vieira e anunciado no primeiro número da *Revista Pedagógica* por 3$000 (Annuncios, p. 2). O menor prêmio equivalia à compra de 167 exemplares. Se utilizarmos a tabela de vencimentos, anexa ao *Regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal,* publicado na *Revista Pedagógica* (t. 1, n. 1, p. 58), em 1890, perceberemos que o maior prêmio significava a metade do salário anual de um professor primário ou a gratificação recebida em cada ano, caso acumulasse as funções de diretor.

Aproveitando o momento de incentivo à publicação de recursos pedagógicos, o interesse que os museus escolares despertavam como meio de viabilizar as lições de coisa e o ensino científico e contando com a experiência adquirida ao longo da carreira na criação de materiais didáticos, tendo recebido, apenas na Exposição de 1883, "24 prêmios sendo 14 de primeira classe, pela participação como expositor individual e como Diretor do Colégio Menezes Vieira" (Bastos, 2002, p. 571), Joaquim José Menezes Vieira pode ter tido o senso de oportunidade de propor à Emile Deyrolle ou de aceitar o convite a ele feito para nacionalizar o *Musée Scolaire*.

A tradução como negócio no final do século XIX, no Brasil, já foi apontada por Faria Filho (2000) para Rui Barbosa e seu *Lições de coisas* (de N. A. Calkins). Explorando o crescimento do mercado editorial no Brasil e as perspectivas de lucro na produção de livros escolares a partir das últimas décadas do Oitocentos, bem como as intricadas relações de Rui Barbosa com o governo imperial, Faria Filho nos instiga a pensar estratégia semelhante utilizada pelo Diretor do Pedagogium. Afinal, o livro de Calkins, traduzido por Rui, acabara de sair a lume (em 1886), com uma tiragem de 15 mil exemplares, custeada pela Imprensa Nacional. Respondia ao mesmo anseio de oferecer suporte à renovação de métodos de ensino. E, com certeza, demonstrava a potencialidade do mercado e da atividade de adaptação. Amigo de Rui Barbosa, que o convidou a integrar a Sociedade Liga do Ensino (Bastos, 2002, p. 572), Menezes Vieira deve ter acompanhado de perto os lances da negociação que ao cabo de cinco anos permitiu a publicação de *Lições de coisas*, inteiramente sob os auspícios do governo.

No caso de Menezes Vieira, o estágio da pesquisa não permite ainda afirmar a lucratividade da iniciativa. O *Museu Escolar Brasileiro*, ao que tudo indica, nunca chegou a ser produzido no Brasil, sendo distribuído pela Maison Deyrolle. Há que buscar nos registros franceses informações sobre o volume da produção e os direitos autorais. Mas, por certo, a publicação circulou nas escolas brasileiras. O acervo da antiga Escola Normal Caetano de Campos contém 55 quadros parietais, impressos por Emile Deyrolle, em francês e em português. Deles, três ostentam no título "Museu Escolar Brasileiro. Nacionalisação do Musée Scolaire Deyrolle por Menezes Vieira, Director do Pedagogium do Brasil".

A dificuldade de localização de outros quadros no território brasileiro, em comparação à facilidade de encontrar exemplares da tradução de Rui, pode não significar uma

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 211 03/10/2007, 12:49

menor edição, mas simplesmente indiciar o caráter volátil dos materiais escolares. Em geral, sobre eles não recai a preocupação de guarda, como aos livros, considerados sempre patrimônios culturais. Convém lembrar que os quadros parietais eram bem mais frágeis. Impressos em papel de pequena gramatura e com dimensões de 47 cm X 59 cm, demandavam a associação a outros suportes para seu manuseio freqüente por professores, o que nem sempre pode ter sido feito.

É particularmente interessante a questão da nacionalização, reiteradamente afirmada no título das pranchas. Mais do que a passagem de um idioma a outro, o trabalho efetuado por Menezes Vieira situou-se no âmbito da apropriação. Reviu a pertinência das imagens para o contexto brasileiro, localizou amostra de fibras, minerais, plantas e produtos industriais que, em algumas pranchas eram coladas, e elaborou propostas de quadros para abordar indústrias, minerais e espécimes vegetais e animais brasileiros. Realizou, portanto, um exercício que incluiu a pesquisa e a produção de texto, dentro do formato previsto pela Maison para aquele objeto cultural.

A idéia não era nova. Barbosa (1886, p. XIV), na introdução ao *Lições de coisas,* tinha preferido o termo *adaptação* a *tradução,* evidenciando o que denominou de fuga à "subserviência literal, para ser fiel ao pensamento do texto". Referia-se ao empenho em discernir o que valia a pena traduzir do que era desnecessário ou inútil ao público escolar brasileiro, como as tópicas concernentes à aprendizagem da língua inglesa. Foi esse procedimento que levou Faria Filho (2000, p. 600-601) a se indagar sobre a tradução pedagógica como um gênero específico, cujas regras seriam partilhadas pelos tradutores no final do século XIX, particularmente no tocante à fidelidade/infidelidade ao texto original.

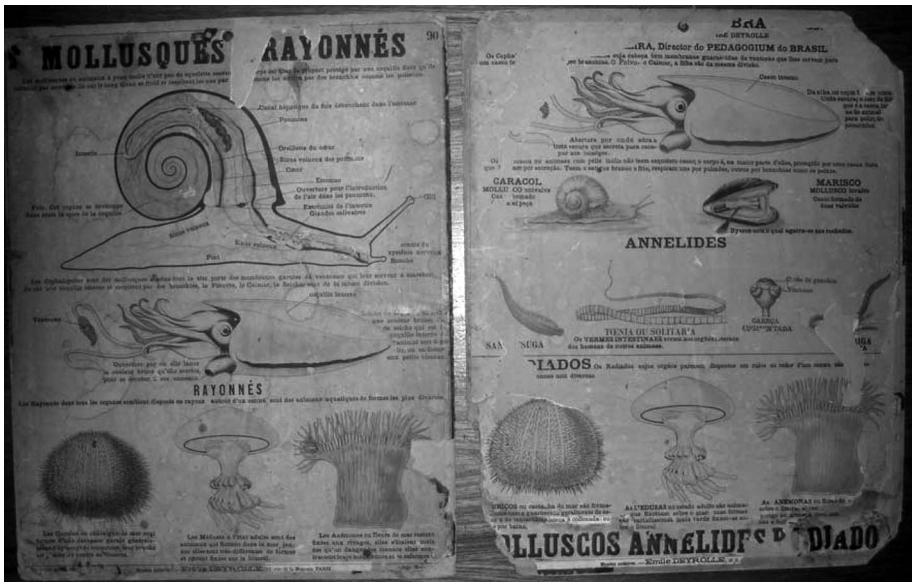
A questão não deixa de ser pertinente na análise das lâminas *nacionalizadas* por Menezes Vieira. Seu profundo conhecimento das práticas escolares brasileiras e sua inserção no campo pedagógico em diferentes posições, como professor/diretor de Colégio, diretor do Pedagogium, delegado em Exposições Universais e expositor, o colocavam na condição privilegiada de captar demandas e propor soluções adequadas ao contexto educacional do Brasil. Nessa medida, não deixa de ser curiosa sua opção por se associar à Maison Deyrolle para elaborar as pranchas do *Museu Escolar Brasileiro.* Afinal, já havia criado o *Álbum* para o ensino de História, sem buscar o aporte internacional.

Por certo a empresa conjunta visava abreviar o tempo de realização do projeto e reafirmava as relações entre as culturas e as culturas escolares, não apenas no que tange à comercialização de produtos educacionais, mas também no que se refere à própria concepção de ciência, que habitava o cerne da proposta dos museus escolares. De acordo com Valdemarin (1998, p. 89), o pressuposto geral "para a obtenção do conhecimento [era] a existência de regularidade nos processos naturais que, pautados por lei fixas e imutáveis e autônomos em relação ao sujeito que as conhece, constitu[ía]-se no objeto sobre o qual [era] exercida a ação humana". Reconhecendo a universalidade das leis da natureza, cabia a Menezes Vieira o exercício de distinguir o irrelevante do relevante para a escola primária brasileira e retomar a escrita e as imagens das lâminas, na busca de um referencial mais próximo à realidade do Brasil.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 212 03/10/2007, 12:49

O recurso ao termo *nacionalização* remete, ainda, a uma discussão consideravelmente relevante no final do século XIX, quando a mudança de regime político e, principalmente, a libertação dos escravos (1888) impuseram a refundação da nação brasileira e a reconsideração do seu povo. De acordo com Carvalho (1995, p. 32), "a busca de uma identidade coletiva, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração de intelectuais da Primeira República (1889-1930)".

O resultado da *tradução* realizada por Menezes Vieira é possível verificar nos quadros abaixo, aparentemente iguais. Ambos pertencem ao Arquivo da Escola Caetano de Campos. As semelhanças emergem do projeto editorial (dimensão da lâmina, organização gráfica do material, tipo de letra e desenho dos animais) e da apresentação de um mesmo conjunto de imagens de moluscos (caracol e lula) e radiados (ouriço, medusa e anêmona). As diferenças surgem, no quadro francês, pelo destaque dado ao caracol, com a identificação de seus órgãos internos. No *Museu Escolar Brasileiro*, elas remetem à inclusão do marisco ao grupo dos moluscos e ao acréscimo do grupo de anelídeos (sanguessuga, solitária – com sua cabeça destacada – e lombriga).



Quadros parietais da Escola Normal Caetano de Campos.
Fonte: Acervo: Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE, Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Fotografia de Pedro Gonçalves Moreira, jun. 2005.

Parece plausível conceber que a modificação nos quadros indicie aspectos sociais e culturais do ensino de Biologia no final do Oitocentos nas escolas primárias. Na França, a secção do caracol pode significar um olhar mais cuidadoso a um molusco utilizado freqüentemente na culinária. O estudo detalhado dos seus órgãos propiciaria ao professor a oportunidade de dar recomendações sobre como limpar corretamente o animal e

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 213 03/10/2007, 12:49

distinguir o que é ou não comestível. Já a inserção da sanguessuga, da lombriga e da solitária na prancha brasileira pode remeter a preocupações com a prevenção e tratamento de doenças comuns (ainda atualmente) no Brasil às comunidades que vivem em condições sanitárias inadequadas. Serviria de mote a explanações sobre como evitar, identificar sintomas e curar tais enfermidades. A frase "os vermes intestinais vivem nos órgãos internos dos homens de (*sic*) outros animais", inscrita sob a solitária, reforça a hipótese.

Por fim, a inclusão do marisco na prancha brasileira talvez tenha tido a mesma função que a secção do caracol para o quadro francês. Propiciaria ao professor tecer comentários sobre os cuidados necessários à limpeza do animal, antes do cozimento: questão particularmente importante para alunos de regiões praieiras, como o Rio de Janeiro, onde o hábito de ingestão do marisco é observado pela população ainda hoje.

A preocupação com a saúde do corpo infantil tornara-se uma temática importante no final do século XIX no Brasil (como também na França) e Menezes Vieira estava dela ciente. Havia cursado a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre 1868 e 1873, onde defendera a tese *Da surdez produzida por lesões materiais; acústica; aparelho da audição; sinais tirados da voz e da palavra* (BASTOS, 2002, p. 568-569). Na instituição, partilhara de um universo intelectual (e profissional) no qual a higiene oferecia argumentos para a intrusão médica em todos os campos do social e do político, visando a prevenção de doenças.

Nesse cenário, a educação assumia especial destaque. A formação das novas gerações era razão que compelia médicos higienistas, de acordo com Gondra (2000, p. 525), a intervir não apenas no "espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa". A mudança de hábitos considerados "ignorantes" e a difusão da "civilidade" emergiam como propostas dessa nova ordem. Não é de estranhar, assim, a inclusão do marisco, da sanguessuga, da solitária e da lombriga nas lâminas do *Museu Escolar Brasileiro.* Ao mesmo tempo em que representavam a produção de saberes e práticas escolares, fundados no conhecimento positivo e na racionalidade da ciência, traduziam esse novo lugar assumido pela medicina na disciplinarização dos corpos e na ordenação do social.

Não se pode deixar de comentar, por fim, o uso por Menezes Vieira, como o fizera Rui Barbosa, do prestígio do cargo que ocupava para assegurar a qualidade da mercadoria e potencializar sua venda. O fato de agregar à autoria a qualificação de Diretor do Pedagogium, certamente, pretendia conferir maior credibilidade ao produto. Afinal, três outras variedades de pranchas em português, todas publicadas por Emile Deyrolle, podiam ser encontradas no Brasil no final do Oitocentos, pelo levantamento feito na Escola Normal Caetano de Campos: "Mobília e Material de Ensino", "Museu Escolar" e "Musée Scolaire" (que, a exceção do título, era totalmente traduzida).

Nas imagens que se seguem, pode-se perceber a similaridades desses museus. O primeiro quadro pertence ao *Museu Escolar Brasileiro*, de Menezes Vieira. O segundo não manifesta esse pertencimento, assumindo como título *Mammiferos,* termo que está incluído na base do anterior. No rodapé, entretanto, há a inscrição "Museu Escolar". Possuem diferente numeração de referência (o primeiro é 10B, enquanto o segundo 16 bis B). A palavra crânio vem grafada diversamente: *craneo* no primeiro e *cranio*

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 214 03/10/2007, 12:49

no segundo.[9] Pranchas do primeiro e do segundo modelo são localizáveis na fotografia de 1895, o que indica uma possível simultaneidade de produção.

Quadros parietais da Escola Normal Caetano de Campos.
Fonte: Acervo: Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE, Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Fotografia de Pedro Gonçalves Moreira, jun. 2005.

É difícil saber, no atual estágio da pesquisa, se os demais museus escolares competiam com o produto criado por Menezes Vieira, o que tornaria o empreendimento de muito menos sucesso que o intentado por Rui Barbosa e poderia representar uma estratégia da Maison Deyrolle em potencializar seus lucros, pelo desconhecimento da autoria. A editora acusa ter mantido um relacionamento comercial com Portugal, Espanha e Argéria no final do século XIX.

Talvez a variedade de produtos explique porque Lopes (2004), analisando os mapas e outras imagens parietais do Liceu de Passos Manuel, para igual período não faça menção ao *Museu Escolar Brasileiro*, a despeito de localizar pranchas publicadas por Emile Deyrolle. Não se pode esquecer, entretanto, que os museus escolares de Menezes Vieira eram voltados ao ensino primário, o que pode elucidar sua ausência em escolas secundárias.

O fato é que o *Museu Escolar Brasileiro* chegou à Escola Oliveira Lopes, em Válega. O mais razoável é que ele tenha sido comprado diretamente na França, como, aliás, informa o *Jornal de Notícias*. Nas lâminas, aspectos da fauna e flora, das artes industriais

[9] Tanto em dicionários brasileiros (DICCIONARIO Contemporâneo de Língua Portugueza), quanto portugueses (Novo Diccionário Portuguez-Latino) da década de 1880, a palavra vem grafada craneo. A palavra cranio foi encontrada apenas no dicionário de italiano. (RAQUENE; LA FAYAETTE, [s.d.])

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 215 03/10/2007, 12:49

e comerciais brasileiras são tematizados. Sementes, folhas, pétalas, pelo de animais, penas de aves, dentre outros, são oferecidos ao toque e à visão dos alunos e constituem esses objetos escolares e culturais, suscitando novas apropriações.

Por uma história conectada da educação

Nos anos que se seguiram, os Museus Pedagógicos tiveram destinos diferentes no Brasil, em Portugal e na França.

Em 1897, o Pedagogium foi municipalizado, deixando de ser dirigido por Menezes Vieira. Desde 1892, a perspectiva da incorporação de suas coleções à Escola Normal, à Biblioteca Nacional e ao Museu Nacional rondava a administração do Museu, instada a fazer inventários e seu diretor a mobilizar apoio político para evitar o expediente (REVISTA PEDAGÓGICA, p. 341-342, 1892). Finalmente, em 1919 o Pedagogium era extinto e seu acervo teve paradeiro ainda desconhecido.

O Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, apesar de percalços, obteve melhor sorte. Em 1917-1918, foi transferido para o prédio da Escola Normal Primária de Lisboa. Com a doença e morte de Adolfo Coelho (1919), passou por um período de estagnação, do qual foi retirado por outro ilustre educador português, Adolfo Lima. Ao assumir a direção da Escola Normal, Lima incluiu o funcionamento do Museu no Regulamento Interno da instituição. Em 1933, a criação da Biblioteca e Museu do Ensino Primário pelo Estado Novo na antiga Escola Normal absorveu o espólio até 1986, quando a demolição do prédio forçou sua transferência para as instalações do Ministério da Educação, estando parte significativa do acervo sob a tutela do Instituto Histórico da Educação (MOGARRO, 2002, p. 186-188).

Apenas o Musée Pédagogique exibiu notável continuidade. Existe até hoje como parte dos serviços do Institut National de Recherche Pédagogique. Instalado confortavelmente na cidade de Rouen, dispõe de uma sede para exposições no centro urbano e uma grande reserva localizada em bairro mais afastado. Nele podem-se encontrar diversos materiais escolares que remotam ao século XVIII.

Já os museus escolares quase não sobreviveram, nem como objetos da escola, nem como recursos de ensino. A expansão da escolarização e a difusão das *formas sociais escritas-escolares* levaram a afirmação da leitura (em geral silenciosa) e da escrita como aprendizagens iniciais necessárias à aquisição dos conteúdos escolares. De saberes-fim da atividade escolar, transformaram-se em saberes-meio, consolidando o valor do livro para a cultura escolar. A introdução dos princípios da escola ativa, no final da década de 1910, reforçou esse deslocamento, associando o *ver* ao *fazer* nas novas propostas de ensino, baseadas em métodos de projeto e centros de interesse. Ainda que os museus escolares tenham emergido no discurso dos *escolanovistas* brasileiros como meio para estimular a atividade infantil, sendo constituídos inclusive por trabalhos elaborados pelos alunos, resultado da aplicação das novas metodologias

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 216 03/10/2007, 12:49

(VIDAL, 2000), sua manutenção como recurso pedagógico parece ter sido efêmera, como frágil a conservação das coleções. São poucos os rastros que deles temos hoje.

Não deixa de ser instigante explorar as racionalidades que atingiram a constituição dos museus escolares no século XX nos vários países, bem como interrogar as razões de seu desaparecimento. As duas questões, entretanto, fogem aos propósitos deste artigo. Em contrapartida, entender a intensa circulação de objetos culturais entre o Brasil, Portugal e França como resultado de relações comerciais, produto da passagem de pessoas ou efeito da circulação de modelos pedagógicos no final do século XIX está no cerne de sua problemática.

Para tanto, recorrer ao conceito de histórias conectadas parece promissor. Proposto por Subrahmanyam (*apud* GRUZINSKI, 2001, p. 87), com a intenção de evitar a perspectiva etnocêntrica (e hierarquizante) que muitas vezes os estudos comparados estão impregnados, busca a percepção das intensas trocas efetuadas pelas nações a partir do século XVI, com o processo de mundialização. É a "*dilatação planetária dos espaços europeus*" que emerge como questão fundamental na percepção de uma circulação de objetos e modelos culturais que, ao mesmo tempo em que se faz acompanhar constantemente da descoberta de outras sociedades e saberes, esforça-se por captá-los, sem, no entanto, absorvê-los (GRUZINSKI, 2001, p. 94).

A abordagem amplia a reflexão sobre história comparada, abrindo-se ao entendimento das conexões continentais e intercontinentais que as histórias nacionais estabelecem em múltiplas escalas, matizando, assim, a vertente da difusão, que freqüentemente estabelece uma direção unívoca para a transmissão cultural, pouco se indagando sobre as múltiplas apropriações realizadas aos objetos e modelos distribuídos.

Isso não significa dizer, no entanto, que se desconhecem as relações de poder que se instauram nessas conexões. Ao contrário, elas estão sempre presentes na análise, nos modos como interferem na produção, circulação e apropriação dos objetos e modelos, bem como no trânsito de pessoas. A perspectiva, entretanto, permite reconhecer que os usos não se restringem às intenções e que, uma vez distribuídos, os objetos e modelos adquirem autonomia, fruto de mestiçagens imprevistas e criativas. Instiga, portanto, perceber que não está apenas na difusão a chave da compreensão do consumo dos materiais e idéias, mas no entendimento das questões locais, que não são dedutíveis do centro difusor, mas que com ele estão em permanente injunção.

É nesse jogo de escalas que se podem compreender os múltiplos móveis dessas passagens, aqui tomados na dimensão de razões, mas também de deslocamentos constantes operados nas tramas de sentido e de ação. Neles, também, se podem indiciar os diversos modos de entrecruzamento que Certeau (1994) denominou de estratégias e táticas culturais (e escolares), constituídas pelos distintos sujeitos sociais e históricos na sua circulação pelos mundos (lugares geográficos, culturais ou sociais).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

Referências

ACTAS e pareceres do Congresso da Instrucção, 1882-1883. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884. v. I- IV.

ALMEIDA, Joaquim. *Jornal de Notícias.* Porto, ano 23, n. 232, p. 1, sábado, 1° out1910.

ALVES, Jorge Fernandes. *Os brasileiros*: emigração e retorno no Porto oitocentista. Porto: Gráficos Reunidos, 1994.

ALVES, Luis Alberto Marques. O brasileiro: ausência e presença no Portugal oitocentista. In: COMISSÃO Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. *Os brasileiros de torna-viagem no noroeste de Portugal.* Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000. p. 41-59.

BARBOSA, Rui. Preâmbulo do traductor. In: CALKINS, N.A. *Primeiras lições de coisas.* Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1886, p. V- XV.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X, t. I a IV.

BASTOS, Maria Helena. Joaquim José Menezes Vieira. In: FAVERO, M. L.; BRITTO, J. *Dicionário de educadores brasileiros.* Rio de Janeiro/Brasília: Editora da UFRJ/INEP, 2002. p. 568-576.

BUISSON, Ferdinand (Dir.). *Dictionnaire de pédagogie d' instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et. Cie., 1882.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas:* o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.* Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL/ Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

COLLICHIO, Terezinha Alves F. Dois eventos importantes para a História da Educação Brasileira: a Exposição Pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória. *Revista da Faculdade de Educação,* v. 13, n. 2, p. 5-14, jul./dez. 1987.

COLLICHIO, Terezinha Alves F. Primeira Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1883 e um importante Congresso da Instrução cancelado. Resultados de uma pesquisa. *Cadernos de História & Filosofia da Educação,* v. 4, n. 6, p. 149-194, 2001.

CONGRÈS International de L 'Enseignement Primaire. *Mémoires et documents scolaires publiès par le Musée Pédagogique.* Paris: CH. Delagrave/Hachette et Cie., 1889.

DICCIONARIO Contemporâneo de Língua Portugueza, feito sobre um plano inteiramente novo. Rio de Janeiro: Garnier, 1884.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro *Lições de Coisas*, de N. A. Calkins. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 595-610.

FELGUEIRAS, Margarida. Os *Brasileiros* e a instrução popular. In: COMISSÃO NACIONAL para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. *Os brasileiros de torna-viagem no noroeste de Portugal.* Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000. p. 271-279.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

FERNANDES, Rogério. *As idéias pedagógicas de F. Adolfo Coelho.* Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências/Centro de Investigação Pedagógica, 1973.

GUIA para os visitantes da Exposição Pedagógica. Imprensa Oficial, 1883.

GONDRA, José G. Medicina higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M.; GREIVE, Cynthia V.; FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GRUZINSKI, Serge. *A passagem do século*: 1480-1520. As origens da globalização. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

GRUZINSKI, Serge. Les mondes mêles de la monarchie catholique et autres "connected histories". *Annales. Histoire, Sciences Sociales,* 56e. année, n. 1, p. 85-117, jan./fev. 2001.

HÉBRARD, Jean. La lettre représentée. Les pratiques épistolaires populaires dans les récits de vie ouvriers et paysan. In: CHARTIER, R. (Dir.). *La correspondance*: les usages de la letter au xixe siècle. Paris: Fayard, 1991, p. 279-365.

LOPES, Rui José Nunes. *Captar a atenção, ilustrar a memória!* Viagem ao universo de mapas e outras imagens parietais do Liceu Passos Manuel. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

MIRANDA, Thiago C. P. dos Reis. A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII. In: GALVÃO, Walnice N.; GOTLIB, Nádia B. (Org.). *Prezado senhor, prezada senhora.* Estudos sobre cartas. São Paulo: Cia. Das Letras, 200, p. 41-54.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e a república*: reformas Benjamin Constant (1890-1892). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941. v. I.

MOGARRO, Maria João. O lugar dos museus nas correntes pedagógicas em Portugal: uma abordagem histórica. *Ícone Educação,* v. 8, n. 1 e 2, p. 183-192, jan./dez. 2002.

NOVO Diccionario Portuguez-Latino. O mais completo dos quanto teem sido publicados em Portugal. Lisboa: Liv. Ferreira, s.d. (188?)

RAQUENE; LA FAYAETTE, [s.d.].

RAQUENI, Raffaele Enrico; LA FAYETTE, Lavindo Castro de. *Nuovo Dizionario Portoghese-Italiano.* São Paulo, Parigi, Lisbona: Casa Garraux/ Typ. Guillad, Aillaud e Cie., s.d.

REVEL. Jacques. *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REVISTA PEDAGÓGICA. t. 1º, n. 1 a 6, out. 1890/ mar. 1891, t. terceiro, n. 13 a 18, out. 1891/ago. 1892.

REVUE PÉDAGOGIQUE. Seção Courrier de L'Exterieur. Nr. 1-6, t. II, jan./juin, 1883, e n. 7-12, t. V, juil./dec. 1884.

SCHELBAUER, Analete Regina. *A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889).* 2003. Tese (Doutorado Educação) – FEUSP, São Paulo, 2003.

SCHRIEWER, Jürgen. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. (Ed.). *A difusão mundial da escola.* Lisboa: Educa, 2000. p. 103-120.

VALDEMARIN, Vera. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretativo. In: SOUZA, Rosa F. *et al. O legado do século XIX.* Araraquara: FCL, 1998, p. 63-106.

VALDEMARIN, Vera. *O liberalismo demiurgo*: estudo sobre a reforma educacional projetada nos "Pareceres" de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

VIDAL, Diana G. A escola nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, Eliane M.; GREIVE, Cynthia V.; FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-518.

VIDAL, Diana G. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil*: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados; HISTED-BR, 2005.

VIDAL, Diana G. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, D. G.; SOUZA, M.C. C. C. de. *A memória e a sombra*: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 107-116.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, p. 7-48, jun. 2001.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 220 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 13

A criança: um mundo na bruma do amanhecer… (Representações da infância na obra de Aquilino Ribeiro)

João Amado

Nas cerca de seis dezenas de livros publicados por Aquilino Ribeiro (1885-1963), uma obra que se dispersa pelos mais variados géneros literários, há sempre uma presença que se mantém constante: a criança. Ao virar da página e sob um qualquer pretexto, sempre deparamos com o mundo e modos de ser da infância e da juventude, ora constituindo temas centrais de romance ou novela (VS; CRG; ULL),[1] ora trazidos à ribalta em contraponto à vida adulta, ou ainda como "quadros pequeninos" de uma paisagem natural e humana, por vezes agreste, por vezes de "buliçosa poesia", para não falar, também, dos apontamentos e reflexões históricas, sociológicas, etnográficas e pedagógicas.

Podemos afirmar, com Henrique Almeida (2003, p. 16) um dos maiores especialistas da obra de Aquilino, que a sua grande novidade "passou em grande parte, pelo tratamento artístico de matérias-primas referentes a mundos até então arredados das páginas dessa literatura. Referimo-nos, por um lado, à temática da infância e da adolescência evocada num mundo rural e, por outro, ao tratamento literário da álacre e agreste têmpera do povo beirão". Óscar Lopes (1993), por sua vez, afirma: "é talvez impossível encontrar um escritor português cujo estudo seja mais fascinante do que Aquilino sob estes pontos de vista cruzados: o ponto de vista da evocação e meditação do mundo da sua infância, um mundo prototípico, rural, de há cerca de um século na ainda tão serteneja Beira-Alta serrana; e o ponto de vista do pai e do avô que inventa ou refaz histórias e lengalengas para os filhos e, depois, uma sua neta sucessivamente sentados nos seus joelhos, animando-se por ter ao colo algo como a sua própria imagem infantil rediviva".

[1] A bibliografia aquiliniana referida e ou citada será mencionada no corpo do texto por abreviaturas de modo a poder ser identificada no final do texto. O número a seguir à abreviatura corresponde à página da edição consultada. A data colocada no corpo do texto refere-se à primeira edição de cada obra mencionada.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 221 03/10/2007, 12:49

Vista e representada pelos mais diversos ângulos, a *criança* é definida num dos escritos como "um mundo na bruma do amanhecer" (ATGB, p. 48). É em torno da representação aquiliniana desse mundo, o da infância e da juventude que, tomando como *corpus* documental as "obras completas" do autor, nos iremos debruçar, assinalando apenas algumas linhas gerais, tendo em conta os constrangimentos da edição.[2] Na realidade, o autor sempre esteve atento aos modos de viver das gentes simples, "no trânsito desde o berço à tumba" (AT, p. 73), revelando uma grande predilecção pelas etapas iniciais e fundamentais deste peregrinar humano.

Logo na sua primeira obra, *Jardim das Tormentas*, contos editados em 1913, deparamos com os "vivos demónios" dos filhos do Isidoro, castigados "sem dó nem piedade" pela mãe (JT, p. 176) e com aquela "alcateia de garotos" que tanto desembocava "no largo que ali havia, de baraço e pião para jogar as nicas" (JT, p. 195), como corria "à lapada" o cavalo velho e lazarento dos Cletos (JT, p. 215). Hão-de ser também os *pequenos esfomeados* desta familagem de jornaleiros "à mercê do tempo e das estações", os Cletos, que havemos de ir descobrir "à sombra quente das medas" jogando "com bugalhos e maçãs-cucas" (JT, p. 237) enquanto seus pais e empregadores zurravam os manguais pelas eiras ensoalheiradas.

Encontramos já aqui, nos recortes da primeira obra, elementos que despertam a curiosidade suficiente para nos pormos em marcha no sentido de compormos, nas suas diversas facetas, a representação da infância (e da juventude) construída pelo mestre ao longo de toda a sua vida literária. Sucessivas leituras da restante obra permitiram-nos construir uma grelha de análise, algo complexa, mas que se traduz, nas suas linhas gerais, nos seguintes aspectos: *condições de vida da infância*, *aspectos da educação familiar e social*, *a vivência escolar*, e *a actividade lúdica*. De cada um desses aspectos faremos uma síntese (constrangidos, também, pelos limites que nos são impostos), sempre comprovada e ilustrada com textos do autor. Esperamos contribuir, através desta ousada incursão pela imensa e riquíssima obra de Aquilino Ribeiro (um dos mais importantes vultos da Literatura Portuguesa) dada à luz na primeira metade do século XX, para melhor conhecimento da faixa infantil da cultura naquela época; do mesmo passo gostaríamos de estar a oferecer um modesto contributo para a compreensão do que ainda hoje vamos sendo…

As condições de vida da infância

As crianças e jovens que vamos encontrar na obra aquiliniana são, na maioria dos casos, de origem humilde, "filhos das ervas", povoando aldeias ignoradas ou marcando

[2] A pesquisa que está na base deste texto desenvolveu-se no âmbito do "Projecto Capes/Grices, *A Infância e a sua Educação (1820-1950): materiais, práticas e representações"*. Tem, de facto, como *corpus* documental, as "obras completas" de Aquilino Ribeiro e deu origem a outros textos publicados ou em vias disso. Neste texto retomamos as linhas gerais de comunicação apresentada ao *V Congresso Luso Brasileiro de História.* (ÉVORA, 2004)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 222 03/10/2007, 12:49

uma presença destoante nas ruas da cidade e, oferecendo, em muitos dos casos, quadros de uma miséria confrangedora. Também os encontramos, em menor número, filhos de gente "com alguns teres e ciosa" e até de burgueses, "filhos de papá", que marcam um contraste útil na ponderação das diferenças e das semelhanças entre classes. Contudo, de uma classe ou de outra, todos comungam a faixa infantil da cultura, e Aquilino, através da descrição que deles nos faz, oferece uma "iluminura" bastante realista dos modos de ser, estar e viver das crianças e dos jovens dos finais do século XIX e primeira metade do século XX em Portugal, juntando-se a tantas outras vozes, de políticos e de eruditos, na denúncia das situações e no apontar de novos caminhos em direcção a outras formas de ser e de estar mais dignas, saudáveis e civilizadas.

Uma leitura atenta nos levaria a sublinhar uma grande diversidade de aspectos através dos quais, na obra aquiliniana, poderíamos caracterizar as condições de vida das crianças pobres do Portugal beirão (mas não só), na primeira metade do séc. XX, a saber: o nascimento, o crescimento marcado pela fome, abandono, nudez, frio, desmazelo e sujidade, a prática da pedinchice, os cuidados na doença e as práticas tradicionais, a diferença e os estigmas – um conjunto de aspectos que exigiriam desenvolvimentos aqui despropositados. Acrescentaremos apenas duas ou três notas sobre alguns deles.

• **O *nascimento*** – Este era o ponto de partida do peregrinar humano e, sobretudo nas zonas serranas, era frequentemente um momento atribulado, como o nota o autor em *Caminhos Errados* (1947, p. 215): "[…] na serra vem-se ao mundo e deixa-se o mundo sem assistência médica, de modo que construir um diagnóstico sobre os dados fornecidos pelas pessoas que assistem à doença e ao passamento é tão fátuo como lavrar na areia". Já em *Aldeia: Terra, Gente e Bichos* (1946, p. 189), Aquilino dava conta do nascimento de uma destas crianças, que bem traduz o modo como muitas delas vieram ao mundo, sem condições de espécie alguma, determinando-se a partir daí um destino que a má sorte, a ignorância, a inveja, a ganância, a hipocrisia e as políticas erradas se encarregarão de tornar cada vez mais negro:

> Em pleno corte de milhos, a Ana Ramira Caifaz foi acometida das dores do parto. E na terra nua deu à luz um menino, de que o juízo não sabe ao certo quem é o pai, mas que muito bem sabe o coração que é seu filho. Por seu pé volveu a casa e lá 'se alimpou', como dizem. Ao outro dia estava à porta a fiar na roca.

• ***Abandono, fome e pedinchice*** – Quando o enquadramento histórico da ficção o permitiu, Aquilino não esqueceu o destino de muitas crianças por esse país fora: o abandono na roda dos expostos. Foi o caso de Telmo de Montenegro, da *Casa Grande de Romarigães* (1957), que, no entanto, há-de ser adoptado pela excelente família do *cirieiro* de Braga e, mais tarde, regressar à família de origem e às mordomias fidalgas de que era herdeiro.

Contudo, as crianças de que, em geral, fala o mestre crescem no meio da família mas em precárias condições de vida. Muitas delas tinham na *fome* o primeiro dos seus males. Essa é uma denúncia recorrente desde a primeira obra, no já citado *Jardim das Tormentas* (1913, p. 230). Lá vamos encontrar, mais uma vez, os filhos dos Cletos

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 223 03/10/2007, 12:49

("*a Luíza, de doze anos, com os dois pequenos, um de seis outro de quatro, muito bonitos e louros, duma pelagem que não tirava nem ao Cleto nem à Joana*"), vítimas de abandono por parte da comunidade aldeã, depois de pai e irmão mais velho terem sido condenados por um mal sucedido assalto à caixa das esmolas na ermida da Senhora da Agonia, crime a que só a extrema miséria os havia impelido. Um dia, como tantos outros:

> [...] o pão e as batatas faltaram de todo em casa. Comer de grilo. [...] Joana, perante tanta miséria, vestiu-se dos melhores farrapos e deitou-se a Longa debaixo da neve. [...] Ao anoitecer, os pequenos saíra-lhe ao encontro, com faro nas bolas-milhas, que sempre lhes trazia para regalo, compradas no padeiro; a mãe sacudiu o avental a chorar: – Não vos trago nada, meus filhos! (JT, p. 240)

Não era muito diferente a sorte dos pequenos de Maria Rosa, viúva aos vinte e três anos "dum jornaleiro que morreu hético e lhe deixou dois filhos e as sombras dos caminhos". Mãe e filhos compõem um quadro comum, desenhado, desta vez, em *Aldeia: Terra, Gente e Bichos* (1946, p. 72) e em que figura a pobre senhora entregue "aos mandaretes" para ganhar o sustento, carregando "com um menino ao colo, outro atrás dela com o ranho a alumiar, calçonico rachado, cara de maçã reineta engelhada pelos sóis e os invernos".

Em algumas aldeias serranas, por força da miséria quotidiana, à fome juntava-se a prática da pedinchice com foros de instituição consagrada pelos usos e costumes; acontecia assim em Quintela da Lapa, tal como é referido em *Geografia Sentimental* (1951, p. 194):

> As crianças ali, mal aprendem a burrinhar, aprendem a estender a mão. Com os primeiros balbúcios, saem-lhes da glote os primeiros trenos da ladainha de moinantes: Dê uma esmolinha por alminha de quem lá tem!

• ***Nudez, frio, desmazelo e sujidade*** – A nudez, o frio, o desmazelo na apresentação e uma espécie de sujidade arraigada e atávica são, também, traços comuns do mundo infantil registado na vasta obra literária de Aquilino Ribeiro. Veja-se o filho da já referida Ana Caifaz; ainda mal acabado de nascer e já aí vai, ao colo da irmãzita de dez anos, "dentro da capucha, rolado e amarrotado. Parece um porquinho da índia, salvo seja, num novelo de mondongos" (ATGB, p. 189). Nem os mais crescidinhos fogem a este desalinho e ar de penúria. Em *Terras do Demo* (1919, p. 232), o filho da Rita Brás larga em correria, a chamar ao lameiro o triste do Javardo, nestes preparos: "descalço, sem carapuça, a nadar numa véstia do irmão mais velho, que o cobria dos pés à cabeça, o pequeno largou de espora fita, aos pinchos sobre uma perna, dançando o balancé com a sombra (?) do corpo, esborrachada na hora matutina".

Retratos assim, de meninos vítimas da penúria e desmazelo – *empanzinados* devido ao pão de "centeio áspero como granito" (LMD, p. 81), "de monco verde, camizinha rota sobre o zimbório, e uma vergazinha incipiente ao léu" (AE, p. 226), "ranhosos, descalços, guedelhudos, bastos como peixinhos nos fundões quando os pastores lhe deitam migalhinhas da algibeira", ou como que postados em "ninho de gavião em que o pai empurra para fora aos passarolos que são em demasia" (MD, p. 202) e, assim,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 224 03/10/2007, 12:49

condena à morte ou à emigração – são uma triste "iluminura não apenas de Britiande mas de todos os lugarejos beirões" (AE, p. 226).

Mas o registo de apontamentos semelhantes em muitas outras obras permite uma generalização para além das terras beirãs. Em *A Batalha sem Fim* (1931) cujo enredo se centra numa comunidade piscatória da zona do pinhal de Leiria, o retrato da miséria infantil que acompanha a miséria social, multiplica-se em vários *flashes* sobre o "viver" das crianças do litoral e filhas de pescadores; é aí que elas aparecem mais vezes, impressionantemente sofridas e abandonadas, vivendo a seu modo o "*drama cósmico*" de seus pais que, largando os remos, escavam e voltam a escavar porfiadamente as dunas movediças das praias de Pedrógão, na mira de encontrarem um tesoiro dos Crúzios, escondido por essas redondezas ao tempo dos franceses, consoante rezava um velho e misterioso alfarrábio. Nessa mesma obra são muitas as passagens em que havemos de ir encontrar pequenos esfomeados ("a pedinchar pelas portas a codinha de pão!", p. 49; p.130) seminus e friorentos ("quase em coiro", p. 91, "batiam o dente", p. 215) imundos ("encardidos" e de "ranho a pingar", p. 49 e 130).

Uma cara lavada era excepção e um contraste tão grande no quotidiano rural que se tornava impossível passar despercebida... Compreende-se, assim, a surpresa do padre Jacinto quando, à beira da cama de Isidro, se prepara, em vão, para o confessar *in extremis*: "três pequenos surgiram saltando, de focinho lavado de fresco a enodoar de alvura o fato muito sujo" (JT, p. 202).

Não faltam, também, apontamentos semelhantes a propósito de paisagens urbanas, mormente de Lamego e de Lisboa; aqui, por exemplo, a distracção do jovem Libório Barradas, em *Lápides Partidas* (1945, p. 217), enquanto preparava a sua evasão dum calabouço onde se encontrava detido por suspeita de acções contra a monarquia, era, precisamente, a de contemplar de longe e "por de trás dos estúpidos varões de ferro [...] os meninos ranhosos e descalços, que não iam à escola, a jogar de gatas o berlinde".

Em todo este panorama negativo aparecem algumas excepções localizadas em certas famílias com teres e haveres e outros modos de pensar. O filho de Maria Procópia, da novela *Renunciação,*[3] criança de extrema habilidade na feitura de pequenos brinquedos e o terror da passarada, no dia do seu exame, deu nas vistas pelo saber mas "também deram nas vistas os seus sapatos de bezerra, o boné de pala aos quadradinhos e a gravata com que a mãe caprichou ajoujá-lo, porque era gente de alguns teres e ciosa" (CE, p. 215). E que dizer da indumentária garrida com que Amadeu se pavoneou na feira de S. Francisco? "Fato de calção com jalequinha de veludo preto, e camisa bordada de cambraia; chapéu de pêlo com borla; bota de cano em pelica, e meia branca de lã de camelo. Nem um príncipe" (CRG, p. 73).

Numa reflexão geral sobre esta condição, Aquilino, em *O Homem da Nave* (1954, p. 254) nota mesmo que

[3] Novela inserida em *Caminhos Errados.*

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 225 03/10/2007, 12:49

> por uma aberração, que parece inexplicável, são as crianças quem na aldeia andam mais mal agasalhadas contra o frio, vestidas como Deus é servido. Porque estejam numa idade de transição e o crescimento inutilize a roupa com medidas proporcionadas às estruturas intermédias, ou porque a criança não tenha ainda foros para gozar as regalias dos adultos? Estas anomalias, verdadeiramente paradoxais, que consistem em ser solicitadas de uma solicitude, mais necessária que nunca aquela altura da vida, dão que cismar. Encontram-se na família serrana os pais relativamente agasalhados por seus trajos contra o gume do Inverno e os filhos de todo ao desamparo. Será que seja uma forma de educação à espartana, acreditada desde longe e transmitindo-se subconscientemente de geração em geração? O que nós sabemos muito bem, segundo o conceito da moderna puericultura, é que não há meio mais favorável para reumáticos e bronquites que esta exposição ao frio e às chuvas com o sucessivo secar das roupas no corpo. [...] O que vale a estas criança da aldeia montesinha – estava super-realisticamente tentado a chamar-lhe implume – é o fogo. Como os selvagens, onde pode, acende uma fogueira. (HN, p. 254)

A sujidade e o desleixo de que eram vítimas as crianças, na aldeia ou na cidade, reflectiam, por certo, as precárias condições de vida e de uma cultura ancestral em que a higiene e a limpeza só tardia e dificilmente, pela acção persistente de higienistas, médicos, pedagogos e de alguma legislação (cf. VIGARELL, 1988; CRESPO, 1990; FERREIRA, 2000, 2002; GONDRA, 2002) vieram revelar-se valores dominantes.

• Incúria, doença e estigmatização social – A incúria familiar, por vezes, era muito profunda e não era raro que desse origem a graves acidentes. Encontramos várias referências na obra ao facto de as crianças serem deixadas frequentemente ao "Deus dará, a poucos passos das pocilgas" (ATGB, p. 189), partilhando promiscuamente a casa e a rua com os animais; a consequência traduzia-se em doenças de todo o género e em graves mutilações. Foi o que aconteceu ao Luís, filho mais novo do Rola, em *Terras do Demo* (1919 , p. 47):

> o raio de um bácoro, em dia que a mãe o deixara no berço, entrou pela casa dentro e roeu-lhe metade dos dedos da mão esquerda e duas terças partes de uma orelha. Foi a salvação do anjinho do senhor aparecer a Rola naquele repente, senão o animal maldito papava-o inteiro como a um repolho na horta.

Tratava-se de uma espécie de "indisciplina" generalizada, que, na prática quotidiana, se opunha ao disposto em posturas municipais (em consonância com orientações do poder central[4]) que, em nome da salubridade do ambiente, proibiam o costume arreigado de deixar vaguear porcos e outros animais pelas ruas.

A doença, por sua vez, era uma espécie de *tributo* que todas as crianças tinham de pagar à vida: isso mesmo é dito em *Maria Benigna* (1933, p. 130), pela tia Libert em carta a Valadares, lamentando a fuga precipitada de umas férias na Beira devido a um surto de tosse convulsa que afectou todas as crianças da aldeia:

[4] Cf. CRESPO, 1990, p. 216-234. Pode ver-se na Junta da Saúde Pública, de 1813, e depois no Conselho de Saúde Pública, de 1837, da iniciativa de Passos Manuel.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 226 03/10/2007, 12:49

> A tosse convulsa alastrou pela aldeia com a maior rapidez e poucas casas restam em que haja meninos, que não tenham sido experimentadas. Aqui, em frente, o Tonico da Ingelca, que costuma vir brincar para o pátio, até no chão se rebola com a violência dos ataques. Por isso não posso levar a mal que me não dessem tempo a matar saudades. Se é certo que todas as crianças têm de pagar estes horrendos tributos à vida, não é menos certo que não há pais que não procurem recuar essa hora.

Enquanto acidente próprio da idade, a doença não poupava, portanto, nem ricos nem pobres. Recorde-se, a este propósito, que à bonita e precoce tia Custódia, de *Cinco Réis de Gente* (1948), quem a desfeou para sempre foi uma "epedemia de varíolo tão peçonhenta que se encheram os cemitérios" (CRG, p. 28). E o seu sobrinho, o pequeno Amadeu, protagonizará uma das cenas mais vivas e mais intrigantes da medicina popular, praticada sobre crianças herniadas (cf. OLIVEIRA, 1984, p. 164); arrancado à cama antes de baterem as doze badaladas de uma noite de São João, foi levado por silenciosa comitiva de familiares e amigos, até junto de uma clareira na floresta. Aí, uma vez efaixado o menino e fendido "um carvalho cerquinho a meio do seu fuste, de modo a formar uma elipse, enconcando as duas vergas", ao bater das horas foi sujeito ao mágico ritual: nos braços do pai foi passado por entre o arco formado pelas vergas e entregue à tia Custódia, postada do outro lado do carvalho, enquanto eram murmuradas "as palavras rituais":

> Aceite, senhora comadre
> este nosso afilhado,
> que nasceu são
> e é quebrado.
> Passemo-lo pelo carvalho
> e o milagroso S. João
> nos faça este milagre:
> o carvalho vá soldando
> *e o menino sarando.*

E continua o narrador: "[...] Depois, o Monge reajustou as duas vergas do carvalhiço; pôs-lhe barro à volta, ligou-as com vimes e tiras de riscado que haviam rasgado duma camisa minha. Isto feito roperam em grande falatório uns e outro" (CRG, p. 40-43).

Contudo, a doença não deixava de ser essencialmente a consequência de toda uma situação social deplorável; em *A Batalha sem Fim* (1931), são frequentes as alusões às diversas doenças infantis, em quadros de meninos "picados das pulgas e das bexigas" (p. 26 e p. 49) e dizimados pelos "andaços" que "ceifavam neles à foice larga" (p. 49).

Outro aspecto negativo era a sorte dos que vinham à luz com algum tipo de estigma físico ou social. Ainda em *Terras do Demo* encontramos uma criança diferente, feito "*gato-sapato*" do lugarejo; trata-se de um dos filhos de Rosa e de Libânio, o malogrado brasileiro torna-viagem:

> 'Veio ao mundo, redondo como as panelas de Vale de Ladrões, vestido de velo de rato ... não era gente, era um olharapo!' [...] Apesar disso 'deitou avante. Cresceu. [...] Era o gato-sapato do lugar, que, pela ordem do esferoidal, lhe chamava o João

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 227 03/10/2007, 12:49

> Bispo. João Bispo, diz a missa! João Bispo, olha uma boa fêmea para esfregares os untos!, as vaias choviam sobre ele, quando aos domingos saía a terreiro ou, de gorra com a rusga, arriscava pé na venda.' (TD, p. 25)

Mas não deixa de nos tocar pela ternura aquela cena em *Domingo de Lázaro,*[5] composta por Maria Doroteia, o chefe da esquadra e a cigana ladra com seus dois filhos ("brunido de caracóis como o Menino Jesus dos presépios" um deles, e "sujo, descalço, magro, cabelo riçado, só olhos e negror" o outro) (ES, p. 102). Uma vez recuperado o fio de contas de oiro de sua sogra, solicitava Maria Doroteia o perdão para a infeliz cigana nestes termos: "… queria-lhe pedir um obséquio, se é possível: deixar ir a milherzinha embora. [...] Vivem disso, da buena-dicha, e da estupidez dos tolos. Hão-de ser assim até ao fim do mundo. Deixe-a ir em paz" (ES, p. 102).

Aspectos da educação familiar e social

Tal como as condições de vida, também a educação familiar deveria ter a sua especificidade consoante se tratava de famílias reduzidas à míngua, ou, pelo contrário de famílias com algumas posses. *Via Sinuosa* (1918), *Cinco Réis de Gente* (1948) poderão considerar-se as obras ficcionais que, de um modo mais sistemático, versam esta temática.

• As manifestações de afecto em família – O modo de gerir os afectos na interacção familiar com as crianças merece um comentário especial de Aquilino. Apesar de muitas das crianças atravessarem o calvário das más condições de vida, o afecto, o amor de pais e mães pelos seus filhos é quase uma constante. Mas tratava-se de "muito amor e poucos afagos", como recordará o narrador de Cinco Réis de Gente, acerca da sua própria infância, acrescentando:

> Nunca conheci as blandícias e a variadíssima bichinha-gata da ternura civilizada. Na aldeia, para acariciar, não passeiam as mãos pela cara das pessoas queridas. Semelhante ordem de meiguices são prerrogativas de gente urbanizada. Para o camponês o rosto é sagrado; tabu; não se lhe toca. Sempre assim foi, de resto, através da idade. As leis eram particularmente severas contra quem atentasse contra a majestade da figura humana, e talvez por isto: representar a efígie do Criador. (CRG, p. 24)

Esta parcimónia e contenção das manifestações gestuais do afecto traduziria, certamente, uma ideia de sacralidade do corpo (combinada com alguma moralidade e religiosidade) e combinava com uma ideia de educação mais virada para a austeridade e utilitarismo do que para o prazer – ao contrário do que aconteceria, certamente, nas classes não populares (cf. Crespo, 1990, p. 498 *et seq.*; Ferreira, 2000, p. 276 *et seq.*).

[5] Novela inserida em *Estrada de Santiago.*

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 228 03/10/2007, 12:49

• ***Diálogo intergeracional e valores tradicionais*** – O carinho e amor maternal e paternal teriam, no entanto, muitas outras formas de se traduzir. O diálogo das gerações era omnipresente. No texto aquiliniano o diálogo intergeracional até à adolescência possuía as características que habitualmente lhe são atribuídas: processava-se de maneira harmoniosa, adaptado aos interesses e necessidades de cada idade, no quadro de uma sensata sabedoria e pedagogia popular (cf. PACO VEIGA, 2001; ITURRA, 1997). Nele destacam-se, pela sua importância educativa, o *conselho* dos mais velhos, e todas as estratégias de transmissão de uma *memória cultural* variada e colorida.

É certo que os conselhos dos adultos, na maioria dos casos, iam no sentido de manter de uma ordem tradicional, em conflito com o impulso para a irreverência e para o ultrapassar de limites próprio das novas gerações. "Não procure homem fora da sua igualha" (VS, p. 113), era o que D. Henriqueta, hospedeira do jovem Libório em Lamego, tinha de mais avisado para dirigir à jovem e humilde Celidónia, tempos antes pequena companheira daquele estudante em jogos e aventuras na aldeia natal. Segundo esses conselhos, cada um deveria manter-se no estado em que estava e não aspirar a uma ascensão que revolucionaria, como que imoralmente, a ordem das coisas – "quem é pobre humilha-se" (JT, p. 233).

Respirava-se por todo o lado (em casa, nos serões, na festa) um clima onde pontificavam o amor a Deus, o respeito pelas coisas sagradas, pelos pais e pelos mais velhos. Para com estes últimos devia a criança curvar-se, obedecer, não levantar a voz e muito menos ter palavras indecorosas ou de menor respeito. Vem a propósito aquela cena dos Cletos, em *Jardim das Tormentas*, reunidos à volta das migalhas conseguidas a muito custo depois de terem batidos a diversas portas; o Zé retorquiu desabridamente a um remoque da mãe: "Vá par um raio! – A mãe rompeu em grande berreiro" ameaçando com castigo divino e justiça terrena, enquanto o pai tentava impor a reza de uma ladainha a todos os santos... "infinitas graças e muitos louvores devemos dar a Deus por tão altos benefícios: padre-nosso…" (JT, p. 240).

Em muitas ocasiões, os conteúdos deste diálogo intergeracional versavam sobre conteúdos de carácter lúdico e constituintes da tradição oral: contos e anedotas, adivinhas e provérbios, trava-línguas, lenga-lengas e ditos. Abundam exemplos em toda obra traduzindo a consciência que o autor possuía dos efeitos educativos de tais narrativas. Centremo-nos, mais uma vez, em *Cinco Réis de Gente*. Primeiro é a mãe que, perante a curiosidade atenta do filho, traça o percurso genealógico da família. Sentirá necessidade, o pequeno Amadeu, de melhor conhecer donde vem, para onde vai e para onde o querem levar? Já as "ledas histórias" contadas pela Tia Custódia, não só tinham como efeito acalmar as birras do menino, como eram ao mesmo tempo estímulo para mil questões que a imaginação da criança, ávida de entrar no mistério das palavras, haveria de formular. Atente-se neste exemplo aqui forçosamente truncado:

Lá vai o rato,
– que pelitrapo! –
a fugir ao gato

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 229 03/10/2007, 12:49

pelo meio do mato
[...]
no mesmo acto
encontra o sapo
que ia para o Buçaco.
– *Ó Custódia, dize – atalhava eu – já me esqueci, que é o Buçaco*? (CRG, p. 12)

Como esta questão acerca do Buçaco quantas mais não fervilhariam naquela pequena cabeça de ouvinte! Mestre Aquilino reconhecia, por certo, as funções profundamente educativas de todo esse gênero de narrativas e tradições orais, funções dentre as quais se destaca a capacidade de levar a criança a distanciar-se da linguagem, tornando possível isolar palavras, sons e rimas, fazendo de cada palavra, como o exemplo bem ilustra, um objecto passível de questionamento. Importância que, por certo, experimentará mais intencionalmente na obra infantil, em especial em *O Livro de Marianinha* (1962), escrito para sua neta.

Mas a construção de brinquedos e a prática de jogos estava também presente neste diálogo. É mais uma vez o narrador de *Cinco Rés de Gente* que recorda como o pai lhe fazia "as mais ledas gaitinhas deste mundo" (CRG, p. 84). E o *Malhadinhas* (1949) ficará eternamente reconhecido ao *Chico Pedreiro* por, na hora em que ele começava "a espigar" e a necessitar de se afirmar perante os outros (e muito especialmente perante o sexo feminino), lhe ter ensinado o jogo do pau!: "honra lhe seja, aprendi o manejo todo. Graças a ele e à presença de Rita, que me incutia a vontade de ser homem, pude varrer aquela desfeita com brio!" (M, p. 41).

Uma outra preocupação, pelo menos em certas famílias, era a de iniciar a criança no alfabeto e até na leitura. Diz-se em *Cinco Réis de Gente*:

> Uma bela manhã meu pai apareceu com um livro, coisa que eu já sabia o que era e para que é que a trazia. Depois, metendo-me na casa dos seus joelhos, pôs-se a ensinar-me as vogais. Como de ordinário, começou pela figura que pode representar uma roda, a lua cheia, uma boca a chorar, a entrada para o ninho de poupa, o chapéu e a sua sombra ao meio dia, enfim, o hieróglifo do universo criado (CRG, p. 93).

Já a Tia Custódia, gerações antes, havia aprendido a ler por uma metodologia semelhante:

> […] também se recordava minha mãe de ver o mano Joaquim com ela sentada nos joelhos: – Custòdinha, que letra é esta que lembra uma cobra a rabear? – É um s. – Muito bem. E esta que se parece com o gancho da candeia…? – o f… A menina era a admiração dos novos e dos velhos, a pontos de alguns dizerem: Passa as marcas! Esta pequena tem o entendimento acelerado uns anos. Não bota a rapariga. (CRG, p. 25)

Para além deste habitual preconceito face a uma criança eventualmente sobredotada, estamos, em ambos os casos, diante das conhecidas "lições de coisas", pelo apelo que se faz à intuição da criança, numa prática que, embora familiar, não fugia às orientações da

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 230 03/10/2007, 12:49

Escola Nova predominantes na época (Cf. PINTASSILGO, 1988, p. 231; KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 198 *et seq.*) e a que presidiam os ensinamentos de Spencer e Pestallozi.[6]

• ***O castigo familiar –*** Enfim, para que se não "saísse do trilho", nem sempre o exemplo e as palavras carregadas de afecto eram suficientes; o castigo familiar, e sobretudo o castigo físico, exercidos com certa brutalidade, estava presente em muitas e desencontradas ocasiões. No início deste texto referimos já como, em *Jardim das Tormentas,* a mulher de Isidoro castigava "sem dó nem piedade" a pequenada; em *Via Sinuosa* (1918) é a mãe do já adolescente Libório que o sujeita aos mais diversos vexames e castigos, recorrendo mesmo frequentemente "à lapada"! (VS, p. 37, 54) e o pai chega a ameaçar de o matar a tiro! … "porque comia o pão pelas mãos deles amassado julgavam exercer um direito tiranizando-me com humilhações e maus tratos" (VS, p. 219). Em *Um Escritor Confessa-se* (1963) dá-se conta da violência doméstica exercida por um dos carcereiros da prisão lisboeta onde o escritor esteve preso por alturas do regicídio: "O bruto tinha dado o ser a uma ninhada de filhos" que tinham o condão de lhe pôr tudo em reboliço e alvoroço; o remédio era castigá-los "pela medida grossa, a ganir por todos os foles: ai eu! Ai eu, que meu pai aleijou-me! Ele – não te calas? – pega, pega, e a bofetada do frenesim estalava na cara dos catraios e repercutia pela viela" (UEC, p. 298).

Outra cena muito significativa é aquela em que o pequeno Amadeu, de *Cinco Réis de Gente* (p. 72) em noite de grande intempérie, e não tendo o pai ainda chegado a casa, pede ansiosamente à mãe que se reze "por alma do papá". De imediato a resposta veio, incompreensível, na força de uma bofetada e num conjunto de impropérios: "De começo não compreendi. Não compreendi e no meu peito ateou-se grande revolta. Achava-me vítima de flagrante injustiça". Só com o desenrolar dos acontecimentos a criança foi descobrindo que não se rezava pela alma dos vivos, e que com a bofetada a mãe apenas "conjurava a fatalidade, escorraçando ad infra os génios do mal".

E nem sempre os algozes eram os adultos da família. O célebre padre Serrão de Pinhel (*Surrão* por "alcunha que granjeara pela sordidez do trajo e a fedorentina"), dava como conselho aos pais dos discípulos que aboletava em sua casa para aprender latim, e se manifestavam insubordinados, o "conhecido regime de pau, pão e laranjas" (CRG, p. 51). É impressionante, ainda, a crueza do senhor "*Garrafão* Saraiva" que por pouco não arrancava uma orelha ao pequeno e esfomeado Manuel Lóio, mariola apanhado no seu quintal a encher os bolsos de frutos de um mostajeiro. "Acaso a lei moral, como a eclesiástica, repousava noutras premissas?" – pergunta, por fim o narrador (CRG, p. 183).

• ***Na rua, entre amigos e companheiros*** – Mas a educação informal, espontânea era, também, feita na "*gandaia da rua*", entre amigos e companheiros. As crianças estavam sempre próximas umas das outras e grande parte das aprendizagens para a vida eram feitas na comunicação, na negociação e, por vezes, nos conflitos que tinham lugar

[6] Segundo Pestallozi era necessário que se apresentassem "as coisas antes das palavras" e que se tivesse em conta que "o desenho é a introdução da escrita".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 231 03/10/2007, 12:49

entre elas. Inicialmente, a relação entre os mais pequenos e os mais velhinhos exigia a mediação do adulto. Um exemplo significativo, vamos encontrá-lo, ainda, em *Cinco Réis de Gente,* quando a Tia Ana, "encomendava aos rapazes habilidosos da aldeia arados, grades, engacinhos, carros miniaturais, com leito de carcódea e rodas de castanha, que me trazia com a unção da rainha de Sabá..." (CRG, p. 32).

Mas muito rapidamente os adultos eram dispensáveis nesta relação entre crianças, que facilmente armavam, longe dos olhares daqueles, as suas brincadeiras e jogos, iniciando-se uns aos outros nas mais diversas práticas e saberes. Uma situação típica de aprendizagens mútuas entre crianças tem a sua expressão poética no *Livro da Marianinha* (p. 129), em que o narrador, quando criança, de canivete (navalha) em punho, fazia os mais variados brinquedos que oferecia depois:

> Tudo dava ao Quim do feitor, petiz
> que seguia de monco no nariz,
> olhos fitos de rodovalho,
> golpe a golpe o meu trabalho.

Nesta passagem encontramos os ingredientes fundamentais de situações semelhante, como, aliás, o ensina a investigação em antropologia da educação: as relações de afecto e amizade que levam ao entendimento mútuo (comunicação) e à interdependência entre crianças de diversas idades; o saber e a habilidade das crianças mais velhinhas, a curiosidade e o interesse das mais pequenas; adivinhamos, ainda aí, a satisfação e a afirmação daquelas, e as aquisições, no gesto, no pensamento e na palavra, que as últimas haviam de fazer (Cf. Reis, 1991; Iturra; Reis, 1990; Vieira, 1992).

Era também nessa relação ente companheiros e amigos na rua e, sobretudo, nos jogos entre rapazes e raparigas, quando se jogava "às casinhas" – " improvisávamos no Chão da Cruz uma estranha colónia esponsalícia" (CRG, p. 138) – que se havia de fazer a aprendizagem da dimensão da sexualidade, experimentando de forma simbólica e imitando os adultos, os segredos da vida conjugal e todo esse universo de coisas que só paulatinamente ia ganhando sentido na mente infantil!

Nem sempre essa relação era pacífica e sem conflitos; são frequentes as alusões a cenas de alguma agressividade e, mesmo, de violência entre crianças – das "palmadas" de Amadeu no seu irmão (em *Cinco Reis de Gente*), nas guerras à "lapada" (LMD, p. 48; CRG, p. 141) entre grupos; não se verificavam, no entanto, extremos de brutalidade como os que poderiam ocorrer noutras circunstâncias, tais como as que se descrevem em *Uma Luz ao Longe* (1948), relacionadas com a desumana integração de Amadeu no colégio jesuítico da Serra da Lapa. O contraste entre o que se passava naquele internato e o relacionamentos entre pares na aldeia era de tal ordem que pela cabeça da vítima "perpassavam todas as liberdades e mimos que trocara pelo negrume daquele cativeiro [...] como eram borregos e generosos os gaiatos da minha terra com quem jogava a castanha leal e tesamente, sem crueza nem ferocidade!…" (ULL, p. 34).[7]

[7] Tratámos já desse tema da agressididade entre crianças num outro texto. (Cf. AMADO, 2004)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 232 03/10/2007, 12:49

De mistura com jogos e brincadeiras, estas rixas entre crianças da aldeia haveriam de dar lugar a amizades eternas, precisamente aquelas que nunca "soam falso":

> [...] para que tenham presa as amizades é necessário que venham de baixo, do banco das escolas, ou de porta com porta na rua natal. Cimentadas a jogar o pião e tantas vezes a lapada, fazendo-se cricas homéricas na tola é que são duradoiras. Fora disso soltam-se como os estames da leituga a um assopro do vento. (RC, v. 2, p. 158)[8]

• ***A escola da natureza*** – Especialmente as crianças do mundo rural podiam usufruir o contacto permanente com a natureza e muito nela aprender! Ela era pródiga na matéria prima necessária a mil artefactos que a habilidade e a imaginação, como já referimos, havia de saber transformar… Nela se ofereciam grandes espaços cheios de mistérios a desvendar, de limites a desafiar... "A natureza, em relação ao meu entendimento, sempre teve que dizer mais que as pessoas e até os livros. Ainda hoje estou em julgar que lucrava mais a minha formação com um passeio pela serra do que com uma semana de aulas" (ULL, p. 94).

Primeiro, pela mão de familiares, depois, na companhia dos amigos, essa descoberta ia-se fazendo à medida que a criança crescia. Momentos desses, tão semelhantes aos que a Etnografia infantil nos permitiria generalizar pelos quatro cantos do mundo, encontramo-los em *Cinco Reis de Gente*: no princípio lá estava a Tia Ana para conduzir o pequeno Amadeu "por soutos e pinhais a ver aqui os dois penedos 'que tocavam como sinos', além a orca baptizada 'cova da moira', mais longe os fundões do ribeiro onde, ao chamariz de duas migalhas de pão, acudiam cardumes de peixinhos – um deslumbramento de vida ágil e tentacular que não me cansava de admirar" (CRG, p. 32); mais tarde era já o próprio Amadeu que se suspendia "a observar a labuta acerba das formigas" e não se admirava menos "ante a obra faraónica dos escaravelhos, revestidos de luzente couraça de ébano, rolando, de marcha atrás graças à musculatura de aço, a maçã dez vezes mais pesada do que eles" (CRG, p. 88).

Aquilino valoriza de tal forma esse contacto inicial da criança com a natureza e com os seus iguais no espaço aberto que o utiliza literariamente, por diversas vezes, para assinalar a saudade de uma espécie de inocência perdida, quase sempre aliada à memória e à nostalgia da terra natal, de muitas das personagens, sobretudo daqueles adolescentes que, crescidos "à rédea solta da natureza, na gandaia das ruas" (HMD, p. 305), se viam forçados a abandonar os pequenos amigos para continuarem estudos precisamente na clausura dos internatos, como o já referido Amadeu de *Uma Luz ao Longe*, o Libório Barradas, de *A Via Sinuosa* ou o Macário de *O Homem que Matou o Diabo* (1930). Deste último se diz que, "criado na escola áspera da rua", chegou finalmente a hora de deixar o seu "querido, róseo, descuidado mundo" e partir para o Convento da Fraga; nessa altura o seu sentimento íntimo foi o de que: "lhe aparavam as asas para todo o sempre, nunca

[8] Em *O Arcanjo Negro* (p. 73), diz-se, por sua vez, que os "ódios contraídos à vista do berço nunca mais perdoam porque vêm bater em coisas sagradas".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 233 03/10/2007, 12:49

mais lhe sendo lícito ser pássaro, chilrear livremente naqueles campos, comer amoras nos seus silvados, chafurdar com os da igualha nos pegos do Pavia" (HMD, p. 45).

• **A sociabilidade, serões e feiras –** Não devia ser menos importante para a construção da sensibilidade e do sentimento de pertença a um grupo e a uma comunidade e, igualmente na descoberta dos valores da vida, a participação da criança, com todas as outras gerações, nos prazeres que a festa e os serões da província podiam proporcionar. Em noites de sábado não se fiava nem fazia meia; postos ao canto trabalho e alfaias,

> batia-se o calcanhar. À falta de música dançavam joguinhos de roda e de cadeia: *Ó amandoeira qu'é da tua rama, Ó dom Celidon, Pelo mar abaixo vai um aranhão.* E, umas vezes por outras, desenfadavam-se com jogos de astúcia ou de adivinha, pândegos para as velhas e roçadiços para os namorados: A condessa, Os casadinhos. E nestes engrimanços de melada manobra os surpreendia o cantar do galo. (TD, p. 46)

A vivência infantil de uma dessas experiências, ainda que em casa nobre, haveria de recordá-la Amadeu, nestes termos:

> Essa Babilónia alinhou para mim na classe das coisas esplêndidas, sitas nas paragens sonhadas das Mil e Uma Noites. Aquele 'Ai, aperta, amor, aperta, aperta-me a minha mão', entoado pelas gargantas juvenis, enquanto a roda girava, arrebatava-me pelos céus fora da exaltação. (CRG, p. 79)

Estes e tantos outros espectáculos, como o bulício das feiras, tinham um impacto muito forte no crescimento e formação da criança:

> Para mim, o mundo depois de certos espectáculos truculentos [...] começou a variar de perspectiva. [...] Até então eu andara em suspensão, flutuando à flor da vida [...] era de embevecimento, comigo e com tudo, o meu estado mais comum. De súbito tanta gente, tanta bruteza criaram em meu espírito a ideia de complexo. Sim, o mundo era grande e improfundável. E, como assim o fiquei a considerar, os meus devaneios tomaram outros rumos, mais concretos. [...] O infinito deixara de me caber nos braços. (CRG, p. 92)

• ***Crises da adolescência e conflito de gerações*** – Havia, pois, em volta da criança como que uma espécie de ecossistema educador, que só na adolescência começava a ser posto em causa: "Infringes as leis consuetudinárias que desde menino até aos quinze anos te trouxeram pelo trilho do boi e da raposa. Saltaste para além do que foste" (M, p. 208), congeminava Diamantino, personagem de *Mina de Diamantes.*[9]

Era, de facto, por essas idades que a "alma fresca de criança" se desfazia dos "brocados de uma idade morta" (VS, p. 46, 54, 219) e as lápides inevitavelmente se partiam, gerando amargura e desilusão nas gerações mais velhas. Muitos seriam os exemplos possíveis da representação aquiliniana deste conflito de gerações (JT, p. 240; VS, p. 206);

[9] Novela actuamente publicada conjuntamente com *O Malhadinhas.*

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 234 03/10/2007, 12:49

mas as palavras desiludidas e em jeito de pedido de desculpas do padre-mestre para o Malafaia, colérico e ameaçador, uma vez ciente do escandaloso romance entre sua esposa, a fidalga de Santa Maria da Águias, com o jovem e incorrigível Libório Barradas, são a melhor prova do que afirmamos:

> Agora reparo que tinha posto sobre os ombros uma empresa bem pesada. Eu formava um conservador, predicado este dos nossos pais que foram fortes e mais felizes do que nós [...]. Os lugares em que cresceu, tão cheios de misticismo e de silêncio, deviam conduzi-lo ao culto da personalidade e ao gosto da disciplina. (VS, p. 344)

Como essas palavras ressoam às lições sobre Educação e Moral de Durkheim (1984, p. 133),[10] convencido de que as novas gerações se deixariam moldar num sistema moral assente no gosto pela regularidade! As razões para o fracasso destas ideias encontrava-as o padre-mestre, no efeito do "parasitismo" das cidades de província, no "ensino oficial, francisante", racionalista, e na "ideologia revolucionária" (VS, p. 345).

Em síntese, pode dizer-se que num contexto com semelhantes características, a criança, malgrado as condições de vida bastante escassas, crescia de maneira harmoniosa, com um suporte afectivo e social relativamente adaptado aos seus interesses e necessidades, no quadro de uma sabedoria popular que privilegiava a sensatez, a contenção, a lealdade aos princípios e valores tradicionais, mas que a própria vida se encarregaria de oferecer ocasiões em que tudo era posto em causa, e a ordem tivesse que saber conviver com a desordem.

Vivência escolar, discriminação e indisciplina

• **O aluno ideal** – Prestemos atenção agora ao retrato de uma criança perfeita; trata-se do filho do moleiro, afilhado da morte, na versão aquiliniana de conto tradicional, "A Grande Dona"… Dizia o pai, ao apresentá-lo ao Senhor Abade:

> *Tenho lá um menino, reverendo senhor, que é mesmo um azougue na finura. Só faz dez anos para S. Pedro, pois já corta letra de carta tão bem como mestre régio e sabe de cor a História do Imperador Carlos Magno e dos seus Doze Pares de França. Mas é um traquinas, nada pára com ele, nem peixe nas rincolheiras, nem ninho nas árvores, e não há pássaro que não imite na perfeição. (ES, p. 188)*

Seria desejável que os produtos da escolarização fossem sempre como neste caso, extremamente idealizado. Lá estavam, na formação desse menino, a família, a natureza e a escola; tirando-lhes os favores da "vagabunda" sua madrinha, e acrescentando-lhe os benefícios do convívio com os demais, tínhamos, assim, os grandes pilares da educação nova.

• ***A escola*** – A professora, os colegas, a sacola de retalhos de chita, os livros… chegariam, finalmente, na história de vida de cada criança. Assim aconteceu com Amadeu, de *Cinco Réis de Gente*. E não fossem as operações de multiplicar e dividir, "o inominável

[10] Este filósofo e sociólogo foi professor de Aquilino na Sorbonne.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 235 03/10/2007, 12:49

ferro velho dos reis e das batalhas e o escalracho gramatical", a vida não seria má de todo (CRG, p. 143). Tanto mais quanto a toda essa "admirável faculdade do bocejo" (incapaz de desvendar o mistérios das palavras, da vida e do mundo, ao contrário do que acontecia com a educação familiar e social) sabiam a rapaziada opor a sua "frescura psíquica, primordial, refractária ao tédio" (CRG, p. 129).

Apesar de Aquilino, como tantos outros, no seu tempo, defender que "a escola é de todos; cada um tem lá o espaço que ocupam os seus filhos", (HN, p. 140), não deixava de reconhecer a diferença e a discriminação que interior e exteriormente se fazia sentir, não permitindo que todos beneficiassem de igual educação.

As já descritas situações miseráveis de vida, de grande parte da população infantil (e não só) eram determinantes de uma paisagem humana cheia de contrastes. Em *O Homem da Nave* (1954, p. 244) diz o mestre que "em verdade, a população escolar, das serras mormente, é pobrezinha e inspira a maior piedade. É ver os pequenos à roda da escola, enquanto a porta se não abre, descalços, andrajosos, roxos de frio, cobertos com a capuchinha." (HN, p. 244) E ainda na mesma obra:

> Vá-se pelas aldeias e, no geral, as crianças que se encontram batem o dente, descalças, intanguidas no seu cotim ou burel velho, acesa a candeia do ranho. Se vão para a escola, leva que leva, às costas a saquinha do livro e da lousa, arrastam uns tamancos maiores que eles, e são magros, raquíticos e arreganhados. (HN, p. 252)

A diferença de classes, entre os pobres e os filhos de gente com posses, era, muitas vezes, acentuada na própria organização e distribuição dos alunos na sala de aula; acontecia assim, por exemplo, no Colégio da Lapa, que também ministrava o ensino primário, em regime de externato, aos meninos das redondezas:

> A aula era comum aos alunos do Colégio e aos rapazes da aldeia, que vinham descalços, rotos, esfomeados e de ranho no nariz. E porque assim eram infelizes da maleita, diferentes de nossas excelências, mais bem enroupadinhos, filhos de boa mãe, comidos até onde permitia a economia somítica da casa, tinham carteiras à parte no fundo escuro da sala. (ULL, p. 48)

Uma distribuição nada inocente, como sabemos… Além do mais, ela traduziria expectativas bem diferenciadas relativamente ao sucesso dos membros de cada um dos grupos: estes preparavam-se para virem a ser os futuros senhores, doutores, homens de poder; aqueles estavam ali enquanto os pais não resolvessem tirá-los para os trabalhos associados à vida rural.

À miséria e à descriminação (que não seria só a dos lugares na aula) acresciam-se outros factores, como a própria falta de sentido e de utilidade prática do que na escola se ensinava e aprendia:

> Vale a pena aprender a ler e a escrever naqueles lugares onde não há necessidade de ler e escrever? [...] Aprender a ler e a escrever – e a tanto se tem reduzido até agora o sistema escolar nas populações rurais – só serve no sertão para roubar tempo, eximir o rapazinho à pastorícia e mais lida campestre. [...] No dia em que saber ler e escrever

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 236 03/10/2007, 12:49

lhes seja tão útil como saber governar o arado, plantar feijões ao rego ou de valada, ou até jogar o pau, desde esse dia as escolas, ainda que más, anti-higiénicas e soturnas, produzirão o estudante que não só guardará o que aprendeu, como um bom vaso guarda o seu líquido, como porventura ainda o desenvolverá com vantagem. (ATGB, p. 94-95)

• ***A indisciplina escolar*** – Até que esse dia viesse, sem condições, discriminados e não descortinando um sentido para aquele tipo de vivência, era natural que o comportamento também não fosse o melhor. Era aqui que a já referida "frescura" infanto-juvenil acabava, muitas vezes, por se traduzir numa tensão permanente entre cumprir o que os mestres exigiam e dar largas à liberdade e à avidez dos espaços, senão mesmo nas mais variadas formas de resistência e de oposição à escola. São diversas as figurinhas de alunos indisciplinados e resistentes (nem todos oriundos de origens humildes), como diversas são as situações de indisciplina nos textos do autor.

Indisciplinado havia sido Telmo de Montenegro, o menino bonito e fidalguinho da *Casa Grande de Romarigães* (1957, p. 322), aquando da sua passagem pelo colégio da Virgem Intemerata, de Braga; "a regra fazia carneiros, e aquele menino gostava de pensar, bem ou mal, pela sua cabeça"; indisciplinados eram os "lobinhos" burgueses de um Liceu da capital que faziam gato-sapato do professor Carvalhão Novais, "bom-serás", surdo e meio cego: "... levavam realejos de boca e berimbaus para a aula, e armavam às vezes um animadíssimo só-li-dó" (ES, p. 70). Indisciplinados e extremamente violentos entre si, eram os meninos internos do Colégio da Lapa (ULL, p. 29 *et seq.*).

Como não haviam de ser, também, indisciplinados os meninos das escolas rurais, dispersas pela província, e que, além do mais tinham de conciliar a miséria, a discriminação, os maus fígados de alguns docentes e a relação forçada com um saber que nada lhes dizia?!... É sobejamente conhecida a passagem de *Cinco Réis de Gente* (p. 130) em que D. Letícia, a professora, confiscava os brinquedos à rapaziada como represália da indisciplina e da má aplicação. "Esta crueldade acendia em nós os mais briosos maus pensamentos. Por minha parte, foi com D. Letícia que aprendi a odiar". Impressiona que Amadeu (aliás, um menino remediado), afinal, tenha *aprendido a odiar* precisamente com a sua professora, em resposta à uma pedagogia repressiva!... Só o recreio e a vida em liberdade fora da escola haveriam de aliviar as tensões que aí se criavam dentro…

• ***Utopia e realismo educativo*** – Note-se, porém, que essas tensões não se verificavam, pelo menos tão vivamente, quando o carinho fazia parte das relações entre professores e alunos (como no caso de Amadeu e a sua primeira professora, D. Teodolinda – CRG, p. 95), ou quando as pedagogias tinham em conta a cultura, os interesses, as necessidades sociais e laborais do contexto e os projectos de vida dos alunos.

Nesse sentido, seria positivo tudo o que na escola se fizesse para, por um lado, estimular o menino aldeão "a servir-se convenientemente de objectos cujo uso – coitados ! – lhes é novo, e a estimá-los como coisa sua" (HN, p. 142). Essa é uma das grandes obrigações do professor, até porque

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 237 03/10/2007, 12:49

> tudo na escola, está dito e redito, é ensinamento. Sem dúvida, ensina o mestre em primeiro lugar e ensinam simultânea e gradativamente as paredes, as pranchas, as vidraças, a cor e a linha do edifício. Tudo, mas tudo, concorre para a formação a inculcar à mentalidade impressionável da criança. (HN, p. 145)

Por outro lado, há que levar a criança à compreensão da natureza que o rodeia. Era, por isso mesmo, merecedora de aplauso a retoma da tradicional *festa da árvore* (uma velha herança do pensamento pedagógico emanado da revolução francesa[11]) que Aquilino saúda nestes termos:

> E é de louvar que a tão simpática e terna festa da árvore, que parecia tão pegada no nateiro dos nossos costumes, desleixada não sei porque cargas de água, retome o seu brilho. Se há uma ciência da natureza a incutir no ânimo do aldeão, tem de começar por este particular. A árvore é a boa fada do homem. (HN, p. 143)

Enfim, aos professores está confiada uma tarefa de grande responsabilidade e alcance, numa época em que a "estruturação antiga das sociedades estoira por todas as costuras". Com efeito, está nas suas mãos a salvaguarda de alguns valores eternos, tais como "o respeito pelos velhos; a obediência à lógica e à harmonia; o amor à direitura; um bil do entendimento à beleza e originalidade em arte; o culto do heroísmo verdadeiramente construtivo e do génio acima de tudo, etc. etc.". Mas o prioritário é restituir a serenidade ao Homem, "libertando-o dos terrores iníquos, superiores a tudo o que a imaginação teológica concebeu de infernal, dos fantasmas atómicos, e de todas as ameaças hediondas de catástrofe a prazo e a domicílio" (HN, p. 117).

No pensamento de Aquilino, a esse propósito, não havia, porém, ilusões; nesse meio e para essa população, nem escola, nem professores, poderiam oferecer, alguma vez, soluções definitivas e totalmente eficazes. "O professor não faz milagres. Atrás explanámos a tese aparentemente paradoxal de que se não é secundado pelo engenheiro, o agrónomo, o veterinário, os agentes, em suma, do progresso, combinados numa frente única, o melhor do seu tempo é perdido" (HN, p. 145).

A tradição lúdica: jogos e brinquedos

A actividade lúdica infantil é outra das dimensões importantes da faixa infantil da cultura a que Aquilino Ribeiro prestou enorme atenção e em toda a sua obra soube e quis usar sob os mais diversos pretextos literários. Dedicados como temos sido, desde há muito (cf. AMADO, 2002), ao estudo desta vertente cultural, em especial dos brinquedos realizados pelas crianças ou por alguém que lhes é muito próximo, no estudo de Aquilino temos encontrado uma confirmação muito válida da natureza histórica e "popular" desses materiais e práticas correlativas, e encontrámos um dos argumentos mais fortes a

[11] Cf. PINTASSILGO, 1988, p. 177 *et seq.* Segundo este autor, as primeiras manifestações desta festa terão ocorrido por volta de 1907 por iniciativa da Liga Nacional de Educação, uma associação republicane e maçônica.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 238 03/10/2007, 12:49

favor da dignidade dessas mesmas práticas e desses mesmos materiais, "apesar" de pertencerem ao mundo da infância e do carácter humilde e efémero de muitos deles!

Embora faça na sua obra algumas referências a brinquedos industriais e artesanais, é para os brinquedos "populares" que Aquilino reserva toda a sua ternura e refere nos mais diversos usos literários. Foram esses pequenos brinquedos feitos por seu pai ou encomendados pela tia Ana, como já vimos, *aos rapazes habilidosos da aldeia,* (CRG, p. 32) que, no dizer de Amadeu, de *Cinco Réis de Gente* se tornaram mais estimáveis do que "os civilizadíssimos brinquedos de Nuremberga" (p. 32). É deles que vale a pena continuar a falar às gerações mais novas; por isso lá estão em *O Livro da Marianinha* (p. 129) os tais que eram oferecidos ao Quim do feitor e surgiam de matérias primas tais como: "castanhas verdes, pôlas de vinha, cascas de abóbora menina, carcódea de pinheiro, varinhas de marmeleiro, canas verdes do canavial e vimes de bumbarral!"

Noutros lugares já fizemos (Amado, 1998; 2000; 2002; 2004) e tencionamos ainda publicar, de modo mais detalhado, toda uma caracterização destes brinquedos e de jogos correlativos, com base no texto aquiliniano. Fica aqui apenas um breve esboço do modo como organizámos, por capítulos, o enorme e rico manancial de testemunhos (cerca de três centenas e meia de citações recortadas das seis dezenas de volumes das Obras Completas) sobre esse tipo de práticas lúdicas.

– ***Enfeites à boa maneira pagã***... Este capítulo compõe-se de referências a práticas e materiais lúdicos que se traduziam em adornos e disfarces usados pela pequenada em suas brincadeiras festivas, como as tão sonhadas por Amadeu na prisão do colégio: correr com a Maria Lóia "tecendo grinaldas com as prímulas do corgo e coroando-a de Primavera à Botticelli" (ULL, p. 58).

– ***Música verde e frautas de zagal***. Aqui se registam práticas e objectos que consistem em pequenos brinquedos musicais. Aquilino Ribeiro, a ajuizar pelos seus próprios testemunhos e pelos entretenimentos com que ocupa muitas das suas personagens, conheceu toda essa herança de objectos no seu próprio dizer, "de vária forma e musicalidade, apitos, pífaros, ocarinas, em tudo iguais àquelas que os deuses silvanos deviam tanger nos tempos áureos da Terra" (CRG, p. 84).

– ***Bonecas, santos e espantalhos***... Trata-se do mundo imaginário de "figurinhas de hagiólogo e grotescos desenfadados" (HMD, p. 274), arrancados a canivete à natureza pródiga, por qualquer pobre e "belo pastor", ou do mundo dos espantalhos com seu ar "faceciosamente ameaçador" (CRG, p. 85) mas não passando de "ardis inofensivos" contra pássaros e raposas.

– ***O engenho dos pequenos carpinteiros***. Refere-se este capítulo ao conjunto de registos que testemunham, sobretudo, as habilidades dos garotos na produção de miniaturas de alfaias agrícolas, como os já referidos "arados, grades, engacinhos, carros miniaturais, com leito de carcódea e rodas de castanha" (CRG, p. 32).

– ***Castelos na areia e outros mais***... Trata-se de referências a construções infantis, com areia ou outros materiais. De facto, Aquilino menciona essas práticas até para

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 239 03/10/2007, 12:49

caracterizar diversos estados de alma: "Ah, era criança, e o raio desceu sobre os meus pobres castelos na areia, derribando-os!" (MB, p. 169).

– ***À conquista do espaço***... Organiza-se sob este tema todo um conjunto de recursos com que as crianças satisfaziam uma necessidade imperiosa de movimento, colocando-se à beira da vertigem e, quiçá, do divino: *baloiços e balancés, carros, lajes escorregadias, pedras baloiçantes, cavalos de pau, arcos, papagaios…*

– ***Pequenos guerreiros e caçadores***… Registam-se algumas práticas até certo ponto violentas (rixas) e predadoras (como ir aos ninhos, fingir caçadas) e matérias complementares, como *espadas de madeira*, *arco e flecha*, *armadilhas*, etc.

– ***Receitas de sonho***. Este é o capítulo dos "manjares" infantis: consagrado neste capítulo é o caso das *amoras* cuja colheita consistia num verdadeiro divertimento da miudagem à hora de sair da escola: "os pássaros [...] catam na palha o grão que empederniu no alvéolo. Estão entretidos como rapazes às amoras quando saem da aula" (TGB, p. 293).

– ***Fantasias e bolas de sabão***… Da obra do mestre saltam registos de práticas fantasiosas ou estimulantes da imaginação, como as inocentes brincadeiras com as *bolas de sabão*, as *sombras chinesas*, as *coroas de esporas…*

– ***Como o pião e a baraça*** ... Aqui entramos no domínio dos jogos de recreio e ar livre. Vários são, com efeito, os jogos infantis e juvenis a que se refere Aquilino que, nesta pequena citação, a propósito de um grande arraial no solar de *Os Senhores de Montalvo*[12] parece querer categorizar: "no pátio organizaram-se jogos de destreza e de folgar" (JT, p. 168).

Conclusão

Estudar a história da vida quotidiana das crianças através dos testemunhos literários (e não só) de um autor, para mais um ficcionista, poderá levantar muitas questões quanto à validade dos seus testemunhos. Aceitemos a pertinência de tais problemas que se prendem com o carácter biográfico do testemunho, com a reconstrução dos factos pela memória pessoal, etc., etc. (cf. Luz, 2003). Mas também estamos certos de que foram os ficcionistas que, não só viveram intensamente o seu tempo e sempre estiveram atentos a ele, como também o souberam descrever e interpretar com a razão e com a sensibilidade; desse modo foram os porta-vozes de um sentimento colectivo e muito mais fiéis e completos do que outros testemunhantes. É sobretudo esse o aspecto que, neste texto, mais conta; porque encontrámos numa obra literária como a de Aquilino Ribeiro "uma forma privilegiada de pôr o quotidiano em discurso" (Luz, 2003, p. 58) e de, simultaneamente, tornar patente o que de "mais secreto" corria no coração e na mente das pessoas. A partir da leitura activa desta vasta obra é possível deparar, lá onde menos se espera (e esse é um dos aspectos mais sedutores deste exercício), com memórias não só da descoberta infantil e prodigiosa do mundo e da vida, mas também, fazendo jus ao título deste

[12] Conto inserido em *Jardim das Tormentas.*

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 240 03/10/2007, 12:49

trabalho, como, na realidade "a criança", no seu crescimento pessoal, na sua personalização, a par da sua socialização em família, com os pares e com a comunidade em geral,[13] se nos depara como uma realidade ao mesmo tempo complexa e fascinante – verdadeiramente "um mundo na bruma do amanhecer"!

A história da criança no contexto do quotidiano familiar e escolar passa certamente por estes tipos de fontes. Nas páginas de Aquilino pudemos deparar com objectos e práticas cuja sentido o mestre nos ensina a reconhecer, quer como elementos do nosso património cultural (espiritual, linguístico e material), quer como elementos essenciais na formação e integração social e cultural de gerações de crianças (lembremos as múltiplas aprendizagens que as crianças fazem umas com as outras e com as gerações mais velhas), em especial daquelas que usufruem o ar livre, a liberdade dos grandes espaços, o contacto permanente, curioso e sensível com a natureza e, muitas vezes, em contraponto com as exigências e constrangimentos da sala de aula e com as imposições dos adultos.

Mas passa também por aqui outra forma de captar e entender a história da educação. Em apontamentos aquilinianos sobre a educação, sobre as funções da escola, e sobre os conteúdos e métodos de ensino, damos conta de uma visão deveras coincidente com o pensamento mais progressista dos finais do século XIX e primeiro quartel do século XX. É central a defesa, por parte do autor, dos ideais revolucionários e humanistas, a exaltação da "obediência à lógica" que é como quem diz, da racionalidade científica, e o desejo de erradicar os medos de toda a ordem que subjugam a humanidade; mas tudo isto sem prejuízo de alguns valores do passado como o respeito pelos mais velhos, a rectidão ou "direitura", a veneração "construtiva" dos heróis e do génio pátrio. Nos métodos de ensino vemos preconizar-se uma pedagogia activa, intuitiva, de intenso contacto com a natureza e com as "coisas" que compõem o mundo. Além disso, a observação da natureza praticada por algumas das "pequenas" personagens, a saudação à retomada da festa da árvore, etc., estão de acordo com uma espécie de visão panteísta veiculada pela Escola Nova e que concedia à própria natureza altas capacidades formativas (cf. PINTASSILGO, 1988, p. 236). Contudo, Aquilino, não cai na ingenuidade de acreditar nos poderes milagrosos da Escola Primária; por um lado seria necessário que ela respondesse aos interesses dos meninos e às necessidades da região; por outro, só a Escola não bastaria; tinham de estar também presentes outras forças e outros agentes dinamizadores do necessário e humano progresso.

Percorrer esse caminho, o das representações da infância num autor como Aquilino Ribeiro, é seguir com o olhar um trajecto que o próprio considera necessário para chegar à formação do Homem com as características que, por um lado, hão de ser universais e, por outro lado, se compaginam com o que ele de melhor encontra na cepa beirã: "feitio positivo e tenacidade" (AE, p. 108).

[13] Um esquema próximo do que estrutura a interessante obra de Guillemard (1986) e oferece critérios de selecção de textos literários em torno da Escola, em Nóvoa e Jorge do Ò (1997).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 241 03/10/2007, 12:49

Obras de Aquilino Ribeiro referidas no texto

AE – *Arcas Encoiradas*, (1953), 1995, Lisboa: Livraria Bertrand.

AN – *O Arcanjo Negro*, (1947), 1985, Lisboa: Livraria Bertrand.

AT – *Abóboras no Telhado*, (1955), 1963, Lisboa: Livraria Bertrand.

ATGB – *Aldeia: Terra, Gente e Bichos*, (1946), 1995, Lisboa, Livraria Bertrand.

BSF – *A Batalha sem Fim*, (1931), 1983, Lisboa: Círculo de Leitores.

CE – *Caminhos Errados*, (1947), 1985, Lisboa: Livraria Bertrand.

CGR – *A Casa Grande de Romarigães*, (1957), 1957, Lisboa: Livraria Bertrand.

CRG – *Cinco Réis de Gente*, (1948), 1989,Lisboa: Livraria Bertrand.

ES – *Estrada de Santiago*, (1922), 1985, Lisboa: Livraria Bertrand.

GS – *Geografia Sentimental*, (1951), 1983, Lisboa: Livraria Bertrand.

HMD – *O Homem que Matou o Diabo* (1930), 1972, Lisboa: Livraria Bertrand.

HN – *O Homem da Nave*, (1954), 1968, Lisboa: Livraria Bertrand.

JT – *Jardim das Tormentas*, (1913), 1961, Lisboa: Livraria Bertrand.

LMA – *O Livro da Marianinha*, (1962), 1967, Lisboa: Livraria Bertrand.

LMD – *O Livro do Menino-Deus*, (1945), 1983, Lisboa: Livraria Bertrand.

LP – *Lápides Partidas*, (1945), 1969, Lisboa: Livraria Bertrand.

M – *O Malhadinhas*, (1949), 1995, Lisboa: Livraria Bertrand.

MB – *Maria Benigna,* (1933), 1985, Lisboa: Livraria Bertrand.

RC – *O Romance de Camilo*, (1955), 1974, Lisboa: Livraria Bertrand, v. 1, 2, 3.

TD – *Terras do Demo*, (1919), 1973, Lisboa: Círculo de Leitores.

UEC – *Um Escritor Confessa-se*, (1963), 1974, Lisboa: Livraria Bertrand.

ULL – *Uma Luz ao Longe*, (1948), 1985, Lisboa: Livraria Bertrand.

VS – *Via Sinuosa*, (1918), 1983, Lisboa: Livraria Bertrand.

Referências

ALMEIDA, Henrique. *Aquilino Ribeiro*: o fascínio e a escrita da terra. C. M. de V. N. de Paiva e Comissão Coordenadora da Região Centro, 2003.

AMADO, João. A criança e os brinquedos populares em Aquilino. *Cadernos Aquilinianos:* Revista do Centro de Estudos de Aquilino Ribeiro, Viseu, n. 6, p. 55-75, 1998.

AMADO, João. Aquilino Ribeiro e os jogos tradicionais. *Cadernos Aquilinianos:* Revista do Centro de Estudos de Aquilino Ribeiro, Viseu, n. 10, p. 39-64, 2000.

AMADO, João. Pequenos guerreiros e caçadores: folclore bélico e cinegético das crianças pobres na obra de Aquilino Ribeiro. In: MENDES FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 143-156.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 242 03/10/2007, 12:49

AMADO, João. *Universo dos brinquedos populares*. Coimbra: Quarteto, 2002.

CRESPO, Jorge. *História do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.

DURKHEIM, Èmile. *Sociologia, educação e moral.* Porto: RES, 1984.

FERREIRA, António G. A higiene e o investimento médico na educação da infância. In: GONDRA, J. G. (Org.). *História, Infância e escolarização*. Rio de janeiro: 7 Letras, 2002.

FERREIRA, António G. *Gerar, criar, educar*: a criança no Portugal do antigo regime. Coimbra: Quarteto, 2000.

GONDRA, José. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, J. G. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de janeiro: 7 Letras, 2002.

GUILLEMARD, Colette. *La vie des enfants dans la France d'autrefois*. Paris: C. Bartillat Éd, 1986.

ITURRA, Raúl. *O imaginário das crianças*: os silêncios da cultura oral. Lisboa: Fim de Século, 1997.

ITURRA, Raúl; REIS, Filipe. *O jogo infantil numa aldeia portuguesa.* Guarda: Associação de Jogos Tradicionais, 1990.

KUHLMANN Jr., Moysés. *As grandes festas didácticas*: educação brasileira e as exposições interbnacionais (1862-1922). S. Paulo: Universidade de S. Francisco, 2001.

LOPES, Óscar. Aquilino Ribeiro e a infância. *Cadernos Aquilinianos,* n. 2, p. 19-30, 1993.

LUZ, Mª Antónia. *Imagens de professores primários na literatura portuguesa (1936-1948).* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado não publicada), 2003.

NÓVOA, A.; Ò, Jorge do. *A escola na literatura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

OLIVEIRA, Ernesto V. *Festividades cíclicas em Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1984.

PACO VEIGA. *Libro dos xogos populares galegos*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Ediciones, 2001.

PINTASSILGO, Joaquim. *República e formação de cidadãos*. Lisboa: Colibri, 1988.

REIS, Filipe. *Educação, ensino e crescimento*. Lisboa: Escher, 1991.

VIEIRA, Ricardo. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo*: a higiene do corpo desde a Idade Média. Lisboa: Fragmentos, 1988.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 243 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 14

Escola Central e Semicentral: uma nova proposta de escolarização da infância em Portugal

Elizabeth F. Sá Poubel e Silva

O que concebemos atualmente como infância é, conforme afirma Ariés (1998), uma conquista dos tempos modernos. Essa preparação para a vida adulta, segundo o autor, não se faz abruptamente, mas exige uma formação. Essa concepção da educação prevalecerá principalmente a partir do século XIX (Cf. ARIÉS, 1998, p. 208).

A uma nova cultura da infância se associa, na sociedade moderna, uma cultura da escola,[1] que tomará, na segunda metade do Oitocentos, em vários países da Europa, nos Estados Unidos e também no Brasil, os contornos de uma escola graduada, supostamente adaptada às características psicológicas das crianças e afinada às preocupações do Estado de racionalização dos processos educativos, necessária à expansão da escolarização, e "de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes, etc." (CHERVEL, 1990, p.188). Essas finalidades foram se conformando no embate entre as demandas dos vários grupos sociais e, em particular, das ordens religiosas, que desde o século XVI acumulavam a experiência de ensino às populações.

O modelo organizacional da escola graduada, entretanto, implicava uma mudança drástica em todos os aspectos da vida escolar. Propondo uma menor heterogeneidade na idade e conhecimentos dos alunos de cada classe, visava permitir uma ação mais constante, simultânea e direta do mestre sobre os alunos; menos fadiga do aluno na reodenação do tempo escolar; organização do espaço adaptada às

[1] Compreendida conforme explicita Julia (2001) "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 245 03/10/2007, 12:49

características biopsicológicas das crianças; e distribuição dos conteúdos escolares apropriada ao sistema cíclico-concêntrico.[2]

Inserida num processo de expansão de um modelo de escolarização da infância que emergiu em alguns países da Europa moderna e, desde os finais do século XIX vinha se difundindo pelo mundo, a escola graduada foi implantada em Portugal em 1869 "à imitação do que se praticava nas cidades mais cultas da Europa". (Colleção Official, 1870, p. 876)

Com o nome de Escola Central, esse modelo escolar tinha como referencial a racionalização do trabalho do professor e do aluno, e o atendimento de um maior número de crianças, através da divisão dos alunos por idades, em classes diferenciadas, sob a regência de um professor, instaladas em um prédio escolar apropriado, construído especificamente para este fim.

Embora a organização escolar das Escolas Centrais proporcionasse a redução de gastos, necessitava de uma estrutura que dependia de um custo inicial muito grande, em face do estado precário em que se encontravam os cofres públicos. As Escolas Semicentrais se apresentavam como uma alternativa viável, mantendo as mesmas bases das Escolas Centrais, pois consistiam no agrupamento de alunos separados por idade e/ou saberes, atendendo as 1ª e 2ª classes conjuntamente e, em outra escola, os alunos das 3ª e 4ª séries. Nesse caso, os alunos eram remanejados de escolas de acordo com a sua classe. Segundo Machado, nas localidades onde houvesse apenas uma escola, ou se criaria outra que se reuniria com a primeira, ou se iria buscar a que estivesse mais próxima (*Revista Pedagógica*, n. 87, 1909). Para ele, os próprios professores só tinham a lucrar com isso e, para que não tivessem que se queixar que um tinha mais trabalho que outro, haveria a rotação, isto é, os alunos de 1ª e 2ª classe seriam ensinados num ano pelo professor que no ano anterior tivesse lecionado na 3ª e 4ª. A responsabilidade da escrituração escolar ficaria sempre a cargo do professor que tivesse a regência das classes mais adiantadas. Se isto não fosse viável, de manhã funcionariam duas classes e de tarde as outras duas, com professores diferentes (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 136, 1910).

Embora tais escolas caracterizassem um projeto modernizante para a educação portuguesa, poucos registros são encontrados sobre elas, sendo necessário recorrer à legislação educacional, jornais e revistas pedagógicas em circulação, livros de ata e correspondência das escolas, a fim de desvendar a implantação e consolidação desse modelo escolar no ensino público português.

Neste artigo, procura-se perceber a implantação da escola graduada em Portugal, sob os nomes de Escola Central e Semicentral, buscando compreender a forma como o país se *apropriou* (CHARTIER, 1990) dessa forma escolar, através da análise da sua *cultura escolar* (JULIA, 2001), isto é, das normas e práticas que fundamentaram a adoção do ensino simultâneo, a organização do espaço escolar e a organização do trabalho docente. Para isso foram utilizadas documentações encontradas na Biblioteca Pública Municipal do Porto, na Escola n. 1 da Freguesia do Bomfim e na Escola de Cedofeita, ambas instaladas no Porto.

[2] Conforme o ensino cíclico- concêntrico, "[...] todas as matérias deviam ser ensinadas, desde o princípio, em todos os graus e sessões. Com diferente extensão e intensidade, porém sem exclusões" (FRAGO, 1998, p. 65).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 246 03/10/2007, 12:49

A implantação e a expansão das Escolas Centrais

A criação da escola central (1869), em caráter experimental, no município de Lisboa, expressava a busca do país em acompanhar o movimento educacional em voga, atendendo os preceitos da escola graduada – a distribuição do trabalho e o atendimento das crianças em massa –, adotando, com isso, o ensino simultâneo, o método intuitivo, a classificação dos alunos por classes de idades ou saberes e uma organização administrativa disciplinada e controladora.

Os debates educacionais próprios da escola graduada, estabelecendo relações entre a escola e a indústria, permeavam os discursos educacionais portugueses da época:

> Nenhum povo civilizado poderia agora dispensar a instrução primária: o ensino elementar é uma necessidade que se impõe, à medida e por isso mesmo que a civilização progride. Assim como a ciência vai transformando os processos da indústria e aumentando a atividade do homem sobre a terra, aqui aproximando as distâncias, ali abrindo amplos mercados ao comércio, por toda a parte espalhando novas idéias, e criando necessidades novas, assim a instrução popular, liberalmente distribuída, deve ir sem descanso derrubando a espessa e iníqua muralha, que ainda hoje separa do movimento intelectual uma grande massa da população humana (BOLETIM... 1902, p. 22)

Embora significativa, a implantação da escola graduada em Portugal demonstrou bastante tímida frente à situação delicada que se encontrava a educação no País naquele momento pois, segundo os ministros e secretários da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, embora várias providências houvessem sido tomadas, "não logrou equiparar a educação nacional, nem aproximá-la sequer, ao que exigem às necessidades públicas" (COLLEÇÃO Official, 1870, p. 458).

Recorrendo às estatísticas e tendo como parâmetro outros países europeus, a situação da educação no país era a seguinte: "Na Espanha há 1 escola para 600 habitantes; em França, Baviera, Itália, Holanda e Inglaterra 1 para 500 e 400; na Suécia 1 para 300; nos Estados Unidos 1 para 160; na Prússia 1 para 150. Portugal 1 escola para 1000 habitantes" (COLLEÇÃO Official, 1870, p. 458).

No que se refere às despesas, Portugal investia 350.000$000 réis, na soma de todos os contributos para a instrução primária. Para acompanhar a Espanha, segundo país relacionado que menos investia na educação, Portugal teria que gastar anualmente 900.000$000 réis, triplicando o valor do investimento anual.[3]

Devido a de tais problemas e à sobrecarga de trabalho do Ministério do Reino, que tinha a seu cargo a direção política, a administração, a polícia, a beneficência, a saúde e a instrução, a criação do Ministério da Instrução foi veementemente solicitada por algumas vozes. Finalmente, o Ministério foi constituído e confiado à sua direção D. Antonio da

[3] O relatório que antecede o projeto de reforma do ensino primário, é importante para comparar a situação do país com os outros países, fornecendo dados estatísticos muito importantes para a compreensão da situação da educação no país.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 247 03/10/2007, 12:49

Costa[4] que, entre muitas iniciativas, elaborou a reforma do ensino primário em 1870, formalizando a criação de escolas centrais nos grandes centros urbanos. No entanto, a reforma da instrução primária foi revogada no mesmo ano devido à substituição do governo, "tudo então desaparecendo: reforma, ministro e ministério" (SOARES, 1985, p. 71).

Sua obra *A Instrução Nacional*, a qual abarca as suas idéias sobre a instrução pública, foi criticada pelo semanário *Escola Popular*, que acusava D. António da Costa de legislar sem ter a realidade como referencial:

> Propagar, reformar a instrução primária? Para que?
> As estreitezas financeiras do tesouro não comportarão prodigalidades, as arcas são vazias, e com a instrução primária gastam-se já mais de duzentos contos de réis, e Deus sabe com que sacrifício [...]
> [...] ocorreu ao Sr. António da Costa, que no seu excelente livro publicado - A Instrução Nacional - não só propugna intrépido a indispensabilidade da difusão da instrução, senão apresenta um plano completo da reforma da nossa deficientíssima instrução primária, sem com ele gravar o nosso paupérrimo tesouro. (ESCOLA POPULAR, n. 18, 1870)

D. António da Costa retrucou, anos mais tarde, a crítica recebida, reafirmando a importância de se investir na instrução primária.

> Oh! Se fosse compreendida por todos a indispensabilidade da educação na escola e da escola em todas as localidades, a criança portuguesa seria um assunto sério na verdade viva do fato, como parece que o é na letra dos regulamentos.
>
> A organização nacional é difícil; mas, se a governação pública fosse fácil, todos seriam homens de estado. Não é legislando códigos impossíveis, nesciamente importados, que se resolvem questões desta natureza; é empregando esforços extremos de vontade para se realizar o que se legisla. Se a opinião pública, se os poderes políticos, se a localidade, se a iniciativa individual e a associação avaliar e um dia a verdade destes princípios, o grande problema da educação nacional, quando não seja desde logo completamente resolvido, será pelo menos seriamente encaminhado (O ENSINO, n. 7, 1878)

É neste contexto que se situa a Reforma da Instrução Pública de 1878, sob a batuta de Rodrigues Sampaio, precedida das propostas de lei de 20 de Janeiro de 1872 e de 23 de Janeiro de 1875 que, entre outros princípios, regulamentava a implantação de escolas centrais, destacadas das demais pelas suas características.

> As escolas centrais com alguns professores e uma mestra para as idades infantis são as que de si tem produzido melhores resultados. E nem admira, pois que, sendo o

[4] D. Antonio da Costa pertencia à Direção Geral da Instrução Pública desde sua fundação, em 1859, por isso, conhecia bem os assuntos que nela discutiam. Conforme Carvalho (2001, p. 600-601), a passagem da Direção Geral da Instrução Pública para a Secretaria do Estado com a designação de Ministério dos Negócios da Instrução Pública "foi apenas, e modestamente, uma mudança de nome, tão modesta que nem sequer a criação do novo Ministério interveio no orçamento do Estado, conforme se põe em evidência no decreto".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 248 03/10/2007, 12:49

> ensino elementar hoje tão complexo, mal poderia ser proveitoso, sem que o trabalho fosse dividido e ministrado às crianças, à maneira que as faculdades se lhes vão desenvolvendo. Além do que, centralizando o ensino, são estas escolas o ponto de mira dos cuidados vigilantes de todos os pais de famílias. (JARDIM, 1877, p. 27)

Luiz Leite Pereira Jardim, vereador do pelouro da instrução no município de Lisboa, conhecedor das vantagens e da necessidade de difundir a escola graduada em Portugal, reportando-se à expansão desse modelo escolar em países como a Bélgica, Suíça, a Prússia e os Estados Unidos, expôs a necessidade de criação de mais 18 escolas centrais, masculinas e femininas, funcionando em 9 edifícios, construídos com espaço e condições para as aulas.

Ciente também da penúria dos cofres públicos, Jardim fez duas propostas acompanhadas de seus respectivos orçamentos, para que fossem contemplados os gastos previstos para cada alternativa. A primeira proposta previa a continuidade da escola central n. 1, a reabertura da escola central n. 2 e a criação da 3ª, nos mesmos moldes que as anteriores, normatizando sua organização e funcionamento. Os gastos previstos totalizavam uma quantia de 7:644$000réis. A outra proposta sugeria a criação, além das três escolas centrais, mais 15, sendo 3 escolas centrais para o sexo masculino e 3 para o sexo feminino no Bairro Oriental; o mesmo número para os bairros Central e Ocidental (JARDIM, 1877, p. 37). O orçamento previsto para o funcionamento das 18 escolas centrais era o seguinte:

Quadro 11

Orçamento de despesa com as 18 escolas centrais, durante o ano, consignadas na proposta n. 2

	Réis	Réis
Bairro Oriental		
3 escolas centrais para o sexo masculino.....	5:472$000	
1 escola para o sexo feminino		
3 professoras a 300$000 .....900$000		
1 porteira.....144$000		
Despesa de expediente.....200$000	1:244$000	
2 escolas mais nas mesmas condições.....	2:488$000	
3 professores de ginástica, para seis escolas deste bairro.....	600$000	
1 instrutor militar.....72$000	72$000	9:876$000
Bairro Central		
3 escolas para o sexo masculino.....	5.472$000	
3 escolas para o sexo feminino.....	3.732$000	
2 professores de ginástica.....	600$000	
1 instrutor militar.....	72$000	9:876$000
Bairro Ocidental		
Despesa em tudo igual à despesa feita com as escolas de cada uma dos 2 bairros.....		9:876$000
2 professores substitutos.....		360$000
Despesa da Repartição da Instrução.....		800$000
Expediente da secretaria.....		
Total.....		30:780$000

Fonte: JARDIM, 1877, p.42

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 249 03/10/2007, 12:49

Mesmo diante de tais argumentos, a Câmara Municipal não chegou nem ao menos a defender o projeto, que foi considerado por Costa (1884) como um "projeto franco, sem artimanhas e nem paliativos", porque, segundo o autor, "uma coisa chamada Política, e que tem por missão, diz ela, o desenvolvimento da felicidade pública, dissolveu esta câmara municipal. O projeto sumiu-se nos abismos".

Inconformado com a lentidão pela qual o modelo escolar foi sendo empregado no país, o professor universitário Dr. Alves dos Santos ([s.d.], p. 44), afirmou:

> Prescreve ainda a lei orgânica a fundação de escolas centrais, em todos os núcleos de população não inferior a dez mil habitantes [...]
> Quantas escolas existem, porém, em todo o país?
> Quarenta? Cremos que nem tantas e todavia, devia ser este o tipo preferido das escolas públicas de ambos os sexos.

Mesmo diante de tanta morosidade e empecilhos, o modelo escolar foi, aos poucos, se expandindo tanto na Capital como nas demais cidades do país. Em Lisboa, a Câmara Municipal, em 1881, elevou o número de escolas centrais para 12, sendo 6 para cada sexo (Costa, 1884, p. 79) e, gradativamente, continuou implantando novas escolas centrais, sendo motivo de elogio por parte da imprensa pedagógica.

> Segundo as informações dos jornais de grande circulação, o conselho superior de instrução pública, numa de suas últimas sessões, aprovou parte duma proposta da inspecção das escolas de Lisboa, escolhendo, para conversão em centrais, três escolas do sexo feminino e uma para o sexo masculino, de quatro para aquele sexo e de duas para este, que haviam sido apontadas, pela sua muita freqüência.
> Vai-se, pois, reconhecendo a necessidade de transformar escolas de um só professor, ou deste com os competentes ajudantes, em escolas centrais, cujos resultados são, como já temos tido ocasião de demonstrar várias vezes, incomparavelmente muito mais satisfatórias. (*Revista Pedagógica*, 1906, n. 10)

Em 1910, na Capital funcionavam 24 escolas centrais (A Voz do Professor, 1910, n. 38). No Porto, "segunda cidade do reino", havia somente quatro escolas centrais em atividade (Revista Pedagógica, 1910, n. 154, A Voz do Professor, 1910, n. 38).[5] Esse número reduzido leva-nos a perceber os entraves para a instalação do modelo escolar, pois, em vários documentos, encontramos solicitações veementes, utilizando, até mesmo, a imprensa pedagógica para pressionar os órgãos públicos em favor da implantação de escolas centrais e de semi-centrais.

> E da Exma. Câmara Municipal deste concelho, reclamamos, com a devida vénia, que ponha desde já em prática esta aspiração duma grande parte dos seus munícipes, que são todos quanto desejam ver divulgada, com critério e inteligência, a instrução popular, unindo-se à autoridade competente para que juntos estudem o

[5] Temos conhecimento, através das documentações, da existência de seis escolas centrais no município do Porto, sendo duas na freguesia do Bomfim, duas na de Paranhos e mais duas na de Cedofeita.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 250 03/10/2007, 12:49

> meio de tornar viável com pouco dispêndio para os cofres municipais, a criação de escolas centrais e semi-centrais na cidade de Ponta Delgada, o que se torna possível e até fácil por meio da anexação dalgumas escolas locais. (REVISTA PEDAGÓGICA, 1910, n. 129)

O jornal *Diário de Notícia* (*apud Revista Pedagógica*, 1910, n. 154) de grande circulação na Capital, também foi acionado para pressionar a administração pública, objetivando a implantação da escola graduada:

> Ensino primário em Ponta Delgada
> A 'Revista Pedagógica' desta cidade e a imprensa local continuam a insistir na criação de escolas centrais e substituição das diferentes paroquiais.
> Para funcionamento das mesmas apontam o belo edifício escolar que por iniciativa da benemérita instituição Século XX ali se está construindo.
> Se os funcionários da inspeção, os deputados do círculo e as diferentes corporações administrativas do distrito, comissão distrital, câmara municipal, juntas de paróquia, etc., insistirem junto ao Sr. Ministro do reino para que se leve a feito a conversão de tais escolas em centrais, é provável que se realize tão útil melhoramento.

Segundo o articulista da *Revista Pedagógica* (1910, n. 154),

> certamente que, se o governo só por si trabalhasse, e se compreendesse quanto vale um povo instruído, não necessitava de se fazer secundar da iniciativa particular para estabelecer em todos os centros populosos escolas centrais, acabando com as arcaicas escolas paroquiais, que de modo algum podem, em face das exigências do ensino atual, apresentar um trabalho bem organizado sobre todos os aspectos em que ele deve ser considerado.

Mas desde o momento que o Estado é tão moroso, para dizermos desleixado, em compreender o alcance e valor das referidas escolas, temos nós, os soldados da santa causa, de coligir e unificar tudo quanto honesta e honradamente nos pode ser favorável.

> Para viabilizar a instalação de escolas graduadas em algumas cidades, a administração local buscou parceria com instituições particulares, como Ponta Delgada, que se associou à instituição de iniciativa particular denominada *Século XX*, de modo a instalar nos seus edifícios para duas escolas centrais, ficando a instituição desobrigada dos salários dos professores.

A consolidação do ensino simultâneo nas Escolas Centrais

A adoção do ensino simultâneo introduziu no ensino público primário novas relações entre professor e aluno com a organização dos alunos em graus e classes, a conseqüente redistribuição dos programas escolares, a criação da função do professor regente e um novo arranjo do espaço e do tempo escolares.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 251 03/10/2007, 12:49

Esse processo chega a Portugal de forma bem lenta e gradativa.[6] A primeira Escola Central veio a ser criada em substituição às escolas de ensino mútuo, suprimidas pelo decreto de 14 de Dezembro de 1869. Foi organizada em quatro classes, podendo uma delas ser subdividida em duas seções. Cada seção ficaria sob a regência de um professor, sendo eles: Sr. Júlio de Brito, Sr. José Maria da Graça Affreixo, Sr. Henrique Freire e, para a classe infantil, a Sra. Maria Augusta de Souza Bintes (COSTA, 1870, p. 242-243). O Regulamento da Instrução Pública de 1902[7] procurou orientar, de forma bastante detalhada, os critérios da distribuição de classes.

> Art. 71º – O ensino é dividido em quatro classes ascendentes com a denominação de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, regida cada uma por um professor, em salas separadas nas escolas centrais, e todas por um professor nas outras escolas.
>
> Art. 72º – Se os alunos de uma só classe das escolas centrais não couberem numa só aula, deverá esta classe desdobrar-se em tantas outras paralelas ou ascendentes, quantas forem necessárias, em consequência da frequência escolar e da capacidade das salas que houver no edifício.
>
> §1º. Estas classes têm a denominação daquelas de que provieram, e serão especificadas por uma letra segundo a ordem alfabética, designando assim 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª classe, A, B, C, D, etc. [...]
>
> Art. 87º – Nas escolas centrais a passagem dos alunos de uma classe para a outra, far-se-á pelo professor regente sob a proposta escrita do professor da classe a que o aluno pertencer.

O ensino simultâneo presente nas Escolas Centrais e nas Semicentrais, se tornou uma bandeira da imprensa pedagógica, em sua maioria, encabeçada pelo professor Ulysses Machado, professor da Escola Central de Santos-Lisboa.

> Vai-se, pois reconhecendo a necessidade de transformar escolas de um só professor, ou deste com competentes ajudantes, em escolas centrais, cujos resultados são, como já temos tido ocasião de demonstrar várias vezes, incomparavelmente muito mais satisfatórios. (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 10, 1906)

Em outros artigos, Ulysses Machado e outros articulistas não identificados estabelecem a divisão do trabalho do professor, a homogeneização dos alunos em classes e o bom aproveitamento do tempo como os fatores positivos para a implantação das escolas centrais.

> [...] é fácil compreender os belos resultados das escolas centrais, em que cada professor, embora tenha muitos alunos, dirige só uma classe onde o ensino é todo simultâneo e comum.

---

[6] Durante quase uma década havia somente uma única escola central funcionando no país, embora a n. 2 tivesse sido criada por Elias Garcia em 1875 e eliminada por *poderes superiores* à repartição da instrução. (COSTA, 1884, p. 74)

[7] Este Regulamento favoreceu a execução da lei da Instrução Pública de 24 de dezembro de 1901.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 252 03/10/2007, 12:49

> As forças do professor não se gastam tanto, e o bom êxito é seguro. O segredo está na boa e justa redistribuição dos alunos pelas diferentes classes, e na boa e harmonia no funcionamento de todas elas. (*Revista Pedagógica*, n. 27, 1907)
>
> As Escolas Centrais vêm até certo ponto remediar este deplorável estado de coisas, visto que cada uma delas terá quatro professores, a cada um dos quais estará confiada uma única classe.
>
> Dada a hipótese a frequência ser quatro vezes maior, como é natural, cada professor terá a seu cargo o mesmo número de alunos, mas como a estes terá quatro horas para consagrar, não lhe faltará tempo para interrogar cada aluno per si, devendo ser muito mais lisonjeiro o resultado final do ano letivo. (*Revista Pedagógica*, n. 162, 1910)
>
> A pessoa alguma que se interesse pela imediata solução dos problemas sociais que mais de perto afetam a vida das sociedades e conheça a atual engrenagem do ensino primário, passará despercebida a forma árdua e deficiente porque se ministra a instrução nas escolas regidas por um só professor, árdua para este e deficiente para o aluno, por isso que a atividade daquele e a mentalidade deste têm de funcionar sob uma tensão tal que de excessiva se torna fatigante. E o resultado final, na maioria dos casos, é imperfeito, por não poderem ser acatadas as leis naturais e pedagógicas que o assunto em questão reclama.
>
> A organização racional está na imediata transformação das escolas regidas por um só professor em centrais ou semicentrais, pelo menos, nas quais se possa praticar o grande axioma social da divisão do trabalho. (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 129, 1910)

A consagração do ensino simultâneo no ensino público português, além da organização dos alunos em classes, obrigou que fossem tomadas medidas, como a divisão do trabalho do professor.

A organização do trabalho docente

A estrutura escolar imposta pela escola graduada refletiu a influência dos modos de organização racional do trabalho resultantes do processo de industrialização. Esse fato torna-se claro na fala de Bernardino Machado (1899, p. 116) acerca das escolas centrais:

> [...] o princípio das escolas centrais. Pois é o princípio salutar da divisão do trabalho! Onde a densidade da população escolar reclame mais de um professor, o que é melhor, não é haver o mesmo professor para a regência de todos os três cursos elementares [...] mas sim distribuir três cursos por vários professores, reforçados ainda pelos ajudantes suficientes. É mais dispendioso? Esta economia pedagógica não representa uma redução de despesa, antes pelo contrário? Sem dúvida; mas o que representa incontestavelmente, é um progresso na organização escolar.

Essa concepção foi compartilhada pela imprensa pedagógica, especialmente pela *Revista Pedagógica*, a qual traz em um de seus artigos que "a organização racional está na imediata transformação das escolas regidas por um só professor em centrais ou semicentrais, pelo menos, nas quais se possa praticar o grande axioma social da

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 253 03/10/2007, 12:49

divisão do trabalho". Fundamentando essa teoria, o articulista (sem identificação) continua:

> E, senão, vejamos. Numa escola com uma média de quarenta alunos e regida por um só professor, tem este de, ao mesmo tempo que pegar na mão de um aluno da 1ª classe, para lhe ensinar a formar uma letra, ou a desenhar um algarismo, de fazer uma lição ortográfica à 2ª, uma de aritmética à 3ª e uma outra de leitura ou de qualquer outra matéria à 4ª e, além de tudo isto, tem de manter a ordem e a disciplina escolares, no exercício das quais regras morais ou sociais hão de, a propósito de tudo, ser incutidas no espírito de todos os alunos.

Ora por maior vocação que haja e por mais aptidões pedagógicas de que possa dispor um professor, nunca o seu trabalho poderá ser perfeito, em virtude de ter muito repartida a sua atenção, continuamente solicitada pelas múltiplas exigências que cada ensinamento requer e a que é mister atender.

> De maneira que, enquanto não forem banidas por completo as escolas regidas por um só professor, nunca o ensino poderá ser transmitido com todo o rigor e com a escrupulização que é para desejar, se atendermos a que é das escolas, viveiros humanos, que tem de sair os membros das futuras sociedades; e ainda que, quanto mais cuidadosa e perfeita e racional for a instrução, tanto mais probabilidades haverá de felicidade e progresso futuros. (Revista Pedagógica, n. 129, 1910)

Todavia, o processo de reorganização do trabalho docente gerou polêmica no meio educacional português. A divisão do trabalho, embora amplamente defendida, encontrou diferentes interpretações, ocasionando discussões entre os professores com relação aos critérios de distribuição dos professores em classes. A opção por um professor na regência da sua classe e nela ensinando todas as disciplinas da série correspondentes foi a que vigorou nas escolas centrais. Dessa maneira, cada professor podia acompanhar o crescimento intelectual de seus alunos durante o curso primário (Revista Pedagógica, n. 27, 1907).

O regulamento da lei da Instrução Pública de 1901 determinou, em relação às escolas centrais, que o quadro docente deveria ser formado por tantos professores quantas fossem as classes da escola, não podendo cada uma das escolas ter menos de quatro professores (art. 60º). Nas escolas femininas, as professoras contariam com o auxílio das mestras de costuras, para o ensino de costura e lavores (art. 60º §3º). A cada grupo de 40 alunos corresponderia um professor. No caso em que o o número de alunos em classe fosse superior a 50 (art. 61º), subordinado ao professor estaria um professor ajudante. (art. 70º)

Embora o professor ajudante tivesse como função auxiliar o professor regente na administração das aulas, em alguns casos, era preciso que este atuasse em substituição ao professor regente na sua ausência, conforme previsto no art. 69º.

A divisão do trabalho foi o grande mote para a imprensa pedagógica se posicionar a favor da implantação das Escolas Centrais e Semicentrais nos centros urbanos. Em alguns

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 254 03/10/2007, 12:49

artigos, o articulista deixou transparecer certa irritação à morosidade da atuação do governo a esse respeito.

> Efetivamente custa compreender que no século XX, quando todos reconhecem as grandes vantagens do princípio econômico político do trabalho, na escola primária, onde isso devia ser bem implantado, suceda exatamente o contrário.
>
> Que serviço pode só um professor prestar na sua escola, por melhor vontade que tenha, quando sob a sua direção estejam pelo menos umas cinquenta crianças em diferentes graus de instrução?! (REVISTA PEDAGÓGICA, n. 87, 1909)

Além da docência, os professores ocupavam outras funções dentro da escola, de modo que fosse assegurado o novo modelo de organização pedagógica. As funções de diretor escolar e de parte integrante do conselho da escola, ambas de caráter administrativo, foram criadas como um mecanismo de coordenação, controle e supervisão do funcionamento das escolas centrais. Um "acompanhava" o trabalho do outro e, juntos, compartilhavam as decisões acerca dos problemas pedagógicos.

O diretor escolar era um professor regente que acumulava a função administrativa. A essa função coube a responsabilidade, perante as autoridades, do estado intelectual, moral e material da sua escola; de promover, por todos os meios ao seu alcance, o aperfeiçoamento do respectivo estabelecimento; ter ciência da missão educadora junto às famílias dos alunos; e, cumprir e fazer cumprir os regulamentos e ordens superiores (*Regulamento…*, 1903, p. 921). Para exercer esta função administrativa, os regentes das Escolas Centrais tinham o direito à moradia na escola e à gratificação anual de 60$000 réis, conforme determinado no Regulamento (1902), art. 147º §1º.

O conselho escolar, outro representante legal da escola, foi criado em 24 de Fevereiro de 1910 nas escolas primárias centrais com o objetivo de administrar juntamente com o diretor, na tentativa de partilhar os poderes e delimitar as ações da escola em campos pedagógicos e administrativos.

> As atribuições do 'conselho escolar' são bastante extensas (apesar de se confinarem aos aspectos pedagógicos) e, logicamente, afetam toda a 'vida' da escola: desde 'tomar conhecimento de todas as necessidades educativas da escola e providenciar a seu respeito' (art. 1), passando por 'deliberar sobre a aplicação e adoção dos programas' (art. 2), 'estudar os métodos e processos de ensino' (art. 3), organizar e administrar diferentes serviços e instalações (biblioteca, museu escolar, caixa econômica, cantina, etc.); organizar a distribuição dos exercícios em cada classe, elaborar regulamentos internos, escolher entre os livros aprovados os que são adoptados pela escola, desempenhar funções consultivas junto ao diretor, etc. (BARROSO, 1995, p. 111)

Nas atas do Conselho Escolar da Escola Central n. 1, da freguesia do Bomfim-Porto, consta uma situação na qual o diretor convocou o Conselho para juntos deliberarem sobre um problema, classificado por ele como "melindroso". Foi então que apresentou uma lista de nomes de alunos que haviam sido promovidos para a 3ª classe, os quais o professor alegara

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 255 03/10/2007, 12:49

serem "incapazes" para cursar a referida série, mas que haviam sido aprovados através de exame. O Conselho colocou em votação as seguintes propostas: 1ª) assar a regência da 3ª classe para a professora da 2ª classe; 2ª) conservar o professor Lú Freitas na 3ª classe, admitindo nela todos os alunos que haviam sido aprovados através do exame de passagem da 2ª, que formariam um segundo grupo. A primeira solução foi aprovada, porém o professor argumentou que a decisão desconsiderava sua avaliação. O Conselho voltou atrás, reprovando os alunos a que aludia o professor (ESCOLA, 1913, p. 4-5). Esse fato evidencia os conflitos existentes no interior da escola, não só pelas questões pedagógicas, mas pela luta pelo poder.

Para Felgueiras e Poubel e Silva (2006), o Conselho Escolar nasceu nas escolas centrais fundamentado na experiência de instituições de outros níveis de ensino, na experiência francesa e nos desígnios da própria escola central com amplas atribuições. Assim, deslocava a discussão em torno dos métodos de ensino para uma visão mais ampla da ação educativa, que envolvia a organização de diferentes serviços, como a biblioteca, museu escolar, cantina, caixa econômica; e assumia um papel de aconselhamento do diretor e uma forma de controle da sua ação, funcionando de alguma maneira como elemento moderador da gestão escolar.

A organização do espaço escolar

Os lugares em que ocorre a educação institucional são sem dúvida os referentes básicos da codificação da cultura que outorga identidade à condição infantil e à arte de ensino que sustenta a profissão do mestre. A modernidade pedagógica conseguiu atribuir à infância espaços e tempos bem articulados para garantir a governabilidade dos menores (ESCOLANO; FERNANDES 2000).

Em Portugal, as escolas existentes receberam muitas críticas por parte dos intelectuais e da imprensa local. D. António da Costa comentava o péssimo estado em que se encontravam os edifícios escolares:

> Encontro-me com alguns amigos, entre eles o Sr. António José Teixeira, que me pergunta:
> - Já viu uma das curiosidades da terra?
> - A praia?
> - Melhor. [...]
> Aos poucos passos o Dr. Teixeira apontou-me para uma portinha ao rés da rua e diz-me.
> - Desça.
> Olhei para dentro, ouvi um burburinho, vi tudo escuro, depois, mas afeito à escuridão e, abrindo bem os olhos, umas figuras que pareciam espectros pela casa térrea e um velho impassível.
> Como a luz não dava no centro senão por aquela portinha, que mais parecia uma fresta, as nossas duas figuras tinham-lhes roubado uns poucos raios que fingiam alumiar a caverna.
> - Onde me trouxe, doutor? É uma pocilga!
> - Não, respondeu ele, é uma escola popular de educação física, moral e intelectual.
> Deitamos a fugir. (EDUCAÇÃO NACIONAL, n. 5, 1896)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 256 03/10/2007, 12:49

A crítica feita pelo D. António da Costa abrangia os discursos dos governantes acerca da finalidade da educação: "educação física, moral e intelectual". Como proporcionar esse tipo de formação em lugares impróprios para o ensino?

Segundo Machado (1899, p. 92),

> os edifícios em que se acham estabelecidas as escolas primárias, não são, salvo o da escola n. 1, de construção especial, nem são todos os mais apropriados [...] alguns dos edifícios são condenáveis em absoluto ou demandam reparações para continuar a servir; outros são mal avizinhados.

As Escolas Centrais em Portugal não promoveram a construção de grandes edifícios, como aconteceu em outros países europeus e no Brasil, onde os prédios escolares retratavam a importância atribuída à educação. Alguns foram construídos com a parceria entre o público e o privado e outros funcionaram em prédios alugados e adaptados, compostos de salas de aula, vestíbulo e a moradia do professor.

No caso da Escola Central n. 1 de Lisboa, referenciada por Machado, o prédio escolar foi construído com o legado de dois cidadãos, que impuseram como condições para uso da verba de 2.500$00 réis, que o Estado complementasse o valor doado com a mesma quantia e que aceitasse a proposta de construir um edifício escolar que obedecesse "às mais modernas regras de higiene e pedagogia". Nesse prédio, dois anos mais tarde, foi construído um ginásio, pela primeira vez em Portugal, para atender à inclusão da educação física no currículo primário (Beja, 1985, 74).

As escolas primárias de Cedofeita (Porto), que posteriormente se tornaram escolas centrais,[8] funcionaram em prédio construído para abrigar duas escolas, sendo uma do sexo masculino e outra, do feminino. De acordo com o registro do Livro de Plantas de Casas da Junta da Paróquia de Cedofeita, há um pedido de autorização para construção de uma casa para as duas escolas, habitação para os respectivos professores e biblioteca paroquial (1884, p. 30-36). O terreno pertencia ao Priorado de Cedofeita e foi desapropriado pela Câmara para utilidade pública.

No entanto, nas freguesias do Bonfim e de Paranhos, ambas pertencentes ao município do Porto, as escolas centrais funcionaram em edifícios alugados, alguns em estado precário, carecendo de cuidados especiais. Na Escola Central n. 2, sob a direção da professora Maria Isolina da Silva Cardoso, encontramos vários ofícios à Câmara Municipal solicitando reparos no prédio escolar,[9] e alguns descrevem em detalhes a situação do prédio escolar:

Exmo. Senhor Presidente da
Câmara Municipal do Porto.

[8] Na atual Escola n. 71 da Torrinha, encontramos o Livro de Honra da Escola Central de Cedofeita – sexo feminino, onde consta a atribuição de diploma de aprovação de alunos matriculados em 1903.

[9] Cf. Livro de Correspondência expedida da Escola Central n. 2 da freguesia do Bomfim – sexo feminino.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 257 03/10/2007, 12:49

> Tenho a honra de comunicar a V. Excia. que as portas de entrada da escola que rejo, à Rua Duque de Saldanha, 663, estão em vergonhoso estado, pois há mais de vinte anos não foram pintadas. Acresce que uma porta que dá acesso ao quintal da escola situada na parte do edifício destinado à habitação da professora, está de tal modo desconjuntada, que nenhuma segurança oferece.
>
> Outras anomalias poderia contar a V. Excia e à digna Corporação a que distintamente preside: limito-me, porém, a indicar as que necessitam de imediatas providências [...]
>
> Porto, 2/2/1914. A professora regente,
> Maria Isolina da Slva Cardoso

A fim de auxiliar a fiscalização e adequar a arquitetura escolar aos discursos higienistas da época, a reforma da instrução pública de 1901, criou a inspeção sanitária e a direção técnica das construções escolares. À inspeção coube inspecionar e fiscalizar sanitariamente os alunos e as escolas, observando o seu espaço, asseio, ventilação, aquecimento, iluminação, mobiliário, etc. À direção das construções, a cargo de um arquiteto, foram incumbidos todos os serviços de estudo, construção, administração, fiscalização e conservação dos edifícios escolares, entre outros. Porém, no mesmo ano, a diretora Maria Isolina da Slva Cardoso relatava um acontecimento decorrente da falta de estrutura física:

> A Escola n. 2
> Ao Chefe da 4ª Repartição da Ema. Câmara Municipal
> Porto, 24 de Outubro de 1914
>
> Exmo. Senhor
>
> Hoje, pelas 1½ horas, foi a vizinhança desta escola alarmada pelos gritos ininterruptos das crianças que, saindo espavoridas das classes procuravam fugir do edifício. À Escola ocorreu muita gente a indagar do que se passava.
>
> Foi o caso que parte do estuque da sala da 1ª classe desabou. O baque por ele produzido, ao despedaçar-se sobre as carteiras, sobressaltou e amedrontou de tal forma as crianças da respectiva classe, que estas, abandonando precipitada e desordeiramente a sala, no meio de uma gritaria crime, alvoroçaram não só o resto da população escolar, como também a vizinhança e pessoas que passavam nas ruas próximas.
>
> Felizmente nenhuma criança ficou ferida, mas é certo que o caso podia ter ficado assinalado por consequências bem tristes. De há muito que eu reclamo, baldadamente, a reparação dos tectos das salas. Mais uma vez o faço pedindo à V. Excia. Se digne providenciar de modo que tal reparação se faça sem perda de tempo, visto o risco que correm as pobres criancinhas. (ESCOLA, 1914, p. 66)

A despeito dos esforços, a legislação não chegou a ser concretizada. Críticas aos edifícios escolares continuavam sendo as mesmas: "Em lugar de casas confortáveis, localizadas banhadas de luz [...] o que encontramos nós? Pardieiros em locais úmidos, de paredes baixas, enegrecidas, recebendo luz escassamente…" (A INSTRUÇÃO, n. 25, 1916).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 258 03/10/2007, 12:49

Concluindo…

Podemos verificar que o Governo português, acompanhando o discurso de modernidade que fundamentava a inserção das escolas graduadas, procurou viabilizar a implantação das escolas centrais no cenário educacional do país através da legislação e das parcerias com o setor privado. Entretanto, embora essas significassem um modelo mais econômico de escola, como dito, a aplicação inicial era elevada, o que inviabilizou a sua rápida expansão pelo país. A essa razão deve ser acrescida outra: a instabilidade política, que contribuiu para acentuar a morosidade dos empreendimentos. Quando as propostas eram encaminhadas e havia a expectativa de serem aprovadas, o poder migrava para as mãos de outra pessoa, não havendo continuidade nas ações propostas.

Esses dois fatores podem ter contribuído para que tais escolas em Portugal não tivessem a expressão e significado que obtiveram em outros países. Porém, para além da precariedade de prédios escolares adequados devido aos parcos recursos financeiros e à falta de estabilidade política, o fato de a implantação das Escolas Centrais e Semicentrais não agregar símbolos de ruptura política, como no caso do Brasil em que evidenciou o ingresso no regime republicano, pode ser considerado como uma das causas do pequeno envolvimento dos poderes públicos e da própria sociedade com a disseminação do modelo. São poucas as pessoas que se lembram dessas escolas e há um número reduzido de produções acadêmicas acerca de sua existência.

Não é certo dizer, entretanto, que as escolas graduadas não tenham se consolidado no ensino público português, deixando as suas marcas até os nossos dias.

Referências

ARIÈS, Philippe. *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Agua, 1988.

BARROSO, João. *Os Liceus*: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

BEJA, Filomena; SERRA, Júlia; MACHÁS, Estella; SALDANHA, Isabel. *Muitos anos de escolas*: edifícios para o ensino Infantil e Primário até 1941 – 1ª parte. Lisboa: Centro de Documentação e Informação, v. 1, 1985.

BENITO; Augustín Escolano. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal*: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, D. António da. *Auroras da instrução*: pela iniciativa particular. Lisboa: Imprensa Nacional, 1884.

COSTA, D. António da. *História da instrução popular em Portugal*: desde a fundação da monarchia até os nosso dias. Porto: Typogrphia Universal, 1900.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 259 03/10/2007, 12:49

FELGUEIRAS, Margarida L.; POUBEL E SILVA, Elizabeth F. S. *A implantação das escolas centrais em Portugal*. In: VIDAL, D. (Org.). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971), 2006.

FRAGO, António V. *Inovación pedagógica y racionalidad científica*: la escuela graduada pública en España (1898-1936). Madrid: Akal Universitária, 1990.

JARDIM, Dr. Luiz. *A instrução primária no município de Lisboa*. Lisboa: Typograhia de Christóvão Augusto Rodrigues, 1877.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação,* n. 1. Campinas: Autores Associados, 2001.

MACHADO, Bernardino. *O ensino primário e secundário*. Coimbra: Typographia França Amado, 1899.

PROENÇA, Maria Cândida. O advento republicano e a escola republicana (1890-1926). In: ESCOLANO, A.; FERNANDES, R. (Org.). *Los caminos hacia la modernidad educativa na España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundação Rei Afonso Henriques, 1997.

A nossa escola primária: o que tem sido o que deve ser. Porto: Livraria Portuense de Lopes e C.ª [s.d.].

SOARES, Franquelim Neiva. A reforma da instrução primária de António Rodrigues Sampaio. *Boletim Cultural de Esposende,* n. 7/8, 1985.

VIDAL, Diana G. *Culturas escolares*: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). 2004. Tese (Livre-Docência em História da Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2004.

Documentações de Portugal

A INSTRUÇÃO, n. 25, 1916.

A VOZ DO PROFESSOR, 1910, n. 38

BOLETIM DA DIRECÇÃO GERAL DE INSTRUCÇÃO PUBLICA. Lisboa: Imprensa Nacional, 1902.

COLLECÇÃO official da legislação portuguesa: anno de 1869. Lisboa, Imprensa Nacional. Biblioteca Pública Municipal do Porto, 1870.

COLLECÇÃO official da legislação portuguesa: anno de 1901. Lisboa: Imprensa Nacional. Biblioteca Pública Municipal do Porto, 1902.

EDUCAÇÃO NACIONAL, Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 5, 1896.

ESCOLA POPULAR. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 18, 1870.

LIVRO 89 de plantas de casas da Junta da Paróquia de Cedofeita. fl.30-36; p. 307-309. Arquivo Histórico da Câmara Municipal do Porto- Casa do Infante, 1884.

LIVRO de Ata do Conselho Escolar da Escola Oficial do sexo masculino da freguesia do Bomfim. ESCOLA, Porto, n. 1, 1913.

LIVRO de correspondência expedida da escola elementar do sexo feminino do Bomfim. ESCOLA, Porto, n. 1, 1914.

O ENSINO. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 7. 1878.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 260 03/10/2007, 12:49

REGULAMENTO da Instrução Pública de 1902. In: COLLECÇÃO Official da Legislação Portuguesa: Anno de 1902. Lisboa: Imprensa Nacional. Biblioteca Pública Municipal do Porto, 1903.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 10, 1906.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 129, 1907.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 129, 1910.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 136, 1910.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 154, 1910.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 156, 1910.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 162, 1907.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 27, 1907.

REVISTA PEDAGÓGICA. Biblioteca Pública Municipal do Porto, n. 87, 1909.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 261 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 15

Por uma acção preventiva e curativa da infância pobre: os discursos jurídico-educativos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1910-1920*

Sónia Câmara

Introdução

> A nosso ver, os menores arrancados ao seu ganha pão, libertos, mas honestos, não encontram o menor benefício nesse recolhimento. Contra os patronatos, surgem protestos que entristecem. Lá, os menores de 14 anos que a lei tem mandado recolher, não recebem assistência necessária. Vivem mal alimentados, rotos, tem promiscuidade e onde os piores vícios exercem sua influencia degenerante. Faltam-lhes carinho, educação e ensinamento que lhes orientem na formação do espírito. (VANGUARDA, 11 jun. 1927)[1]

Em uma sucessão de matérias jornalísticas intituladas *Caçada de Menores,* publicadas durante o mês de junho de 1927, o Jornal *Vanguarda* denunciava a ação empreendida pelo Juiz de Menores do Distrito Federal, José Candido de Mello Mattos. Para o editoral do jornal, a sociedade não poderia ver com bons olhos as iniciativas do Poder Judiciário que, em nome da proteção à infância, perpetrava ações discriscionárias arrebanhando as crianças que perambulavam "à solta" pelas ruas da cidade, não estabelecendo, assim, as devidas distinções entre "os bons e os maus elementos, os vadios e os laboriosos, os honestos e os viciados."

Nas críticas, veiculadas pelo jornal, não faltavam referências aos aspectos que, embora aludissem à idéia de cuidados sociais a serem encaminadas pelo então Juiz de

---

* A discussão formulada faz parte das investigações que venho realizando em meu trabalho de doutoramento, sob a orientação da professora Diana Vidal.

[1] O jornal *Vanguarda* trouxe matéria intitulada "A caçada de menores", será perseguição à imprensa. Refere-se à campanha do Juiz de Menores Mello Mattos contra os vendedores de jornais como parte das ações repressivas contra o trabalho de menores.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 263 03/10/2007, 12:49

Menores da Capital da República, acabavam por promover uma verdadeira "caçada às criaturas," onde crianças trabalhadoras eram encarceradas, deixando a solta pivetes que se viciavam em uma liberdade sem repressão. Segundo o jornal, a justiça não direcionava a devida atenção para o fato de essas crianças, assoladas pela miséria social e econômica, não poderem freqüentar escolas e receberem "as luzes da pedagogia moderna" e se em função disso não possuissem primores de educação e cobrissem de andrajos os seus corpos magros, "não é porque não desejassem a sedução desses regalos. Só poderiam viver as custas de seu próprio esforço [...]", constituindo-se, em muitos casos, como o único meio de colaborarem para subsistência de suas famílias[2] (VANGUARDA, 13 jun. 1927).

Um dia após a publicação das matérias criticando os procedimentos empreendidos pelo Juízo de Menores, o jornal *Vanguarda* noticiou carta-resposta do Juiz Mello Mattos que, partindo das denuncias editadas, justificava suas iniciativas demonstrando que sua "campanha santa" não objetivava empreender um movimento contra os "pequenos" vendedores de jornais,[3] mas, sim, requerer medidas protetoras e preventivas em prol do bem-estar dos menores que se encontravam sujeitos a todos os tipos de riscos que as ruas e o meio social representavam. Defendia, também, que não se tratava de uma campanha contra a imprensa, tendo em vista ser esta uma importante aliada na veiculação das idéias de proteção e assistência social à infancia,[4] mas de se firmar posições quanto as deliberações prescritas na legislação em vigor (VANGUARDA, 14 jun. 1927).

> Meu caro Senhor diretor de Vanguarda. Só hoje por indicação de um amigo, li os vossos dois artigos intitulados 'Caçada de Menores'; e conforme o meu costume para a imprensa cortes, quero responder-vos não como juiz, que nessa qualidade não pareceria bem discutir convosco em público e raso, mas como dois colaboradores, que somos da mesma campanha santa, a proteção da criança.
>
> [...] não pretendo encarcerar em patronatos ou em asilos sistematicamente os menores dessas classes que caíram em meu poder; e a prova é que dos 26 apreendidos na mal chamada 'Caçada de Menores' apenas quatro ficaram no abrigo.
>
> [...] como estais vendo deparei com quatro pobrezinhos, que não têm eira, nem beira, nem ramo de figueira, viviam ao desamparo, caçando alguns níqueis como vendedores de jornais, para matar a fome, sem cama, sem teto, sem roupa, sem calçado, sem pessoa alguma por si, esse resultado, por si só, recompensou-me das fadigas da caçada. (VANGUARDA, 14 jun. 1927)

[2] Quanto à situação de miséria das famílias pobres no Rio de Janeiro e a inserção das crianças no mercado de trabalho informal, ver o trabalho de Damazio (1996, p. 49).

[3] É interessante observar que entre as atividades desenvolvidas pelos menores, a de vendedor de jornais foi uma das que mais apareceram nas campanhas realizadas pelas instituições que incorporaram o discurso de defesa da criança pobre, aspecto que pode ser observado no caso do Brasil, mas também em Portugal. Para além da preocupação com as medidas assumidas pelo Juizado com relação à criança pobre parece-me que a campanha empreendida por alguns setores da imprensa associou-se a uma questão de interesse econômico.

[4] Para efeito de reflexão, parto da designação desenvolvida por Kuhlmann Jr. e Fernandes quando compreendem a infância como a concepção ou a representação que os adultos faziam sobre o período inicial da vida da criança ou como o próprio período vivido pela criança (FARIA FILHO, 2004, p. 15).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 264 03/10/2007, 12:49

Na linha argumentativa produzida por Mello Mattos e encampada por juristas afinados com as propostas implementadas no campo da proteção e assistência à infância é possível reconhecer a ênfase que as normas penais e profiláticas, baseadas nos princípios educativos e regeneradores, adquiriram. A elaboração de discursos de ingerência por parte do Estado "benfeitor" trouxe à superfície a emergência em se configurar os campos de competência dos saberes a fim de organizar instâncias específicas que pudessem assegurar os cuidados relativos à criança, considerando não somente os perigos das ruas e de seus freqüentadores, mas também a necessidade de se realizarem ações promotoras de uma ampla *campanha* em prol de um movimento de "reforma moral" e "social" dos costumes e dos hábitos das camadas populares.

> O trabalho das ruas que, sob o ponto de vista físico, pode não ser prejudicial, se moderado, sob o aspecto moral é sempre desastroso. 'O emprego no centro de muitas cidades grandes converte as suas ruas em estufas da corrupção de menores, que aprendem a beber, a jogar, a falar numa linguagem abjeta, e ainda mais de degradação das raparigas que se vêm expostas aos piores atentados'. (AZEVEDO, 1920, p.32)

Com efeito, a rua, com seus encantos, perversidades e imoralidades, foi vislumbrada como *locus* central de proliferação e socialização dos elementos deletérios da infância abandonada e desprotegida, sendo os fatores de ordem genética, social, moral e econômica indiciados como causas corrolárias para o surgimento de uma patologia do desvio a caracterizar a infância pobre que povoava os centros urbanos, especialmente a Capital do país. Excluída e postergada do cenário escolar, a infância criminalizada, vadia, analfabeta e perigosa constituía-se como ponta de lança de discursos e ações direcionados a encaminhar um conjunto de medidas de profilaxia social, visando orientar a remodelação racional e científica na área da assistência e proteção à infância.

> Caberá, pois, ao Estado a missão de salvar as crianças, tomando-as para si e transformando-as em elementos úteis para a nação – os "filhos da pátria", como seriam chamadas. A própria idéia de salvação da criança confunde-se com a proposta de salvação do país – um país a ser moldado como se molda uma criança. Na lógica do pensamento de então, um projeto político que efetivamente transformasse o Brasil numa nação civilizada implicava na ação direta sobre a infância. (RIZZINI, 2002, p. 36)

Objetivando firmar a concepção da criança como sementeira do futuro, cerne fundamental para a construção do aprimoramento da raça, defesa e salvação nacional, os reformadores[5] brasileiros defendiam a urgência em se promover uma "verdadeira cruzada de benemerência," tendente a instituir procedimentos de intervenção, fiscalização, proteção, cuidado e cura das crianças abandonadas, delinqüentes, pervertidas ou em risco de sê-los. *Pari e passu* ao movimento que vinha se processando no cenário

[5] Utilizo o termo reformador com o intuito de localizar os juristas, educadores, médicos e cientistas sociais que estiveram envolvidos na elaboração de projetos de reforma na órbita do Estado. Nesse trabalho, a ênfase se volta para a atuação sistemática dos bacharéis em direito que se mobilizaram em defesa de discursos e práticas de intervenção sobre a infância.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 265 03/10/2007, 12:49

internacional, estabeleceram os sustentáculos a partir dos quais se deveria incidir sobre a criminalidade e o abandono que assolava a infância pobre que, até então, encontrava-se subjugada as deliberações prescritas no Código Penal de 1891 e/ou no Código Civil de 1916[6] (REVISTA ABC, 16 ago. 1924).

> Falar na causa da infância tem sido, até não muitos dias atrás, em nosso país, dura verdade, malhar no deserto!
>
> Raros, muito raros mesmo têm encarado o problema sob o seu aspecto profundamente civilizador e político – o da economia social.
>
> Não há, de fato, despesa mais compensadora do que aquela com a qual, mitigando-se as rudezas do grande assedio de males à infância, se prepara uma raça vigorosa, inteligente e adestrada para os embates da existência. É esse, evidentemente, o alicerce sobre o qual deve assentar a grandeza da pátria que tanto amamos. (MONCORVO FILHO, 1923, p.123)

Através de disposições educativas, disciplinares e de assistência, os reformadores, reclamavam a conveniência em se compor uma legislação ancorada nas "modernas" teorias criminal e sociológica propugnadas pelos homens de ciência, envolvidos com a produção de uma nova jurisdição destinada ao atendimento da infância nos países civilizados do mundo. Proposições relativas à assistência, à proteção, à guarda e ao cuidado com a infância pelo Estado, assumiram lugar de destaque nas discussões referentes às questões sociais e a premência em instituir projetos capazes de colaborar para o progresso e modernização do país. As preocupações concernentes à infância, demonstradas por juristas, médicos, educadores, cronistas e jornalistas, expressavam a necessidade de se realizar a implementação de disposições saneadoras, higiênicas e educativas contra os *flagelos dizimadores* da infância.

> A questão da assistência e proteção aos menores tem sido objeto da preocupação dos melhores escritores penitenciários e legisladores, em todos os países adiantados, que em todos se chegou a conclusão que a infância e a adolescência abandonada, viciosa ou criminosa, devem ser subtraídas às regras e sanções do direito comum, sendo submetidos a um regime tutelar e pedagógico, em que se lhes de proteção, vigilância, educação e instrução. (A PÁTRIA, 3 fev. 1924)

Nesse contexto, a criança pobre adquiriu uma multiplicidade de identidades, passando a configurar-se como abandonada, delinqüente, desvalida, menor, deserdada da sorte, desamparada, infeliz, desprotegida. As diferentes designações e nomeações formuladas indiciavam o caráter que avocaram as políticas públicas na produção de representações e de práticas concebidas pelo Estado Tutelar no que tange à infância oriunda das camadas pauperizadas da sociedade brasileira (VEIGA; GOUVÊA, 2000, p. 137).

[6] É importante frisar que havia algumas discrepâncias entre os dois códigos no que tange à situação do menor. Enquanto para o Código Civil a maioridade era atingida aos 21 anos, no Código Penal vigorava a imputabilidade a partir dos 9 anos e a idade de 14 anos para a maioridade penal, desde o momento que obrassem com discernimento.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 266 03/10/2007, 12:49

No correr desse processo, a preocupação com a infância pobre presente nas iniciativas promovidas pelos reformadores brasileiros também se constituiu como cerne de discursos jurídicos voltados para a produção de ações tutelares e educativas fomentadas em diversos países envolvidos com a elaboração de formas legais de atuar sobre a situação das crianças. A fim de comprender as instâncias intervencionistas concebidas pelo Estado, tenciono com este texto promover uma reflexão preliminar das políticas de proteção e assistência às infâncias desenvolvidas no Brasil e em Portugal durante as décadas de 1910 e 1920, direcionando particular atenção às ações que se desenvolveram no campo jurídico através da elaboração do Decreto de 27 de maio de 1911, produzido pelo Estado Português, e do Código de Menores de 1927, promulgado pelo Estado brasileiro.

Do universo mais amplo de questões a que os referidos atos legislativos aludem, recorto como foco central de minha análise as iniciativas de "pedagogização" apregoados pela criação e reformulação de instituições tutelares e disciplinares destinadas ao atendimento e a implementação de práticas educativas orientadoras do processo de "regeneração" e "preservação" das infâncias identificadas como "deserdadas da sorte" e, portanto, sujeitas e carentes da intervenção do Estado.

A análise do Código de Menores, no caso brasileiro, e do Decreto de 1911, no caso português, possibilita-me constituir algumas vinculações que podem evidenciar pontos de aproximações vigorosos entre as políticas fomentadas pelos dois países, no sentido de prevenir e proteger a infância assolada pelos males decorrentes da pobreza, do abandono e da delinqüência. Embora pensadas em conjunturas bastante específicas, as políticas de proteção e assistência tiveram na tônica da modernização, da urbanização e do progresso os referenciais por meio dos quais os reformadores procuraram urdir formas de conceber pedagógica e juridicamente as infâncias nas décadas de 1910 e 1920. Desse modo, estabelecer conexões entre as políticas públicas que no campo jurídico foram implementadas no Brasil e em Portugal coloca-me diante da necessidade de comprender como se processou a circulação de idéias e modelos culturais que contribuíram na produção e sedimentação de determinadas formas de incidir pedagogicamente sobre a infância.

Nesse tocante, a realização de inúmeros congressos internacionais,[7] de viagens de estudos, da produção de revistas e boletins de caráter científico e de propaganda, tiveram, desde finais do século XIX, papel fundamental na circulação de concepções e modelos científicos e técnicos, acarretando um crescente movimento de expansão de teorias explicativas que procuraram esquadrinhar os sujeitos e as suas diferenças, promovendo critérios mediante os quais a infância passou a ser pensada, preconizada e classificada.

Proposições direcionadas a interditar e regulamentar o trabalho infantil, a preceituar a escolarização obrigatória, a instituir a criação de tribunais especiais, a sugerir a inibição

[7] Nesse período foram realizados o Primeiro Congresso Penitenciário de Londres, em 1872; o *Congresso de Roma*, em 1885; o Congresso de Antropologia Criminal de Paris, em 1889 e o *Congresso de São Petersburgo*, em 1890; *o Terceiro Congresso de Antropologia Criminal de Bruxelas*, em 1892; o *Primeiro Congresso Internacional dos Tribunais da Infância de Paris*, em 1911; os *Congressos Internacionais de Proteção à Infância de Bruxelas*, em 1913 e 1921, dentre outros.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 267 03/10/2007, 12:49

do poder paternal, a abordar o valor transcendente do meio social, familiar e educacional sobre a carga hereditária das crianças, bem como a formular as diretrizes para um nova organização das instituições destinadas a solucionar o problema da repressão e atendimento das crianças foram, gradativamente, concebidos objetivando comprometer o Estado em sua ação tutelar sobre a infância e de governo sobre as famílias, de modo a compor uma relação direta entre criminalidade, abandono, delinqüência e a situação moral, social e econômica em que se encontravam as famílias pobres.

> A declaração categórica de que a delinqüência dos menores tem o seu fator preponderante na educação familiar e social, como o fizeram no Congresso de Antropologia Criminal de Paris, 1889, o dr. Magnan e Dolifol, que pode dizer ainda mais positivamente: 'Como diretor de jovens detidos eu não creio nos menores nascidos criminosos; como antropologista não o creio também'. Isto para não falar das constantes resoluções tomadas nos Congressos Penitenciários Internacionais, a começar pelo de Stockolmo, sobre a alta conveniência de afastando a questão do discernimento, aplicar indistintamente a todos os delinqüentes juvenis um internamento prolongado, indeterminado até a maioridade civil, em casa de educação. (CHAVES, 1912, p. 78-79)

Para além de se organizarem como espaços de disputas entre concepções e matrizes teóricas, os congressos internacionais foram idealizados como centros congregadores de homens de ciência de várias nações que neles se faziam representar. Como espaços de embate de idéias foram, ao longo do século XIX e no curso do século XX, se firmando como instâncias de consagração e validação de concepções teóricas que, incorporadas pelos intelectuais que circulavam nesses eventos ou que tiveram acesso às suas teses, buscaram subsidiar as discussões e as propostas a serem implementadas pelos países desejosos de impulsionar a reformulação ou a criação de leis de proteção e assistência às infâncias.

A par das iniciativas que vinham se operando, no curso do último quartel do século XIX, em países como Inglaterra, Estados Unidos da América, França, Bélgica, Alemanha e Rússia, no Brasil estas idéias circularam com muito vigor nos jornais que se encarregaram em divulgar as experiências e os modelos inovadores instituídos no cenário internacional. Simultaneamente, uma produção significativa sobre a temática escoava através dos livros editados e importados do exterior, das revistas científicas editadas e de profícuos debates organizados pelas Faculdades de Direito e de Medicina e pelas Associações e Instituições dedicadas a pensar e preceituar projetos e propostas no campo.[8]

Todavía, é possível identificar no cenário internacional a ênfase conferida nesses países às discussões e às práticas instituídas com relação à causa da infância foi a

[8] Durante a década de 1920 no Rio de Janeiro foram organizados, dentre outros, o Primeiro Congresso de Proteção e Assistência à Infância, o Terceiro Congresso Americano da Criança e o *Congresso Jurídico Comemorativo da Independência do Brasil*.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 268 03/10/2007, 12:49

experiência realizada em Portugal, com a promulgação do Decreto de 1911, que acredito ter sido uma das principais referências para o Brasil na revisão da legislação e dos aparatos legais direcionados ao atendimento e à recuperação das crianças pobres.

Nesse particular, peculiar interesse assumiu a missão de estudos realizada, em 1918, pelo professor de Direito Penal da Universidade do Rio de Janeiro, José Candido de Mello Mattos, a Portugal e o contato que travou com as reformas judiciais em curso naquele país, especialmente com a experiência realizada pelo Padre António de Oliveira a frente da Casa de Correção de Caxias. Além do contato com o corpo de leis protetoras da infância, Mello Mattos esteve atento ao funcionamento das instituições disciplinares e tutelares que se organizaram com o Decreto de 1911. Com base na observância dos critérios que estruturavam a legislação portuguesa e dos estudos produzidos e advogados pelos reformadores brasileiros, configuraram-se as bases, mediante as quais elaborou-se uma ampla campanha em prol da promulgação de medidas de assistência e proteção à infância desamparada e delinqüente no Brasil, ao longo da década de 1920.

Nessa linha de atuação, é possível afirmar que os reformadores brasileiros movidos pelo desejo em conhecer as experiências encetadas com a criação dos tribunais especiais, com a elaboração das legislações para as crianças e com a implementação de escolas direcionadas a impulsionar, por meio da educação e do trabalho, a prevenção e a regeneração dos menores, procuraram prescrever uma ação educativa, moralizante e disciplinar voltada ao atendimento e à assistência racional à infância que se encontrava, até então, "criminosamente abandonada" pela sociedade.

Por uma ação educativa e disciplinar: a infância pobre como objeto de intervenção social

> Repete-se hoje, a cada passo, que assim como da renovação das ciências médicas surgiram a higiene e a profilaxia que procuram desenvolver as disposições saudáveis e combater os germes das moléstias antes que se propaguem, também da revolução operada no direito penal, surgiram as novas ciências criminais, que, eminentemente preventivas, procuram combater o crime em suas causas, e que é inegável a maior eficiência desse novo método, sob o ponto de vista do desenvolvimento e das garantias da vida social. (AZEVEDO, 1920, p. 48)

No Brasil, embora tenha sido, desde finais do século XIX, o problema da infância pobre e sua crescente criminalização, mortalidade e morbidade objeto de discussões e polêmicas, foi, entretanto, na década de 1920, com a ênfase conferida à situação da criança como mola impulsionadora do progresso e ou do atraso do país que se deu de forma sistemática a implementação de iniciativas direcionadas a preceituar e normatizar procedimentos no campo do direito preventivo e assistencialista.

Nas propostas encaminha pelos reformadores ao Senado Federal, desde os primeiros anos da República, já prefiguravam medidas preventivas e assistencialistas que, duas

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 269 03/10/2007, 12:49

décadas depois, seriam retomadas com o projeto[9] apresentado ao Congresso Federal, pelo bacharel e deputado José Candido de Mello Mattos. A aprovação do Decreto n. 16.272, de 1923, regulamentou a Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinqüentes, concebendo como aparatos e instituições complementares o Serviço de Assistência e Proteção ao Menor, o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, o Abrigo de Menores e o Juízo Privativo dos Menores do Distrito Federal.[10] Com a apresentação e a defesa dessas premissas, o reformador galvanizou as aspirações de setores da sociedade que reclamavam o lineamento de uma legislação direcionada à infancia "desfavorecida da fortuna".

Por intermédio de iniciativas incorporadas aos projetos apresentados, os reformadores objetivaram instituir um corpo de regras e procedimentos que, aplicados, se constituiriam em critérios gerais e universais mediante os quais se estabeleceriam as competências da justiça no tratamento da criança. Com esse intuito, em 1925, numa articulação política com o Senado Federal, Mello Mattos apresentou o projeto que, com referência no Decreto de 1923, ampliava o campo de atuação dos órgãos já constituídos, criando instituições disciplinares destinadas ao atendimento dos menores delinqüentes e abandonados.

Transformado em lei, em 1926, o Código de Menores foi definitivamente consolidado em 12 de outubro de 1927 como instância jurídica específica no que tangia à infância e à sua normatização. Ocupando-se das crianças, do nascimento à maioridade, o Código buscava habilitar a autoridade pública a acompanhá-los em todas as fases do seu desenvolvimento e educação, amparando-os nas dificuldades da vida, preservando-os dos maus contágios e arrancando-os dos vícios e dos crimes deformadores do seu caráter. (O PAIZ, 9 jul. 1925).

Ao fixar os critérios de funcionamento da Justiça, o Código de Menores pretendeu apregoar como aspectos fundamentais a extinção do discernimento como base de julgamento; a regulamentação do trabalho do menor; a modificação do pátrio poder; a primazia do Estado como instância legítima na proteção e guarda da infância; a preponderância do juiz de menores como autoridade competente e autorizada; a extinção da pena; a supressão da prisão e sua substituição por institutos disciplinares educativos e a concessão da liberdade vigiada (A PÁTRIA, 3 fev. 1924) .

---

[9] Com a apresentação da proposta formulada por Lopes Trovão em 1902, inúmeros projetos foram, a partir de então, apresentados ao Senado visando criar uma legislação destinada à infância pobre e desamparada, no entanto, foi o projeto confeccionado por Alcindo Guanabara, em 1917, que se constituiu como base ao substitutivo apresentado por Mello Mattos. É importante frisar que a década de 1920 configurou-se como período profícuo para a produção de aparatos legais destinados a proteção da infância. Em janeiro de 1921 foi aprovada a lei Orçamentária Federal que marcou o início de uma série de medidas legais que culminou com a promulgação do Código de Menores de 1927.

[10] Em razão de ter sido no Distrito Federal, primeiramente, implementadas as medidas indicadas pelo Código de Menores, estarei reportando-me, fundamentalmente, a essa experiência. Par e passo a esse movimento os Estados de São Paulo e Minas Gerais iniciaram o processo de constituição dos Juizados de Menores e de suas instituições complementares no atendimento e proteção à infância pobre.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 270 03/10/2007, 12:49

A estruturação e a promulgação da legislação no campo da proteção e assistência à infância constituíram-se elementos inspiradores de novas práticas sociais e educativas, mas também como suporte impositivo para a implementação de ações de intervenção por parte do Estado.[11] Ao assumir um caráter ordenador e delimitador das relações sociais, a legislação deveria se configurar como legítima e legitimada, tendo como suporte as concepções que se digladiavam na estruturação dos pressupostos que alicerçavam a produção e a realização da lei (FARIA FILHO, 1998, p. 92).

> A lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma 'superestrutura' de forças produtivas e relações de produção. Como tal, é nitidamente um instrumento da classe dominante de fato: ela define e defende as pretensões desses dominantes aos recursos e à força de trabalho – ela diz o que será propriedade e o que será crime-, e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder de classe existente. Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra máscara do domínio de uma classe. (THOMPSON, 1987, p. 350)

No movimento de localização e definição da infância interditada, os juristas envolvidos com a elaboração do Código de Menores associaram os aspectos sociais, econômicos, morais e psicopatológicos como elementos que permitiam identificar pobreza, miséria, abandono e criminalidade na produção do estereótipo da infância menorizada abandonada ou delinqüente.

Ao definir o domínio da lei na produção das sanções controladoras do poder do Estado na tutela das camadas pobres, como também ao situar o campo possível de atuação e circulação desses sujeitos, promoveu-se o predomínio de instâncias reafirmadoras das desigualdades sociais como esteio, mediante as quais as infâncias foram nomeadas e produzidas.

Ao fundar o universo de intervenção a que o Código de Menores se destinava, delimitaram a classificação dos menores em dois grandes grupos: no primeiro, foram localizados os "menores abandonados" como os desamparados, vadios, mendigos e libertinos; no segundo, os "menores delinqüentes" foram identificados como autores ou cúmplices de crimes e/ou os pervertidos. Para cada grupo de classificação, o Código estabeleceu as idades por intermédio das quais a menoridade deveria ser tratada. Partindo da classificação proposta, os menores "arrebanhados" pela justiça, deveriam ser enviados para instituições disciplinares, podendo em alguns casos, ficar sobre a proteção do Estado numa situação de "liberdade vigiada" ou, ainda, entregues a tutores escolhidos pelo Juiz de Menores. (Código de Menores, 1927, p. 479-486).

[11] O Código estabelecia regras de vigilância, impondo penas de multas ou prisão para os que não cumprissem as suas determinações, deixando para os Estados e Municípios a responsabilidade em determinar regulamentos e leis sobre os modos de organização dos seus serviços de vigilância.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 271 03/10/2007, 12:49

Ao trazer a definição e caracterização do termo menor,[12] o Código de Menores instaurou os referenciais mediante os quais as crianças oriundas da pobreza deveriam ser descritas. Menor passou a significar uma situação social da criança localizada como delinqüente ou abandonada e sobre a qual deveria pairar, além da "mão protetora e tutelar do Estado", a mão fiscalizadora e vigilante da justiça na criação de hábitos salutares para a sua regeneração.

Uma década antes da promulgação do Código de Menores de 1927, em Portugal, firmaram-se, num vigoroso esforço de setores da sociedade, iniciativas visando promulgar uma legislação direcionada a definir os aparatos promotores da assistência e guarda à infância pobre. Foi no contexto de implementação da República portuguesa, em 1910, que se deu não só a crescente ênfase à causa da infância vinda da pobreza, mas também se buscou, de forma sistemática, implementar ações remodeladoras no campo das políticas sociais objetivando identificar, classificar, inibir e solucionar os problemas acarretados pelo abandono, criminalidade e alcoolismo que acabava, segundo visão hegemônica à época, por promover os desvios "morais" da infância e, por conseguinte, a sua completa degradação moral e social.

> O intuito deste decreto é, pois, atender a um velho mal com indispensável medidas de saneamento, sendo a primeira dessas medidas o furtar a criança desprovida aos ambientes viciados, que lhe envenenam a alma e o corpo, aos meios de infecção íntima, que depravam e inutilizam uma parte considerável da nossa população. (Lei de Proteção à Criança, 1925, p. 4)

Firmando-se como uma legislação basilar, o Decreto de 27 de maio de 1911[13] procurou instituir uma organização específica para a proteção à criança, criando, além de um abrangente sistema de normalização das ações a serem encaminhadas pela justiça através de seus aparatos legais, designar os mecanismos que o Estado lançaria mão para tecer uma rede de assistência de caráter preventivo e tutelar, corporificada pela idéia de se criar um movimento *patriótico de regeneração da família portuguesa*.

No cerne desse movimento regenerador da sociedade, corrompida e degenerada, os reformadores portugueses vislumbravam o papel fulcral que deveria assumir a educação e o trabalho no acautelamento, purificação e aproveitamento da criança para a construção de uma nova arquitetura social e nacional a ser solidamente edificada. *Proteger, regenerar* e tornar útil à coletividade a malta de degenerados que imperava a marcha do país rumo ao progresso e a civilização representavam o tripé a partir do qual a lei de proteção e assistência

[12] O termo menor já era utilizado no Brasil desde a vigência das Ordenações Filipinas, sendo incorporado no primeiro Código Penal de 1830, onde a diferenciação das penas justificava-se em função das idades. Aos menores de 14 anos não era atribuída responsabilidade penal, desde o momento que não tivessem agido com discernimento.

[13] Com a aprovação do Decreto n. 10.767 de 1925, foram introduzidas algumas modificações ao Decreto de 1911, entre as alterações propostas, encontra-se a ampliação da jurisdição privativa de menores para todo o país e a criação dos Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores com completa autonomia e independência dos serviços prisionais. (CARVALHO, 1970, p. 21)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 272 03/10/2007, 12:49

firmou-se como instância máxima capaz de promover a *salubridade dos costumes* e a higiene moral e social da criança (*Lei de Proteção à Criança*, 1925, p. 3-4).

> Só com crianças educadas num regime escolar disciplinado, com uma higiene moral escrupulosa, instruídas no conhecimento das coisas e na prática das leis sentimentais que formam caracteres, das leis sociais que formam atividades positivas, se poderá constituir uma sociedade que à salubridade dos costumes reúna as ansiedades fecundas do saber e do trabalho.
>
> O presente decreto encerra nas suas linhas gerais e no seu espírito de justiça o triplo fim de proteger a fraqueza inerte, de preparar e temperar caracteres, de procurar e fomentar energias. (Lei de Proteção à Criança, 1925, p. 4)

A aprovação do Decreto de 1911 pelo governo português representou a possibilidade de constituir os referenciais com base nos quais a infância pobre e criminosa passaria a ser descrita e identificada como menor. Por menor identificariam os que se encontravam *em perigo moral* – abandonados, pobres e maltratados; *os menores desamparados* – compostos pelos ociosos, vadios, mendigos e libertinos; e os *menores delinqüentes*, identificados como os contraventores ou criminosos. Os anormais patológicos e os indisciplinados poderiam ser elementos "nomeadores" de quaisquer das categorias descritas. Como menores anormais patológicos identificaram os que apresentavam, segundo avaliações médica, pedagógica e psicológica, as seguintes descrições: "doença mental, fraqueza do espírito, epilepsia ou histeria;" os indisciplinados eram "os incorrigíveis." (Decreto de 1911, *passim*).

Alicerçadas nas experiências constituídas pelo Padre António de Oliveira à frente da Casa de Correção de Caxias, o Estado português planejou os princípios estruturadores e estruturantes das instituições disciplinares destinadas ao atendimento dos menores, buscando confluir as ações médica, pedagógica e jurídica. Os reformadores portugueses objetivaram, com o regime escolar disciplinar oferecido, estabelecer os "rudimentares estímulos de perfeição moral," necessários para "polir-lhes às arestas, iluminar-lhes o cérebro e adoçar-lhes o coração."

Para esse intento, recorreram à instrução escolar, familiar, manual, física e artística como constituidoras da instrução geral que deveriam receber as crianças recolhidas para proteção e guarda do Estado em escolas especiais de Reforma e de Preservação (Lei de Proteção à Criança, 1925, p. 5).

> Obra de repressão e de assistência, e ao mesmo tempo e principalmente, de preservação, conquanto tenha produzido já grandes e excelentes resultados, há de produzir no futuro bem maiores e mais excelentes ainda, porque se destina a fazer, e fará, de seres, que hoje são ou podem vir a ser moralmente inferiores e nocivos, cidadãos honrados e trabalhadores, elementos prestantes e de valor.
>
> Constitui essa obra uma das bases da reorganização social; é, por virtude dela, como por virtude de uma assistência cientificamente praticada e de uma instrução bem derramada e ministrada, que podemos esperar ver mais tarde a sociedade depurada de muitos elementos deletérios e perniciosos, tendo em cada cidadão uma força, uma quantidade positiva. (CASTRO, p. 49, 1912)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 273 03/10/2007, 12:49

Ao instituir a criação dos institutos disciplinares das Tutorias da Infância e da Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças, o Decreto português de 1911 tinha como fim "prevenir os males sociais decorrentes da perversão ou do crime entre os menores de dezesseis anos de idade," curando-lhes dos efeitos desses males, bem como constituindo os referenciais, mediante os quais as ações empreendidas pelo Estado, deveriam libertar "as gerações futuras dos males" que degeneravam a raça (Decreto de 27/5/1917, p. 595).

> Todo o trabalho destas instituições será caracterizado pela observação cuidada de cada menor, no sentido de garantir a medida indicada para o seu caso particular. Para saber qual a melhor medida, torna-se, pois, essencial observá-lo, conhecer as suas disposições físicas, intelectuais e morais, analisar disfunções sensoriais importantes, perturbações psicológicas, irregularidades éticas, lacunas escolares ou educativas, aptidões profissionais e conhecer o meio de onde provém. Para permitir este processo de observação, foram criados os Refúgios da Tutoria, onde todo o trabalho desenvolvido era orientado, [...] pelo lema: 'Educação e Trabalho'. (LOPES, 2001, p. 35)

Na parte relativa às disposições diversas, o Decreto português estabelecia não somente os pressupostos, o caráter e a organização da Federação, como também trazia as indicações necessárias para a criação dos Refugios da Tutoria Central[14] e a reorganização das instituições educativas a serem firmadas. A antiga Casa de Correção de Caxias, que foi reformada, assumiu a designação de Escola Central de Reforma, constituindo-se como uma escola de *Preservação* e as Colônias Correcionais, existentes ou a serem criadas, como escolas de *Reformas*, direcionadas ao atendimento dos menores delinqüentes e criminosos.

> A lei de 1911 que criou, em vez de tribunais, a 'Tutoria da Infância', determinou que se fundassem estabelecimentos especiais, para a detenção dos menores faltosos, estabelecimentos esses que se denominaram 'Refúgios'. Em Lisboa, Coimbra e Porto já os menores de dezesseis anos não vão para as cadeias comuns e adjetas de outrora. São guardados nos Refúgios onde encontram, desde o primeiro momento, o asseio, a ordem, a inspeção médica rigorosa, todas as práticas higiênicas, a boa alimentação, o ensino, a ginástica, a música e o respeito. (AZEVEDO, 1920, p. 103)

Ao estabelecerem os eixos centrais de um amplo plano de organização das políticas de proteção e dos serviços de assistência na esfera do Estado, os reformadores brasileiros e portugueses objetivaram colocar em foco os aspectos sociais, econômicos, psicológicos e sociais que cooperavam para a degenerescência da raça. A implementação de um discurso jurídico-educacional apontado para a construção dos futuros cidadãos trabalhadores e úteis à coletividade ganhava força não só pela sua importância no esforço de se abrandar o horror da criminalidade, mas também por associar-se à tônica da modernização e

[14] O Decreto estabeleceu a Criação das Tutorias Centrais e Comarcã, entretanto, somente a Tutoria Central de Lisboa foi em 1912 estabelecida, sendo, posteriormente criadas as Tutorias Centrais do Porto e de Coimbra.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 274 03/10/2007, 12:49

do progresso do país, intencionando curar o corpo, matar a fome, educar o espírito e moralisar o caráter do menor, transformando-o, mediante um movimento de remodelação social, em um *cidadão de amanhã*. (LEÃO, 1909, p. 21)

É possível observar que, associada à onda de modernização e progresso, coligou-se no Brasil, e também, em Portugal, uma crescente preocupação de se pensar o lugar a ser ocupado pelos diferentes sujeitos sociais. As políticas de proteção e assistência às crianças pobres foram assumidas como disposições que se constituíram para fomentar tendências intervencionistas do poder estatal na esfera privada das famílias através de ações jurídicas que se associaram as prerrogativas médicas e educativas. As legislações que se organizaram visaram construir uma nova arquitetura legal mediante a qual se pretendia fundamentar uma atuação social *preventiva* contra o crime e uma ação *curativa* contra o crime consumado. A par desse duplo movimento, firmou-se a máxima de que mais valia *prevenir do que remediar e reprimir*, instituindo a mudança de enfoque da prisão, correção e castigo para a concepção de tratamento da criança por meio de ações educativas, preventivas e regeneradoras a serem implementadas mediante a observação dos fatores individuais, hereditarios e mesológicos apresentados.

Constituindo-se como instituições totais,[15] as escolas de Reforma e de Preservação, concebidas pelos Estados brasileiro e português, tinham em comum a preocupação em formular planos disciplinares, onde, para além de se conformar os corpos das crianças as lógicas higiênicas, disciplinares, comportamentais e do trabalho, tencionavam, também, estabelecer a dinâmica dos espaços e tempos institucionais como referências na produção de hábitos e fazeres dos sujeitos desviantes.

Com esse intuito, a escola[16] teve como perspectiva, no Brasil e em Portugal, produzir uma instância jurídica capaz de produzir a transformação regeneradora da criança uma vez que representava a possibilidade de superar a antiga terapêutica da pena aplicada aos infratores pela concepção profilática e redentora da educação das crianças abandonadas ou delinqüentes. Com base nesse modo novo de pensar o papel da escola e de seus aparatos pedagógicos, os reformadores brasileiros e portugueses pretenderam ensinar "salutares deveres cívicos e noções de arte ou ofício, como a mais formosa e perdurável obra que se pode praticar numa sociedade que é mister preparar para uma transformação radical de costumes" em nome da defesa e proteção social (CASTRO, 1913, p. 72).

Quanto a essa finalidade, os professores deveriam assumir um papel paternal para as crianças, observando os seus vícios, tendências e virtudes, ocupando-se de sua educação individual e incutindo princípios e sentimentos de moral a fim de indicar o melhor

[15] As instituições totais são espaços onde os sujeitos são vistos como corpos coisificados, pré-sociais, espécie de tábua-rasa onde se inscreve o que se quiser. Para Goffman (2003, p. 11), as instituições totais caracterizam-se por serem locais onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, são separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo e levam uma vida fechada e formalmente administrada.

[16] Estou utilizando a designação de escola para as instituições ou institutos disciplinares que foram concebidos no Brasil e em Portugal com o fito de atender as crianças abandonadas, desamparadas ou delinqüentes, oferecendo-lhes instrução geral, profissional, guarda, proteção e assistência.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 275 03/10/2007, 12:49

regime educativo e disciplinar a ser adotado para as crianças. Com a implementação dessas ações, esperava-se que pudessem ser revogadas as tendências criminosas e degenerativas preexistentes e adquiridas pelas crianças, atuando, então, como elemento a possibilitar a superação das propensões viciosas incorporadas, devido não somente aos fatores de ordem hereditária e biológica, como também às influências familiares, sociais e econômicas do meio ao qual eram provenientes. Com esse intuito, o Código de Menores de 1927,[17] em sua parte relativa aos *Institutos Disciplinares*, preconizou a criação de escolas que teriam papéis diferenciados no atendimento aos menores desamparados e delinqüentes, oferecendo-lhes terapêuticas distintas a serem prescritas em decorrência das necessidades e deficiências identificadas e nomeadas pelos órgãos complementares aos Institutos Disciplinares.

Partindo dessa prerrogativa, os menores deveriam ser classificados tendo em vista as seguintes situações: os que precisavam de maior observação; os que, devido à sua degeneração ou ao seu estado mórbido, precisavam de tratamento hospitalar em vez de escolar; os que, em decorrência de doenças, necessitavam de cuidados especiais antes de se sujeitarem ao regime educativo disciplinar e, por conseguinte, os que apresentavam condições imediatas de receber o atendimento pedagógico correcional desenvolvido nas escolas propugnadas com o Código de Menores (O IMPARCIAL, 4 dez. 1925).

Destinadas a oferecer uma educação, física, moral, profissional e literária, as escolas foram propostas como de *Preservação*,[18] direcionada aos menores abandonados com idade superior a sete anos e inferior aos dezoito anos, e de *Reforma* aos menores delinqüentes de mais de catorze anos e menos de dezoito anos. Para as crianças identificadas como "da primeira idade" e os "infantes expostos", o Código de Menores de 1927 deliberava como da competência do Governo Federal subvencionar as creches e instituições privadas destinadas ao seu atendimento, não definindo para o Estado o papel central em sua organização.[19]

---

[17] O Código de Menores encontra-se organizado em duas partes: a primeira, a parte geral, dispõe sobre o objeto e o fim da lei, as diferentes classificações adotadas para o termo menor, as disposições relativas à ação do Estado na determinação da perda e inibição do pátrio poder e da tutela, as medidas a serem adotadas pelas autoridades nas situações especificadas pelo Código, a regulamentação das idades e situações em que os menores poderiam trabalhar; a segunda, a parte especial, dispõe sobre o funcionamento da justiça e criação do Juízo de Menores no Distrito Federal e suas diferentes incumbências que envolviam tanto a ação do juiz, como a do médico psiquiatra, dos comissários de vigilância, do curador e de todos os demais funcionários, bem como, dos termos do processo, da constituição dos abrigos de menores, dos institutos disciplinares e do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores.

[18] Analisando os processos policiais relativos ao envio de menores para essas escolas, Vianna (1999) afiança que essa divisão estabelecida por idade e por infração cometida como critério de seleção escolar do menor, não se sustenta na prática, tendo em vista os processos indicarem o envio de menores, indistintamente, para um ou outro tipo de escola.

[19] Como da Primeira idade definiam todas as crianças de menos de dois anos, por expostos, os infantes até sete anos encontrados em estado de abandono e mendicância. Dada a escassez de instituições destinadas a prestar atendimento as crianças até sete anos de idade de ambos os sexos, Mello Mattos defendia a necessidade de se recorrer às instituições privadas e religiosas que ofereciam atendimento às crianças. A fim de colaborar com essas iniciativas, Mello Mattos criou, em 1924, a Escola Maternal.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 276 03/10/2007, 12:49

Com efeito, os saberes que foram introduzidos a essa nova finalidade educativa nas escolas de *Preservação* e de *Reforma* apresentavam, entre suas preocupações, a questão das idades e do gênero como aspectos organizadores das instituições, como também das oficinas destinadas aos menores do sexo feminino e masculino. No que concerne a essa perspectiva, os ofícios propostos eram compatíveis com o universo de possibilidades concebidas para mulheres e homens à época.

Exemplo disso foi a organização proposta para o ensino direcionado às menores internas, que se compunha de Oficinas de Costuras e Trabalhos de Agulhas; Lavagem de Roupa; Engomagem; Cozinha; Manufatura de Chapéus; Datilografia; Jardinagem, horticultura, Pomicultura e Criação de Aves.

> A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um oficio, adequado à idade, força e capacidade dos menores e as condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adotar o diretor atenderá a informação do médico, precedência urbana ou rural do menor, sua inclinação, a aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provável destino. (Código de Menores, 1927, p. 510)

O internamento na escola de regeneração ou de preservação social do menor não deveria ser visto como uma pena associada ao castigo por uma infração cometida, mas como uma medida saneadora e de prevenção social com o fim de "proteger" o menor e, por conseguinte, a sociedade contra os males advindos do abandono, da vadiagem, da mendicância, da prostituição, da criminalidade e do alcoolismo que corrompiam as estruturas da sociedade civilizada e moderna. A prisão deveria ser substituída por escolas especiais subordinadas a um regime e penas pedagógicas correcionais.

Entre o discurso da prevenção e da regeneração, o Código de Menores de 1927 propôs a criação do Abrigo de Menores e do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores que, juntamente, com o Juízo de Menores e as Instituições Disciplinares constituiram-se como instituições estratégicas fundamentais na pedagogização das crianças pespectivadas como infratoras e desviantes da ordem instituída. Na composição dessas instituições, ficou estabelecido que, entre suas atribuições, o Abrigo de Menores deveria funcionar como espaço destinado a realizar uma minuciosa triagem e identificação dos menores de ambos os sexos, procedendo à aplicação de testes antropométricos, pedagógicos e exames médicos.

De caráter provisório, o Abrigo constituía-se como um portal de passagem pelo qual os menores, a partir do "seu batismo", assumiriam uma "nova" identidade social, configurando-se como balizador do destino que o menor passaria a corporificar. Já o Conselho de Assistência se organizaria como instituição complementar à ação educativa realizada, tendo como uma de suas incumbências arrumar ocupação para os menores egressos das escolas, atuando também como órgão de fiscalização, vigilância e propaganda (Código de Menores, 1927, p. 52).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 277 03/10/2007, 12:49

Os Abrigos de Menores, instituições complementares ao Juízo de Menores, e os Refúgios de Menores, instituições anexas às Tutorias da Infância, foram instituídas com a função de atuar como órgãos intermediárias, encarregadas de promover a guarda temporária e a observação dos menores, indicando a profilaxia necessária para o tratamento do menor até que fosse realizado o julgamento e prescritas as medidas concernentes a sua colocação definitiva numa escola de Preservação ou de Reforma ou dando-lhe outro encaminhamento, tendo em vista as informações apresentadas no prontuário que passava a acompanhar o menor. Compondo-se de um boletim biográfico contendo número do processo, nome, data de nascimento, filiação, antecedentes hereditários, influências, educação, antecedentes pessoais, vacina, exame antropométrico, exame médico, observações psicológicas, pretendia-se identificar as tendências marginais e desviantes dos menores, a fim de transformá-las em elementos auxiliares na regeneração e ou preservação dos menores e, por conseguinte, do país (Decreto de 1925, p. 615).

> O aspecto médico-pedagógico do problema revela-se na adoção e emprego dos processos tidos como suficientes para reintegrar o menor no seu equilíbrio natural, processos variáveis, desde os mais simples até aos mais complexos como instrução, educação, ensino profissional, exercícios ginásticos, assistência médica, etc. Neste campo tem uma intervenção especial ao lado do professor, o médico, no estudo e assistência continua aos menores, cuja regeneração não se obtendo já pelos processos aplicáveis aos normais, tem de obter-se com processos especializados, cujo emprego reclama a intervenção médico-pedagógica, ainda mais intensa para os anormais profundos. (RELATÓRIO, 1925, p. 627)

Outro aspecto importante que começou a se operar nas instituições a serem reorganizadas com a implementação dessas disposições foi a estruturação de um trabalho de identificação e nomeação dos menores que passava pela inspeção médica, pedagógica e psicológica, a fim de garantir que o tratamento indicado fosse eficaz na cura e regeneração das "patologias" moral e física apresentadas. Para isto, fichas biográficas, antropométricas e pedagógicas foram organizadas com o objetivo de esquadrinhar, avaliar e estudar os fatores sociais, econômicos e as taras hereditárias que contribuíram para a degeneração e delinqüência da criança.

Por intermédio das disposições de intervenção estatal, na esfera privada das famílias, enfeixadas no Brasil e em Portugal, procurou-se demarcar o espaço de competência do Estado no sentido de se produzir estratégias visando, por um lado, prevenir contra a perversão e o crime os sujeitos identificados como potencialmente perigosos ou em risco de ser e, por outro lado, medicalizar e curá-los dos males sociais, morais e hereditários que geravam o comprometimento da espécie. Com base num regime de educação preventiva e protetora, materializada por meio de ações pedagógicas e disciplinares, os reformadores sociais proporam controlar e conformar os corpos e a cidade objetivando suplantar a miséria, a ociosidade e a degradação que corrompia a infância pobre, estabelecendo como princípio basilar o papel do Estado em sua missão de velar pela segurança e manutenção da paz social.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 278 03/10/2007, 12:49

Do que foi apresentado, é possível entrever que a produção e difusão de saberes jurídicos, em voga no Brasil e em Portugal, durante as décadas de 1910 e 1920, encontravam-se imbricadas a uma complexa rede de relações de interdependência[20] que acabava por hegemonizar formas de compreender as infâncias pobres, abandonadas e criminosas e de configurar propostas e ações visando realizar a sua "correção", "proteção" e "regeneração". Embora os Congressos Internacionais, as publicações de revistas e livros especializados tivessem contribuido, sobremaneira, para a divulgação de idéias e de experiências realizadas internacionalmente, é possível afirmar que a produção das políticas de assistência e proteção à infância confeccionadas pelo Brasil e por Portugal foi produzida tendo como pano de fundo e cenário as suas realidades específicas.

Nesse tocante, as formulações e critérios direcionados à guarda, à proteção e à educação do menor, presentes no Código de Menores de 1927, constituíram-se de maneira análoga às iniciativas presentes no Decreto de 1911 no que diz respeito aos procedimentos direcionados a identificar as causas e os meios para prevenir e anular os males decorrentes do meio social, econômico e familiar, propondo para isso o acautelamento da criança desde a sua concepção até a adolescência. Na ordem de idéias de intervenção social, buscaram, juntamente, com outras instituições voltadas para a proteção à criança, atuar no sentido de se passar em revista à proteção da mãe durante o período de gravidez, a proteção ao recém-nascido e da primeira idade, a proteção às crianças anormais e a constituição das instituições destinadas ao atendimento das crianças identificadas como delinqüentes e abandonadas.

As propostas de constituição das escolas de *Reforma* e de *Preservação* e a organização pedagógica e disciplinar de seus programas objetivaram atender às demandas atinentes à assistência, prevenção, proteção e cura, expressando a ênfase que os discursos jurídico-educacionais assumiram na demarcação de posição no campo político e na luta concorrencial pela hegemonia das concepções reorientadoras dos modos de vida, dos hábitos e dos fazeres das camadas pobres no Brasil e em Portugal.

Referências

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Licia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 26, 1988.

AZEVEDO, Noé. *Dos tribunais especiais para menores delinqüentes e como podem ser criados entre nós*. São Paulo: Saraiva, 1920.

BREVE histórico do Juizado de Menores. [s.d.]. Mimeo.

CARVALHO, Francisco Pereira de Bulhões. *Reforma do código de menores.* Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1970.

[20] Parto da análise desenvolvida por Elias (1993, p. 17), quanto identifica as redes de relações e interdependência no sentido de vislumbrar como determinados códigos de condutas, maneiras, gosto e linguagem difundiram-se em cortes que se organizavam de maneira análogas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 279 03/10/2007, 12:49

CASTRO, Pedro de. Tutoria da Infância da Comarca da Guarda. A TUTORIA: revista mensal Defensora da Infância, Lisboa: Typ. Colonial, ano I, n. 5, 1913.

CHAVES, João. *Sciencia penitenciaria.* Lisboa: Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira, 1912.

COLEÇÕES das leis da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1928.

COSTA, Souza. Tutoria de menores. *Gazeta de Notícias,* 10 jul. 1923.

DAMAZIO, Sylvia F. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

DECRETO de 27 de maio de 1917. Proteção a menores: legislação. *Boletim do Instituto de Criminologia*, v. VII, 1925.

DECRETO n. 2.940 de 22 de novembro de 1928. In: *Coleções de leis municipais e vetos.* Regulamento do ensino.

ELIAS, Nobert. *O processo civilizador.* Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) *Educação, modernidade e civilização.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FORTES, Agostinho. Castigos Corporais. *A tutoria: revista mensal da Defensora da Infância*, Lisboa: Typ. Colonial, ano I, n. 2, 1912.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos.* São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sentidos da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEÃO, Antonio C. Educação. In: CONFERÊNCIA PRODUZIDA NO SALÃO NOBRE DO GINÁSIO DE SÃO BENTO EM SÃO PAULO. I Congresso Brasileiro dos Estudantes. Recife: Imprensa Industrial, 1909.

LOPES, João Teixeira; CARMO, Daniela Sá. *A tutoria do porto*: estudo sobre a morte social temporária. Porto: Afrontamento, 2001.

MAGALHÃES, Barbosa de. Dr. Afonso Costa. In: AUTOR. A tutoria. *Revista Mensal Defensora da Infância,* ano I, n. 4, Lisboa: Typ. Colonial, 1912.

MONCORVO FILHO, A. Discurso do presidente do primeiro congresso brasileiro de proteção à infância. *Boletim do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1923.

OLIVEIRA, António de. *Deixemos os pais, cuidemos dos filhos.* Lisboa: Edições do Autor Costa do Castelo, 1923.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORI, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2002.

RELATÓRIO do decreto de número 10.767 de 15 de maio de 1925. *Boletim do Instituto de Criminologia,* v. VII, 1925.

REVISTA ABC. 16 ago. 1924.

RIZZINI, Irene. A *criança e a lei no Brasil*: revisitando a história (1822-2000). Rio de Janeiro: UNICEF-Ceppi/USU, 2002.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 03/10/2007, 12:49

TUTORIA da Infância Jurisdicionais e Tutelares de Menores. Decretos de 10 de maio de 1911 e 15 de maio de 1925. Lisboa: Imprensa Nacional, 1925, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2000.

VIANNA, Adriana. *O mal que se advinha*: polícia e menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

Jornais

A CARTUXA. Edição do Reformatório Central de Lisboa Padre António de Oliveira. Caxias, n. I, 28 maio 1947.

A PÁTRIA. 3 fev. 1924.

O IMPARCIAL. 4 dez. 1925.

O PAIZ. 9 jul. 1925.

VANGUARDA. 11 jun. 1927.

VANGUARDA. 13 jun. 1927.

VANGUARDA. 14 jun. 1927.

REVISTA ABC. 16 ago. 1924.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 281 03/10/2007, 12:49

CAPÍTULO 16

"Uma verdadeira revolução de costumes": educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais*

Tarcísio Mauro Vago

Apresentação

"Uma verdadeira revolução de costumes" no seio da população. (MINAS GERAIS, 1907)[1] Uma tradução contundente da pretensão dos governantes de Minas Gerais com a reforma do ensino primário promovida a partir de 1906.[2]

Para tanto, outra escola, outros professores, outras práticas, enfim. Deixar para trás os pardieiros e erguer os palácios (cf. FARIA FILHO, 2000), os templos da civilização (cf. SOUZA, 1998) nos quais seria realizada a "educação intelectual, moral e physica"[3] das crianças, especialmente as filhas da pobreza. Desta tríade spenceriana nasceria o cidadão republicano: ordeiro, trabalhador, limpo, saudável e robusto, capaz de contribuir para o progresso que Minas Gerais e o Brasil almejavam.

Substituir o modelo escolar até então existente, baseado em escolas isoladas, de turma única, dirigidas por um professor remunerado pelo Estado ou por particulares, que funcionavam em casas, em igrejas ou em salas alugadas ou cedidas pelos poderes públicos ou mesmo por pessoa física. Essas escolas limitavam-se a instruir as crianças

---

* Este texto retoma e amplia um dos temas tratados em minha tese de doutoramento (cf. VAGO, 2002).

[1] José Rangel, inspetor escolar em Juiz de Fora (MG). (Cf. MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatórios dos Grupos Escolares, 1907, SI 2829, 4ª Seção).

[2] Os ordenamentos legais da reforma do ensino de 1906, promovida pelo governo de João Pinheiro (1906-1910), incluem a Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, o Decreto n. 1.947, de 30 de setembro de 1906, a Lei n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906, o Decreto n. 1.969, de 3 de janeiro de 1907, consultados para redigir este texto.

[3] Certamente uma tríade baseada na obra de Hebert Spencer, *Educação intellectual, moral e physica*. (A grafia nesta e em todas as citações das fontes consultadas para escrever este texto foi mantida como no original.)

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 283 03/10/2007, 12:49

pobres nas primeiras letras e nas quatro operações – ler, escrever e contar constituíam suas únicas finalidades.

Nelas, o conhecimento escolarizado era o conhecimento do próprio mestre, sem ambições de mudar hábitos, comportamentos e valores das crianças (cf. FARIA FILHO, 2000). Criticadas como inoperantes, precárias, regidas por mestres ignorantes, sem controle do Estado, essas escolas não estariam em condições de realizar a almejada "educação intelectual, moral e physica" das crianças, e deveriam ser uma "excepção condenada ao desaparecimento" (MINAS GERAIS, 1907).

O molde escolar que se afirmou a partir de 1906 encarnava essa esperança de intervir o mais profundo possível na formação de crianças: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado. É, então que introduz novidades na maneira de organizar a escola, dentre elas a construção de espaços próprios para a educação escolar, capazes de reunir e abrigar em um só prédio as escolas que estavam isoladas, provocando, então, o aparecimento dos "Grupos Escolares", difundidos já nos Estados Unidos e em vários países europeus. Essa reforma cria as condições para a constituição e afirmação de uma nova cultura escolar em Minas Gerais, e sua capital, Belo Horizonte, tornou-se o centro irradiador desse movimento.

Em 1º de junho de 1907, ainda no primeiro ano letivo após a reforma, o Secretário dos Negócios do Interior, Manoel Thomaz de Carvalho Britto, comenta em seu relatório ao Presidente do Estado, João Pinheiro:

> Com o Grupo se consegue a divisão do trabalho, a fiscalização permanente, o estimulo dos professores, a execução uniforme do programma de ensino, a atracção do alumno para a escola, a frequencia assidua, o habito das creanças viverem em sociedade, corrigindo-se, modificando-se, aperfeiçoando-se, de modo que o ideal republicano da egualdade póde ser attingido naturalmente no trato de poucas gerações. (MINAS GERAIS, 1907)

Conformar, assim, uma escola capaz de regenerar a sociedade, pois eram "de muito longinqua data os vicios que ella veio corrigir" (MINAS GERAIS, 1910, p. 15), tendo como alvo principal as crianças pobres, evitando que desde muito cedo fossem impregnadas dos muitos males que estariam disseminados em seu meio: essa a façanha que a escola agora deveria realizar, fortalecendo seu caráter redentor.

Ultrapassar as fronteiras de uma instrução restrita aos rudimentos das primeiras letras era uma dessas finalidades. Havia bem mais a fazer com as crianças na escola, pois acreditava-se que educadas em "todas as nobres qualidades que o ser humano deve ter e que na creança se devem desenvolver", cada uma delas se tornaria "germen de um bom cidadão que terá na sociedade perfeito conhecimento de suas responsabilidades". Convinha, então, "cultivar e estimular" nelas o amor à família, à ordem e à disciplina, o respeito ao professor e aos seus colegas, a aplicação ao estudo, o zelo pelo cumprimento de todos os deveres na escola e fora dela (MINAS GERAIS, 1910).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 284 03/10/2007, 12:49

Ora, essa esperança nas possibilidades da escola advinha, em parte, dos muitos problemas vividos nas décadas seguintes à Proclamação da República, que fortaleceram a crença de intelectuais e políticos republicanos mineiros de que a construção de uma nação e de um Estado prósperos dependia, em grande parte, de realizar essa tríade "educação intellectual, moral e physica" do povo. A escola é, então, afirmada naquele momento como instrumento central para a superação da grave crise que o regime republicano experimentava e da qual Minas Gerais não escapara. A inserção do Brasil e do Estado de Minas em um mundo moderno, que se complexificava e se industrializava, estaria na dependência de instruir e educar o povo, tido e havido por analfabeto, doente e despreparado para as novas formas de trabalho industrial, organizado sob a lógica capitalista de produção.

Com o novo modelo escolar pretendia-se então muito mais que apenas instruir as crianças – era preciso educá-las nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão. A "revolução nos costumes" seria realizada "sob o ponto de vista moral, attingindo os beneficios della a propria vida economica", pois, "teremos em vez de um exercito de analphabetos a povoarem as officinas, um pessoal operario sufficientemente preparado para exercitar os seus misteres com intelligencia e aptidão". Desejava-se que esse operariado alfabetizado oferecesse "garantias de economia e incremento" à indústria que se tentava organizar em Minas e no País. (MINAS GERAIS, 1907). A escola foi produzida com uma possibilidade de preparar as crianças pobres para sua inserção nas práticas de trabalho, talvez como única alternativa que se colocava para elas.

Em relação a essas crianças, afirmar esse novo molde escolar parece ter implicado um profundo desprezo pelas práticas e experiências vividas por elas em outros tempos de sua vida, nas suas relações familiares, em casa e nos espaços da cidade. Extirpar essas experiências, apagá-las do corpo, era apenas o ponto de partida. A escola deveria provocar nas crianças uma mudança de sensibilidade, de sentimentos, de linguagem, de comportamentos e mesmo de perspectivas pessoais. É então que uma nova representação que vai sendo consolidada em torno do lugar da escola nas práticas sociais.

A escola passa a ser entendida como espaço de difusão do saber racionalizado, em detrimento do saber produzido nas experiências cotidianas, sendo a ela atribuída a função de "mediadora entre os sujeitos sociais e a sociedade" (cf. VEIGA, 1997). O enraizamento social da escola, especialmente com a instituição dos Grupos Escolares, foi legitimado como condição de possibilidade para a preparação dos sujeitos para a nova realidade da vida republicana.

Impregnada de muitas esperanças, essa escola foi sendo organizada para ficar "afastada da casa e separada da rua" (cf. FARIA FILHO, 2000), considerada esta lugar da marginalidade e do vício (cf. VEIGA, 1997). Nela não caberia o saber produzido pelas populações pobres. O conhecimento e o saber de que as crianças eram portadoras, aprendidos em práticas culturais realizadas em outros tempos e espaços sociais, como a casa, a rua, a relação precoce com pequenos trabalhos, foi sendo desqualificado, subestimado. Com efeito, esse saber não interessava à escola e deveria ser substituído, dando

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 285 03/10/2007, 12:49

lugar ao conhecimento consagrado como necessário à educação racional dos habitantes de um Estado e de uma Nação que aspiravam ao progresso. Ela mesma seria o *locus* do saber legitimado e autorizado como necessário à prosperidade da nação, em face dos desafios postos pela complexidade social.

O conhecimento autorizado para esse novo molde traduzia-se em um programa para o ensino primário, que incluía "Leitura, Escripta, Lingua Patria, Arithmetica, Geographia, Historia do Brasil, Instrucção Moral e Civica, Geometria e Desenho, Historia Natural, Physica e Hygiene, Trabalhos Manuaes e Exercicios Physicos". Esses os saberes autorizados, regulados por normas legais que conformavam seus programas específicos, bem como sua participação na distribuição dos tempos escolares.

A esse conhecimento autorizado agregavam-se outros dispositivos, dentre eles um minucioso regulamento do ensino, trazendo um código disciplinar que normatizava comportamentos, estabelecia muitas obrigações para as crianças e muitos poderes para os agentes escolares, impunha a obediência a preceitos higiênicos e aos valores morais preconizados, por exemplo.

Moldar crianças, impondo-lhes novos hábitos culturais, e ao mesmo tempo prepará-las para o trabalho são duas pretensões de primeira grandeza atribuídas à escola.

Na escola que se afirmava, um alvo para o qual convergiriam os dispositivos de sua organização: os corpos das crianças – educar e constituir seus corpos, fazendo deles corpos fortes, saudáveis, higiênicos, ativos, ordeiros, racionais, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso. Essa a "educação physica" pretendida, e em sentido alargado, para a qual muitos dispositivos foram mobilizados: a arquitetura escolar, a organização do tempo e do espaço nas salas de aula e nos pátios, o conhecimento que se legitimava para instruí-las, as práticas disciplinares são alguns postos em prática.

Esses dispositivos tentavam impor práticas corporais tidas como racionais, higiênicas e assépticas, tomando um modelo de "corpo" de outras culturas, tidas como superiores. É deles que se trata a seguir.

Investindo sobre corpos infantis: dispositivos para uma "educação physica"

No molde escolar que se vai afirmando, um aspecto central a considerar: o movimento de produção do aluno. Como escreve Cecília Cortez, na escola não entrariam "crianças": entrariam alunos e alunas. "A escola era ligada a uma tradição que considerava as crianças e adolescentes como seres incompletos que deveriam ser arrancados à natureza, civilizados, seres que era preciso colocar em pé, endireitar" (cf. CORTEZ, 1999).

Ora, a produção da criança em aluno desdobra-se: não era de uma corporeidade de criança que se deveria cuidar, mas da constituição de uma corporeidade de aluno: novas sensibilidades deveriam ser in-*corpo*-radas. A escola deveria produzir novos hábitos,

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 286 03/10/2007, 12:49

novas subjetividades, novos ritmos – e é preciamente no corpo infantil que deveriam ser inscritos e guardados. Ele é um território – talvez o primeiro e mais central – que a escola deveria conquistar. Lugar de investimento da escola e, por isso mesmo, lugar também de conflitos, de resistências, de tensões vividas nas práticas escolares. Representar a população pobre como desprovida de "bons hábitos", enfraquecida e raquítica foi uma maneira encontrada para criar a necessidade desse investimento: a escola então realizaria uma faxina nos corpos das crianças, que da indigência seriam afinal resgatados e transfigurados em corpos limpos, sadios, belos e fortes.

Práticas constitutivas dos corpos infantis podem ser percebidas já na arquitetura prevista para os prédios escolares e prosseguiam na organização e na ocupação dos lugares, na distribuição dos tempos escolares, nos programas de ensino, na obsessão pela higiene, na inspeção médica, nos rituais, dentre outros, e ainda nos muitos cuidados a eles dedicados pelas diretoras e professoras nas práticas educativas. É dessas práticas que se tratará a seguir.

Lugar

Para dar materialidade e visibilidade imediata à escola que se queria instituir, a pretensão era destinar-lhe prédios suntuosos, um lugar estrategicamente construído para abrigá-la. Um planejamento arquitetônico minucioso, balizado por preceitos de teorias higienistas já consagradas na Europa, foi elaborado para orientar a construção de prédios específicos para as práticas educativas, que deveriam ser imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos. Com tais monumentos, a escola passava gradativamente "dos pardieiros aos Palácios" (Cf. Faria Filho, 2000). Neles, pretendia-se que a educação dos corpos infantis começasse já na arquitetura do prédio: os espaços deveriam ser eles mesmos educativos (Cf. Vinão Frago, 1998).

O Secretário do Interior à época, Carvalho Britto, explicita, em 1907, uma das inspirações da reforma:

> Na América do Norte, ao divisar-se ao longe uma povoação, o prédio que mais se destaca é o da escola. É preciso que entre nós, com a energia de quem precisa recuperar o tempo perdido, se promova a contrução dos templos em que a geração atual revele o seu altruismo, preparando a futura geração para uma vida numa patria livre.

Com tal representação, previu-se que os prédios em que funcionariam as escolas (especialmente os grupos escolares) deveriam possuir essas características mínimas: localização na região central das cidades, certamente porque era considerada mais limpa e higiênica e na qual eles estariam em posição de melhor visibilidade pela população; distância de outras construções, notadamente hospitais e prisões, isolando-os de possíveis contatos; área total do prédio prevendo um mínimo de 8 m^2 por criança; instalações sanitárias; jardim; terreno para o recreio com pelo menos 5 m^2 por criança; áreas previstas e reservadas para os exercícios físicos e os trabalhos manuais.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 287 03/10/2007, 12:49

Sobre as salas de aula, a previsão era de que tivessem área de 48 m^2, sendo 1m^2 para cada aluno, com suficiente iluminação e arejamento naturais:

> É trivial a observação de que na sala tudo deve ser meticulosamente examinado, tudo intelligentemente previsto: a altura dos bancos e das carteiras, de modo que não sejam desproporcionaes ao tamanho e edade dos aprendizes; os espaços precisos entre as filas de carteiras, para que seja facil ao mstre a fiscalização do conjuncto; a côr das paredes e a distribuição da luz solar, de maneira a impedir perturbações dos orgãos visuais; a qualidade da agua potavel e as vasilhas em que é utilizada. (MINAS GERAIS, 1917)

Note-se, com efeito, que a arquitetura projetada para as escolas era já um primeiro dispositivo para uma "ducação physica" das crianças.

Foi essa paulatina mudança de lugar, físico e simbólico, das escolas isoladas para os grupos escolares que permitiu, para Faria Filho (1998), um processo de organização de uma nova cultura escolar em Minas Gerais.

Tempos

Nos "palácios do saber", haveria uma organização minuciosa dos tempos como garantia para a realização de um vasto programa capaz da pretendida "revolução de costumes". Novos ritmos, novas exigências de organização dos tempos, em sintonia com a vida moderna.

A distribuição dos tempos escolares foi organizada de modo a não causar fadiga nas crianças, motivo de muitas preocupações à época. Com o desenvolvimento e a difusão de estudos sobre fadiga escolar, apresentados em congressos sobre higiene escolar, em diversos países europeus nas últimas décadas do século XIX, defendeu-se a necessidade de combinar e variar as atividades em função de sua dificuldade, características e faculdades requeridas, não permitindo que o cansaço e o tédio dominassem as crianças.

Retomo brevemente aqui algumas considerações expostas em outro texto (cf. FARIA FILHO; VAGO, 2001) sobre o processo de produção e imposição desse novo molde escolar que teve na delimitação e controle dos tempos escolares uma de suas mais marcantes características. Detalhamento de quadros de horários para as disciplinas que compunham os programas de instrução, com previsão de distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Para isso, novos instrumentos também são escolarizados, como os relógios, as campainhas, as sinetas, que passaram a fazer parte do material básico das escolas. O Regimento escolar de 1907 prescreveia: "Cada hora precisa de aula ou de recreio será avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor" e, mais, que "as matérias determinadas para cada dia escolar não serão substituídas, ainda que haja falta de aulas na semana".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 288 03/10/2007, 12:49

Estabeleceu-se, ainda, que as aulas ocorreriam de segunda a sábado (excetuados os feriados), inicialmente no horário das 10 às 14 horas, determinando-se também critérios de freqüência, datas de início e término do ano letivo, data dos exames escolares, dentre outros elementos demarcadores do tempo escolar. Os tempos da vida organizados em tempos artificiais, ordenados pela razão humana – é este o tempo que os regulamentos do ensino prescreveram às professoras, às diretoras, aos alunos e às alunas e, mesmo, às famílias: também o tempo foi escolarizado. E a racionalização dos tempos na escola era condição de educação dos corpos – novos ritmos temporais que deveriam ser incorporados.

Ordem

Para que nas escolas reinassem a ordem e a disciplina, a reforma de 1906, dentre outras inciaitivas, ampliou e aprimorou a inspeção escolar, e os inspetores eram tidos como "agentes da confiança do governo", nomeados pelo Presidente do Estado "dentre as pessoas de comprovada capacidade moral". Entre suas obrigações estava a de verificar "a disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares" e as "condições materiaes e hygienicas dos predios em que funccionam as escolas e o material de ensino de que a mesma dispõe", além de "observar a ordem geral do estabelecimento no tocante á regularidade das aulas, á disciplina dos alumnos, á organização do horario, ao asseio e condições materiaes e hygienicas do predio, ao estado de conservação da mobilia e do material escolares."

As pretensões de disciplinar as crianças não seriam, de fato, obra do acaso. Sua consecução exigiria vigilância e organização, devendo ser exercida também pela direção das escolas, como em 1908, em que o Secretário do Interior comenta:

> Os directores são a alma desses estabelecimentos, dependendo de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competencia, de seu patriotismo a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução do programma, o estimulo aos professores e alumnos, a ordem, a disciplina e a hygiene, sem o que não realizam os grupos os intuitos de sua creação.

A missão da escola na formação das crianças evidencia-se: substituir a família, ultrapassar as especificidades da instrução e penetrar no campo da educação – educação dos hábitos, do comportamento – em todos os tempos (na sala aula, mas também no recreio) e, para além do seu lugar próprio, chegar à rua.

Higiene

A preocupação constante com a higiene das crianças aproximava-se de uma obsessão, e para torná-la concreta, efetiva, outorgava-se o poder de vigilância ao professorado e às diretoras das escolas. O Secretário Delfim Moreira, insiste em 1911 que

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 289 03/10/2007, 12:49

> ‘a precaução contra provaveis molestias ou defeitos organicos da creança’ não dependia somente do ‘melhoramento material da escola’, já que não bastava que o prédio fosse ‘vasto e bem mobiliado para que os alumnos tenham o conforto preciso em logar onde permanecem horas inteiras’. Era também indispensável que a isso se ‘junte a constante vigilancia dos professores e directores de estabelecimetos de ensino, que com o acostumarem as creanças aos habitos de asseio e respeito de si mesmas, concorrem sobremodo para a sua perfeita educação’.

A higiene escolar aparece centralmente na educação dos corpos na escola e dos corpos de todos: do professorado às crianças, ninguém escapava ao controle, ao mesmo tempo em que se controlavam uns aos outros.

Desinfetar os prédios das escolas, os corpos de crianças, de professsoras e de diretores. Desinfetar o povo!

A propósito, exemplo significativo da higiene dos corpos infantis pretendida encontra-se em matéria publicada em outubro de 1908, no *Boletim Vida Escolar* (n. 31), criado no ano anterior por Firmino Costa, Diretor do Grupo Escolar de Lavras, instituição considerada modelar para os demais grupos:

> Guilherme
>
> É este o nome de um menino de nove annos que freqüenta a escola. Quem o vê sempre tão limpinho, si bem que ante descalço por ser pobre, fica logo sympathizado com ele. Eu nunca o encontrei sem que elle estivesse com o cabello cortado e penteado, com as orelhas limpas, com as unhas aparadas e com as mãos lavadas. Já tive occasião de saber que de manhan, antes do café, elle lava o rosto com água fria, escova os dentes e toma um banho. É talvez por isso que não anda coçando o corpo e a cabeça, como acontece a outros.
>
> Não esquece de seu lenço o Guilherme, e assim elle não faz como certos meninos, que usam da manga do paletó para assoar o nariz. Também não cospe no assoalho, e muito menos põe o dedo dentro do nariz ou da bocca.
>
> É notável o cuidado que elle tem com os livros e utensílios escolares. Ainda há poucos dias elle restituiu *O Amiguinho de Nhonhô*, que lhe tinha sido dado para ler na escola. Pois o livro parece nov, tão conservado está!
>
> Também durante o recreio dá na vista o asseio de Guilherme. Não se deita no chão, não rola pelo pó e nem se esfrega pelas paredes, não se serve do chapéu como objeto de brinquedo, não come frctas sem primeiro descascal-as, e tampouco limpa depois as mãos no paletó.
>
> Eu quero crer que Guilherme guarda todo o asseio não só no corpo e na roupa, mas tambem nas palavras e nos actos. Nunca soube que elle proferisse nomes feios ou escrevesse nas paredes palavras inconvenientes; pelo contrario, já me disseram que elle fica coradinho quando ouve taes nomes e que de modo algum escreve nas paredes e nos moveis.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 290 03/10/2007, 12:49

> Parece-me que o asseio de Guilherme tem concorrido muito para fazer delle um menino saudável, alegre, attencioso e até bonito. Além de que, todos em pouco tempo lhe ficam querendo, porque não há mesmo ninguém de certa educação que deixe de apreciar um menino como é o Guilherme.

Apreciar um menino como é o Guilherme... (personagem inventada por Firmino Costa?), uma tradução perfeita da criança – ou melhor, do aluno – desejado por aquele modelo escolar.

A higiene de crianças consideradas indigentes seria conquistada com a criação em cada escola de uma "Caixa Escolar", incentivada pelas autoridades da Secretaria do Interior, sendo destinada a ajudar a "infancia desvalida a frequentar as escolas primarias", e como um "meio para provocar o movimento das escolas", pelas "recompensas ou premios concedidos aos alumnos assiduos e pelos socorros prestados aos indigentes", como escreve o Secretário Delfim Moreira. Com o dinheiro da Caixa Escolar, distribuíam-se aos alunos reconhecidamente pobres roupas, calçados, uniformes, merenda, cadernos e medicamentos, por exemplo.

Além da Caixa Escolar, havia outra maneira para a limpeza dos corpos na escola, envolvendo os alunos e as alunas, a "Inspecção de Hygiene Infantil", composta de fiscais e auxiliares, que eram os próprios alunos. Note-se que as crianças foram transformadas em inspetores de higiene de seus colegas. Uma vigilância que se pretendia estabelecer entre as crianças – crianças com seus corpos limpos, vigiando o corpo de outras.

E havia ainda a inspeção médica escolar, criada em 1912. Na Capital do Estado, ela funcionava como Serviço de Inspeção Médica nos Grupos Escolares. Seu objetivo era fazer exatamente o que diz o nome: inspecionar, fiscalizar as condições de higiene em que os Grupos funcionavam, estabelecendo a "vigilancia da salubridade dos locaes e do mobiliário"; a "prophylaxia das molestias transmissíveis"; o "exame periodico e frequente do funccionamento normal dos orgãos e do crescimento regular do organismo physico e das faculdades intellectuais da creança"; "a cultura racional do seu organismo physico"; a "adaptação, de accordo com o pedagogo, da cultura das faculdades intellectuais á capacidade physica individual"; a "instrucção e a educação sanitárias da criança."

Uma devassa nos corpos infantis. Os médicos e a medicina eram chamados a participar da tentativa de controlar, sanear e civilizar crianças. Mas havia também os corpos infantis renegados pela escola. A escola buscava livrar-se dos considerados "incapazes physicamente"; os corpos portadores de enfermidade contagiosa; os corpos indigentes (que poderiam ser incluídos caso a escola fornecesse material, roupa e utensílios, com a caixa escolar); os corpos residentes fora do perímetro escolar, os corpos sem meios de comunicação. São corpos esquecidos. Nem todos oso corpos interessavam à escola, nem todos ela protegeria, tampouco zelaria por sua saúde.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 291 03/10/2007, 12:49

Programa de ensino[4]

De várias maneiras buscou-se implantar uma racionalidade nos corpos infantis. O fragmento do relatório do Secretário Estevão Leite de Magalhães Pinto, de 1909, é uma síntese das pretensões da escola com as novas disciplinas que compunham o programa:

> Segundo o programma, a creança instrue-se guardando na memoria, gradativamente, o sentido do vacabulo, da phrase e do periodo, mediante explicação do professor, deleita-se, descançando o espirito, no recreio intermediario de dois periodos de trabalho intellectual durante o dia; nas festas escolares; nas excursões fóra do perimetro da escola e nas festas obrigatorias destinadas á celebração das datas mais importantes da historia patria; nos canticos adoptados; nos exercicios physicos e nos exercicios militares. Mas nestes mesmos meios de diversão bebe e guarda na memoria, que assim se vae educando sem fatigar, ensinamentos uteis ao espirito, adquirindo ao mesmo tempo vigor physico; porque nas festas são recitadas e cantadas composições litterarias de assumpto moral, civico, patriotico e permittidos exercicios physicos proprios para a creança, conforme o sexo.

Tratemos um pouco mais desse programa, começando pela "Escripta". Educar as mãos das crianças para aprender um modo considerado correto de escrever. O ensino da letra vertical foi considerado "facil, rapido, economico e hygienico", sendo que, para aprendê-la, os alunos deveriam ficar na seguinte posição:

> tronco erecto com o peito de frente para a carteira, sem tocal-a, e os pés bem assentados no soalho. – O assento deve ter altura de modo que ambos os antebraços fiquem em nivel, descançando metade do comprimento delles sobre a carteira. – O papel será collocado em posição vertical, formando angulo recto com a borda da carteira.

Aí também uma "educação physica" das crianças. Rapidez, economia e higiene começavam pelas mãos. Instruções em detalhe: "Não se permitta que as creanças fiquem entregues a si mesmas, ao traçarem as primeiras letras; devem ter a mão educada no modo de pegar a penna e manejal-a de accordo com o typo de letra adoptado". "No primeiro semestre desta disciplina, os alumnos usarão ardosias ou lapis e papel, em vez de penna, porque assim vencerão melhor as difficuldades mechanicas da primeira aprendizagem".

Era preciso, também, afinar a voz das crianças. Para isso, "Música", "canto". Um "artista especial" seria o responsável pelo ensino de música vocal nos Grupos Escolares, em "hora apropriada", e todos os alunos deveriam participar. O programa para os

[4] Neste item, recorrerei com alguma freqüência aos escritos do diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino Costa, no *Boletim Vida Escolar*, criado por ele em maio de 1907. Firmino era exaltado como um diretor a ser imitado, por suas iniciativas, e o Grupo Escolar de Lavras produzido como instituição modelar para os demais. Ele foi diretor deste Grupo desde sua criação, em 1907, até 1925. Muitos de seus relatórios apresentados ao Secretário do Interior foram publicados, na íntegra, pela Imprensa Oficial de Minas Gerais. A respeito da história desta instituição, confira o trabalho de Pereira (2005).

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 292 03/10/2007, 12:49

Grupos Escolares incluía "Solfejo, Hymnos e outras musicas de côro, que serão cantados por todos os alumnos ou, alternadamente, por cada uma das turmas em que se dividir esta classe." Na grade de horários, aparece como "canto", sendo destinados dois tempos diários de 10 minutos, intercalados com outras cadeiras de ensino e com os exercícios físicos.

Suaves, firmes e claras, assim deveriam ser as vozes das crianças. Era preciso refinar as sensibilidades infantis. Para isso também concorreria a "Instrucção Moral e Cívica", com a qual os vícios seriam arrancados dos corpos das crianças, para neles implantar civilidade. "Destinada a dirigir a conducta do menino, a inspirar-lhe bons habitos e o cumprimento do dever", devendo ser ministradas não só nas horas determinadas, mas "em todas as occasiões em que se offerecer opportunidade", devendo-se então aproveitar "factos e exemplos, de que se deduzam os preceitos de moral e dever civico, mais com exemplos do que com palavras". Daí surge a última instrução contida em seu programa: "Exemplos, exemplos e mais exemplos".

Então, um exemplo: "Um tempo precioso foi consumido em arrancar das creanças os vicios contraidos no lar". Desqualificar as famílias de origem das crianças é recorrente. E também as práticas vividas nas ruas da cidade, lugar em que, sendo "criadas livremente", as crianças não adquirem disciplina, nem tampouco os hábitos de se sujeitar.

E havia também "Urbanidade", inserida no programa de ensino da Escola Infantil da Capital, em 1912:

> Em Urbanidade o emprego habitual das phrases correctas e gentis, em tratamento fino e attencioso, muito concorrerá para a educação que se pretende das creança nessa parte. Boa pratica de urbanidade será que os alumnos de cada classe sempre recebam á porta da aula a professora que lhes vae fazer qualquer das licções.

O programa previa que a professora devia criar situações na escola que oferecessem "occasião de pratica da obediencia por parte dos alumnos, e faça-se com que ella seja genuina, prompta e completa", sempre com exemplos. Deve ser preocupação da professora ensinar às crianças a resolver pacificamente "as suas desintelligencias com os companheiros de estudo e brinquedos" e a empregar frases "cortezes quando se dirijam à professora, aos collegas e quando recebam presentes ou façam favores entre si."

Ademais, ela os habituaria a fazer e a agradecer favores; a pedir desculpas sempre que tivessem ofendido, prejudicado ou molestado alguém; ensinar-lhes as boas maneiras de se conduzir nas ruas, nas reuniões públicas e na sala de visitas, organizando reuniões nas quais deviam se tratar respeitosamente; incutir-lhes a preocupação com a "pontualidade e a diligencia", consideradas como qualidades essenciais ao sucesso na vida e ao merecimento da consideração dos outros; chamar-lhes a atenção para a distinção que as senhoras merecem dos homens no trato social e, na relação entre meninos e meninas, "exercitar os meninos a ter referencias especiaes para as meninas, na classe, na mesa, nos brinquedos, etc."; exercitá-los ainda na prática de "actos de inteireza e a adquirir o poder de dominar a si mesmas", como condições indispensáveis ao "homem educado para triumphar, vencendo obstaculos e fazendo-se util e necessario".

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 293 03/10/2007, 12:49

O programa trazia ainda um tema em que a professora deveria tratar incisiva e diretamente do pretendido asseio do corpo das crianças, tomando as próprias crianças como modelo a seguir ou a evitar: "Apontar á classe os alumnos que se trajam com mais asseio e correcção, ensinando o gosto no vestuario e no penteado, o trato do calçado e a preoccupação de não se mancharem, desalinharem ou amarrotarem as roupas, já na classe já nos brinquedos."

"Lapidar os sentimentos" era outra tarefa atribuída à escola. A "Liga da Bondade" ofereceria oportunidades para tanto. No relato da diretora do 1º Grupo Escolar da Capital, a finalidade explicitada: "Foi installada, a 5 de agosto [de 1913], a 'Liga da Bondade', que tem por fim lapidar os sentimentos das creanças, corrigindo-lhes os defeitos de educação e conduzindo-as á pratica do bem." As crianças escreviam sobre as boas ações por elas praticadas, depositavam as cartas num cofre especialmente preparado e, depois, eram objeto de comentários na aula de moral e cívica.

As festas escolares também eram momentos de educar as sensibilidades das crianças. O regulamento estabelecia que também era tarefa dos inspetores escolares "promover, de accordo com os professores, festas escolares nas grandes datas nacionaes e para solemnizar os exames de fim de anno". No Grupo Escolar de Lavras, Firmino Costa promoveu uma festa escolar para o 15 de novembro de 1907, publicando no Boletim *Vida Escolar* em 1° de novembro uma nota de forte apelo, dirigida aos pais e à cidade:

> Consistirá a festa em uma passeata pelos alumnos, que terão que executar varias evoluções militares e cantar o hymno da Republica. [...] Ao saírem do Grupo, os alumnos deverão ser photographados, depois de convenientemente dispostos na frente do edifício.
>
> Sendo esta a primeira festa, em que elles vão tomar parte, esperamos que o povo concorrerá para abrilhantal-a o mais possível, sobretudo os que teem meninos matriculados neste estabelecimento. [...] O uniforme escolhido fica barato, e será mais um terno para o uso dos pequenos.
>
> É natural que até mesmo a troco de algum sacrifício façam os Paes virem os seus filhos á festa. Será para estes, em todo o tempo, uma recordação alegre de sua infância a photographia da festa escolar do Grupo, na qual se encontrarão reunidos os primeiros alumnos deste instituto. Quando se tornarem homens, os pequenos de hoje ver-se-ão alli entre os campanheiros de escola, cada qual seguindo então sua estrella mais ou menos brilhante; contemplando seu retratinho entre os dos collegas, qual dos alumnos não sentirá mais tarde uma lembrança agradável deste tempo de agora, desta quadra feliz da meninice, em que a vida é toda cor de rosa!
>
> Ora, ainda custando-nos sacrifício, não valerá a pena dar aos filhos tão grande alegria no presente, tão doce recordação para o futuro?

Cerimônias para educar o olhar e os sentimentos das crianças, como traduz o comentário do Secretário Delfim Moreira, em 1912:

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 294 03/10/2007, 12:49

> As festas infantis, que tão bellas e commovedoras são, se repetem dentro de seus humbraes, significativas de um ensino cívico, antes não praticado. [...] Para rememorar as datas nacionaes – as creanças mineiras, cheias de enthusiasmo e alegria communicativa – se entregam ás manifestações patrioticas, ouvem a palavra dos mestres sobre o significação da data celebrada, e hymnos á bandeira nacional, cantados por centenas de bocas infantis, como que estão a saudar quotidianamente a edade de ouro da instrucção primaria.

A prescrição de "Trabalhos Manuaes" ampliava a educação das mãos infantis e com eles uma pretensão de antecipar na escola uma racionalidade presente nos novos processos de organização do trabalho. Em 1908, o Secretário Carvalho Brito indica um pilar do novo molde escolar que se afirmava: "É preciso que as creanças se retirem da Escola aptas para a vida e para isto deve a educação no amor ao trabalho ser a principal preocupação do professor".

Representações sobre a necessidade de preparar crianças para o trabalho circularam fortemente naquele momento, tanto nos ordenamentos legais como nos relatórios de secretários, inspetores e diretoras, influenciando sobremaneira o conjunto das práticas escolares. De fato, o movimento de conformação de um novo modelo escolar em Minas Gerais deu-se em torno do trinômio "instruir, educar e dar uma profissão". E o regulamento da instrução primária era contundente: "A educação physica será realizada não só por meio da gymnastica e exercicios espontaneos, como principalmente por meio dos trabalhos manuaes".

Envolver desde muito cedo os corpos infantis na dinâmica do trabalho, e com significativas diferenças no tratamento dado ao apredizado dos meninos e das meninas. Elas deveriam ser acostumadas "desde o primeiro dia, com os utensilios do trabalho domestico, ensinando-lhes sómente o que for util e pratico", devendo ser banidos os "trabalhos de phantasia", que ficariam "aos cuidados da família". A orientação era precisa: "Faça-se com que a menina, ao deixar a escola, possa se servir pelas proprias mãos, na execução das peças do vestuario e mais trabalhos communs da vida domestica, para ser desde logo util a si e á família". Já os meninos deveriam ser habituados "ao exercicio do trabalho methodico, familiarizando-os ainda com peças e instrumentos de que tenham de fazer uso no curso de Ensino Technico Primario", que se desdobrava em marcenaria e jardinagem, por exemplo. Percebe-se aí uma educação escolar das diferenças entre o feminino e o masculino.

Dez anos após a reforma, o Secretário do Interior, José Vieira Marques não divaga sobre a necessidade de expandi-los e, afinal, sobre seus objetivos: "Cumpre extender os cursos techinicos a todos os grupos escolares para se ampliar e melhorar o ensino profissional, preparando-se operarios e artifices para todas as empresas e industrias, estimulando-se a capacidade do povo brasileiro".

A crescente industrialização produzia a escola como locus de preparação de operários e artífices: de seus corpos para o trabalho.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 295 03/10/2007, 12:49

A "gymnastica" foi mais um dos dispositivos para a educação dos corpos infantis na escola, isto é, para uma ampla e profunda "educação physica" das crianças. Com efeito, foi a partir de 1906 que essa prática se afirmou nos programas de ensino primário, em Minas Gerais – era o momento inicial de seu enraizamento escolar. Prescrevia-se: "Não se descuide desta parte da educação das creanças na escola". Passa a circular a representação de que a inserção dessa cadeira no programa da escola primária era necessária porque deles dependia "o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos". A preocupação com o aperfeiçoamento e o fortalecimento físico racional e sistemático ficava evidente.

Também aqui os programas eram distintos para meninos e meninas. Essa diferenciação de práticas corporais expressa as representações sobre os corpos masculinos e femininos: para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos, mas que deveria respeitar as *diferenças* entre eles.

Para viabilizar sua inserção no programa, foi previsto nas plantas dos grupos escolares a construção de "galpões que deveriam ser cobertos com telhas, sem forro de taboas e ter o chão ladrilhado ou cimentado sem asperezas" (MINAS GERAIS, 1909). Ou seja, todas as escolas deveriam "dispor sempre de uma área conveniente para recreio e exercicios physicos dos alumnos".

Foram reservados 25 minutos diários (inclusive aos sábados) aos "Exercicios Physicos", sempre das 11h50 às 12h15. A sua posição cuidadosamente intercalada às demais cadeiras, ao longo de toda a semana, é reveladora da pretensão de que os "Exercicios Physicos" assumissem caráter de recurso higiênico para combater a fadiga intelectual das crianças e o tédio das práticas escolares vigentes.

Firmino Costa também escreve a respeito e busca inspiração nas iniciativas do governo português publicando, quase dois anos após a reforma, em julho de 1908, no n. 25 do Boletim *Vida Escolar*, a seguinte matéria:

> Educação physica
>
> O problema da educação physica está interessando ao Governo Portuguez, que acaba de apresentar á Camara dos Deputados um projeto concernente áquelle assumpto. Seria de vantagem para a execução da reforma do ensino primario em nosso Estado que o Governo de Minas puzesse desde já em pratica uma idéa contida no mencionado projecto. É a seguinte – fazer elaborar um relatorio sobre quaes os jogs physicos, de ar livre, nacionaes ou estrangeiros, cujo exercicio deva recommendar-se como mais proprio ao desenvolvimento do corpo e do caracter.
>
> Para esse effeito convirá talvez obter a collaboraçãode profissionais estrangeiros, de preferencia suecos, alguns dos quaes poderiam ser contratados para instructores de gymnastica e brinquedos. Achamos excusado fundamentar a idéa que ahi offerecemos ao illustre sr. Secretaio do Interior, tão plausível nos parece ella. Basta attentar na falta de alegia de nosso povo, que não sabe divertir-se, para querermos desenvolver nas escolas não só os exercícios de gymnastica adoptados pelo programma, como também certos briquedos que façam os meninos empregar melhor suas horas vagas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 296 03/10/2007, 12:49

São representações produzidas sobre a presença da ginástica nas escolas: desenvolvimento do corpo, do caráter, promoção da alegria. Indicações de que seu ensino foi orientado sob o primado da correção e constituição dos corpos, traduzido pela crença em sua capacidade de endireitar e robustecer os corpos das crianças, como expressa um relato da diretora Ignacia F. Guimarães, do "Grupo Escolar Henrique Diniz", da Capital, em 1915: "Os resultados desses exercicios foram excellentes. Alumnos que, a principio, apresentavam posição incorreta e andar desgracioso, corrigiram-se em pouco tempo" (MINAS GERAIS, 1916).

Para garantir essa intervenção ortopédica, o programa de "exercícios physicos" incluía as marchas militares, os exercícios calistênicos e as séries de exercícios físicos, com influência marcante do método sueco de ginástica.

De outro modo, a ginástica foi ainda tratada como dispositivo disciplinar para tentar controlar as crianças e impor-lhes comportamentos desejáveis, mobilizada como prática de disciplinarização e aculturação das crianças, especialmente filhos e filhas de famílias pobres, muitas vezes tratados(as) como indigentes, numa tentativa de conseguir que se desvencilhassem de seus hábitos de origem. Se a crença na capacidade de eliminar vícios contraídos em casa e na rua e implantar novos hábitos era generalizada entre os agentes escolares, a ginástica foi um dos dispositivos previstos e mobilizados.

A ginástica esteve articulada também com o debate sobre a formação racial brasileira, intenso naquele período. Ela integrou um conjunto de dispositivos produzido para conseguir o desejado aperfeiçoamento da raça, que incluíam políticas de saneamento, de combate a epidemias tropicais, de higiene, de desenvolvimento de projetos eugênicos – por exemplo, a defesa da esterilização dos considerados não regeneráveis, como os deficientes, loucos, epilépticos, delinqüentes (cf. SCHWARCZ, 1995); o branqueamento da raça (cf. SKIDMORE, 1976) – pela imigração de contigentes populacionais europeus; dentre outros.

Da ginástica esperava-se, enfim, uma modelagem dos corpos das crianças – a ela a tarefa de desempená-los, fazendo nascer nelas outra sensibilidade corporal, orientada para as novas exigências do trabalho industrial e da vida urbana.

Ora, pelo exposto, naquele molde escolar não deveriam ser usados castigos corporais. O Secretário Estevam Leite de Magalhães Pinto, no entanto, enviou a seguinte circular aos diretores escolares, inspetores e ao próprio professorado, já após a reforma de 1906:

> Constando que alguns professores costumam applicar a seus alumnos castigos physicos, além de outros não permittidos pelo regulamento escolar vigente, façovos sentir que elles somente estão sujeitos, pelas faltas que commetterem, ás penas mencionadas no art. 251 do referido regulamento e que será severamente punido aquelle que lhes impuzer qualquer outra.

A tradição de impor castigos corporais era uma preocupação para o novo molde escolar, pois não coadunava com seu discurso de uma escola republicana. No plano do

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 297 03/10/2007, 12:49

regulamento do ensino, as penas disciplinares previstas a que se refere o Secretário e que deveriam ser as únicas aplicáveis aos alunos são a advertência, a repreensão particular, a repreensão perante a classe e a privação do recreio poderiam lhes ser aplicadas pelos professores ou pelas diretoras dos grupos, enquanto que a suspensão da freqüência por até 15 dias somente o inspetor escolar podia impor-lhes.

Firmino Costa comparece uma vez mais também neste assunto, iniciando artigo sobre "Disciplina Escolar", publicado em junho de 1907 no n. 4 do *Boletim Vida Escolar*, com esta pergunta: "Como se há de manter a disciplina na escola sem recorrer a castigos corporais?" Ele indica vários procedimentos: "em primeiro logar, prendendo a attenção dos alumnos durante a aula. A attenção, como se sabe, é companheira da ordem". E disso desdobra: ensino simultâneo, com "maxima clareza, de modo attrahente e animado", "tão pratico e intuitivo quanto possível, dado pelo professor, na maior parte do tempo, em pé e em movimento pela sala, não restricta toda a lição a um ou dois meninos, antes extensiva a muitos da classe, quer a leitura, quer a arguição"; "variada disposição das materias nos horarios do regulamento vigente auxiliará com efficacia o trabalho do professor"; "procure o professor captar a sympathia e a confiança dos alumnos"; "a polidez e a justiça, que devem sempre acompanhal-o no magistério, obterão aquelles fins essenciaes á disciplina escolar"; "assim como a grosseria aliena sympathia, irritando ou atemorizando os meninos, assim a polidez torna-os de bom humor, alegres e pacientes"; "a justiça, não distinguindo entre os alumnos mais que o mérito proprio de cada um, distribuindo imparcialmente premios e penas, ganhará para o professor a confiança de seus discípulos." E, se "é necessário estabelecer penas para as provaveis faltas dos alumnos", ele encontra uma inspiração ponderando: "deve a pena, ao nosso ver, basear-se no *systema de disciplina pelas reações naturaes,* recommendado por Spencer em seu livro *Educação*" (grifo do autor). Então, 'aplicando' este sistema, ele sugere 15 procedimentos a serem adotados. Ao final, acrescenta: "Não só as penas, também os prêmios servem para manter a disciplina na escola. A esperança de obtel-os fará que muitos alumnos procedam bem."

No número seguinte do *Boletim Escolar*, de junho de 1907, Firmino Costa reafirma a "coveniencia de crear premios ou distincções, que ponham em realce os meritos dos alumnos", tanto pela "sua freqüência, pelo seu procedimento e pelo progresso nos estudos". Sobre a freqüência, ele pondera: "deve ser condição essencial para obter os prêmios, porque a falta de assiduidade revela geralmente que o menino é refractario á escola". Quanto ao procedimento, "elle deve abranger também o asseio e o cuidado, que o pequeno tiver com o seu corpo e vestuário. Sim, porque procede mal quem, por exemplo, não traz as unhas aparadas, os cabellos penteados, as orelhas limpas, bem como aquelle que anda com a roupa rasgada e suja". E assevera: "A pobreza não obsta ao asseio, que custa pouco mais do que sabão e água." Já o progresso nos estudos deveria "ter mais em vista o desenvolvimento geral da intelligencia, do que a habilidade de decorar formula e regras", e os procedimentos que ele indica incluem a adoção do "cartão de boas notas" e "ser escolhido para a comissão que tem que hatear a bandeira no edifício do Grupo Escolar", dentre outors.

A violência sobre os corpos ganhava sutilezas novas.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 298 03/10/2007, 12:49

Transgressão: insubmissão das crianças

Mas as crianças agiam, nos tempos e espaçoes escolares, contra dispositivos de educação de seus corpos, ludibriando o controle de inspetores e diretoras de grupos.

Não ir à escola, preferindo ficar "pelas ruas em completa vadiação", demonstra uma recusa em submeter seus corpos à disciplina que lhes tentavam impor. Quando estavam na escola, muitas crianças agiam de outro modo – fugiam. Pedir licença para ir ao banheiro ou aproveitar o tempo do recreio e, de repente, fugir da escola, voltar para casa ou ficar brincando pelos arredores. As crianças praticavam sua insubmissão, o que obrigou, por exemplo, a construção de muros a separar a escola da rua.

Se fugir da escola era uma prática comum, havia ainda outra: brincar nos espaços e tempos escolares, "illudindo a vigilância", como escreve o inspetor Lúcio Brandão:

> Os lavabos que existem de um e outro lado do edificio são desnecessários e devem ser supprimidos, pois os alumnos, illudindo a vigilancia das professoras, molham-se uns aos outros, brincando com a agua das torneiras. A remessa de duas talhas, que faltam, corrigiriam esse incoveniente, pois poder-se-hia retirar as torneiras.

Para as crianças, escola também era lugar de brincar. E, para brincar, era necessário apropriar-se dos tempos e espaços escolares, como no recreio. No entanto, segundo um inspetor, era "necessario também a construção de um muro que separe os recreios" dos meninos e das meninas, como propôs à Secretaria o inspetor Lúcio Brandão, para o 6º Grupo Escolar da Capital, em 1914. Interditar o tempo e o espaço do recreio para as práticas coletivas de meninos e meninas foi também uma prática de "educação physica" dos corpos. Ainda assim, as crianças também realizavam suas práticas, apropriando-se dos pátios e do tempo do recreio a seu modo como. Um exemplo era jogar futebol. E contra o futebol das crianças, a diretora do 1º Grupo da Capital, ela "durante os recreios fez inaugurar diversos jogos ao ar livre, em substituição ao *foot-ball* de que tanto se queixam os senhores Paes. Esses jogos despertaram muito enthusiasmo nas creanças e assim ficaram elles conhecendo o cricket, o boliche, os jogos do macaco, da corda, das batatas, as corridas em saccos, etc." Já para o pátio reservado às meninas, a diretora acrescenta: "Pretendo, logo que seja nivelado ou calçado o pateo de recreio das meninas, installar aí, igualmente, alguns jogos que as obrigue ao exercicio physico, a par da distração do espírito tão necessária nessa idade". O recreio era um tempo de disputas.

Considerações finais

Ancorada em pressupostos de uma racionalidade científica, a escola foi autorizada a inscrever nos corpos das crianças – particularmente das crianças empobrecidas economicamente – maneiras julgadas superiores, modos considerados civilizados, orientando-as para assumir atitudes corporais inteiramente distintas daquelas que possuíam.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 299 03/10/2007, 12:49

Isso pressupunha um movimento que combinava a destruição dos hábitos e das maneiras culturalmente aprendidos pelas crianças e a imposição de condutas e práticas corporais autorizados pelas representações estéticas vigentes. O corpo das crianças foi colocado no centro das práticas escolares: constituí-lo, ou reconstituí-lo, racionalmente, tornou-se atribuição da escola.

Mas mesmo esse investimento tinha limites claros: nem todos os corpos interessavam à escola. Os critérios para a constituição da população escolar também indicam o limite do projeto republicano de levar a educação a todos os cidadãos. Os corpos escolarizáveis seriam tomados como suporte de inscrição dos predicados esperados de um cidadão republicano, consagrando-se à escola a façanha de educá-los para neles plantar hábitos e condutas que os fizessem limpos, saudáveis, ordeiros, robustos.

A dimensão da "educação physica" assumiu um significado de amplitude tal que acabava por nele incluir a "educação intellectual" e a "educação moral". Em outras palavras, a "educação intellectual" e a "educação moral" parecem constituir, também, e antes de tudo, dispositivos de "educação physica" das crianças: traduzia-se em sentido alargado como cultivo dos corpos das crianças.

Os corpos infantis precisavam ser regenerados, moldados, endireitados, higienizados e robustecidos – e então à escola não foram colocados limites: foi-lhe confiada a façanha de operar a transmutação de corpos grotescos em corpos refinados. Assim, eles foram objeto de macro e de microintervenções: preparar o lugar; desinfetar, limpar e inspecionar os corpos das crianças consideradas regeneráveis; renegar os corpos de outras; impor hábitos higiênicos; disciplinar; estabelecer códigos de controle e punição; refinar sensibilidades, lapidar sentimentos, arrancar vícios, implantar civilidade, afinar a voz, ensinar o gosto, educar as mãos – são dispositivos que, em conjunto, revelam o intento de correção, constituição e moldagem de corpos infantis.

Contudo, a mobilização desses dispositivos encontrou também na escola a insubmissão das crianças. Ao controle, as crianças respondiam com a transgressão: a fuga, a infreqüência, as brincadeiras que levavam da rua para o pátio ou a sala. Elas não parecem ter oferecido seus corpos sem resistências. Os que fizeram a cultura escolar em Minas Gerais experimentaram práticas em conflito.

Referências

CARVALHO, Marta M. Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1997a.

CARVALHO, Marta M. Chagas; NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*, n. 5, Porto Alegre, p. 7-64, set., 1993.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 300 03/10/2007, 12:49

CHARTIER, Roger. *A história cultural:* entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

ESCOLANO, Augustín; VINÃO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura e práticas escolares: escrita, aluno e corporeidade. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 103, p. 136-149, mar. 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia S. *Tópicas em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 117-136.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FOURQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimeno escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

PEREIRA, Jardel Costa. *Grupo Escolar de Lavras*: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1918). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco*: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.63p.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo*; estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1996.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos à marcha, meninas à sombra*: a história da educação física em Belo Horizonte – 1897/1994. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1994.

SOUZA, Maria Cecília Cortez C. A psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória. *In*: VIDAL, Diana G.; SOUZA, Maria Cecília C. (Org.). *A memória e a sombra*: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos*: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade*: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 301 03/10/2007, 12:49

VEIGA, Cynthia Greive. *Projetos urbanos e projetos escolares:* aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 1997. Mimeo.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano M. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 18, set. 1997.

VIDAL, Diana G.; GIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, n. 8, p. 13-30, maio/jun./jul. 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educatión e historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*: la distribuición del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Anil, 1998.

FONTES PESQUISADAS

MINAS GERAIS. Boletim *Vida Escolar*, do Grupo Escolar de Lavras, n. 1, maio 1907, a n. 34, nov. 1908.

MINAS GERAIS. Documentos diversos da Diretoria de Finanças da Secretaria do Interior, 6ª Seção, 1914-1915.

MINAS GERAIS. Legislação sobre Instrução Pública Primária, 1890-1927.

MINAS GERAIS. Relatórios de diretores de grupos escolares ao Secretário do Interior, 1907-1918.

MINAS GERAIS. Relatórios do diretor de Higiene ao Secretário do Interior, 1915-1918.

MINAS GERAIS. Relatórios do Secretário do Interior ao Presidente do Estado de Minas Gerais, 1897-1918.

MINAS GERAIS. Relatórios dos inspetores tecnicos escolares, 1908-1918.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatório do Secretário ao Presidente do Estado, 1907.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatório do Secretário Carvalho Brito ao Presidente do Estado, 1910.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatório do Secretário de Negócios do Interior Carvalho Brito ao Presidente do Estado, 1910.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatórios dos grupos escolares, SI 3597, 1916.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatório do Secretário dos Negócios do Interior Carvalho Brito ao Presidente do Estado, 1909.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatórios dos grupos escolares, 1907, SI 2829, 4ª Seção.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. Relatório de José Rangel, inspetor escolar em Juiz de Fora (MG). Relatórios dos grupos escolares, 1907.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário de Negócios do Interior José Vieira Marques ao Presidente do Estado, Delfim Moreira, 1917.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 302 03/10/2007, 12:49

Os autores

Alberto Lopes

Mestre em Ciências da Educação, professor do ensino secundário em Portugal.

Ana Pessoa

Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Antônio Gomes Ferreira

Professor Universidade de Coimbra.

Cynthia Greive Veiga

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Diana Vidal

Professora da Universidade de São Paulo.

Elizabeth Sá Poubel e Silva

Professora da Universidade Federal do Mato Grosso.

João Amado

Professor da Universidade de Lisboa.

Jorge Crespo

Professor da Universidade de Lisboa.

José Gondra

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Luciano Mendes de Faria Filho

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

Luís Vidigal

Professor da Escola Superior de Educação de Santarém.

Margarida Felgueiras

Professora da Universidade do Porto.

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Moysés Kuhlmann Jr.

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas; Professor da Universidade São Francisco.

Rogério Fernandes

Professor da Universidade de Lisboa.

Sônia Câmara

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Tarcísio Mauro Vago

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

Vanessa Alexandrino Oliveira Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRAFICA.pmd 303 03/10/2007, 12:49

QUALQUER LIVRO DO NOSSO CATÁLOGO NÃO ENCONTRADO NAS LIVRARIAS PODE SER PEDIDO POR CARTA, FAX, TELEFONE OU PELA INTERNET.

Rua Aimorés, 981, 8º andar – Funcionários
Belo Horizonte-MG – CEP 30140-071

Tel: (31) 3222 6819
Fax: (31) 3224 6087
Televendas (gratuito): 0800 2831322

vendas@autenticaeditora.com.br
www.autenticaeditora.com.br

ESTE LIVRO FOI COMPOSTO COM TIPOGRAFIA MINION REGULAR, E IMPRESSO EM PAPEL CHAMOIS DUNAS FINE 80 G. NA LABEL ARTES GRÁFICAS.
BELO HORIZONTE, OUTUBRO DE 2007.

Para a compreensão hisórica021007FINALGRÁFICA.pmd 304 03/10/2007, 12:49