

Célia Siqueira Xavier Nascimento

*Formas de ver e viver a infância
nas escolas públicas mineiras
(fins do século XIX – início do século XX):
práticas, espaços e tempos.*

Belo Horizonte, 2009

Célia Siqueira Xavier Nascimento

**Formas de ver e viver a infância nas escolas públicas mineiras
(fins do século XIX – início do século XX):
práticas, espaços e tempos.**

Dissertação apresentada ao *Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cynthia Greive Veiga.

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Agosto, 2009

Para Isa, minha Bella, Isabella.

AGRADECIMENTOS

Obrigada... Agradecer-lhes é saber reconhecer o que jamais poderei demonstrar.

A Profa. Cynthia Greive Veiga por ter me orientado na monografia, na Iniciação Científica e no Mestrado. Obrigada pelo carinho, pelo respeito, pela confiança. Obrigada por se mostrar sempre disposta, por aceitar minhas limitações, mas, também por apontar que é possível superá-las. Você é para mim um exemplo.

A minha família; meus pais Francisco e Silvéria, que sempre me educaram com amor e carinho. A minha filha Isabella, meus irmãos Cirlene, Claudiney e Carmem, meus sobrinhos Felipe e Amanda. Ao meu marido Nilton por ter me ajudado na escrita das fontes, e em tantos outros momentos. Vocês são o meu norte, o meu solo. E não serei de tal modo só, porque vocês estarão comigo.

As Professoras Maria Cristina, Thaís Nivia e Carla, ao Professor Irlen por terem aceito participarem dessa etapa da minha formação.

Aos amigos do Gephe, nos tempos de bolsista e de Mestrado. A Eliana, Nela, Denise, Stela, Andrea, Aleana, André, Carol, Larissa, Paola, Ana Cristina, Matheus, Célia, Verônica, Gilvanice, Mônica, Fernanda, Tereza, Patrícia... É bom saber que em meio a tantas correrias e dificuldades nos encontramos em algum momento.

As minhas amigas de ofício; Renata, Adriana, Railda, Cely, Fabiana, Lindalva, Márcia Christiane, Márcia Data, Vânia, Gilvana, Vanessa, Cláudia... Não é possível citar todas, mas saibam que com vocês as árduas tarefas do cotidiano se tornaram mais leves e divertidas.

Aos funcionários da biblioteca da FaE, da secretaria da Pós e do Arquivo Público Mineiro, pela atenção e carinho.

A Deus que proporcionou todos esses encontros. Que em teu silêncio e infinito amor sempre me acompanhou.

*É fácil identificar que foram transportadas de volta ao passado.
Elas vestem discretas roupas escuras e caminham pé ante pé,
tentando não fazer qualquer barulho, tentando não amassar uma
folha de grama que seja. Elas temem que qualquer mudança possa
ter conseqüências drásticas para o futuro.
(Lightman, 1993).*

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é investigar e analisar a produção da infância na escolarização das crianças inseridas nas aulas públicas de instrução elementar em Minas Gerais, entre as últimas décadas do século XIX e anos iniciais do século XX. Para o desenvolvimento do tema, organizou-se a dissertação em três capítulos: a produção da infância como objeto de investigação histórica, a análise da infância nos espaços/tempos escolares e o exame das práticas escolares. O primeiro capítulo apresenta um panorama sobre o desenvolvimento da historiografia da infância no intuito de explorar de modo verticalizado os conceitos e noções de infância e de criança. No segundo capítulo buscou-se demonstrar a constituição da escola como lugar privilegiado de educação da infância, em específico na análise da estruturação da escola pública mineira em fins do século XIX e início do século XX. O terceiro capítulo teve como objetivo discutir a constituição da infância por meio da investigação das práticas escolares. Constatamos que a infância, no período aqui trabalhado, era um tempo vivido precariamente, em espaços impróprios. Era uma infância caracterizada pela falta; às crianças faltavam espaços próprios, materiais, utensílios, móveis e mestres preparados. Apesar de, no plano do discurso, ser salientada a necessidade de se cuidar da infância apropriadamente e das elites governantes se apresentarem como protetoras dessas crianças, a elas foi relegada uma condição de adulto anunciado, uma criança que deveria estudar para ser útil a si e a sociedade.

Palavras chaves: História da infância, espaços e tempos escolares, práticas escolares.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to investigate the view of childhood during children education in elementary public schools in Minas Gerais State in the last two decades of the 19th century and the early 1900's. This dissertation is organized in three chapters: the view of childhood as an object of historical investigation, the analysis of childhood in school the spaces/times, and the assessment of the educational practices. The first chapter presents an overview of the development of the historiography of childhood in an attempt to vertically explore the concepts and notions of childhood and child. The second chapter demonstrates the establishment of school as a privileged place of education during childhood, particularly the analysis of the structuring of public education in Minas Gerais in the late 19th century and the early 20th century. The third chapter aimed to discuss the constitution of childhood through the investigation of educational practices. We concluded that childhood, the time investigated here, was lived in a precarious way, in inadequate spaces. Childhood was characterized by lack - children lacked appropriate spaces, school materials, tableware, furniture, trained teachers. Even though the discourse highlighted the need of proper care of children and the elites in power presented themselves as children's protectors, they forsaken in a condition of announced adult, a child that should study to be useful to itself and the society.

Keywords: History of childhood, school spaces and times, school practices.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Períodos mais pesquisados em estudos sobre História da infância	41
Quadro 2: Objeto de estudo mais pesquisados em estudos sobre História da infância	41
Quadro 3: Lista de pesquisas que abordam a infância na escola pública mineira	42

ABREVIATURAS

APM – Arquivo Público Mineiro

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

CBHE – Congresso Brasileira de História da Educação

COPEHE – Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação

SI – Sessão de Instrução pública

ANEXOS

Anexo 1: Pesquisas selecionadas em eventos de Educação e História da educação	145
Anexo 2: Planta da 1ª cadeira de Entre Rios	152

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1: História da infância: Possibilidades e perspectivas	20
1.1. A produção da infância como objeto de investigação histórica	21
1.2. Historiografia da Infância no Brasil: entrelaçamentos e desenvolvimento	29
1.3. A infância em eventos de História da Educação	40
1.4. História da infância: conceitos e concepções	47
Capítulo 2: A escola para a infância em minas gerais: sujeitos, tempos e espaços	54
2.1. Escola: novo tempo para infância	54
2.2. A escola pública para crianças em Minas Gerais	67
2.3. A produção da infância nos espaços escolares mineiros	76
2.4. Tensões nos espaços e tempos escolares mineiros	85
Capítulo 3: a produção da infância nas práticas escolares mineiras	94
3.1. Aspectos da prática docente nas escolas públicas mineiras	95
3.2. Métodos e materiais de ensino: saberes elaborados para educação da infância	110
3.3. Professor/adulto e aluno/criança: relações entre ensinar e aprender nas escolas públicas mineiras	122
Conclusão	132
Fontes documentais	136
Referências bibliográficas	138
Anexos	145

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade onde são necessárias leis que protejam as crianças. No caso do Brasil, foram enviadas, à Assembléia Nacional Constituinte, em 1988, duas emendas populares com mais de 1,5 milhão de assinaturas, requerendo que se contemplassem os direitos da criança na carta constitucional. Tal fato resultou no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Segundo o artigo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, como absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição da República Federativa do Brasil, 2004, p.94).

Esse artigo foi posteriormente regulamentado pela lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Nele, criança é um ser em desenvolvimento, que precisa de cuidados específicos. São pessoas de até 12 anos incompletos e a quem se deve prioridade absoluta inclusive na educação. No Estatuto, ampliam-se as consciências sobre as necessidades das crianças e dos adolescentes. Eles são considerados, no Estatuto, sujeitos de direitos sem distinção de raça, cor ou classe social.

Mesmo depois de 19 anos que uma lei diz, claramente, que a criança deve ser respeitada e cuidada, vemos, todos os dias, crianças fazendo malabares nos sinais de trânsito, vendendo balas nos ônibus, entre outras coisas. Na mídia, são veiculados quadros tristes de crianças expropriadas de seu tempo de infância, em um cotidiano de abusos e violência. Em programa¹ recente, assistimos, mais uma vez, ao modo como vivem algumas das crianças de nosso país. A reportagem associava a infância a um tempo da vida humana, e, segundo os repórteres, tratava-se de crianças com uma infância que terminava antes do tempo. No programa, podíamos ver a ação e a rotina dos Conselhos tutelares;² a história de uma menina de 11 anos, vítima de abuso sexual, cometido pelo pai adotivo, que teve um

¹ Profissão repórter: “Crianças em perigo”. Exibido em junho/2009 pela rede Globo de Televisão.

² O Conselho Tutelar é um órgão público municipal de caráter autônomo e permanente, existente em várias regiões do Brasil, cuja função é zelar pelos direitos da infância e da juventude, conforme os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

filho de seu agressor; crianças que trabalham no interior e nos grandes centros.

São diferentes histórias que formam a mesma figura, como em um caleidoscópio, onde a mesma imagem é refletida em pequenos fragmentos. São diferentes, mas refletem a mesma dor, a mesma negligência, os mesmos abusos, a mesma violência.

Com efeito, a infância são várias. Muitas crianças têm tudo: moradia, alimentação, saúde, lazer, família, escola, mas nem por isso deixam de viver situações de abandono e de falta de cuidados. Pais e mães ocupados, atribulados com a vida moderna deixam seus filhos o dia inteiro nas escolas, em cursos, com babás; trocam um carinho, uma presença por um presente.

Diversas políticas públicas se voltam para essa fase geracional na intenção de informar, denunciar, implementar meios para conceder às crianças condições de viver dignamente. As questões sobre a infância estão postas, nós as vemos todos os dias nas ruas, na mídia, nos supermercados, nas escolas, em todos os lugares. É urgente, em nosso mundo ocidental moderno, refletirmos a respeito de que infância estamos produzindo; o porquê da necessidade de uma lei que proteja as crianças, que diga que elas têm direito à família, à saúde, à escola, entre outros direitos. Constata-se que, se a lei tenta garantir direitos, é porque muitos deles faltam a muitas crianças. Essa lei também deseja por fim na realidade que foi vivida por muitas crianças como a falta da educação escolar.

Nesta pesquisa histórica, não buscamos no passado respostas, pois não podemos comparar espaços, tempos, práticas, sujeitos que tiveram trajetórias singulares, em um tempo sócio-histórico específico, com esses mesmos elementos e pessoas que vivem a atualidade. Os problemas podem parecer os mesmos, mas as formas de ver e viver são diferenciadas; dependem do olhar de quem vivenciou um determinado momento histórico. Cada época irá proferir um discurso que revela seus ideais e suas expectativas em relação à infância, tendo, esses discursos, consequências constitutivas sobre essa fase da vida.

O meu interesse pela temática da História da Infância surgiu nos primeiros meses da minha graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da UFMG, nas aulas de História da Educação da Profa. Cynthia Greive Veiga. Quando a professora apresentou a redação de uma menina que relatava como era sua vida e seu comportamento, não me restaram dúvidas sobre o que eu queria fazer dali em diante. Eu, que já gostava muito de História, encontrei, no meu curso, a temática que mais me impressionou. Esse interesse

pela pesquisa se transformou em uma investigação da qual resultou uma monografia.³ Nesse estudo, busquei investigar e analisar como estavam organizados os estudos sobre História da Infância. Realizei, para isso, um levantamento dos trabalhos apresentados em eventos de Educação e de História da Educação. Como resultado, foi possível observar melhor como se desenvolvia a pesquisa sobre a História da Infância.

Além da maior aproximação com a temática, esta experiência de pesquisa e escrita me proporcionou um maior envolvimento com a investigação histórica, pois, nessa mesma oportunidade, fui bolsista no GEPHE (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação). Nesse grupo, pesquisei sobre o funcionamento das aulas de instrução elementar em Minas Gerais, no período que compreendia o final do século XIX e o início do século XX.⁴ Dessa forma, aprendi a trabalhar com fontes documentais e aumentei a minha percepção sobre o que era uma pesquisa histórica. Entendi também que não basta a um pesquisador ter um tema de que goste, fontes que possa utilizar, é ainda necessário ter perguntas, questões, hipóteses.

Na monografia, discuti que a maioria dos trabalhos analisados aborda elementos de ambos os campos de pesquisa: História da Infância e História da Educação, mas, muitas vezes, de forma desconectada, ou seja, algumas pesquisas, ao tratar da História da Infância, não se articulam com a História da Educação e vice-versa. Constatei também que alguns trabalhos se iniciavam tratando da infância, e, do meio para o fim, não se falava mais da temática; ela se perdia. Partindo deste pressuposto, de produzir um trabalho sobre a História da Infância, que estivesse relacionado e articulado com a História da Educação, no qual o tema não se perdesse no desenvolver do trabalho, procurei realizar a pesquisa que agora apresento nesta dissertação.

O projeto inicial, apresentado à banca examinadora de seleção para o mestrado, do Programa de *Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da UFMG, estava repleto de toda essa experiência anterior. Porém, havia muitos pontos a esclarecer, a desenvolver. Essa não foi uma tarefa fácil. O projeto foi amadurecendo, delineando-se no decorrer do primeiro ano do curso de mestrado. Durante

³ Monografia apresentada no dia 11 de julho de 2006, na Faculdade de Educação/UFMG, intitulada: “A infância em congressos: História da Infância e História da Educação: levantamento e análise de pesquisas apresentadas em eventos de História da educação (1995 – 2005)”.

⁴ Trata-se do trabalho, desenvolvido pela Profa. Cynthia Greive Veiga, “Escolarização da infância em Minas Gerais 1888-1906: geração, classe social e etnia”, que dava continuidade a um projeto mais amplo de investigações, intitulado: “História social da infância: crianças pobres, negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais (1835-1906)”.

as aulas, as orientações, as leituras, as conversas, as produções de texto, surgiram novas ideias, apontamentos, questões, objetivos e pressupostos metodológicos. Constituiu-se, assim, um projeto mais bem definido, um pouco diferente, mas que manteve a sua essência: fazer uma pesquisa sobre História da Infância articulada com a História da Educação.

Nesse projeto, pensamos a criança como um dos sujeitos da aprendizagem, são as crianças inseridas nas aulas públicas de instrução elementar, em Minas Gerais, no período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e os anos iniciais do século XX. Entendemos a criança enquanto categoria sócio-histórica, na qual a infância é fruto de um amplo processo de diferenciação geracional e de aprendizagem em um tempo próprio e diferenciado do adulto, e que, demandou saberes, ações e cuidados específicos.

Assim, na pesquisa de que tratamos nesta dissertação, tivemos, como objetivo geral, investigar e analisar a produção da infância na escolarização das crianças inseridas nas aulas públicas de instrução elementar, em Minas Gerais, entre as últimas décadas do século XIX e os anos iniciais do século XX. Nossos objetivos específicos foram investigar e analisar a produção da infância nos espaços e nos tempos escolares, bem como nas práticas escolares presentes na escola pública mineira, nesse momento histórico específico. Com essa intenção, fez-se necessário questionar: qual o lugar da escola nesse período aqui destacado, no processo de diferenciação da infância, como geração, que demandou ações e cuidados específicos? Como os diferentes indivíduos relacionados com a escola pública mineiras percebiam a infância? Como era vivida essa fase da vida nesses espaços e nos tempos escolares através de suas diferentes práticas?

Para tanto, coube investigar como o tempo da infância foi associado ao tempo da escola no mundo ocidental. Examinaram-se também como estavam organizados os espaços e os tempos escolares para a educação da criança nas escolas públicas mineiras, as práticas escolares em tais instituições. Assim, foi possível analisar as formas de compreender a infância em fins dos oitocentos e no início dos novecentos, através dos discursos de pais, professores, inspetores escolares, secretários do interior, presidentes da província, posteriormente Estado de Minas Gerais. Tais discursos foram construídos de maneiras diferenciadas por meio de relações conflituosas e tensas, relações interdependentes que geraram resistências, negociações, ou seja, mudanças nos hábitos e nos costumes do grupo social envolvido com a escola pública mineira.

Essas relações evidenciam o que se pensava a respeito da infância, o que se esperava das crianças, qual o tratamento dispensado a elas, como e em que condições viviam essas crianças. Foi exatamente isso que buscávamos entender: quais as formas de ver e de viver a infância em fins dos oitocentos e no início dos novecentos, nas escolas públicas mineiras.

Na elaboração do projeto, ainda não havíamos definido quais seriam exatamente os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Eles foram se esboçando no construir do projeto e no estudo de alguns autores. Logo me interessei pelas teorias e pelos conceitos do sociólogo Norbert Elias. Primeiramente, meu interesse relacionou-se com suas reflexões a respeito do tempo; depois, minha atenção se voltou para suas elaborações em torno das relações de interdependência entre os indivíduos, relações essas que geram mudanças na sociedade. As elaborações de Norbert Elias perpassam toda esta dissertação. Dessa forma, discorrer sobre a infância enquanto um tempo e sobre as relações dos indivíduos em torno dessa infância se tornou primordial.

O tempo, para Elias (1998), não é um dado natural; ele é fruto de um nível elevado de síntese, ou seja, as pessoas necessitaram de um longo período de aprendizagem para entender o tempo. Segundo o autor, as crianças levam em torno de oito anos para compreender a noção de tempo e, quando adultas, esquecem tal fato; pensam no tempo como algo semelhante ao ar, a um rio, algo que sempre existiu, o qual já nascemos sabendo. O sociólogo formulou a idéia do tempo como um símbolo social, produto das relações de interdependência entre os indivíduos, que exerce forte poder coercitivo e desenvolve, na sociedade, um sistema de autodisciplina, contribuindo para a formação de hábitos e costumes.

Elias apontou uma possibilidade de análise para tratar a temática da infância, qual seja: a distinção histórica entre infância e idade adulta. O sociólogo considera a sociedade como uma rede humana móvel, na qual os diferentes indivíduos se relacionam de forma recíproca. Essa ligação entre os indivíduos origina um sistema de tensões. É justamente esse sistema de tensões que gera impulsos por mudanças na sociedade. A criança, assim como o ancião, nas palavras do autor, têm um lugar e uma função nessa “rede” humana, que, vale a pena lembrar, é móvel, repleta de tensões e conflitos. Mesmo antes de seu nascimento, a criança integra a rede humana, pois é fruto das relações entre diferentes indivíduos; já é por si um ponto de conflito, gera um sistema de tensões que impulsiona mudanças no comportamento humano.

O comportamento é transformado na relação com o outro, assim como acontece com os instintos e afetos. Segundo Elias, “Quanto mais intenso e abrangente é o controle dos instintos (...) maior se torna, inevitavelmente, a distância entre o comportamento das crianças e o dos adultos” (1994, p.32). Nessa direção, é possível afirmar que o tempo de preparação da criança para as funções adultas tende a ser mais longo na medida em que se distancia o comportamento entre adultos e crianças. Segundo Norbert Elias (1994), é exatamente a capacidade de relacionamento que torna *humanas* as pessoas. É no relacionar com o outro que o ser humano se desenvolve e se diferencia.

Sobre a distinção histórica entre infância e idade adulta, destacam-se também as elaborações de Philippe Ariès. Em sua obra: *História Social da criança e da família* (2006), o historiador além de impulsionar a pesquisa sobre a História da Infância no ocidente, apresentou originalidade temática e metodológica com o uso de fontes antes desconsideradas pela ciência histórica. Em sua pesquisa, Ariès analisou o percurso histórico da noção moderna de infância, concebida como idade diferenciada do adulto, qualificada pelo autor de *sentimento de infância*. Ariès desenvolveu sua concepção de infância relacionada à afetividade dos adultos pelas crianças. Dessa forma, afirma que sua pesquisa poderia ser reduzida por duas teses: a duração da infância limitada a seu período mais frágil e o novo lugar ocupado pela criança nas sociedades modernas.

Outras concepções e conceitos foram elaborados em relação à temática na História da Infância e são aqui considerados, como aquelas formuladas por Jacques Gelis (1991). O autor se contrapõe a Ariès ao salientar que o novo sentimento de infância não ocorreu de forma linear, nem está ligado a um novo sentimento, o que mudou foi a visão do ser humano ao se compreender como um ser único, insubstituível, resultando, nesse momento, em um maior cuidado dos adultos em relação à vida da criança.

Destacam-se ainda as formulações sobre a distinção histórica entre infância e idade adulta de Cynthia Greive Veiga (2004). Para a autora, o tempo da infância se afirma como uma consciência de distinção geracional. Tal distinção, de acordo com a historiadora, esteve associada a um longo processo de separação entre as idades da vida, infância e idade adulta. Essa separação ocorreu de forma lenta e não linear nos costumes e rituais da sociedade como um todo, rumo a um maior autocontrole.

Fizemos uso ainda de outros autores e autoras que, ao trabalharem com a temática, desenvolveram também noções e ideias gerais sobre a infância, a criança ou mesmo a

História da Infância, entre eles podemos citar: Mary Del Priore (2006), Alessandra Schueler (2001), Kátia Mattoso (1991), Walter Fraga Filho (1996), Maria Cristina Soares Gouvêa (2003), José Gonçalves Gondra (2006), Moysés Kuhlmann Jr. (1998), Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004).

Além das elaborações de Norbert Elias e demais autores citados, usamos formulações de diversos outros autores para melhor entender e analisar nosso objeto de pesquisa, bem como para melhor elucidar nossas questões de estudo. Nesse sentido, podemos citar obras que versam sobre a necessidade de revisão da literatura, sobre os espaços e os tempos, sobre as práticas escolares.

A necessidade de se fazer uma revisão da literatura é destacada por Demerval Saviani (2007). Em seu trabalho, o autor explica o que é uma revisão bibliográfica. Alda Judith Alves Mazzotti e Fernando Gewandznajder (1998) também tratam dessa questão e ressaltam como é essencial ao pesquisador adquirir familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema que se deseja pesquisar.

Para tratar sobre os espaços e os tempos escolares, utilizamos ainda as discussões desenvolvidas por Frago e Escolano (2001). Em suas discussões, os autores ressaltam que “a arquitetura escolar é também por si um programa que institui em sua materialidade um sistema de valores” (2001, p.26). Conforme sugerido por esses autores, investigamos a materialidade dos espaços e dos tempos escolares mineiros e sua influência na forma de se pensar a infância. Analisamos também as formas e as condições concretas das relações sociais daqueles que vivenciavam esses espaços e tempos escolares mineiros.

Entender as práticas escolares, como elas influenciaram a forma de se perceber a infância foi também importante para a realização da pesquisa da qual tratamos nesta dissertação. Nesse sentido, buscamos as formulações elaboradas por Anne-Marie Chartier (2000), para compreender o que são práticas escolares e como trabalhar com elas em uma pesquisa histórica. Segundo a autora, para entendê-las é necessário fazer emergir o discurso, que só tem sentido quando o relacionamos a uma realidade. Tal procedimento possibilita refletir sobre o modo como os diferentes sujeitos se representam e representam os outros. Investigamos as práticas escolares presentes nas escolas públicas mineiras através de alguns aspectos da profissão docente, dos métodos, dos materiais de ensino, da organização escolar e das relações entre professor/adulto e aluno/criança.

Nesta dissertação, na qual se discutem as formas de ver e viver a infância em fins dos oitocentos e no início dos novecentos, nas Minas Gerais, os discursos daqueles que

vivenciaram os espaços e os tempos escolares foram de extrema importância. Analisam-se, portanto, diversos discursos de diferentes indivíduos que, juntos, formam um determinado grupo social. Trata-se de indivíduos que vivenciavam ou se relacionavam com a escola pública elementar em Minas Gerais, no período aqui recortado. Esses indivíduos procuravam dar a si próprios, como ao outro, identidade e coerência; produziam, desse modo, uma idéia geral sobre a infância que estava inserida nas escolas públicas mineiras.

A escolarização, em fins do século XIX e no início do século XX, esteve presente nas discussões em torno de nosso objeto de estudo. Para entender esse processo, recorreremos a autores como: Cynthia Greive Veiga (2003, 2004, 2006, 2007, 2008) e Luciano Mendes de Faria Filho (2001). Utilizaram também o processo de escolarização, em suas pesquisas, as quais nos referimos aqui, as autoras: Walquíria Miranda Rosa (2004), Valdemarin (2004), Marcilaine Soares Inácio (2004), Fernanda Mendes Resende (2004) e Ana Maria de Oliveira Galvão (1998). Para compreendermos a situação sócio-econômica do Brasil e de Minas Gerais, no século XIX, recorreremos aos estudos de Eric J. Hobsbawm (1977), Lilia Moritz Schwarcz (1998), Maria Efigênia Lage de Resende (1982), Regina Horta Duarte (1995) e Cynthia Greive Veiga (2008). Sobre o movimento da Pedagogia moderna, utilizamos as obras de Giles (1987) e Veiga (2007).

Quanto aos documentos investigados, podemos afirmar que as discussões em torno da institucionalização da escola pública mineira geraram um conjunto considerável de fontes, constituído, sobretudo, por relatórios de inspetores escolares, ofícios e cartas de pais e professores. Acrescentam-se ainda as diversas leis e reformas elaboradas pelos governos mineiros, as mensagens dos presidentes e também os periódicos dedicados à escola, à mulher e à família. Tais fontes nos permitem adentrar no cotidiano dessas escolas e, assim, conhecer que infância estava sendo produzida pelos sujeitos que se relacionavam nos espaços e nos tempos escolares, ou os vivenciavam. Permitiram-nos também entender como esses sujeitos percebiam a infância; como os diferentes sujeitos envolvidos com essa escola viam essa fase da vida e como as crianças viviam nesses espaços e tempos.

Os relatórios dos inspetores escolares foram fontes de extrema importância, pois trazem, em seu conteúdo, uma riqueza de detalhes. Eles retratam o ambiente escolar, as casas onde funcionavam as escolas, os móveis, os materiais de ensino, os métodos utilizados, o desenvolvimento dos alunos, a organização da sala e a competência dos professores para ministrar aulas e manter a disciplina. Como salienta Veiga (1999, p. 39), o fato é que os inspetores deixam de apenas fiscalizar as escolas e se tornam verdadeiros

intérpretes da atuação de professores e alunos. Os processos disciplinares foram utilizados aqui, principalmente para tratarmos da conduta de professores(as).

As correspondências de mestres(as) e pais de alunos, enviadas à Secretaria do Interior, tornaram-se, para nós, fontes muito úteis. Essas correspondências configuram-se como pedidos de todas as formas. Os professores pediam ajuda no aluguel, na compra de móveis, materiais e livros para os alunos pobres. Os pais solicitavam principalmente abertura de escolas e professores para ministrar as aulas nas escolas, onde se encontravam vagas. As correspondências tratavam ainda de desentendimentos entre pais e professores, entre professores e inspetores.

Quanto à legislação, referente às escolas públicas mineiras, destacamos as mensagens e relatórios elaborados pelos diferentes Presidentes da Província e logo depois Estado de Minas Gerais, compreendidos entre 1879 e 1906. Período de acirramento das reformas, e dos discursos em torno da precariedade de tal escola, no que toca aos seus espaços, tempos, materiais, métodos e profissionais.

Nos periódicos: *A mãe de família* e *Revista Escolar*, encontramos especificamente discursos sobre os saberes relacionados à infância e à escola. *A mãe de família* teve sua primeira publicação em janeiro de 1879. Esse periódico tinha, como redator, o Dr. Carlos Costa e dizia-se um jornal científico, literário e ilustrado, dedicado à educação da infância e à higiene da família. Tratava principalmente da educação da criança pequena, da mulher e dos cuidados que uma mãe deveria ter com a educação dos filhos. O periódico traz ainda muitos dos saberes médico-higiênicos, divulgados na época, os quais influenciaram fortemente a educação, no período aqui trabalhado. A revista traz também atribuições que seriam características do papel da mulher, sugerindo que, além de dona de casa, cuidadora dos filhos, ela poderia também ser professora

O periódico *Revista escolar*, com seu primeiro número editado em 1889, era dedicado à escola e foi publicado em Minas Gerais. Tratava da instrução no Estado mineiro, principalmente a pública. Seu objetivo, segundo o seu redator, Thomaz da Silva Brandão, era divulgar a importância da educação escolar popular no desenvolvimento intelectual, moral, político e econômico da sociedade. Noticiava principalmente os saberes pedagógicos e higiênicos, sempre baseados em eminentes pensadores. Trazia também a concepção de seus redatores sobre educação e infância.

Vale destacar que, em relação às fontes utilizadas na pesquisa, não se encontram produções ou registros elaborados por crianças, que frequentaram as escolas públicas de

instrução elementar em Minas Gerais, no período destacado. Seria importante se as tivéssemos. No entanto, encontrá-las se constitui em tarefa delicada, assim como identificá-las e interpretá-las. Dessa maneira, não foi possível investigar como a criança se percebia. Pudemos somente verificar como o outro, sujeito relacionado com a escola, percebia a criança, como a via, como a significava e também como elas viviam, mas sempre a partir dos relatos dos adultos.

A dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado: “História da infância: possibilidades e perspectivas”, questionamos como a infância se constituiu como um objeto de investigação histórica. Procuramos traçar um panorama sobre o desenvolvimento dessa temática no Brasil, no intuito de explorar, de modo um pouco mais verticalizado, os conceitos e as noções de infância e de criança, localizadas em diferentes trabalhos.

No segundo capítulo, denominado: “A escola para infância em Minas Gerais: sujeitos, tempos e espaços”, procuramos mostrar como a escola, no mundo ocidental, aos poucos, tornou-se um espaço apropriado para a infância, um lugar privilegiado de formação das novas gerações. Investigamos como estava estruturada a escola pública mineira em fins dos oitocentos e nos início dos novecentos. Para atingir esse objetivo, procuramos caracterizar o quadro social, econômico e político do século XIX, destacando principalmente que tratamos de um período de transição. Estreitando um pouco o olhar, passamos a analisar os espaços e os tempos escolares mineiros, como também as formas e as condições concretas de organização dos sujeitos envolvidos com a educação nesses mesmos espaços e tempos.

No terceiro capítulo: “A produção da infância nas práticas escolares mineiras”, nosso objetivo foi apresentar nossa investigação a respeito da infância que se produziria a partir de tais práticas. Com essa intenção, analisamos alguns aspectos da profissão docente relativos ao seu trabalho, formação, conduta e exames públicos para provimento de cadeiras de instrução elementar. Investigamos os métodos, os materiais de ensino e a organização escolar, procurando apreender também os exames de finais de curso. Examinamos ainda como se davam as relações entre ensinar e aprender, entre professores/adultos e alunos/crianças. Trata-se de relações entre pessoas de gerações diferentes, com posições diferenciadas e com forças desiguais dentro de uma mesma rede de interrelações.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Objetivamos pesquisar e investigar o estado em que se encontram os estudos sobre a História da Infância relacionada com a História da Educação, bem como os principais conceitos e concepções formulados em relação a essa temática, dessa forma foi realizado uma revisão bibliográfica sobre tal tema.

Alguns autores ressaltam a importância de uma revisão da literatura, para Demerval Saviani (2007, 149), uma revisão bibliográfica poder ser entendida como uma “descrição razoavelmente detalhada do estado em que se encontra uma área do conhecimento num determinado momento”. Alda Judith Alves Mazzotti e Fernando Gewandznajder (1998) consideram “essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não estudadas” (p.56).

Com o propósito de encontrar estudos que relacionasse História da infância e História da educação, principiamos o trabalho de pesquisa questionando como a infância se constituiu como um objeto de investigação histórica. O desenvolvimento dessa temática no Brasil foram as preocupações seguintes, logo, procuramos traçar um panorama com algumas publicações que contemplassem o tema e a problemática com os quais se pretendia investigar.

Buscando o aprofundamento da relação entre História da infância e História da educação, realizamos um levantamento de pesquisas apresentadas em congressos de História da Educação e, em congressos de Educação. Durante esse levantamento, selecionamos pesquisas realizadas no período compreendido entre os anos de 1998 a 2008, constante nos anais desses eventos. Como método de seleção dos trabalhos, utilizamos, como estratégia, a leitura dos títulos e resumos; quando essas partes dos textos indicavam relação com a temática investigada, partia-se, então, para a leitura dos textos na íntegra. Para sua análise, organizamos as pesquisas enfocando a abordagem historiográfica, o problema central de investigação e fontes documentais utilizadas. Entre os textos escolhidos considerando esses critérios, realizamos nova seleção, desta vez, dos trabalhos que tratavam da infância na escola pública em Minas Gerais em fins do século XIX e início do XX.

Exploramos de forma um pouco mais verticalizada, os conceitos e noções de infância e de criança, elaboradas por diferentes autores em torno dessa fase da vida. Tais definições se tornaram possíveis após uma sistematização de trabalhos em torno da História da infância proporcionada pelo movimento de renovação historiográfica, como pode ser verificado no tópico a seguir.

1.1. A produção da infância como objeto de investigação histórica

A primeira questão a ser investigada é: como a produção da infância se consolidou como um objeto de investigação histórica? Referenciando tal reflexão, é essencial mencionar um dos mais conhecidos movimentos de renovação historiográfica; a saber, a chamada nova história francesa. Esse movimento teve na revista *Annales*, obra de Marc Bloch⁵ e Lucien Febvre,⁶ sua principal fonte de inspiração.

A revista e o movimento, fundados em 1929, na França, tornaram-se, segundo Hebe Castro (1997, p.45), “a manifestação mais efetiva e duradoura contra uma história factualista, centrada nas idéias e decisões de grandes homens em batalhas e em estratégias diplomáticas”. De acordo com a autora, os “fundadores” dos *Annales* combatiam essa história classificada como positivista, ou ainda, historicismo, História política, tradicional.

O historicismo surgiu na Alemanha, em fins do século XIX, e foi responsável por transformar a História em matéria de profissionais e especialistas. Manifestou-se, na prática, como disciplina universitária, e esforçou-se por seu estabelecimento como uma ciência da sociedade, baseada em leis, da mesma forma que a Sociologia. Este foi exatamente o seu problema: a existência de leis em História e também do modelo de um desenvolvimento único. Seu principal representante foi o historiador alemão Leopold Von Ranke,⁷ que atribui à História a função de julgar o passado para instruir o presente e, assim, ser útil ao futuro.

Ronaldo Vainfas (1997, p.131) ressalta que Bloch, Febvre e o movimento estimulado por eles nos anos de 1920 foi em parte injusto com a historiografia do século

⁵ Marc Léopold Benjamim Bloch (1886-1944) foi um historiador francês notório por ser um dos fundadores da Escola dos Annales. Morto pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

⁶ Lucien Febvre (1878-1956) foi um historiador francês, co-fundador da chamada Escola dos Annales.

⁷ Leopold Von Ranke (1795-1886), um dos maiores historiadores alemães do século XIX, foi responsável por Introduzir idéias do método científico na pesquisa histórica.

XIX, pois, se um historiador como Leopold Von Ranke realmente marginalizou o que se poderia chamar de História sócio-cultural, inúmeros outros historiadores em outros países ocidentais deram uma contribuição inestimável à renovação dos estudos historiográficos.⁸ Até mesmo a *Nova História* tem uma história. Como destaca Peter Burke (1992), a expressão “a nova história” data de 1912, ano em que o estudioso James Harvey Robinson publicou um livro com esse título. Anterior a essa data, continua Burke, Jean Mabillon, da escola rankeana, formulou novos métodos de crítica de fontes. Em 1867, o historiador holandês Robert Fruim publicou um ensaio intitulado “*A nova historiografia*”.

Como demonstrado acima, os historiadores do grupo dos *Annales* não estavam sozinhos; porém, é inegável sua importância. Eles mostraram-se tão profissionais quanto os estudiosos da história política e deram à História um caráter mais interdisciplinar, ou seja, estabeleceram diálogo com outras ciências como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Economia, entre outras. Conforme Castro (1997, p.45), “a interdisciplinaridade serviria, desde então, como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica, que estaria inscrita na vaguidão oportuna da palavra social”. De sentido bastante amplo, o termo *social* generalizou-se entre os historiadores dos *Annales* desde a década de 1930, apesar da grande ênfase na história econômica. Nos dizeres da autora, a definição do social se construía a partir de uma prática historiográfica que propunha a História como ciência social.

O círculo dos *Annales*, de acordo com Peter Burke (2002), começou a produzir algo como história com abordagem sociopsicológica. Acreditava-se que a Sociologia e a História deveriam estar bem próximas para investigar a experiência humana como um todo. Segundo Jacques Le Goff (1984), Marc Bloch pretendia sublinhar alguns caracteres da história, principalmente seu caráter humano; a história, para Bloch, é a história humana.

Bloch propunha a definição da palavra história como a ciência dos homens no tempo. Febvre acrescentou reflexões ao pensamento de Bloch, salientando que a história é a ciência, não dos homens, mas, das sociedades humanas, dos grupos organizados no tempo. Essa concepção de história humana convida muitos historiadores a pensarem que a parte central e essencial da história é a história social. Para Thais Nívea de Lima e Fonseca (2003, p.49), “a recusa de Bloch e Febvre à história *évémentielle*, essencialmente política e épica, levou-nos na direção da história social”. Tal preocupação, segundo a autora,

⁸Para maiores detalhes confira: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1997; BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Universidade Paulista, 1992.

privilegiou as condições da vida material, as formas de viver, de pensar e sentir, o que, na prática, significou a proposição de novos objetos, fontes diversificadas e novas reflexões metodológicas.

Outro ponto importante a ser discutido é a idéia de uma história total, muito cara aos historiadores dos *Annales*, uma vez que para eles todos os vestígios deixados pela sociedade possuiriam uma história que, a princípio, poderia ser contada. O mesmo aconteceria com a questão da longa duração, também levada em alta consideração pelo círculo dos *Annales*. Fernand Braudel,⁹ sucessor de Febvre, esteve a frente do grupo em sua segunda geração. Segundo Burke (1992), é recorrente a referência ao círculo dos *Annales*, dividido em gerações: a primeira geração sob influência direta de Marc Bloch e Lucien Febvre; a segunda, denominada por Peter Burke de “Era Braudel”, na qual ele, Braudel, encontrava-se a frente do grupo; a terceira geração tinha, em Jacques Le Goff, em Jacques Revel e em André Burguière, seus principais expoentes. Braudel tratou tanto da idéia de uma história total, como também de uma história de longa duração em sua vasta obra e formulou sua teoria sobre os três tempos da história.

O tempo é um conceito bastante complexo. Conforme Marcos Antônio Lopes (1998), as dificuldades de sua percepção e elaboração teórica ocuparam a mente de Braudel. Uma contribuição deixada pelos historiadores dos *Annales* foi a percepção do tempo como um elemento histórico-social. Por influência, sobretudo de Braudel, os historiadores passaram a perceber diferentes durações do tempo na história humana. Dessa forma, houve uma renovação do conceito de tempo na historiografia.

Le Goff (1980), ao se dedicar ao tema do tempo histórico, demonstrou, por meio da análise da dinâmica de grupos diferentes, como os mercadores e os clérigos na Idade Média, que coexistem, em uma mesma sociedade, diferentes tempos, os quais apresentam exigências diversificadas para todos. Como afirma Lopes (1998, p. 94), Fernand Braudel, por sua vez, antes das teorizações de Le Goff, “substituiu a periodização tradicional pela teoria das temporalidades, ou seja, pela análise das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes dimensões do tempo histórico”.

Além de sua análise do tempo, Braudel formulou o conceito de longa duração, baseado em crenças e comportamentos que mudam muito lentamente. De acordo com Vainfas (1997), Braudel era avesso à idéia do mental; porém, forneceu aos historiadores

⁹Fernand Braudel (1902-1985), historiador francês e um dos mais importantes representantes da Escola dos *Annales*.

importantes instrumentos para o desenvolvimento da história das mentalidades. Segundo o mesmo autor, o movimento dos *Annales* fez notar, desde os seus primórdios, uma preocupação com as mentalidades, tendo, no próprio Marc Bloch e em Lucien Febvre, seus principais expoentes.

Bloch e Febvre não foram os primeiros historiadores a se dedicarem ao estudo dos sentimentos, crenças e costumes. Vainfas (1997, p.132) cita alguns estudiosos que os antecederam, ou foram deles contemporâneos, tais como: Michelet, Georges Lefebvre, Huizinga e o sociólogo alemão Norbert Elias. O estudo do mental ganhou centralidade nos estudos históricos desenvolvidos a partir do momento em que os historiadores Jacques Le Goff, Jacques Revel e André Burguière assumiram a direção da revista e do grupo dos *Annales*.

Conforme Vainfas (1997), esse campo historiográfico estava aberto aos fenômenos humanos no tempo. Procurava-se resgatar os padrões menos cambiantes da vida cotidiana, os modos de sentir e pensar da sociedade. Exibiu-se também preocupação com a quantificação e existia a tendência de apropriar-se do conceito de tempo braudeliano, da longa duração. Os temas mais recorrentes eram aqueles ligados à religiosidade, à sexualidade, aos sentimentos coletivos e à vida cotidiana. Na década de 1980, mentalidades, expressão demasiadamente polêmica, começa a apresentar sinais de desgastes, e vê-se surgir diversos microtemas como a feminilidade, a sexualidade, o cotidiano e a história da vida privada.

Contudo, o grande refúgio das mentalidades foi a História Cultural, ou, como afirma Fonseca (2003, p.50), depois de uma trajetória, muitas vezes, conturbada, da escola dos *Annales* com a história das mentalidades, a História Cultural talvez seja a principal herdeira da chamada Nova História. De uma forma ou de outra, temos, atualmente, diversos historiadores dedicando-se ao que chamam História Cultural. De acordo com Fonseca (2003), eles contribuem para aprimorar a renovação historiográfica no ocidente, fazendo, da História Cultural, um campo academicamente forte e fértil.

Para Vainfas (1997), a História Cultural procura se distinguir da antiga História da Cultura, recusando como objeto de estudo expressões das elites e das classes letradas. Não chega a negar a relevância dos estudos do mental; contudo, apresenta especial apreço pelo informal, e, sobretudo, pelo popular. Preocupa-se com o resgate do papel das classes sociais e mesmo dos conflitos sociais. No entanto, esse campo historiográfico apresenta-se marcado pela ausência de paradigmas; trata-se de um verdadeiro caos teórico.

Vainfas (1997) desenvolve três abordagens distintas para tratar a História Cultural, são elas: a História Cultural de Carlo Ginzburg, a de Roger Chartier e a de Edward Thompsom. O italiano Carlo Ginzburg (Turim, 1939), historiador e antropólogo, um dos principais representantes da micro-história, pioneiro no estudo da feitiçaria, começou a trabalhar com a noção de mentalidades. Entretanto, rapidamente passou a criticar esse campo historiográfico. Em 1976, com sua obra *O queijo e os vermes*,¹⁰ abandonou o conceito de mentalidades salientando que “inscrever o caso de Menocchio no âmbito exclusivo da história das mentalidades significaria, portanto, colocar em segundo plano o fortíssimo componente racional da sua visão de mundo (p.24)”.

Ginzburg adota o conceito de cultura popular sem deixar de explicitar toda a ambigüidade desse termo, fazendo referência a vários autores. Entre eles, elegeu a hipótese formulada por Bakhtin¹¹ como a mais frutífera, a saber, aquela segundo a qual existiria influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura das classes dominantes. Precisar os modos e os tempos dessa influência é, conforme Ginzburg, o maior problema, pois as fontes são indiretas e produzidas pela cultura hegemônica.

Roger Chartier, um dos grandes historiadores da atualidade, professor e diretor do Centro de Pesquisas Históricas na *École des Hautes Études* em Ciências Sociais, na França, contemporâneo do declínio do conceito de mentalidades nos estudos históricos, fornece um modelo distinto em sua obra *A história cultural: entre práticas e representações* (1990), para tratar a história cultural. Logo na introdução, destaca que o livro “constitui-se como resposta a insatisfação sentida frente a história cultural francesa dos anos 1960 e 1970, entendida na sua dupla vertente de história das mentalidades e de história serial, quantitativa (p.13)”.¹²

Chartier propõe um conceito de cultura enquanto prática, tendo, por principal objetivo, identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, exibida e significada pela sociedade. Para o estudo da realidade social, o historiador sugere as categorias de representação e apropriação. A

¹⁰GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Trad. Maria Betânia Amoroso. Trad. Dos poemas: José Paulo Paes - São Paulo: Companhia das letras, 2006.

¹¹Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), linguista russo nascido ao sul de Moscovo, pensador influente do século XX e teórico da linguagem. Bakhtin concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”.

¹²CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo, 1990.

primeira é, contudo a mais utilizada nas pesquisas de História da educação, as representações são sempre determinadas pelos interesses dos diferentes grupos sociais que, por meio de classificações, divisões e delimitações, organizam a apreensão do mundo social.

Outro modelo de tratamento da história cultural foi proposto por Edward Thompson,¹³ historiador anglo-saxão. Thompson estava preocupado com a identidade das classes trabalhadoras. Esboçou uma teoria para o estudo da cultura popular em moldes marxistas. Porém, afastou-se das interpretações convencionais do marxismo, como também da tese tradicional da história social britânica, segundo a qual, as classes populares seriam prisioneiras de uma espécie de paternalismo das classes dominantes e, portanto, incapazes de construir identidade e valores próprios.

Thompson considera que é no processo de luta que se forja a identidade social das classes trabalhadoras. Lançou-se no estudo das resistências dessas classes procurando valorizar atitudes e comportamentos aparentemente insignificantes ou imediatistas, pois segundo o historiador, tais atitudes e comportamentos eram reveladoras de uma identidade social em construção. Conforme Vainfas (1997), o campo teórico em Thompson valoriza os ritos e o cotidiano das classes populares num contexto histórico de transformação.

Ginzburg, Chartier e Thompson, são historiadores que apresentam três modos distintos de se fazer História Cultural em meio a grande profusão de trabalhos com reflexões teóricas diversificadas, as quais se instalaram nesse campo historiográfico. Apesar disso, manifestaram apreço à cultura popular, demonstram a dificuldade de se encontrar fontes para a análise dessa cultura, sendo imprescindível, nesse caso, para tal objeto, a investigação de pequenos vestígios.

Apesar da maioria das pesquisas atualmente se intitularem pertencentes à História Cultural, é notável, segundo Vainfas (1997), o contraste entre o desgaste da noção de mentalidades e o extraordinário vigor do estudo do mental, sejam elas nomeadas história cultural, história do cotidiano, história da vida privada, micro-história, ou ainda usando conceitos como cultura popular ou imaginário. A história da Infância, nesse sentido, certamente se inclui nesse aparato de conceitos e de campos historiográficos.

Um historiador que se dedicou aos modos de sentir e de pensar da sociedade, notadamente sobre a infância, foi Philippe Ariès (1914-1984), incorporado ao meio

¹³Edward Palmer Thompson (1924-1993), historiador britânico de concepção teórica marxista, considerado como um dos melhores historiadores ingleses do século XX.

acadêmico francês somente após o sucesso de sua obra *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, publicada, pela primeira vez, em 1960.

A partir da publicação do livro de Ariès e levando-se em consideração o movimento francês em direção a novas abordagens, a novos métodos e a novas fontes a serem utilizados nas pesquisas que se desenvolveriam, como também uma maior preocupação com o estudo do mental, toma forma, de maneira consistente, uma tradição de investigação sobre a infância e a criança na produção historiográfica. A pesquisa de Áries tornou-se paradigmática tanto na Europa, como no Brasil.¹⁴ No caso brasileiro, somente na década de 1980, após a publicação da tradução da obra do autor sob o título: *História social da criança e da família*, houve um maior impulso na pesquisa sobre a temática relacionada à infância.

Moysés Kuhlmann Jr. (1998, p.17), chama a atenção para a necessidade de se problematizar a idéia de que a preocupação com a temática da infância seja derivada da obra de Ariès ou, mais genericamente, que tenha surgido apenas naquela década. A infância enquanto objeto de investigação histórica vem chamando a atenção de diversos autores muito antes de Ariès. No entanto, somente com a publicação de sua pesquisa, houve uma maior sistematização das investigações nesse sentido.

Maria Cristina Soares de Gouvêa (2003, p.189), destaca algumas produções, mesmo que esparsas, desde o século XIX, na Europa, e já, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil.¹⁵ De acordo com a autora, Walter Benjamin, na década de 1920, já historicizava o tema e indicava um fértil terreno para pesquisas. O sociólogo Norbert Elias, em 1939, apontava para uma perspectiva de análise, qual seja, a construção histórica da distinção entre infância e idade adulta.

O próprio Philippe Ariès, em 1948, dedicou um capítulo do livro *História das populações francesas e de suas atitudes face a vida desde o século XVIII* à questão do papel da criança nas estruturas familiares. Para além dos exemplos europeus, em nosso país, na década de 1920, Gilberto Freyre (1900-1987), manifestava o desejo de:

¹⁴ No caso brasileiro, somente em 1973, publica-se a tradução da obra de Áries, conforme edição francesa de 1962. A edição francesa foi acrescida de um prefácio em que o autor examina a historiografia do seu tema. O prefácio consta na edição brasileira, no entanto, só as partes I e III foram reproduzidas integralmente. Da parte II, tem-se apenas as conclusões de sete capítulos e o capítulo *Do externato ao internato* foi totalmente suprimido.

¹⁵ Para maiores detalhes sobre esses trabalhos, confira o texto da autora: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Escrever uma história do menino da sua vida – dos seus brinquedos, dos seus vícios – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje. Já comecei a tomar nota na biblioteca de Oliveira Lima, nos cronistas coloniais, nos viajantes, nas cartas dos jesuítas. Sobre meninos de engenho, meninos do interior, da cidade. Os órfãos dos colégios jesuítas. Os alunos dos padres. Os meninos mestiços. De crias da casa grande. De afilhados de senhores de engenhos, de vigários, de homens ricos, educados como se fossem filhos por esses senhores. É um grande assunto. E creio que só por uma história deste tipo – história sociológica, psicológica, antropológica e não cronológica – será possível chegar-se a uma idéia sobre a personalidade do brasileiro. É o menino que revela o homem (*Apud DEL PRIORE, 1999, p.12*).

Nesse trecho, o sociólogo e antropólogo brasileiro, assinala a importância da temática e a possibilidade de sua investigação histórica. Aponta, porém, que, para se fazer uma pesquisa desse objeto, a infância, necessitar-se-ia de uma nova história, menos preocupada com os grandes fatos e personagens singulares; uma ciência que estabelecesse diálogo com outros campos acadêmicos e não se detivesse numa exposição de datas, que revelasse a verdadeira face do povo brasileiro e sua grande diversidade étnica, religiosa e social. Para tanto, seriam necessárias, de acordo com Freyre, fontes como cartas, crônicas e relatos de viajantes.

Gouvêa (2003) destaca ainda outras publicações, como: *Histórico da proteção a infância no Brasil (1500-1922)*, de Morcovo Filho, publicada em 1926. Em 1948, têm-se a publicação de *Folclore infantil*, de Veríssimo Filho. Gilberto Freyre lança *Ordem e progresso*, em 1959, “um estudo de depoimentos de diferentes sujeitos sociais que viveram a transição do Império para a República, a reconstituição de sua vida privada, dando destaque à infância” (GOUVÊA, 2003, p.195). Florestan Fernandes publica *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, em 1961. Essas são, nas palavras da autora, publicações pontuais, que só irão representar uma tradição de pesquisa na década de 1980, após o lançamento da obra de Ariès no Brasil.

Contudo, Ariès em sua pesquisa, para além da originalidade temática, revelou originalidade metodológica. Ele utilizou fontes antes pouco consideradas pela escrita historiográfica, como inscrições em túmulos, representações iconográficas, cartas, diários e manuais de civilidade. Em sua investigação, o historiador, inspirou e ainda inspira pesquisadores a refletir não somente sobre o sentimento de infância, mas também sobre o lugar social dessa fase da vida; a especificidade da criança enquanto sujeito social com idade diferenciada do adulto, que necessita de cuidados e proteção direcionados a ela; uma

composição de práticas, materiais e símbolos voltados para um público específico: o público infantil.

1.2. Historiografia da Infância no Brasil: entrelaçamentos e desenvolvimento

Assim como a História, a História da Educação buscou alargar os limites de sua tradição historiográfica; constituiu-se também como disciplina universitária e esteve incorporada nos currículos das escolas normais. Segundo Clarice Nunes e Marta M. Chagas de Carvalho (2005, p.20), a disciplina surgiu na segunda metade do século XIX, e, possivelmente, a prestigiada Universidade de Harvard foi a primeira a nomear um professor de *História e arte de ensinar*. De acordo com as autoras, no Brasil, a História da Educação não se dissocia da história da Escola Normal, nem da história da Pedagogia.

Na mesma corrente dos já citados movimentos de renovação histórica, a partir dos anos de 1960, cresceu, substancialmente, os trabalhos de História da Educação em território brasileiro. No entanto, conforme Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2005, p.73), desde a segunda metade do século XIX, tratados da educação brasileira já haviam sido elaborados. Eram obras que narravam a história da Educação baseada principalmente na legislação e tinham, como principal objetivo, atestar o progresso educacional brasileiro.

As primeiras publicações nesse sentido¹⁶ passavam rapidamente pela época colonial e demarcavam a chegada de D. João VI como marco fundador da educação no Brasil. Além de conter, em sua maior parte, a descrição dos fatos da instrução pública no Império, eram repletas de elogios à família real. Mais tarde, com o advento da República, não há mais o discurso de admiração ao Império, mas, sim, o reconhecimento da importância parlamentar na organização e na constituição da instrução pública.

De acordo com Vidal e Faria Filho (2005, p.86), Paulo Krüger Mourão foi o que mais se afastou dessa escrita de mera compilação. Embora raros, emitiu comentários sobre as reformas educacionais e a respeito da realidade brasileira, contendo até mesmo uma memória de sua infância. Foi a partir da constituição de grupos de pesquisa no interior de

¹⁶ Para maiores detalhes sobre as publicações, conferir: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição do campo e sua configuração atual. In: *As lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.73-139.

universidades que teve início a renovação na escrita da História da Educação brasileira. A História da infância assumiu, então, uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes.

Gouvêa (2003, p.199) destaca justamente essa relação entre a História da Infância e a História da Educação. Segundo a autora, o campo acadêmico da História, notadamente a História da Infância, é pouco voltado para o estudo da inserção da criança na escola. Por sua vez, a produção da História da Educação se volta principalmente para a instituição escolar sem dar destaque para a idade geracional do aluno. Para Gouvêa, seria frutífero o entrelaçamento desses dois campos de investigação, pois a escola é um local privilegiado de formação da criança. A criança, por sua vez, imprime um significado próprio ao processo de escolarização. Sendo assim, cabe aqui ressaltar o desenvolvimento da História da Infância no Brasil e seu relacionamento com a História da Educação. Para tanto elencamos algumas obras.

Buscando aglutinar as recentes investigações na área, bem como os pesquisadores da temática, Mary Del Priore organizou, em 1991, *História da criança no Brasil*. Trata-se de uma coletânea que apresenta nove estudos, nos quais se procurou, segundo a autora, esclarecer como viveram ou eram vistas as crianças em vários momentos da história do Brasil. Na organização do livro, Del Priore optou por dispor os capítulos em ordem cronológica. Parte-se do século XVI com o papel dos jesuítas na colônia portuguesa e passa-se pela discussão do problema da criança abandonada e enjeitada, que ficava sob a responsabilidade da câmara legislativa ou eram colocadas na roda dos expostos. Têm-se ainda as crianças vítimas de maus-tratos; o tema da escravidão das crianças; a criança operária e a dura vida nas fábricas; a origem jurídica da palavra *menor* e seu contexto de aparecimento, localizado no final do século XIX. Os limites e avanços sobre os direitos da criança também são tratados nesse livro, num contexto de 1964 até a atualidade. A educação das crianças é raramente mencionada, ficando o livro centralizado na questão do tratamento social dispensado às crianças abandonadas, ilegítimas, expostas, enjeitadas, trabalhadoras ou escravas por meio da intervenção jesuítica até a jurídica.

Seis anos mais tarde, em 1997, foi publicada outra coletânea, desta vez, organizada por Marcos César Freitas e Carlos Monarcha, intitulada *História social da infância no Brasil*. São doze capítulos, que se relacionam, principalmente, segundo Freitas, “com o registro e a discussão sobre algumas imagens que se cristalizaram historicamente sobre a infância” (p.13), porém ainda não temos a relação da História da infância com a História

da educação. Os textos trazem diferentes enfoques: versam sobre os relatos de viajantes, sobre seu olhar em relação às crianças brasileiras; sobre a roda dos expostos e a respeito da criança abandonada; sobre o amparo ao menor, passando por questões como higienização, urbanização e prevenção da criminalidade. Há ainda aqueles que analisam a visão de criança na República, abordando aspectos como a arquitetura escolar e a idéia de um sacerdócio laico; investigam a ditadura militar e seu programa de educação em massa, entendido como fator de prevenção. Outros capítulos do livro dedicam-se a examinar a abordagem histórica da criança, então entendida como anormal; exploram a concepção de infância na literatura.

No ano seguinte, em 1998, foi publicado *História social da criança abandonada*, de Maria Luiza Marcílio, onde a autora apresenta um histórico sobre o abandono de crianças no mundo ocidental, desde a antiguidade greco-romana até o século XX. O livro está dividido em três partes. Marcílio principia descrevendo o abandono de crianças desde as suas raízes no mundo grego e romano até o século XVII, na Europa. A autora afirma, nesse momento da obra, que o abandono de crianças é uma prática antiga e difundida por todo continente. Essa prática, no entanto, não era condenada pela sociedade, pelo Estado ou pela Igreja; é somente em meados do século XVII e início do XVIII que se iniciou a condenação de tal conduta.

Marcílio ainda aborda, nessa mesma parte, questões como a roda dos expostos, as amas de leite e o tratamento dispensado às crianças confiadas a essas instituições e a essas mulheres, tendo em vista que o número de óbitos de tais crianças eram enormes. Na segunda parte, Marcílio dedica-se à análise da temática do abandono no caso brasileiro, em que também houve roda dos expostos e amas de leite. Em ambos os cenários, a autora aponta os discursos médico-higiênico e jurídico, contudo não entra na questão educacional dessas crianças. Na última parte, Marcílio procede à análise das causas do abandono que, para ela, seriam a pobreza, os filhos ilegítimos e os órfãos. Por fim, a autora caracteriza o bebê abandonado e conclui relatando alguns aspectos da vida cotidiana das crianças expostas.

Em 1999, Mary Del Priore organizou uma nova coletânea: *História das crianças no Brasil*. Dessa vez, a autora reuniu 15 artigos, e a tarefa, segundo Del Priore, era a:

de resgatar a história da criança brasileira não apenas enfrentando um passado e um presente cheio de tragédias anônimas – como a venda de crianças escravas, a sobrevivência nas instituições, as violências sexuais, a

exploração de sua mão de obra –, mas tentando também perceber para além do lado escuro. A história da criança simplesmente criança, suas formas de existência quotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela (Del Priore, 1999, p.14-15).

O livro segue uma perspectiva cronológica: do século XVI ao século XX. Todavia, é bem mais diversificado que o primeiro, já mencionado aqui. A obra de Del Priore, *História das crianças no Brasil* aponta para diferentes imagens de crianças, pobres e ricas, livres e escravas, legítimas e ilegítimas, seus jogos, brinquedos e brincadeiras. A educação das crianças, no entanto, foi retratada muito superficialmente, pois, segundo Del Priore (1999, p.10), as escolas Jesuítas eram poucas e para poucos, o ensino público foi instalado na segunda metade do século XVIII de forma muito precária. No século XIX, a opção para os pobres era o trabalho e não, a escola. A instituição escolar era reservada para os filhos de uma pequena elite, cuja condição social a permitia pagar professores particulares para seus descendentes.

Sob a orientação das palavras da organizadora, infere-se que a escola no Brasil foi uma invenção do século XX, fato que justificaria sua ausência no livro. Contudo, pesquisas recentes no campo da História da educação demonstram que eram precárias sim, mas havia escolas públicas destinadas às crianças pobres. Apesar de não existir um projeto nacional de educação, eram intensos os debates e os discursos acerca de sua importância, como bem o destaca Faria Filho (2000), no seu texto *Instrução elementar no século XIX*.¹⁷

Apesar da pouca presença da educação na coletânea, a obra de Del Priore nos remete a uma instigante viagem pela história. Desta vez, os sujeitos principais não são heróis, reis ou grandes estadistas, são crianças. No entanto, não entramos no mundo visto pela criança, nosso contato ocorre com o modo como eram percebidas pela sociedade adulta. Assim, podemos saber, por meio dessa coletânea, dos rituais, comportamentos e cuidados em relação à criança, tal como esses assuntos são tratados nos diferentes capítulos.

No livro organizado pela autora, procura-se entender a presença de crianças e suas condições de viagem nas embarcações portuguesas no século XVI. Além disso, investiga-se a missão jesuítica cujo intuito seria catequizar, unindo ensino e disciplina rígida, para

¹⁷FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

construção da modernidade no mundo novo, no caso, o Brasil. Na obra, também se retrata o cotidiano de crianças livres, legítimas e ilegítimas, ricas e pobres, em diferentes partes do Brasil, desde a colônia até o início da República, abordando os costumes, rituais e credences frente à prescrição médica. As crianças escravas e outras crianças, sobretudo expostas, as enviadas para guerra principalmente no período Imperial, desta vez não foram esquecidas. Nas primeiras décadas republicanas foi tratada a temática da criminalidade de “menores” e o tratamento judicial a eles dispensados

É abordado o desenvolvimento dos jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil, levando em consideração suas origens indígenas, africanas e européias. Há relatos de literatos sobre a infância na Amazônia. Há ainda a criança operária, suas condições de trabalho nas fábricas e oficinas. São investigados casos de meninas pobres e trabalhadoras que não conseguiam provar sua honra perante a justiça, pois a visão de moralidade das elites era bem diferente da que elas tinham. As faces do trabalho infantil na contemporaneidade também foram analisadas nessa coletânea.

Como se pode perceber, depois de 1991, diversos autores publicaram coletâneas e livros sobre a temática da História da Infância, nos quais demonstraram a construção e a circulação de diferentes discursos e visões de infância. Dedicaram-se a desvelar processos históricos de socialização e disciplinação da criança em espaços como a família, e as instituições de amparo, a escola Foi lembrada rapidamente. É notório o fato de todas as pesquisas estarem inseridas no movimento de renovação historiográfica. Nessas pesquisas, foram utilizadas as mais diversas fontes, como a legislação, periódicos, registro de matrículas, de batizado, de óbito, documentação inquisitorial, relatos de viajantes, inventários, testamentos, cartas de alforrias, dados estatísticos, processos judiciais, anais de congressos, entre outros.

Não cabe aqui, neste espaço, citar todos os livros e coletâneas publicados. Alguns foram tomados como exemplo, para que se pudesse demonstrar o desenvolvimento da historiografia no Brasil relacionada com a temática da infância e da criança, como também de sua educação.

Ainda não foram citados livros que relacionaram a História da Infância com a História da Educação. Com essa finalidade, destaca-se a publicação em 1998: *Infância e educação infantil* de Moysés Kuhlmann Jr. onde segundo o autor, (1998, p.10), a obra surgiu da intenção de reunir diversos textos que o autor apresentou em congressos, palestras ou cursos. É um livro baseado em pesquisas cujos períodos de tempo situam-se

entre fins do século XIX e início do século XX. Trata-se de uma obra que relaciona História da Infância e História da Educação para abordar de uma questão muito pouco estudada, a história da educação infantil de crianças de 0 a 6 anos.

Logo na introdução, o autor faz um apanhado de teses e dissertações que investigaram a educação de crianças pequenas. O livro contém oito capítulos, nos quais o autor, inicialmente, expõe algumas reflexões sobre a História da Infância e de sua educação, delineando um panorama de abordagens, fontes e problemas sobre a temática. Em seguida, faz uma discussão sobre assistência, direitos, saúde e educação das crianças. Logo depois, versa sobre a questão da proteção da infância e da assistência científica. Nos próximos capítulos, dedica-se à questão da história da educação infantil, de suas concepções pedagógicas; a educação assistencialista e a políticas para educação infantil.

Em 1999 temos a publicação de *Infância no sótão*, de Cynthia Greive Veiga e Luciano Mendes de Faria Filho, onde os autores procuraram relacionar História da Infância e História da educação. Nesse livro, os autores tratam da questão da infância pobre, mais propriamente, de meninos que viviam nas ruas ou lá estavam e eram recolhidos por abrigos ou por institutos de formação profissional. A obra é ambientada nas primeiras décadas do século XX, na recém-inaugurada capital mineira, onde, segundo os autores, a ciência ordenava e organizava a vida das pessoas, combinando perspectivas políticas, econômicas, morais, higiênicas e eugênicas.

Veiga e Faria Filho (1997) destacam as formas homogeneizadoras de educação produzidas em torno do ideal de civilizar, objetivadas pelas práticas pedagógicas individualizadas e biologizadas, com a finalidade de reeducar e reajustar crianças que se encontravam nas ruas da capital mineira, como também toda a população. Além de consultar a legislação sobre o tema, os autores utilizaram, como fontes de suas pesquisas, os prontuários de meninos encontrados no sótão da Secretaria de Justiça do Estado de Minas Gerais, diversos periódicos, ofícios de várias secretarias, o regulamento do Instituto João Pinheiro, anais de congressos e documentos do acervo Helena Antipoff. As instituições tratadas no livro são o Instituto João Pinheiro, a Sociedade Pestalozzi, o abrigo Afonso de Morais.

A obra é composta por quatro capítulos. No primeiro, é tratada a questão da construção de Belo Horizonte e os conceitos de higiene e eugenia. A criança marginalizada, a preocupação dos governantes e o funcionamento do Instituto João Pinheiro e o Abrigo Afonso de Morais são abordados no segundo capítulo. O cotidiano, as práticas, educação e

formas de tratamentos dos meninos foram retratados no terceiro capítulo. No quarto capítulo, ocupa-se da chegada de Helena Antipoff ao Brasil, com a criação da Sociedade Pestalozzi, cujos membros são apontados pelos autores como divulgadores das estratégias discursivas da época relacionadas à eugenia e à higiene mental.

Para exemplificar a história da educação infantil, muito pouco retratada pela historiografia em geral, destaca-se a coletânea *Educação da infância brasileira (1875-1983)*, publicada em 2001 e organizada por Carlos Monarcha. O livro conta com oito capítulos, que, segundo Monarcha, são:

estudos originais sobre o tema da educação da infância realizados por pesquisadores com diferentes formações acadêmicas e vinculados a diferentes instituições científicas os quais expõem com enfoques diversificados, centrados na análise de processos, práticas, teorizações e políticas públicas concernentes ao tema em questão (2001, p. 2).

São demonstradas, no primeiro capítulo, quais as relações entre as seguintes instituições de Educação Infantil: os jardins de infância e as creches e salas de asilo, estas últimas destinadas a crianças pobres, em fins do século XIX e início do XX. O autor esclarece que ambas as instituições não deixam de ser pensadas a partir de idéias pedagógicas e também a partir de fatores econômicos, sociais e culturais. O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira na criação dos jardins de infância no Brasil, no período de 1875-1877, é abordado no segundo capítulo, para que, por meio do conhecimento da atuação do médico, seja possível compreender alguns traços fundamentais dessa modalidade da educação brasileira, seus objetivos e métodos. No terceiro capítulo, analisa-se a criação do jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo, no final do século XIX. Nesse capítulo, o autor apresenta também idéias veiculadas sobre a Educação infantil, na *Revista do jardim de infância*, publicada em 1896 e que teve apenas dois números. Tal publicação propiciou o aparecimento de um repertório de concepções e práticas sobre o chamado ensino infantil.

No quarto capítulo, discute-se algumas questões sobre a História da Leitura e a História da Infância na passagem do século XIX para o século XX. A pesquisa foi realizada a partir de relatos orais de pessoas que vivenciaram suas infâncias nesse período. No quinto capítulo, é analisada a iniciativa das câmaras municipais do Rio de Janeiro, nos idos anos de 1880, para construir escolas públicas primárias, o que impulsionou o aumento quantitativo dessas instituições. O objetivo do sexto capítulo é lançar luz sobre o

pensamento de Ulisses Pernambuco (1892-1943), como também enfatizar a força e o pioneirismo de suas realizações no campo educacional, nas primeiras décadas do século XX.

A proposta do sétimo capítulo é discutir alguns aspectos da educação das crianças de 0 a 6 anos a partir do programa vinculado à Secretaria de Educação no município de Piracicaba – São Paulo, para formação de professores. As origens da Educação Infantil no Mato Grosso do Sul é analisada no oitavo capítulo. Tal exame refere-se à proposta de educação implantada pela Secretaria Estadual nas escolas do Mato Grosso do Sul, durante os anos de 1970.

Outros livros tratados a seguir, como exemplos, são aqueles que, além de se ocuparem do relacionamento da História da educação com a História da infância, e ainda reúnem pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal. Nesse sentido, temos a publicação de três coletâneas: *História, infância e escolarização*, *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)* e *Para compreensão histórica da infância*.

A primeira, organizada por José Gonçalves Gondra, em 2002, intitula-se *História, infância e escolarização*. O livro reúne nove artigos, e cada autor discute um ângulo específico da História da Infância. Na obra, observam-se diversas abordagens. No primeiro capítulo, encontramos um histórico da Educação Infantil em Portugal. No segundo capítulo, há uma análise sobre o recolhimento e a internação de crianças, bem como sobre a representação construída pelo corpo policial desses sujeitos. A preocupação, no terceiro capítulo, busca-se compreender a forma como a sociedade e o Estado Brasileiro construíram os diferentes modelos, ideologias e discursos, que se tornaram fundamentais para as mais diferentes ações na área da Educação direcionada à criança e ao adolescente. O quarto capítulo, por sua vez, retrata os acirrados debates brasileiros sobre temas educacionais, centrando-se na maneira pela qual alguns intelectuais tratavam o tema da infância.

Aborda-se, no quinto capítulo, o antigo e complexo debate sobre a relação escola/família, investigando-se o movimento escolanovista mineiro. No sexto e sétimo capítulos, há observações acerca da subordinação da infância a uma da área do curso médico, a higiene. O oitavo e nono capítulos tratam do tema da infância na contemporaneidade; são análises dos lugares sociais ocupados pelas crianças, pelos adolescentes, como também do modo pelo qual são caracterizados pelos adultos.

Em 2004, foi publicado a segunda coletânea nesse sentido: *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*, organizada por Luciano Mendes de Faria Filho. Essa, tal como aquela organizada por Gondra, em 2002, teve como objetivo aglutinar pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal relacionadas à História da Infância e História da educação. O livro está dividido em três partes. Cada uma dessas partes contém três capítulos e apresenta uma temática específica.

Na primeira parte, *Sentidos da infância*, o primeiro texto ocupa-se da questão das idades da vida, formuladas ao longo do tempo, no intuito de trazer algumas reflexões sobre a pesquisa da História da Infância no Brasil e em Portugal. O segundo, por sua vez, apresenta, como objetivo, investigar as condições sob as quais constituiu-se o ser criança na sociedade ocidental em relação ao ser adulto. Para se realizar tal investigação, foi eleito, como eixo de análise, o tempo geracional. Ao contrário dos outros textos que analisam a infância em geral, no terceiro capítulo analisa-se a compreensão social e jurídica em relação às crianças que vivem à margem da sociedade ou que, em algum momento, experimentaram situações de marginalidade, essa expressão é investigada recorrendo aos conceitos de integração e de exclusão.

A segunda parte do livro, *As faces da exclusão*, reúne três textos em que se discorre sobre a infância pobre, órfã e enjeitada. No primeiro deles busca-se compreender o envio de menores órfãos para Angola, colônia portuguesa, no início do século XX. Tal ato político, segundo explicitado no texto, era legitimado por dispositivos jurídicos. No segundo texto dessa seção da coletânea, discorre-se sobre as referências médico-higiênicas que percorriam os discursos relacionados à infância de crianças expostas, tendo-se, como base, um conjunto de cinco teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, produzidas em meados do século XIX. Situado no mundo rural português, em fins do século XIX e início do século XX, o terceiro texto traz outro enfoque para questão da infância pobre, que não aquele jurídico ou médico-higiênico. O interesse central está nas representações das práticas lúdicas, mais propriamente, brincadeiras violentas de crianças pobres na poesia e na ficção do literato Aquilino Ribeiro.

A terceira parte, *Desafios da escolarização da infância*, reúne, como os outros, três capítulos, que investigam faces diferenciadas da escolarização da infância. O primeiro centra-se na questão da obrigatoriedade escolar no projeto de implementação do ensino primário em Minas Gerais/Brasil, no período Imperial. O segundo volta-se para o processo de institucionalização da instrução elementar feminina ao longo do século XIX, na

província mineira. Analisa-se no texto os embates que apareceram durante esse processo, como também o confronto entre os diversos projetos de educação voltados para as mulheres no período. Por fim, no terceiro capítulo dessa última parte do livro, examina-se a produção literária portuguesa das décadas de 1940 e 1950, relacionada ao internato, enquanto instituição fechada e de formação de jovens do sexo masculino. Vale ressaltar que essa forma de educação distingue-se daquelas tratadas nos outros dois textos que compõem essa última seção da coletânea, já que, nos dois primeiros capítulos da terceira parte do livro, investiga-se a escolarização da infância pobre e livre no Brasil.

Como terceiro exemplo de coletâneas que relacionam História da Infância e História da educação e ainda realizadas em conjunto com autores brasileiros e portugueses aponta-se: *Para compreensão histórica da infância*, organizada por Rogério Fernandes, Alberto Lopes e Luciano Mendes de Faria Filho. Publicado em 2006, em Portugal, e, em 2007, no Brasil. O livro está dividido em duas partes, a saber: *A história da criança. Que fontes?* Que contém sete capítulos, e *História da infância e ciência da criança*, composto por nove capítulos.

Na primeira parte, são apontadas abordagens e fontes para o tratamento da infância historicamente. Indicam-se os jogos, a literatura, a imprensa, os atos de escrituração, todo o aparato jurídico e político, como formas de representação das diferentes infâncias, como maneiras de entender o imaginário da sociedade a cerca dessa fase da vida. Discutem-se ainda as facilidades/dificuldades de consulta em arquivos, refletindo sobre as relações entre arquivos, espólios e a investigação em História da Educação, como também sobre a possibilidade de analisar a organização de instituições privilegiando o sujeito criança. Finalmente, são retratadas as fontes orais, utilizadas para o estudo da memória da escolarização e da socialização da infância.

Na segunda parte da coletânea, a primeira reflexão busca entender como a idéia de infância vem sendo formulada e reproduzida na teoria das idades da vida, que passaram a ser associadas não somente a fases biológicas, mas também as funções sociais que os sujeitos deveriam assumir ao longo de sua existência. Em seguida, é apresentada uma sondagem sobre a estruturação do ensino feminino em instituições de amparo, asilos de infância, destinados a crianças pobres. A formação para o trabalho, articulada ao processo de escolarização em defesa da necessidade de modernização agrícola, é a abordagem que se segue, utilizada para a investigação sobre a infância. A questão dos estudos comparativos e como a História da Infância já é por si comparativa são também discutidos

nessa parte da coletânea. É abordado o Museu Escolar Brasileiro como um dos recursos didáticos adquiridos para a escola Oliveira Lopes, localizada em Válega (Portugal). Nesse momento da discussão, objetiva-se refletir sobre as possibilidades de circulação de modelos pedagógicos e de objetos culturais, tendo-se em vista as relações comerciais entre Brasil, Portugal e França.

Investiga-se, também na publicação organizada por Fernandes, Lopes e Faria Filho (2007 [2006]), a implantação e a consolidação de um novo modelo escolar; trata-se, nesse caso, das escolas centrais no ensino público português, e a intenção dos autores é compreender como o país se apropriou dessa forma escolar. As políticas de proteção e assistência às infâncias, desenvolvidas no Brasil e em Portugal, durante as primeiras décadas do século XX, são analisadas por meio dos discursos jurídico-educativos. Por fim, aborda-se a reforma do ensino no Brasil, em Minas Gerais, no início do século XX. O objetivo aí é analisar a relação entre tal reforma e a conformação dos corpos das crianças a fim de civilizá-las, impor-lhes novos hábitos culturais, transformá-las em cidadãos ordeiros e úteis à sociedade.

A historiografia da infância nestas últimas décadas, de 1980 a 2007, desenvolveu-se de forma rápida, o que pode ser comprovado pela publicação de inúmeros trabalhos os quais tratam dessa temática. Apesar da dificuldade para encontrar fontes deixadas pelas próprias crianças, o tema, ainda assim, como se vê, é atrativo para os pesquisadores. As investigações, nessa área, também contribuem com o aprimoramento das pesquisas em História da Educação, que, aos poucos, amplia o seu olhar para além das instituições, do corpo docente e dos recursos didáticos. Esse fato tem permitido que a criança seja entendida como um dos principais sujeitos da educação.

1.3. A infância em eventos de História da Educação

O entrelaçamento entre História da Infância e História da Educação, tal como procuramos evidenciar, tem se mostrado frutífero e encontra-se em pleno desenvolvimento. Com o objetivo de estreitar a visão sobre essa ligação, realizou-se uma pesquisa em três eventos de História da Educação. Buscou-se, dessa forma, entender o estado em que se encontram os estudos sobre a temática da infância nessa outra forma de publicação e divulgação de trabalhos científicos.

Os três congressos selecionados para o levantamento bibliográfico foram: as reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), considerando as apresentações que ocorreram no GT de História da Educação; Congresso Brasileiro de História da Educação, (CBHE), promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); e Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. (COPEHE). A principal finalidade desses eventos é a busca do desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação, bem como a divulgação das pesquisas na área da Educação e da História da Educação no Brasil.

Dos três eventos, selecionei noventa e sete trabalhos¹⁸ apresentados como comunicações. Dezenove deles na ANPED; sessenta e seis, no CBHE; doze, no COPEHE. Para escolher esses trabalhos, li, primeiramente, os resumos. Após essa leitura, selecionei alguns textos e passei a lê-los na íntegra. Como é de conhecimento de todos, as pesquisas apresentadas em congressos, em sua maioria, estão em andamento, por causa disso, algumas, apesar de apresentarem, em seus títulos, as expressões: infância, criança, meninos e meninas, não estavam efetivamente discutindo a temática,¹⁹

O referencial teórico-metodológico, mais utilizado nas pesquisas selecionadas, insere-se, em termos gerais, na perspectiva da Nova História, já discutida anteriormente. Ou seja, se encontram no bojo do movimento de renovação historiográfica, e relaciona História da Infância com História da Educação. Os trabalhos selecionados empregaram diferentes fontes: a legislação educacional e documentos oficiais, periódicos, almanaques, manuais escolares, obras literárias, entre outras. Em sua grande maioria os autores investigam os discursos médico-higiênicos e os discursos políticos, jurídicos e educacionais.

Entre os conceitos mais usados nessas pesquisas estão o de cultura escolar e o de representação, sendo que o conceito de representação consta na imensa maioria dos trabalhos. Nessa direção, vale destacar que, os autores dessas pesquisas selecionadas privilegiam a perspectiva historiográfica proposta por Roger Chartier, e inserem-se de forma geral na História Cultural.

Para melhor visualização, organizou-se, a partir das pesquisas selecionadas, os períodos mais pesquisados e os principais objetos com os quais foi abordado a temática da

¹⁸ A tabela com os trabalhos encontra-se em anexo.

¹⁹Esses trabalhos não foram contabilizados. Cabe ainda mencionar o fato de algumas pesquisas constarem duas vezes no mesmo congresso, em anos diferentes, ou o mesmo trabalho estar presente em congressos diferentes. Nesses casos, os trabalhos foram adicionados tal como constam nos congressos.

infância nos quadros que se seguem.²⁰

PERÍODOS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Século XVIII	02
Meados do séc. XVIII a meados do séc. XIX	02
Século XIX	23
Final do séc. XIX a início do séc. XX	21
Séc. XX a décadas de 70/80	45
Final do séc. XX até a fase atual	03
Estado da arte	01

Fontes: Anais de congressos de História da educação e de educação.

OBJETO DE ESTUDO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Instituições de assistência a crianças órfãs	21
Periódicos, iconografia, fotografia, manuais escolares, almanaques, entre outros impressos ²¹ .	19
Instituições como: escolas primárias, secundárias, de formação de professores, patronatos agrícolas.	12
Vida e obra de intelectuais	09
Educação infantil, crianças de 0 a 6 anos	12
Pensamento educacional, jurídico e político	08
Etnia e gênero	09
Festas, lazer e concurso de robustez infantil	04
Trabalho infantil	02
Relatos orais	01

Fontes: Anais de congressos de História da educação e de educação.

De acordo com as tabelas, nota-se que as pesquisas se concentram no século XX, destacadamente o período compreendido entre as primeiras décadas e os meados desse mesmo século. As crianças órfãs e o assistencialismo são os objetos mais abordados para tratar o tema da infância, seguidas por fontes que também são consideradas objetos de estudos, enquanto a criança na escola ainda é pouco estudada. Entre as pesquisas aqui elencadas, seleciono aquelas que abordam a criança na escola de instrução elementar, no período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do XX. O resultado pode ser conferido no quadro a seguir.

²⁰Cabe esclarecer que, ao registrar “século XVIII”, “século XIX”, “século XX”, não estamos tratando de todas as décadas de cada um dos séculos, mas apenas de algumas delas, pois a maioria dos textos abordam períodos curtos.

²¹Estes impressos foram utilizados como fontes e também como objeto de estudo.

Evento	Título	Autor/instituição
CBHE-2002	“Negrinhos que ahi andão”: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo.	Surya Aaronovich Pombo de Barros - FEUSP
COPEHE-2003	Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX.	Cynthia Greive Veiga - UFMG
CBHE-2004	Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do império.	Carla Simone Chamon - UFMG/CEFET-MG
CBHE-2004	Alunos negros em São Paulo no final do século XIX.	Surya Aaronovich Pombo de Barros - FEUSP
CBHE-2004	Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar – Minas Gerais, século XIX.	Cynthia Greive Veiga - UFMG
CBHE-2006	A infância na Pedagogia do Dr. Abílio César Borges: O Barão de macahubas (1856-1891).	Diana Valdez – Secretária municipal de educação de Goiânia

Fontes: Anais de congressos de História da educação e de educação.

Entre os noventa e sete trabalhos apresentados em congressos de História da Educação e educação que tratam da temática da História da Infância, apenas seis abordam a questão da infância nas escolas públicas de instrução elementar entre meados do século XIX e início do século XX.²²

No primeiro deles, *“Negrinhos que ahi andão”: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo*, de Surya Aaronovich Pombo de Barros, a autora descreve e analisa um relatório de um professor público, datado de 1877. O professor, além das informações formais que deveriam constar no relatório, acrescentou uma longa descrição da situação vivida em sua escola. Segundo o próprio professor, ele vivia uma situação desagradável que muito o incomodava na época; a saber, a matrícula de crianças negras livres em sua escola, que, apesar de matriculadas, não a frequentavam e, quando o faziam, era para contaminar os demais com seus maus hábitos. Segundo Barros (2002), o professor não discordava do fato de esses alunos serem educados. O problema, explicitado

²² Considerei os trabalhos que exploram, mais especificamente, o período entre 1835 e 1906. Cabe ainda esclarecer, que na ANPED não foi encontrado nenhum trabalho que tratava, especificamente, da temática.

pelo professor, era eles frequentarem as mesmas escolas onde estavam os bons meninos. Então, a solução apontada pelo referido professor era a construção de escolas à parte para aqueles alunos.

A autora afirma que esse relato parece sintetizar a situação dos negros que tentavam frequentar as escolas no final do século XIX. Além do citado relatório, Barros (2002) usou a legislação pertinente ao assunto e concluiu que o acesso dos negros à escola pública não era, a princípio, negado a esses sujeitos sociais. Porém, a sua permanência na instituição escolar era contestada. O principal objetivo da autora foi demonstrar a possibilidade de estudo do tema, bem como sua análise do relatório.

O segundo texto, aqui selecionado, é *Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX*, de Cynthia Greive Veiga. Nesse artigo, a autora buscou discutir os procedimentos disciplinares indicados para os alunos das cadeiras de instrução elementar em Minas Gerais, no período imperial, no momento em que se estabelece a monopolização da instrução elementar pelo Estado. Seu objetivo foi, portanto, problematizar o significado das críticas aos castigos corporais e a introdução de novas técnicas disciplinares tais como; o vexame e o elogio público, elaboradas por diferentes sujeitos envolvidos no processo de implementação da instrução elementar.

Nessa direção, a autora enfatiza que a escola pública se estabeleceu no século XIX como estratégia de inserção regulada e normatizada das crianças pobres, expostas, negras, pardas e mestiças da sociedade, desde que livres. Veiga (2003), para elaborar sua reflexão, utilizou o discurso civilizatório e as novas dinâmicas disciplinares. Assim, usou, como fontes de sua pesquisa, a legislação escolar e correspondências oficiais do governo mineiro.

A autora concluiu que, apesar da legislação prever o fim dos castigos corporais, diferentes fontes documentais indicam para uma tensão permanente entre os professores e os pais de alunos, enquanto o governo não investia na formação dos professores, nem no funcionamento das escolas e menos ainda nas orientações sobre castigos morais. Em tempo, Veiga (2003) ainda destaca que a condição de infância adquiriu outra visibilidade, ao longo das décadas, e que o Estado, por meio da ação dos mestres, fixou a sua autoridade na educação das crianças.

Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do Império, de Carla Simone Chamon, é o terceiro texto selecionado, nele a autora analisa

as discussões acerca da co-educação dos sexos nas escolas primárias do Brasil, em fins do século XIX. Usou como fonte o Almanaque *Laemmert*, o jornal *A instrução pública*, o relatório do Ministro dos Negócios do Império e também fez uso da legislação. Conforme Chamon (2004), no Brasil, no período imperial e início do republicano, a maior parte das escolas eram separadas por sexo. A autora destaca que esse fato tinha profundas raízes sociais, modelado pelo ideário da Igreja Católica.

No entanto, a partir dos anos 1870, a conveniência de implantação do sistema co-educativo passou a angariar adeptos e veio a debate na corte carioca, em janeiro de 1873, nas conferências pedagógicas. Nesse sentido, Chamon (2004) apresenta as discussões que se travaram no Brasil, as resistências e as razões discutidas para adoção ou não das escolas mistas, como era também denominada a co-educação. A autora afirma que o costume de separar meninos e meninas no espaço escolar predominou até pelo menos o final do século XIX, nas escolas primárias da corte e de outras partes do país. Por fim, Chamon salienta que a defesa, pela escola mista, por parte de alguns indivíduos no interior do campo educacional e algumas experiências isoladas dessa prática a partir dos anos de 1870/1880 nos revela a circulação e a apropriação de outros modelos de educação escolar, nesse caso, o modelo americano.

Em *Alunos negros em São Paulo no final do século XIX*, Surya Aaronovich Pombo de Barros, novamente apresenta sua pesquisa de modo mais desenvolvido, agora menos centrado na análise do relatório de um professor. Nesse texto a autora discute alguns aspectos relacionados à presença de alunos negros na escola pública de primeiras letras, na cidade de São Paulo, no século XIX. Seu principal objetivo foi entender como ocorreu essa escolarização e como teria se desenvolvido o processo vivenciado por essa camada da população para se inserir na escola oficial. De acordo com Barros (2004), tal fato resultou numa extrema desigualdade nos níveis de escolarização entre brancos e negros, no Brasil.

Em sua investigação, Barros (2004) utilizou, como fontes do estudo, listas de matrículas, relatórios de professores aos inspetores da instrução pública, relatórios de inspetores da instrução pública aos presidentes da província. Utilizou também relatos de pessoas, negras ou não, que viveram a educação no século XIX. Entre suas indagações, a autora questiona o significado da presença de crianças negras nas escolas públicas e conclui que as dificuldades criadas no acesso à escolarização da população negra podem ser entendidas como uma das respostas, por parte da população branca, à igualdade que teria sido trazida pelo fim do regime escravista.

O quinto texto, *Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar – Minas Gerais, século XIX*, de Cynthia Greive Veiga, tem início com algumas considerações da autora sobre a pequena quantidade de estudos a respeito da cor das crianças que freqüentavam as escolas de instrução elementar. A partir daí, Veiga (2004) apresenta possibilidades para tal fato ocorrer, como por exemplo, o caso da legislação, em algumas províncias, proibir a presença de negros e escravos nas aulas, e também o fato de vários estudos se concentrarem sobre as crianças filhos de escravos ou sobre aquelas que viveram em instituições asilares. Segundo a autora, no conjunto dessas considerações associado às práticas historiográficas de tomar a população negra como escrava, observam-se conclusões apressadas, segundo as quais essa população não teria frequentado a escola.

Nesse artigo, Veiga (2004) tem, como objetivo principal, demonstrar o acesso de crianças negras e mestiças nas aulas de instrução elementar. Para tanto, apresenta como questão a possibilidade de a quantidade de alunos negros e mestiços serem similares ou até superiores à quantidade de alunos brancos na escola. Outra probabilidade, apresentada pela autora, é a existência de um número diminuto de crianças brancas das classes abastadas frequentadoras das aulas públicas.

Veiga (2004) utilizou, como fontes para esse estudo, a legislação educacional, os mapas de frequência, registros de mestres públicos, entre outras. A autora concluiu que, em relação à ampliação da escolarização para os diferentes grupos sociais, não houve exclusão das populações negras e mestiças, desde que livres. Veiga entende a escolarização como um projeto de civilização e que torna toda a população útil, já que o processo de escolarização alteraria hábitos e valores dos indivíduos. Apesar disso, a autora ressalta a precariedade do funcionamento e da manutenção das aulas públicas, nas quais a maioria das crianças nada aprendia; o problema da frequência escolar, causado principalmente pelo trabalho infantil e as limitações de aprendizagem de toda ordem.

As representações de infância nas propostas pedagógicas do Barão de Macahubas é o objeto da investigação apresentada no sexto texto, de Diana Valdez. Abílio César Borges, o então Barão de Macahubas foi um médico baiano que, na segunda metade do século XIX, ocupou um lugar representativo na instrução brasileira, além de ter sido proprietário e diretor de colégios na Bahia, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Segundo Valdez (2006), Macahubas foi também autor de livros escolares e pioneiro na publicação de obras para a infância brasileira. O Barão, segundo a autora, produziu uma série de livros para leitura, adotados em muitas escolas públicas brasileiras. Conforme Valdez, as propostas do

Dr. Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, estavam inseridas em um contexto que considerava a criança como o futuro da nação, e escolarizá-la significaria ter mais adiante um cidadão polido e educado. A autora conclui o artigo salientando a contribuição de Macahubas para desvelar o mundo infantil.

Nota-se que, entre as noventa e sete pesquisas selecionadas, são poucos os trabalhos que tratam da questão da criança na escola pública, em fins do século XIX e início do século XX. Nos artigos aqui elencados, podemos identificar algumas possibilidades de estudo da temática da infância e da educação em História, relacionando esses dois temas, como: fontes e sua análise, referenciais teóricos e abordagens metodológicas, bem como o movimento de institucionalização da escola primária no Brasil, notadamente a presença de alunos negros em escolas públicas elementares, a co-educação dos sexos, os procedimentos disciplinares e alguns materiais de ensino. Os espaços, tempos e práticas dessas escolas são pouco problematizadas, no sentido de se apreender as formas de perceber a infância.

A História da Infância é uma área de estudos que apresenta grandes possibilidades para pesquisas e carece ser melhor desvendada, assim como a ausência da criança como um dos principais sujeitos no processo de constitucionalização da escola primária deve ser questionada. É necessário que se pergunte sobre o espaço da escola, como os diversos sujeitos estavam inseridos nesses espaços, como se organizavam. As condições de estudo, os métodos e materiais que se utilizavam na escola, os cuidados com a criança, ou a falta deles, o que tudo isso diz sobre a infância, como ela era vista, como era vivida são faces de um objeto que ainda pode ser mais explorado.

1.4. História da Infância: conceitos e concepções

Considerando todas as publicações e pesquisas que tratam da História da Infância, observa-se a possibilidade de reunir alguns conceitos e concepções elaborados por diferentes autores ao longo das últimas décadas do século XX e no início do XXI²³.

²³Conforme o novo dicionário *Aurélio da língua portuguesa*, a palavra “conceito” pode ser entendida como: “ação de formular uma idéia por meio de palavras, definição, caracterização” (1986, p.445). Por sua vez, “concepção” é: “a maneira de formular uma idéia original, noção, idéia, conceito” (p.445). Concepção pode significar também: gerar, conceber, conforme o mesmo dicionário. “Conceito” e “concepção”, não são a princípio palavras sinônimas, nesse dicionário, mas, são palavras que tem seu significado intimamente relacionado. Fato semelhante ocorre em um dicionário de filosofia, que define “conceito” como: “idéia abstrata e geral”. De acordo com Durozoi e Roussel (1996, p.97), “Para os empiristas, conceitos são o resultado de um processo de abstração a partir da experiência, enquanto para os racionalistas a razão os produz independentemente de qualquer ensino empírico”. “Concepção”, por sua vez, segundo os mesmos

Dessa forma procuramos examinar quais são as idéias gerais, formuladas a partir de pesquisas científicas sobre a infância, a criança ou mesmo sobre a História da Infância, nesse período de intensificação dos estudos na área. Mais especificamente, pretende-se verificar qual a noção que os diferentes autores apresentam em seus trabalhos a respeito da infância.

Kuhlmann Jr. (1998) afirma que, “infância” evoca um período da vida humana, enquanto o vocábulo “criança” indicaria uma realidade psicobiológica. A palavra “infância”, nos dicionários de língua portuguesa, é “considerada como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento à puberdade” (KUHLMANN JR., 1998, p.16). Kuhlmann também busca a etimologia da palavra “infância”. Segundo o autor “Infância, refere-se a limites mais estreitos, oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Esta incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representaria a passagem para a idade da razão” (KUHLMANN JR., 1998, p.16).

Del Priore (2006, p.84), ao investigar o cotidiano da criança livre no Brasil, no século XVIII, mais precisamente, entre a Colônia e o Império, afirma que esse momento foi um período marcado pela instabilidade, pela permanente mobilidade populacional, no qual a infância era um tempo “sem maior personalidade, um momento de transição, uma esperança” (DEL PRIORE, 2006, p.84). Para a autora, infância correspondia à puerícia, primeira idade da vida, que vai do nascimento até os catorze anos. Essa fase, conforme Del Priore dividia-se em três outras fases: aquela que vai do nascimento ao final da amamentação, por volta dos três ou quatro anos; a seguinte, compreendida entre os quatro anos e os sete anos de idade, etapa na qual as crianças acompanhavam os pais nas tarefas do dia-a-dia; a última, na qual algumas crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam em casa, com preceptoras, ou ainda tornavam-se aprendizes de algum ofício.

Alessandra Schueler (2001, p.160), ao analisar os dicionários de língua portuguesa do final do século XIX, afirma que “o tempo da infância ou da meninice terminava aos sete anos, em geral idade do ingresso nas escolas públicas, nas aulas de catecismo, ou em atividades de aprendizagem”. A autora observa que era bastante fluida e imprecisa a demarcação das fases da vida no século XIX.

autores, é a operação para a qual o espírito constrói, sem necessariamente apelar para dados experimentais, um conceito ou idéia geral (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p.97).

Kátia Mattoso (1991, p.78), ao indagar sobre a vida da criança escrava, apresenta, como primeira questão, a definição da idade, perguntando-se sobre quando o filho da escrava deixaria de ser criança e passaria a ser percebido como escravo. Em sua análise, havia diferença em relação às idades da vida quando se observa a população livre e a população escrava brasileira no século XIX. De acordo com a autora, isso ocorreria devido à função social de cada indivíduo pertencente a cada um desses grupos sociais. Segundo Mattoso, “a criança branca livre e até mesmo a criança de cor livre podem ter seu prazo de ingresso na vida ativa protelado, enquanto a criança escrava, que tenha atingido certa idade, entra compulsoriamente no mundo do trabalho” (MATTOSO, 1991, p 78).

A historiadora distingue duas idades de infância para os escravos. Indivíduos de zero a sete/oito anos eram crianças novas; geralmente não desempenhavam atividades de tipo econômico. Escravos de sete/oito anos até doze deixavam de ser crianças para entrar no mundo adulto como aprendizes, como moleque ou moleca, termo que, segundo Mattoso (1991, p.78), apesar de outrora ter designado todo pequeno negro ou jovem, atualmente possui sentido pejorativo.

Com a lei do ventre livre, em 28 de setembro de 1871, os filhos de escravos nasciam livres e eram geralmente colocados sob proteção dos senhores de seus pais. Assim, os senhores de escravos eram obrigados a criar essas crianças, a tratá-las até a idade de oito anos. “Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos” (MATTOSO, 1991, p.78).

Não é possível observar grandes mudanças, antes e depois da citada lei. A criança, filha de escravos, ingressava no mundo adulto, ou seja, iniciava-se em atividades de trabalho econômico após os sete anos de idade. Trata-se de crianças que trabalhavam e assim viveram sua infância. Walter Fraga filho (1996, p.127)²⁴ constatou que as crianças, filhas das famílias livres e pobres, na então Salvador do século XIX, também estavam inseridas no universo do trabalho. Sete anos era a idade com que ingressavam na aprendizagem de ofícios ou em atividades no comércio. As crianças pobres em Minas Gerais, no final do século XIX, também trabalhavam ajudando os pais, seja na colheita, seja nos trabalhos domésticos.

²⁴FILHO, Walter Fraga. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo, Hucitec/Ed. UFBA, 1996, p.127-129.

Gouvêa (2003, p.201), ao investigar como se deu a entrada da criança na escola pública mineira e a construção da associação criança-aluno, no século XIX, mais precisamente entre 1834 e 1906, define o perfil da população escolar no que tange seu pertencimento etário e de gênero. Segundo a autora, nesse sentido não trata-se de uma infância no singular, mas de diferentes infâncias, definidas a partir da sua identidade etária, racial, social e de gênero. A primeira definição exposta por Gouvêa tem em vista o *status* jurídico da criança, pois eram excluídas das escolas públicas elementares mineiras a população escrava.

De acordo com a autora, ao se inserir no espaço escolar a criança transforma-se em aprendiz ou aluno. Ela cita a obrigatoriedade escolar, que, segundo a mesma, busca instituir uma nova realidade, deslocando os espaços e tempos sociais de vivência da infância, bem como redefine a identidade da criança relacionando-a ao período da meninice. Segundo a Gouvêa²⁵, a meninice relacionava-se às ações próprias do menino, entre 7 e 12 anos, era o período do desenvolvimento intelectual, a idade da razão. Conforme Gouvêa, a construção da figura do aluno na cultura escolar nascente será entendida, portanto, como associada ao(a) menino(a), na idade da razão.

Como conceito, ou concepção, relacionada à “infância” destaca-se aquela formulada pelo historiador francês Philippe Ariès,²⁶ que, em sua pesquisa, “busca analisar o percurso histórico da noção moderna de infância, concebida como idade diferenciada do adulto, qualificada pelo autor de ‘sentimento de infância’” (GOUVÊA, 2003, p.194). Ariès desenvolveu sua concepção de infância relacionada à afetividade dos adultos pelas crianças. Dessa forma, afirma que sua pesquisa poderia ser reduzida em duas teses.

Na primeira, faz uma reflexão sobre a indiferença dos adultos em relação às crianças nas sociedades nomeadas por ele de tradicionais. “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil” (ARIÈS, 2006 p.IX). Havia apenas, de acordo com o historiador, um sentimento superficial de infância, denominado “paparicação.”²⁷ Em sua segunda tese, o autor busca mostrar o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais, ou modernas. Como uma das mudanças consideradas importantes para esse novo comportamento em relação à criança, Ariès cita a escola, que “substituiu a aprendizagem como meio de educação” (ARIÈS, p.X).

²⁵ Para definição do termo criança, Gouvêa cita: MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). História das crianças no Brasil. São Paulo, Contexto, 2002.

²⁶A pesquisa do autor já foi citada aqui. Vale apenas lembrar que esse estudo de Ariès foi traduzido para o Brasil, ainda que de maneira incompleta, sob o título: *História social da criança e da família*.

²⁷Palavra usada pelo autor.

Kuhlmann Jr. (1998) aponta em Ariès uma visão de linearidade e unidirecionalidade. Segundo essa visão, o sentimento de infância teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores, indo do nobre para o pobre, uma vez que Ariès centra seus estudos no sentimento moderno de infância das elites. Além dos comentários de Kuhlmann Jr., Ariès recebeu outras críticas,²⁸ entre elas a de Jacques Gelis (1991), que se contrapõe ao autor ao relacionar o moderno sentimento de infância à conformação de uma consciência linear da vida, que progressivamente sucede a uma consciência mais circular da mesma.

Gelis (1991), ao analisar o tema, observa que, no final do século XIV, sinais de uma nova relação com a criança surgem nos meios abastados da sociedade. Conforme o autor, trata-se menos de uma afetividade, como sugeriu Ariès, e sim de uma vontade de preservar a vida da criança. Segundo Gelis (1991), o ser humano lançaria sobre si mesmo um outro olhar onde não mais apaga sua personalidade. Tal atitude permitiria compreender melhor porque a criança passaria a ocupar um lugar tão importante nas preocupações dos pais. Somado a isso, Gélis ainda afirma:

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula (GELIS, 1991, p.328).

Tanto as concepções de Philippe Ariès (2006), como as de Jacques Gelis (1991) centram-se na afetividade dos adultos pelas crianças. O primeiro historiador sugere que a infância, enquanto etapa da vida que deve ser vivida plenamente pela criança, aumenta na medida em que o adulto reconhece as especificidades características desta idade da vida, um sentimento novo que aparece em pequenas atitudes, em costumes que mudaram lentamente na sociedade. Por sua vez, o segundo historiador observa que esse sentimento em relação à criança não ocorreu de forma linear; nem está ligado a um novo sentimento, o que mudou foi a visão do ser humano ao se compreender como um ser único, insubstituível, resultando nesse momento, em um maior cuidado em relação a vida da criança. Sobre essas concepções de infância, centradas na afetividade, Veiga (2004) afirma:

²⁸O autor mesmo expõe e analisa muitas delas no prefácio de seu livro.

o tempo da infância como produção sociocultural, (...) em início do século XXI observamos ainda a persistência de ambigüidades nos sentimentos em relação a infância, o que pode ser constatado tanto do ponto de vista do seu tratamento, por meio da permanência de atos de violência física e moral contra a criança, como de sua percepção, a criança por ela mesma ou o adulto que virá a ser (VEIGA, 2004, p.38).

A autora enfatiza ainda que: “a ausência/presença de sentimentos em relação a infância não sejam suficientes para compreendermos o lugar que esta passou a ocupar nas sociedades ocidentais a partir do século XVI” (VEIGA, 2004, p.37). Buscando, então, a melhor concepção sobre essa etapa da vida, Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004) salientam “a necessidade de atenção com os limites que ampliam e restringem a abrangência do conceito de infância” (2004, p.25), e dessa forma a definem:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A História da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.15).

Antônio Ferreira e José Gondra (2006), centrando-se nessa mesma concepção, fazem referência às idades da vida. Eles citam exemplos para traduzir a preocupação de se encontrar o que caracteriza a especificidade de cada idade, como reflexo da necessidade de se separar dois mundos: o mundo das crianças e o dos adultos. O primeiro mundo se relacionaria a um tempo para viver a infância em sua plenitude, o segundo seria então o mundo dos adultos, do trabalho.

Segundo Veiga (2004), a infância como condição da criança, está relacionada com outras classes de idade, como a idade dos adultos. “O tempo da infância se afirma, portanto, como uma consciência de distinção geracional” (VEIGA, 2004, p.40). Tal distinção, de acordo com a historiadora, esteve associada a um longo processo de separação entre as idades da vida, infância e idade adulta. Essa separação ocorreu de forma lenta e não-linear nos costumes e rituais da sociedade como um todo, rumo a um maior autocontrole.

Considerando tal afirmação, destacamos a perspectiva de análise desenvolvida por Norbert Elias.²⁹ Ele aponta para uma possibilidade de análise, qual seja: a distinção histórica entre infância e idade adulta. Para o autor (1994, p.35), as tensões e conflitos entre pessoas interdependentes geram impulsos por mudanças no comportamento humano.

O sociólogo considera a sociedade como uma rede humana móvel, exemplo que, segundo o próprio Elias, é grosseiro. Porém, esse exemplo nos auxilia na compreensão de sua teoria. Para o autor, “Nessa rede muitos fios isolados ligam-se uns aos outros” (1994, p.35). Assim, não podemos compreender a “rede” observando apenas um de seus fios, nem tampouco, todos os fios juntos. “A rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões” (ELIAS, 1994, p.40).

É justamente esse sistema de tensões que gera impulsos por mudanças na sociedade. A criança, assim como o ancião, nas palavras do autor, tem um lugar e uma função nessa “rede” humana, que, vale a pena lembrar, é móvel, repleta de tensões e conflitos. Mesmo antes de seu nascimento, a criança integra a rede humana, pois é fruto das relações entre diferentes indivíduos; já é por si um ponto de conflito, gera um sistema de tensões que impulsiona mudanças no comportamento humano.

O comportamento é transformado na relação com o outro, assim como acontece com os instintos e afetos. Segundo Elias, “Quanto mais intenso e abrangente é o controle dos instintos (...) maior se torna, inevitavelmente, a distância entre o comportamento das crianças e o dos adultos” (ELIAS, 1994, p.32). Nessa direção, é possível afirmar que o tempo de preparação da criança para as funções adultas tende a ser mais longo na medida em que se distanciam o comportamento entre essas etapas da vida.

Ariès (2006) sugere que, em um determinado momento, mais especificamente, durante os acontecimentos abrangidos pelo termo “modernidade”, a criança deixou de aprender a vida diretamente, servindo a um mestre adulto de sua futura função. “Ela é inicialmente afastada da esfera dos adultos por um período longo e que ainda continua a crescer” (ARIÈS, 2006, p.32).

Baseado nas explicitações desses autores³⁰, a criança deixou de aprender a vida diretamente porque o comportamento dos adultos foi se transformando em direção a uma maior contenção dos instintos e afetos, o que levou também a uma maior discrepância

²⁹Norbert Elias (1897-1990). Sociólogo alemão, autor de: *O processo civilizador* (v.1, v.2 - 1939); *A sociedade dos indivíduos* (1994), *Sobre o tempo* (1998), entre outras obras.

³⁰Elias (1993/1994), Ariès (2006).

entre o comportamento dos adultos e o comportamento das crianças, sendo necessário, como já mencionado, um tempo maior para a formação do indivíduo.

Segundo Ariès (2006), nesse período longo de formação, as crianças foram colocadas, aos poucos, em instituições destinadas à sua formação, nas escolas. Essa separação entre crianças e adultos, entre outras mudanças no comportamento das pessoas, levou à distinção geracional da infância, enquanto idade própria e diferenciada, como também à construção de lugares apropriados onde as crianças se preparariam para a vida adulta e viveriam plenamente esse período da vida humana.

Logo, na compreensão da infância como um processo sócio-histórico relacional, uma produção da sociedade em determinado espaço e tempo, busca-se entender como os diversos indivíduos interrelacionados encontrou na instituição escolar um lugar apropriado para o desenvolvimento pleno dessa fase da vida. No próximo capítulo discutiremos o processo de constituição da escola no ocidente, com ênfase no processo de distinção da infância em relação a vida adulta.

CAPÍTULO II

A ESCOLA PARA A INFÂNCIA EM MINAS GERAIS: SUJEITOS, TEMPOS E ESPAÇOS

Neste capítulo, temos como objetivo mostrar como a infância, no mundo ocidental, teve aos poucos sua especificidade reconhecida, e ainda, como o tempo da escola lentamente se tornou um espaço apropriado para a infância, um lugar privilegiado de formação das novas gerações. Também buscamos evidenciar como esses dois tempos se interrelacionaram, e quais foram os principais acontecimentos os quais viabilizaram esse fato, legitimado atualmente na sociedade, onde nenhuma criança escapa da escola.

Estreitando um pouco o olhar, passaremos a analisar a organização da instrução pública primária em Minas Gerais. Também examinaremos a materialidade dos espaços escolares mineiros, o seu entorno, bem como examinaremos as formas e as condições concretas de organização dos sujeitos envolvidos com a educação nesses mesmos espaços e tempos. Tendo isso em vista, algumas questões se apresentam: qual seria a influência desses espaços/tempos escolares na forma de se pensar a infância em fins do século XIX e início do século XX? Qual a influência desses espaços e tempos alterariam a concepção da sociedade daquele período na direção de uma melhor diferenciação geracional? Em caso positivo, tal fenômeno teria demandado ações e cuidados específicos com as crianças?

Para tentar responder a essas perguntas, tomo, como objeto de análise, a produção da infância nas aulas públicas de instrução elementar em Minas Gerais. Tais aulas, no período sobre o qual me dedico aqui, foram basicamente organizadas segundo graus de ensino (1º e 2º); localização (urbana, rural e distrital) e sexo (alvo de polêmicas, mesmo que já houvesse, naquele momento, escolas mistas).

2.1. Escola: novo tempo para infância

Um pêssego marrom, murcho, é retirado da lata de lixo e colocado na mesa para ficar rosado. Ele fica rosado, endurece, é levado em um saco de compras para a mercearia, colocado em uma prateleira, removido e encaixotado, devolvido a árvore com botões rosados. Neste mundo o tempo flui para trás (LIGHTMAN, 1993 p.99).

O tempo sempre foi e ainda hoje se mantém como objeto de fascínio para físicos, historiadores e também para sociólogos. O sociólogo Norbert Elias buscou, na análise das sociedades passadas, base para seus conceitos e dedicou, ao tempo, grande parte de suas preocupações, ele é categórico ao afirmar que “o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor” (Elias, 1998 p. 7). O autor prossegue suas reflexões, salientando que o tempo não tem o mesmo caráter instrumental dos relógios e dos demais equipamentos físicos de medição. É certo que sentimos a pressão do tempo cotidiano dos relógios e percebemos a fuga dos anos nos calendários. Porém, tais instrumentos medem a duração de um determinado período, representam o tempo, não são o tempo.

Segundo Elias, o tempo resulta de um longo processo de aprendizagem e implica um nível elevado de síntese. O sociólogo formula a idéia do tempo como um símbolo social. Para o autor, o tempo é um produto das relações de interdependência entre os indivíduos, que exerce forte poder coercitivo e desenvolve na sociedade um sistema de autodisciplina, contribuindo para a formação de hábitos e costumes.

A infância se apresenta, pois, como um tempo, utopicamente sem relógios, racionalidades, período durante o qual se vive plenamente sem maiores preocupações. Para os adultos, no entanto, a infância é um tempo de desenvolvimento, de preparação para a vida futura. Tal idéia é frequentemente associada, pela sociedade, à instituição escolar. A escola seria, portanto, um tempo de formação, local adequado para o desenvolvimento da criança, onde esta se prepararia para a vida adulta. Baseado nas elaborações de Norbert Elias (1998), infância e escola seriam, pois dois tempos interrelacionados, são também construções culturais, com forte poder coercitivo e contribuíram, por sua vez, para a construção de hábitos e costumes na sociedade.

Os autores Philippe Ariès (2006), Jacques Gelis (1991) e Veiga (2004) evidenciam, além das elaborações em torno do sentimento de infância, a idéia de que esta fase geracional é uma construção histórica de longa duração. Ela se configura, dessa maneira, como resultado de uma lenta transformação no tempo de atitudes e hábitos perante essa fase da vida. Interessa-nos, assim, entender de que modo o tempo da escola se tornou um tempo apropriado para infância e como esta fase geracional teve aos poucos sua especificidade reconhecida.

Conforme visto no primeiro capítulo, houve uma crescente diferenciação da infância, enquanto idade geracional. Contribuiu para isso a construção de bens simbólicos e cuidados específicos em relação a essa fase da vida. Tal como vestuário e preocupações

com a saúde, a escola começou a ser pensada também como um lugar apropriado para a instrução das crianças. Logo, elas deixariam de aprender a vida diretamente com os adultos para serem mantidas “à distância numa espécie de quarentena. (...) Essa quarentena foi a escola.” (ARIÈS, 2006 p.x).

Tal separação esteve associada, segundo Ariès, à cumplicidade sentimental das famílias. Os grupos familiares tornaram-se um “lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes” (ARIÈS, 2006 p.xi). De acordo com o historiador, a escola e o colégio na Idade Média eram reservados para um pequeno número de clérigos. Essas instituições eram indiferentes no que se refere à distinção das idades dos indivíduos que recebia. Elas se tornaram “no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação, tanto moral, como intelectual. (...) essa evolução do século XV ao século XVIII não se deu sem resistências” (ARIÈS, 2006 p. 107).

É preciso assinalar, como o faz Ariès, que os meninos das classes burguesas foram, inicialmente, os primeiros a frequentar os colégios. Às meninas, eram reservadas a precocidade do casamento, a aprendizagem doméstica e a instrução religiosa. O ensino escolar delas se desenvolveu somente mais tarde e lentamente. Isso também ocorreu com “as crianças do povo, os filhos dos camponeses e artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas” (ARIÈS, 2006 p.21).

Para Veiga, “os séculos XVI, XVII e XVIII foram marcados por um intensa busca de conhecimento e novos saberes. A sociedade tornou-se mais heterogênea e os processos de diferenciação se ampliaram” (VEIGA, 2007 p.37). Podemos supor, então, que, entre esses processos de diferenciação, estava também a diferenciação da infância, afirmando-se como um período distinto da vida. Naqueles séculos, de acordo com a autora, devido à

grande diversidade social não há unanimidade em torno de propostas educacionais (...), mas é possível identificar algumas predominâncias: os colégios jesuítas e protestantes, a pedagogia humanista, a crise nas universidades e os esparsos empreendimentos em favor da educação dos pobres (VEIGA, 2007 p.37).

Desde a difusão da pedagogia humanista observa-se ampliação dos debates da educação, mas só lentamente destacou-se a educação da infância. Segundo Thomas R. Giles (1987), a pedagogia humanista é um nome derivado do movimento que se espalhou pela Europa por volta do final do século XV. Tal movimento trouxe um novo alento

intelectual a diferentes grupos sociais da época que impulsionou, entre outros processos, um novo processo educativo. A tradição medieval foi rompida, e houve a busca de textos na antiguidade clássica. Houve também uma maior ênfase no estudo do vernáculo e da literatura nacional. Uma das primeiras obras representantes desse movimento é a *Divina Comédia*³¹, de Dante Alighieri (1265-1321).

De acordo com Giles, o ideal educativo da pedagogia humanista é baseado na disciplina, moral e ética, tendo na memória o traço fundamental do intelecto. A primeira formulação sistemática de um programa educacional, baseado no humanismo, pode ser aquela estabelecida por Pedro Paulo Vergério (1349-1420), um breve tratado didático *Sobre a educação do cavaleiro*. Nela, o autor incorporou várias idéias extraídas de um tratado do século II, intitulado: *Sobre a educação das crianças*. Sua obra é destinada a classes privilegiadas e apresenta observações sobre como um pai deve educar seu filho, dando-lhe um bom nome e uma boa cidade. Para Vergério, os fundamentos da educação deveriam ser inculcados desde os primeiros anos de vida, as disposições do menino deveriam amoldar-se e a mente deveria ser treinada.

Podemos citar ainda Erasmo de Roterdão (1466-1536), em *Como o mestre deve conduzir o aluno*, e a tradução da Bíblia para o vernáculo alemão, feita por Martinho Lutero (1483-1546), entre outras. Todas essas obras impulsionaram um movimento pela educação. No entanto, em geral os textos foram dedicados aos adultos, apesar de ser possível notar uma referência à educação das crianças. No Concílio de Trento (1545-1563), como parte da reação Católica frente a reforma, consta, entre outras decisões, que cada bispo deveria apoiar e fundar escolas, como parte de um plano global que previa ensino gratuito para o povo em geral, buscando criar a consciência, segundo Giles (1987), de que era necessário um movimento de reforma educacional em todas as frentes.

O instrumento desse ímpeto seria a Companhia de Jesus, fundada, em 1539, por Ignácio de Loyola (1491-1556), reconhecida, oficialmente, em 1540, pelo Papa Paulo III. Nesse momento, a Europa passava por uma crescente comercialização e urbanização; ocorria o desbravamento de novas terras. Todo esse movimento gerou questionamentos, conflitos, impulsos por mudanças, o que exigiu, desse modo, novas formas de educação.

As guerras religiosas questionaram as bases doutrinárias. As tentativas de decifrar o cosmos implicam também esclarecer o lugar que o ser humano ocupa nele. Nesta época de

³¹ Se desconhece a data exata em que a obra foi escrita, destaca-se o fato que Dante Alighieri escreveu no dialeto toscano, matriz do italiano atual.

grandes explorações, de novos horizontes intelectuais e geográficos, comerciais e econômicos, as explicações até então obtidas mostravam-se inadequadas. Era o período da chamada revolução científica e do inevitável conflito com autoridades eclesiásticas. Nesse contexto podemos citar alguns pensadores como: Nicolau Copérnico (1473-1543), Johannes Kepler (1571-1630), Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650). Todos eles, dentre outros, estimularam a investigação científica e a educação de forma geral. Para esses pensadores o ser humano poderia conhecer todas as coisas se as estudassem. Assim, os hábitos e costumes seriam impulsionados para a mudança; seria possível, dessa forma, ter uma nova compreensão da realidade.

Contudo, nesse momento, por volta do século XVI no ocidente, não há nada específico sobre a educação da criança. Nesse sentido, destaca-se a obra do tcheco Jan Hus Comenius (1592-1670), *Didática Magna*, que recebeu esse título após algumas reformulações, feitas por ele entre 1633 e 1638. Nela, Comenius apresentou um método que serviria para ensinar, a qualquer criança, com rapidez e de forma agradável, todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Segundo Veiga (2007), essa obra seria a referência para a elaboração da Pedagogia como ciência. Foi também nela que o ser criança ganhou certa especificidade. Na *Didática Magna*, a infância é o tempo para aprender, é o tempo de preparação. Vale destacar, finalmente, que Comenius, ao reconhecer uma certa especificidade na infância, incentivou também a escola como local ideal para formação das crianças.

O liberal John Locke (1632-1704) também identificou certa especificidade no período infantil. Todavia, não admitiu a escola, de sua época, como espaço ideal para a formação das crianças. Suas obras, apesar disso, ganharam centralidade no ocidente e contribuíram com a reforma do processo educativo. Locke desenvolveu uma nova concepção de educação e da mente infantil ao rejeitar o conceito das idéias inatas, propostas por Descartes. Para Locke, o homem alcança todas as formas de conhecimento, utilizando somente as faculdades naturais, ou seja, ele considerava, inicialmente, a mente como uma *tábula rasa*, uma folha em branco, onde qualquer conhecimento poderia a princípio ser acumulado.

De acordo com Locke, todo o conhecimento viria da experiência, que se fundamentaria principalmente nos sentidos. Locke recusava a retórica e os excessos da lógica, como também o latim. Propunha o estudo da História, Geografia, Geometria e das Ciências Naturais; valorizava a educação física e o estudo do cálculo; recomendava a

aprendizagem de algum ofício. Segundo Giles (1987, p.174), Locke diferenciou-se de seus contemporâneos quando insistiu na idéia segundo a qual a criança tem a capacidade de raciocinar. Porém, pensava ser necessária uma disciplina rígida, que faria criança até mesmo contrariar suas próprias inclinações e desejos. Não recomendava a escola, pois a qualidade dessa instituição seria péssima. Afirmava que a criança deveria estudar em casa, com o auxílio de um tutor.

Ao mesmo tempo em que esses cientistas, pensadores e filósofos formulavam suas teorias, que buscavam novas explicações e repostas para as questões do mundo, frutos da exigência da vida moderna no ocidente, havia uma ampliação do ensino na Europa em geral. Contribuíram, para o aumento do ensino escolar no ocidente, as grandes ordens religiosas, como os Beneditinos; mais tarde, os Dominicanos e, na pós-reforma, os Jesuítas. Essas grandes ordens religiosas tinham, na educação, apenas um dos seus aspectos, a educação não era, porém, o principal motivo de suas fundações. Já no caso dos Jesuítas, a racionalização do indivíduo se aproxima do objetivo de difundir a fé Cristã pela escolarização.

Também as pequenas congregações religiosas tiveram objetivos escolarizadores principalmente em relação à educação dos filhos da classe operária e dos camponeses, que dependiam da caridade. De acordo com Giles (1987), muitas dessas pequenas congregações surgiram de associações de pessoas que se dedicavam ao ensino gratuito. Entre elas, havia aquelas compostas pelos Oratorianos e pelos Piaristas, os quais se dedicavam ao ensino escolar de meninos. Para educação escolar das meninas, temos as Ursulinas, todas oriundas da Itália.

O objetivo dessas pequenas congregações era simples e realista. De modo geral, realizavam um trabalho semelhante ao dos Jesuítas; a diferença era o seu veículo de ensino: o vernáculo. Nesse sentido, destaca-se também o Jansenismo, movimento de curta duração dentro da Igreja Católica, fundado por Cornelius Otto Jansen (1584-1638). Esse movimento propagou-se, inicialmente, pela comunidade de Porto Real, em torno de 1630, nos arredores de Paris.

Sem laços com os Jansenistas, Jean Batiste La Salle (1651-1714) criou uma rede de escolas, onde os meninos aprendiam a ler, escrever e contar, além de terem aulas de religião. Como afirma Giles (1987), no início, La Salle não pretendia fundar uma congregação religiosa. Entretanto, ainda assim, sua obra prosperou, após a doação de todos os seus bens em prol dos famintos. Todas essas pequenas congregações, citadas

anteriormente, eram voltadas para a educação escolar dos pobres; primavam por um ensino restrito ao mínimo, como; ler, escrever e contar; destacavam-se pelo ensino da moral e pela disciplina, com aplicações de castigos brandos.

Vale ressaltar que essas pequenas congregações também foram responsáveis por gerar situações que impulsionaram mudanças no comportamento da sociedade, como a própria ênfase atribuída à especificidade da infância. Especificidade essa relacionada ao novo pensamento, científico, cultural, econômico, social, e também à nova consciência do eu, enquanto sujeito que pensa, enquanto indivíduo único que vive em grupos sociais em relações interdependentes. Para Ariès (2006), essas congregações, de forma geral, foram as verdadeiras inovadoras no sentido de perceberem a particularidade infantil. Para o historiador, o sucesso dessas instituições, propiciou o prolongamento do período da infância.

Na segunda metade do século XVIII, muitos dos esforços filantrópicos em torno da educação dos pobres entraram em declínio. Nesse mesmo período, a Companhia de Jesus, que havia predominado na educação ocidental com inúmeros colégios espalhados pelo mundo, fora extinta e expulsa de muitos territórios, inclusive da América portuguesa.

Segundo Giles (1987, p.162), na França do século XVIII, mais da metade da população permanece analfabeta. Quanto à educação feminina e dos pobres, essa porcentagem é imensamente maior. O ensino elementar para os pobres e para as meninas era precário, e poucas iniciativas eram tomadas a seu favor. Apesar das altas taxas de analfabetismo da população, o século XVIII é o século das revoluções burguesas, também conhecido como o século das luzes, da ilustração, da consolidação da ciência. Foi um período muito rico em reflexões pedagógicas.

Nesse século, segundo Veiga (2007, p.86), novas relações sociais, econômicas e políticas se fizeram presente, as quais pediram, por sua vez, novas perspectivas no processo educativo. Trata-se de processos interdependentes, nos quais novas atitudes provocaram conflitos e tensões, que, por seu turno, levaram a mudanças no comportamento e nos hábitos humanos.

Tais mudanças difundiram novas racionalidades e sociabilidades, marcando a educação e a aquisição de conhecimento. De acordo com Giles (1987, p.171), o Iluminismo não significou a ruptura com o passado, mas sim o ponto culminante de diversas correntes interdependentes que envolviam, por exemplo, a Renascença, a Reforma, a Contra reforma e a Revolução científica.

O movimento iluminista primava pela razão humana, concebida como condição para alcançar a verdade, sem a ajuda da Teologia. Exigia-se, dessa maneira, uma reforma profunda nos costumes e nas instituições que orientavam a vida humana. Segundo Ariès (2006, p.128), o Iluminismo exerceu, sobre a opinião pública, uma influência com a qual nenhum grupo de legisladores clérigos ou intelectuais poderia ter sonhado.

O Iluminismo encontra suas raízes ideológicas no movimento de questionamento de filósofos diante de toda realidade. Quanto ao processo educativo, a crítica se levantou contra o classicismo e contra o sistema escolar. Naquele contexto, faltava acesso à educação formal para a maior parte da população, principalmente para os mais empobrecidos. A formação elementar, acessível para poucos, enfatizava a memorização, além de ser direcionada para um grupo de estudantes com idades e capacidades diversas e variadas. Consistia na leitura, na escrita e na formação religiosa: às vezes, acrescentava-se a aritmética. O castigo físico era regra e, não, exceção.

Entre os filósofos iluministas, destacam-se: Montesquieu (1689-1755), Turgot (1727-1781), Diderot (1713-1784) e Voltaire (1694-1778). Distingue-se ainda Jean Jacques Rousseau (1712-1778), natural de Genebra, na Suíça. Rousseau levou uma vida conturbada e contraditória, influenciado sobretudo pelo grupo dos enciclopedistas, em relação aos quais diverge em muitos pontos. Apesar das divergências, era muito amigo, principalmente, de Denis Diderot (1713-1784) e de Jean Le Rond d' Alembert (1717-1785). A publicação, entre 1751 e 1765, da obra *Enciclopédia*, reflete o novo espírito intelectual da época, com ferozes ataques ao sistema educativo e seus programas de estudo.

Rousseau criticou o absolutismo, a Igreja, os colégios e a sociedade em geral. Formulou suas teorias numa época de fermentação intelectual e, mais do que qualquer outro pensador, elaborou uma teoria do processo educativo. Para Rousseau, tal processo não só faz parte da reforma social, como é também condição anterior e necessária para a reforma da sociedade. Segundo o filósofo, devido às más instituições criadas pelo homem, ele próprio, o homem, deforma sua natureza e conseqüentemente a sociedade.

É sobretudo em *Emílio* ou *Da educação* (1762) que Rousseau demonstra como deveria ser a educação da criança e do jovem, longe da sociedade, que para ele, é corrupta. Segundo Giles (1987), o projeto educativo proposto por Rousseau exige a instauração de uma ordem social radicalmente nova, baseada na natureza. O projeto educacional de Rousseau se opõe ao método tradicional de educar as crianças, que, além de impor constrangimentos físicos, elimina a afetividade.

Vale destacar a distinção entre infância e fase adulta, apresentada pelo autor em sua obra. Ele dedica à infância uma reflexão sistematizada, realçando suas singularidades. Para Rousseau, a infância era um dado natural; a criança nascia pura, era fonte de ingenuidade, sinceridade, pureza e bondade. A bondade seria inata para o homem, o qual seria corrompido pela sociedade, ou melhor, pelo próprio homem, nas suas inúmeras relações de interdependência. Rousseau, mais do que qualquer outro pensador, reconheceu que a criança tem necessidades próprias, precisa de cuidados físicos, morais e intelectuais específicos e direcionados a ela. Além disso, insistiu na idéia segundo a qual a criança deveria ser educada longe, separada, à distância do mundo adulto. No entanto, Rousseau criticou a escola de sua época, como local para a educação das crianças.

Já Condorcet³² foi um pensador que se preocupou com a instrução elementar da população. Ele envolveu-se profundamente na Revolução Francesa, mas foi condenado pelo movimento em seu período mais radical. Enquanto fugia, escreveu: “Ensaio de um quadro histórico do progresso do espírito humano”, publicado, postumamente, em 1795. Por uma ironia histórica, a mesma comissão que o havia condenado comprou toda a tiragem que havia sido publicada do ensaio. Eram três mil exemplares, os quais foram distribuídos para as escolas francesas, por ordem dessa comissão. Antes da condenação, porém, Condorcet encaminhou um projeto à Constituinte francesa, em 1791, que foi rejeitado em favor de um outro mais radical. Nesse projeto Condorcet fez considerações gerais sobre o principal objetivo da instrução nacional. Para o filósofo, ela deveria:

Facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios de proverem as suas necessidades, de conseguirem o seu bem estar; (...) torna-lo cômico defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor de seus deveres; (...) estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de facto e realizar a igualdade política reconhecida pela lei (CONDORCET, 1943, p.2).

Condorcet ressaltava que a educação deveria ser universal, completa e para todos, porém, dentro das circunstâncias de cada um. Segundo o filósofo, é importante dar a todos o máximo de instrução possível. Ele entendia, contudo, que os níveis mais elevados do ensino não eram para todos. Previa três graus de ensino; entre eles, as escolas primárias,

³² Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794) – Marquês de Condorcet – foi filósofo e matemático francês, com formação básica em colégio Jesuíta. Em fins do século XVIII, lutou pelos direitos humanos, focando especialmente as mulheres e os negros.

onde, segundo Condorcet, ensinar-se-ia a cada indivíduo o necessário para guiar a si mesmo e gozar a plenitude dos seus direitos. Quanto ao conteúdo, deveria se ensinar a ler e a escrever, aritmética, noções de geografia, agricultura e artes, além de desenvolver, nos sujeitos, as primeiras idéias morais. Presumia uma educação intelectual, moral e física, pois, de acordo com o pensador, a ginástica não poderia ser esquecida. Planejava, assim, um período de quatro anos como o tempo necessário para a assimilação de todo o conteúdo do curso primário.

Quanto à infância, Condorcet referia-se a esta fase da vida, como idade própria para se estar na escola, destacando que esse período de quatro anos, “corresponde também, com bastante exactidão, ao espaço de tempo que, para crianças de famílias mais pobres, transcorre entre a época em que começam a ser capazes de aprender e aquelas que podem ser empregadas num trabalho útil, submetidas a uma aprendizagem regular” (CONDORCET, 1943, p.6). Dessa forma, Condorcet defendia a escola como o espaço ideal para a formação das crianças e também reconheceu certa especificidade no período infantil.

É possível observar que a defesa da escola como lugar de educação das crianças não foi unanimidade até o século XVIII. Por exemplo, onde que por motivos diversificados, Locke e Rousseau, autores em épocas e lugares sociais diferentes reconheceram certa especificidade na infância, mas não pensaram a escola como local ideal para sua formação. Já Comenius e Condorcet, autores quem também cabem distinções sócio-histórico temporais, viram na escola um local ideal para a criança.

Algumas décadas após a publicação das obras de Rousseau, a Europa conheceu um dos seus períodos mais turbulentos. Segundo Alessandra Arce (2002, p.184), trata-se de uma série de revoltas contra todos os elos que formavam a sociedade. Essa época, principalmente o período entre 1789 e 1848, foi marcada pela revolução industrial, pela revolução francesa, pelas guerras napoleônicas e pelas pequenas revoluções que culminaram em 1848. Porém, esse período marcou principalmente o triunfo da ordem capitalista e burguesa. Os grandes centros urbanos, dessa época, caracterizam-se pelo elevado aumento da população e por sua acentuada pobreza.

Como se pode observar, tais revoluções geraram grandes mudanças na sociedade, facilmente visíveis. No entanto, as pequenas modificações pelas quais a sociedade também passou, aquelas que ocorrem muito lentamente, no *continuum* das relações recíprocas entre os indivíduos, nem sempre são perceptíveis, embora sejam as responsáveis por mudanças

consistentes no seio da sociedade. Elas também são responsáveis por alterações de hábitos e costumes no cotidiano das pessoas. Exemplo disso são a constituição da nova estrutura familiar, notadamente o modelo burguês, como também da especificidade da infância enquanto idade própria, diferenciada da fase da vida em que os adultos se encontram.

A hegemonia da ordem burguesa levou a uma série de pequenas mudanças na sociedade. Diversos autores, citado anteriormente, preconizavam, além da especificidade da infância, um novo lugar para a mulher: a de dona de casa, que cuida de seus filhos. Logo, o pensamento filosófico e intelectual da época contribuiu para a difusão do modelo burguês de família, de mulher e de criança.

Por volta de 1860, segundo Eric J. Hobsbawm (1977, p.21-24), uma nova palavra entrou no vocabulário econômico do mundo: capitalismo. Conforme o historiador, os dramas mais óbvios da época foram o econômico e o tecnológico. A “Era do capital” tem seu ponto de partida nas revoluções de 1848. Conforme Hobsbawm (1977, p.25), se alguma data fosse escolhida para esse final, seria 1873, pois, daí em diante, começou uma perturbação e depressão sem precedentes no comércio e na indústria.

A partir de meados do século XIX concretiza-se a universalização do ensino, devido à maior intervenção do Estado na educação, no sentido de estabelecer a escola elementar, leiga, gratuita e obrigatória. Segundo Veiga (2007, p.80), nesse momento, a educação se apresentou como um verdadeiro projeto de civilização, centralizada pelo Estado. Desse modo, ela foi utilizada como instrumento para fundar uma sociedade harmônica, cujos conflitos pudessem ser racionalmente equacionados. As elites dirigentes pensaram a escola direcionada aos pobres como solução para os problemas sociais.

O pensamento pedagógico do século XIX deve ser compreendido não só a partir das alterações econômicas e sociais, mas também a partir do estágio em que se encontravam a filosofia, as artes e as ciências. No pensamento filosófico, desenvolveram-se as teorias do idealismo de Hegel (1770-1831), do positivismo de Augusto Comte (1798-1857) e do evolucionismo de Spencer (1820-1903), além das teorias socialistas preconizadas por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1885).

Temos, até então, a contribuição de alguns pensadores em relação ao processo de distinção entre infância e idade adulta, bem como a preocupação com o local mais apropriado para a educação das crianças. Daí se infere que as novas formações familiares e o pensamento das elites governantes, desejando equacionar os problemas sociais, passaram a ver a escola como solução para os problemas sociais. Por meio do saber escolar, seria

possível impulsionar novos hábitos e costumes na sociedade, principalmente nos pobres. Assim, era necessário redimensionar a escola elementar.

Isso ocorreu, principalmente, a partir da influência, dentre outros, de Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Suíço-alemão, estudioso de Rousseau, Pestalozzi seguiu os passos do mestre. Apesar de Rousseau ser radicalmente contra a escola, Pestalozzi dedicou-se a sua reforma e à restauração dessa instituição. Ardente defensor dos mais pobres, ele formulou um só ideal, de acordo com Giles (1987, p.189): acabar com a fonte de miséria na qual via o povo afundar. Depois de alguns projetos fracassados, Pestalozzi concluiu que, para cultivar o que há de melhor no homem, dever-se-iam criar, em primeiro lugar, a independência econômica e capacitações profissionais úteis para os sujeitos sociais. Tendo isso em vista, ensinou um grande número de órfãos a ler, escrever e contar, agricultura aos meninos e prendas domésticas às meninas. Todavia, fracassou novamente e decidiu escrever suas teorias, até a publicação, em 1781, de *Leonardo e Gertrudes*, em que conta como a mãe, Gertrudes, triunfa sobre todos os obstáculos, na educação dos filhos e, conseqüentemente, da humanidade.

A partir daí, Pestalozzi recebeu vários convites para fundar escolas, inclusive escolas para órfãos. Para Pestalozzi, segundo Giles (1987, p.191), a criança é dotada de todas as faculdades da natureza humana, mas nenhuma dessas faculdades encontra-se desenvolvida. A criança é semelhante à semente que cresce devagar. Ela necessita de um desenvolvimento harmonioso, sendo dever dos responsáveis por seu processo educativo desenvolver nela todas as suas capacidades. Pestalozzi sugeria, então, que a criança é um ser delicado e frágil, dotada de todas as capacidades humanas que precisam somente ser desenvolvidas com calma e carinho, considerando-se sua natureza própria. Essas capacidades deveriam ser desenvolvidas, portanto, por um processo educativo, oferecido em escolas próprias para as crianças, ou seja, em espaços exclusivos para elas, separadas dos adultos.

Têm-se, nesse momento, a infância reconhecida como idade específica; a criança, como um ser frágil, que necessita de cuidados próprios, como também um ser que precisa de um local apropriado para a sua formação intelectual, físico e moral. Considerando as diferenças sócio-históricas, Pestalozzi diferentemente de Rousseau pensava a escola como local ideal para educação das crianças especialmente os pobres e órfãos.

Porém, para Johann Friedrich Herbart (1776-1841), faltavam ao pensamento Pestalozzi as bases psicológicas e a precisão científica. Herbart acreditava, segundo Giles

(1987, p.194), que o processo educativo deveria ter como objetivo ir além da simples instrução. Diferentemente de Pestalozzi, a experiência prática de Herbart limita-se exclusivamente ao nível universitário. Para Herbart, a mente é uma lousa vazia, uma *tábula rasa*, na qual não existiria nenhuma faculdade preexistente de organização. A meta do processo educativo seria, pois, intervir no decorrer dos acontecimentos para poder reestruturar as experiências da criança, orientado-a a partir de uma base moral. Herbart pode ser considerado o precursor da Psicologia aplicada à Pedagogia. Assistimos, além da psicologização da Pedagogia, a uma intervenção cada vez maior da ciência na educação, inclusive a médica³³.

Vale ainda destacar a contribuição de Wilhelm August Fröebel (1782-1852) ao processo educativo e à distinção geracional da infância enquanto idade diferenciada da fase de vida do adulto. Fröebel, estudioso de Rousseau e discípulo de Pestalozzi, chegou a criticar o mestre após algumas tentativas frustradas de fundar escolas. O pensador considerava que as crianças possuíam capacidades inatas, as quais deveriam ser desenvolvidas naturalmente em um ambiente mais livre, menos acadêmico e restritivo. Ele também insistia na importância do lar na formação da criança e na consequente necessidade de formar as mães para essa tarefa.

A obra mais importante do autor é *A educação do homem*, publicada em 1826. Influenciado pelas escolas para a infância em Berlim dedicou-se a estudar a educação de crianças de um a sete anos. Em 1840, propôs os *Kindergarten*, jardim de infância, onde a criança cresceria e se desenvolveria naturalmente. No mesmo ano, publicou *Pedagogia do Jardim de Infância*. Fröebel divulgou suas idéias por meio de aulas práticas e de conferências. Ele também fundou e dirigiu dois institutos para a formação de professores. Têm-se, dessa forma, a infância reconhecida como idade diferenciada do adulto, como também a escola como local ideal para a formação das crianças, inclusive das menores, pois Fröebel considerava que a criança nasceria com capacidades inatas que deveriam ser desenvolvidas desde a mais tenra idade.

É possível verificar, assim, que a infância teve, aos poucos, sua especificidade reconhecida tanto a partir das obras de pensadores como Comenius, Locke, Condorcet, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, quanto por meio das novas formas de organização da sociedade, principalmente no que se refere à família, à ciência e ao Estado. Com a

³³ Segundo Gondra (2000, p.521), o ramo da medicina, que se ocupou da descrição e da redescricao dos objetos sociais, foi designado como higiene.

intervenção estatal na Educação, no século XIX, a escola começou a ser instituída como espaço ideal para a educação das crianças, como um lugar próprio para a formação desse ser único, insubstituível, que necessita de cuidados específicos. Havia ainda a mistura de idades dentro da sala de aula. A escola destinada aos pobres era precária e reduzida ao mínimo, como ler, escrever e contar, e a aprendizagem de algum ofício tanto para os meninos, quanto para as meninas.

Tendo isso em vista, passamos então a verificar como estava organizada a instrução elementar no século XIX, no Brasil, destacando-se sua organização em Minas Gerais.

2.2. A escola pública para crianças em Minas Gerais

Assinalamos até aqui como o tempo da infância, enquanto um processo sócio-histórico relacional encontrou na escola um local ideal para o seu desenvolvimento. Para tanto, consideramos o movimento de constituição da escola e as principais teorias desenvolvidas a respeito da especificidade da criança, relacionada à necessidade de sua educação separada do mundo adulto.

No Brasil, então colônia portuguesa, herdeira das tradições ocidentais, a educação escolar ganhou novos contornos a partir da expulsão da Companhia de Jesus de seus territórios e o estabelecimento das denominadas “aula”, “aula régia”, “cadeira”. Todas designavam o mesmo modelo: estudos avulsos ministrados por um professor em salas alugadas, nos antigos prédios da Companhia de Jesus, ou na própria casa do professor.

Em início do século XIX, o Brasil, como a Europa, passou por grandes transformações políticas, econômicas e culturais, impulsionadas, em grande parte, pela vinda da família real portuguesa, em 1808, para as terras brasileiras. Conforme Lilia Moritz Schwarcz (1998, p.35), é no mínimo inusitado pensar numa colônia sediando a capital de um império, pois é difícil imaginar uma cidade com aproximadamente 60 mil habitantes receberem cerca de 20 mil pessoas com seus baús, justamente o que aconteceu com a cidade do Rio de Janeiro naquele ano. Segundo a historiadora, a instalação, no Brasil, da corte portuguesa, em fuga das tropas napoleônicas significou um momento angular da história nacional e de um processo singular de emancipação.

Aos poucos, o Brasil se distanciava da sua condição de colônia, transformado em Reino Unido em 1815. O Rio de Janeiro passou a ser então a capital do Império Português. Nesse mesmo período, os portos brasileiros se abriram para o comércio britânico, segundo Schwarcz, devido ao acordo firmado com os ingleses, que asseguraram o transporte da corte.

De acordo com a autora (1998, p.37), a vinda da família real representou um fator fundamental para que a monarquia criasse raízes no Brasil e garantisse a unidade territorial. A autora considera também que os próprios acontecimentos em torno do sete de setembro de 1822 parecem ser mais uma resposta à corte de Lisboa do que a expressão de uma vontade nacional separatista. No entanto, a independência em si não alterou, de forma expressiva, a estrutura social brasileira, constituída por grandes proprietários rurais, homens livres e um vasto contingente de escravos.

Segundo Faria Filho (2000, p.135), no período Imperial, havia, em várias províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade da escolarização da população, sobretudo das “camadas inferiores” da sociedade. Para Veiga, (2007, p.149), a escola pública, no Brasil, foi justamente destinada para esta população: pobre, negra e mestiça, portadora de hábitos e valores rudes, não afeita a normas sociais, nem ao cumprimento de deveres. Por esse motivo, necessitava ser civilizada.

Conforme esses autores, a instrução pública no Brasil começou a expandir a partir da Constituição de 1824, da lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. A lei de 1827, primeira e única lei geral sobre instrução primária no Brasil, durante o período Imperial, dispunha, entre outras coisas, sobre a criação de escolas nas cidades, vilas e lugares mais populosos, e implantava oficialmente o método mútuo. Por sua vez, o Ato Adicional, publicado em 12 de agosto de 1834, transferiu, para as províncias a tarefa de administrar a instrução pública. O ato também instituiu assembleias provinciais, que, entre outras funções, tinha a função de legislar sobre a instrução primária.

Faria Filho (2000, p.136) ressalta que os governantes definiram o primeiro nível da educação escolar como “escola de primeiras letras”, o que possibilita perceber que, se queria generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar, não se imaginava nenhuma relação com outro nível de ensino. Assim, com os diversos discursos acerca da instrução pública, publicados em periódicos e documentos da época, “foi-se lentamente substituindo a expressão, ‘escola de primeiras letras’ por ‘instrução elementar’” (FARIA FILHO, 2000, p.136). A palavra elementar, etimologicamente, mantém a ideia de rudimentar, mas

também permite, segundo o autor, pensar naquilo que é o “princípio básico”, o “elemento primeiro”. Já em fins do século XIX, no período republicano, consta nos documentos oficiais, como em correspondências enviadas à Secretaria do Interior, a expressão “cadeiras de instrução primária”, “cadeiras de instrução elementar”, o que demonstra já existir, naquele momento, mesmo que no plano do discurso, a idéia de uma educação inicial, primeira, seguida por outros níveis de estudo. O que importa é que tais expressões continuaram a ser usadas ao mesmo tempo, designando a escola pública para crianças em Minas Gerais.

Considerando, dessa maneira, os discursos acerca da necessidade de instrução da população no período Imperial, podemos afirmar que havia, por parte do governo, como também por parte de pais e professores, esforço e empenho em instituir a educação escolar como tempo necessário para a formação das crianças; nesse caso, filhos e filhas da gente pobre, negra e mestiça. Segundo Veiga (2006), as crianças foram o alvo privilegiado das ações governamentais, pois, para a autora, a escola se apresenta como uma unidade de referência civilizatória, produtora de novos valores e atitudes. Foi através da escola, de acordo com Veiga, que se buscou universalizar uma faixa etária atribuída a um tempo da infância, bem como uma nova maneira de se estabelecer na sociedade, as crianças como alunos. Nesse sentido, examinaremos a organização da escola pública primária em Minas Gerais para as crianças, bem como buscaremos entender quem são os sujeitos habitantes das Minas Gerais.

Sobre a população mineira, Maria Efigênia Lage de Resende (1982) expõe que o fenômeno da mineração, no século XVIII, propiciou como em nenhuma outra época a formação em Minas Gerais de grupos urbanos médios, constituídos de trabalhadores livres sem capital. Segundo a autora, “seja na mineração, no comércio ambulante, nos ofícios ou nas artes, vinham plasmando uma camada de gente livre não marginalizada bastante numerosa” (p.44). Havia, de acordo com a historiadora, uma grande mobilidade social naquela época. No entanto, essa população, conforme Resende, viu-se muito empobrecida, reduzida à penúria, devido à substituição da base mineradora pela agrária. Os que permaneceram nos centros urbanos passaram a sobreviver de trabalhos incertos de baixa remuneração.

A economia mineira começou a ser modificada na segunda metade do século XIX, em grande parte, por causa da expansão do transporte ferroviário e da cafeicultura. A zona da mata e o sul mineiro foram os principais centros do estado onde aconteceu a

dinamização da vida econômica em Minas. Mas tal dinamização não articulou todo o Estado mineiro. Os grandes vales do São Francisco, Jequitinhonha e outros mantiveram-se à margem da economia de mercado e com acentuado atraso tecnológico.

Regina Horta Duarte (1995, p.41) afirma que a vertiginosa queda da exploração aurífera não significou o fim da fluidez da população mineira, que era heterogênea e inquieta. Segundo a autora, para os governantes essa população era uma soma problemática, que reunia parcelas qualitativamente diferentes da sociedade, sendo, o objetivo da organização política, a manutenção da ordem, vista como condição para o progresso e a modernização de Minas Gerais e do Brasil. Na prática, de acordo com a historiadora, as barreiras para a formação de um governo moderno estava na “persistência de uma rede de poderes locais, arbitrários e incontroláveis, ligados a uma intrincada trama de dominações pessoais e partidárias” (DUARTE, 1995, p.44).

Conforme Duarte, em meados do século XIX, a população se constituía, em 77,9% de seu total, de negros e mestiços. Na pequena parcela de brancos, predominavam aventureiros e fugitivos. Para Duarte,

Se essa população branca vivia sob o signo da marginalidade, a camada de homens livres e pobres unia-se a ela numa massa de desclassificados sociais, vivendo miserável e violentamente: desertores, padres infratores, negras quitadeiras, prostitutas, feiticeiras, ladrões assassinos, falsários, ciganos e garimpeiros (DUARTE, 1995, p.41).

Segundo a historiadora, Minas Gerais, nesse mesmo período, era continuamente percorrida por diversos grupos de pessoas, apesar de as estradas se tornarem intransitáveis na época das chuvas. As maiores cidades, como: Diamantina, São João Del Rey, Sabará e Ouro Preto, tinham lugares apropriados para receber visitantes e também artistas, que chegavam causando excitação em toda a população, principalmente nas crianças.

De acordo com historiadores, tem-se uma representação da população mineira como basicamente negra e mestiça, empobrecida, fluida e inquieta, pouco afeita ao trabalho e à ordem, qualitativamente diferentes. São os filhos dessa população que as elites locais desejavam que constituíssem, através da escola, novos costumes e valores. Para que se tornassem cidadãos passíveis de serem governados, o que contribuiria para a construção de uma nação civilizada.

Com tal propósito, na primeira metade do século XIX, temos a primeira lei que organizava oficialmente a instrução primária em Minas Gerais, datada de 28 de março de

1835. A lei nº. 13. Esta lei estabelecia entre outras deliberações, o ensino primário em dois graus, sem hierarquia entre eles; o ensino de 2º grau seria ministrado nas cidades e vilas, o de 1º grau nos arraiais mais populosos; pelo menos 24 alunos deveriam frequentar as aulas, número mínimo de alunos exigido para que as instituições de ensino funcionassem. Nas escolas de 1º grau, ensinava-se a ler, escrever e práticas das quatro operações matemáticas. No 2º grau, ensinava-se a ler, escrever, aritmética até proporções e noções gerais dos deveres morais e religiosos. Essas escolas foram suprimidas em meados do século XIX, ficando somente as de 1º grau e simplificando assim o ensino elementar na província mineira.

A província mineira foi dividida inicialmente em 15 círculos literários, com sede nas cidades ou vilas importantes, chefiados por um delegado literário, pois o governo poderia nomear, para cada círculo, um delegado literário e um suplente. Tais delegados deveriam apresentar ao governo mapas referentes a atividades realizadas no seu círculo. A partir da lei nº. 435 de 19 de outubro de 1848, os delegados literários não deviam mais prestar contas diretamente ao Presidente da província. Foi criada a Diretoria Geral de Instrução Pública, no intuito de se descentralizar o ensino e sanar dificuldades de acesso e comunicação. Foram criados também cargos de Diretor e de vice-diretor; era a esses, que os delegados literários deveriam prestar contas.

A matrícula escolar em Minas Gerais era restrita às pessoas livres, o que, segundo Veiga (2004), não impedia a entrada de alunos negros e mestiços nas aulas de instrução elementar em Minas Gerais. A historiadora salienta também que haveria a possibilidade do número de alunos negros e mestiços ser similar e até superior à quantidade de alunos brancos.

Outros pontos a serem destacados são: a precariedade da formação docente e o grave problema da falta de frequência. A diferença entre o número de alunos matriculados e o número de frequentes era considerável, assim como a diferença entre os alunos frequentes e aqueles que estariam prontos para prestar exames.

Em fins do século XIX, proliferavam leis e regulamentos visando à melhoria do ensino primário. Contudo, acumulavam-se problemas, lacunas e deficiências, além da precária fiscalização em vista do grande território mineiro. Entre essas diversas leis, regulamentos e reformas, destacamos as de: 1879, 1882, 1892, 1899. Todas elas buscavam reorganizar o ensino e trazem algumas modificações; no entanto, não alteram a realidade vivida pelas crianças nas escolas públicas mineiras.

Dessa forma, tem-se que, em 21 de março de 1879, sob presidência de Manuel José Gomes Rebelo Horta, foi baixado o regulamento nº. 84 com a finalidade de regulamentar o ensino em Minas Gerais. A lei tratava, dentre outros assuntos, da classificação das escolas segundo a localização da população.

Em 1882, a lei nº. 2.892 criava a Inspeção Geral da Instrução Pública, e também os cargos de inspetores municipais. Entretanto, a maioria das escolas continuou sem fiscalização, funcionando de acordo com a vontade de cada professor. As atribuições dos inspetores municipais constavam no regulamento nº. 100 que substituiu o de nº. 84. Nota-se que a fiscalização das escolas, em um vasto território como era o caso de Minas Gerais, constituía-se em um grave problema; problema esse que os diferentes governantes tentaram resolver.

Em 03 de agosto de 1892, sendo, presidente, Afonso Augusto Moreira Pena, foi baixada a lei nº. 41 com a intenção de reformar novamente o ensino primário em Minas Gerais. Essa lei foi regulamentada pelo decreto nº. 655, de 17 de outubro de 1893. A lei era abrangente e detalhista; estabelecia classificação para as escolas públicas, além de critérios para a sua organização. Tratava da frequência, das férias escolares, das matérias que deveriam ser lecionadas, dos direitos e deveres dos professores, professoras e alunos.

Merece destaque o artigo 23 que cria a inspeção ambulante com o objetivo de resolver o problema da fiscalização das escolas públicas mineiras. Os inspetores eram nomeados pelo Presidente da província após concurso, realizado por meio de provas. A função desses inspetores era visitar as escolas públicas e particulares, verificando o cumprimento de deveres por parte dos professores. Dever-se-ia verificar se eles cumpriam todo o programa de ensino, como tratavam seus alunos, se havia livros para os alunos pobres, qual era a condição das casas onde funcionavam as escolas, se havia materiais didáticos e qual era o estado físico das escolas. Os inspetores deveriam também informar sobre matrícula e frequência, o estado de adiantamento dos alunos, qual o método adotado pelo professor, se a sala era dividida em classes e quantas eram. De acordo com Veiga,

Alteram-se as funções dos visitantes e inspetores ambulantes, no sentido dos poderes que lhes são atribuídos. Lentamente vão deixando de ser fiscalizadores da frequência e elaboradores de mapas estatísticos para serem os intérpretes e juízes da atuação dos(as) professores(as) e alunos(as): destaca-se ainda a presença de injunções políticas para a nomeação de inspetores (VEIGA, 1999, p.39).

Entre os diferentes inspetores nomeados em Minas Gerais, pode-se citar a atuação do Major Estevam de Oliveira.³⁴ As diferentes atribuições dos inspetores do ensino geravam relatórios com grande quantidade de páginas, que eram enviados ao Secretário do Interior. Por meio deles, cogitava o governo, ter um retrato minucioso do estado da educação primária em Minas Gerais, principalmente nas escolas públicas estaduais.

Em 1899, temos uma nova reforma da instrução primária em Minas Gerais. Sob a presidência de Francisco Silviano de Almeida Brandão, promulgou-se a lei nº. 281, de 16 de setembro de 1899. Ela estabelecia o ensino obrigatório para meninos e meninas dos sete aos treze anos de idade.³⁵ Dava nova classificação para as escolas, que passavam a ser urbanas e distritais.³⁶ As escolas rurais não foram mencionadas; entretanto, abria-se a possibilidade de haver escolas mistas em cada colônia agrícola mantida pelo Estado.³⁷ Essa lei estabelecia também que, nas cidades, não haveria menos de duas, nem mais de oito escolas públicas. Nos distritos, não haveria mais de duas dessas escolas. Quanto a denominação nas escolas, encontramos nos documentos, a seguinte nomeação: 1ª cadeira do sexo masculino e 1ª cadeira do sexo feminino, isto quando havia apenas duas cadeiras. Se houvessem quatro seria, 1ª e 2ª cadeiras do sexo masculino e 1ª e 2ª cadeira do sexo feminino, e assim sucessivamente. A lei de 1899 transferia quatro escolas públicas de Ouro Preto para a recém inaugurada capital mineira, ficando a cidade com um total de oito cadeiras, 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, não havia escola mista. Essa lei foi regulamentada por diversos outros decretos e regulamentos nos anos que se seguiram.

Em fins do século XIX, segundo os relatórios dos inspetores escolares, as mensagens dos Presidentes da província, as correspondências de professores e pais de alunos, era desolador o quadro da instrução pública no Estado de Minas Gerais. As escolas

³⁴ Conforme Carla Simone Chamon (2006, p.3), Estevam de Oliveira nasceu na província do Rio de Janeiro, em 1853. De acordo com a autora, sua formação escolar teria ocorrido tardiamente. Atuou como professor de ensino primário e secundário, jornalista, literato e tradutor de clássicos latinos. Em 1899, foi nomeado pelo governo de Minas como Inspetor ambulante extraordinário. Em 1902, foi encarregado de ir a São Paulo e ao Rio de Janeiro. Dessa sua viagem, resultou um relatório que orientou a reforma da instrução pública mineira. Segundo Chamon, dos atributos que emergem de suas biografias e fazem dele um intelectual, estão aqueles, ressaltados nesses escritos, tais como: sua inteligência, erudição e familiaridade com os livros e papéis. Para a autora, Estevam de Oliveira era considerado republicano, abolicionista e defensor do ensino. Mais do que isso: não lutava por suas causas em proveito próprio e, sim, para o bem de todos. Foi um dos mais notáveis inspetores escolares, conferindo a esse cargo notável reconhecimento por parte das elites governantes. Adotamos a escrita do nome de acordo com o que consta no relatório que o próprio Major Estevam de Oliveira apresentou ao Secretário do Interior em Minas Gerais, em 1902. O relatório denomina-se: “Reforma do ensino primário e normal em Minas”.

³⁵ Art. 1º.

³⁶ Art. 2º.

³⁷ Parágrafo 3º do art. 3º.

não eram suficientes para atender a toda população. Dessas, muitas não se encontravam providas, devido a mudanças constantes dos professores, pedidos de licença, exoneração e remoção, processos disciplinares, ou ainda fechadas por frequência insuficiente. Nos quadros a seguir apresentamos a situação das escolas em Minas Gerais entre 1879 – 1906.

Número de escolas (Minas Gerais, 1879 – 1906)³⁸							
Ano	2º grau	1º grau	Total	Masculinas	Femininas	Mistas	Noturnas
1879	233	664	898	587	311	*	01
1885	355	1.122	1.477	842	592	43	35
1888	388	1.261	1.649	928	639	82	*
1906	*	*	1.492	*	*	*	*

Fonte: Mensagens dos Presidentes da província e posteriormente do Estado de Minas Gerais.

Número de alunos (Minas Gerais, 1879 – 1906)									
Ano	Matrícula	Masc.	Fem.	Frequência	Masc.	Fem.	Prontos	Masc.	Fem.
1879	25.082	17.912	7.170	13.595	9.440	4.155	1.757	1.225	532
1885 ³⁹	37.823	26.383	11.287	16.256	14.174	2.044	1.851	1.166	677
1888	43.937	28.826	15.111	24.516	15.422	9.094	1.901	1.144	757
1901	52.655	31.501	21.154	*	*	*	*	*	*
1.903	32.121	*	*	*	*	*	*	*	*
1906	54.815	*	*	36.072	*	*	*	*	*

Fonte: Mensagens dos Presidentes da província e posteriormente do Estado de Minas Gerais

Observamos, nesses quadros, acentuada diferença entre o número de matrículas e o número de frequência, e o número de meninos e o de meninas, além da grande diferença entre os alunos frequentes e os alunos prontos para prestar exames no final do ano. A matrícula nas escolas masculinas são maiores do que nas escolas femininas, durante todo o período, assim como a frequência.

No final do século XIX, Minas Gerais passou por uma grave crise econômica, devida, em parte, ao desequilíbrio econômico entre diferentes regiões mineiras. Acrescente-se a isso, a desorganização do trabalho que se seguiu após a abolição, uma vez

³⁸ * Dados não encontrados nas mensagens e relatórios dos presidentes.

³⁹ No ano de 1885, há uma diferença na soma devido ao fato de o relatório apresentado pela Inspetoria Geral da Instrução Pública apresentar os números de matrícula, frequência e de alunos prontos das escolas mistas separadamente. Nesse ano, as matrículas nas escolas mistas foram 153; 38 alunos frequentavam a escola e o número de alunos prontos: era 08.

que Minas não contava com expressivas correntes imigratórias. Fato também relevante, para a configuração do quadro de crise em Minas Gerais, foi o abandono das atividades de pecuária pelos proprietários rurais por causa dos altos lucros que a produção e a comercialização de café propiciavam. A prosperidade da cafeicultura em Minas, no entanto, coincidiu com o fim da conjuntura internacional favorável a essa cultura. As finanças do então Estado de Minas Gerais ficaram caracterizadas, no final do século XIX, segundo Resende (1982), pela ausência de estabilidade, reflexo das oscilações da cultura do café. Por parte da administração pública, conforme a autora, a solução foi a redução drástica das despesas administrativas, ficando praticamente paralisado o crescimento ferroviário e o movimento migratório. Tal fato afetou também a educação pública, além da pouca verba para esse fim, foram suprimidas as escolas públicas primárias rurais.

De acordo com a autora, a Zona da Mata tornou-se o centro de atração da população. Houve migrações de trabalhadores livres para esse local. No Sul de Minas, fixou-se a mão-de-obra imigrante, sob a influência de São Paulo. Juiz de Fora destacava-se como centro mais importante do Estado mineiro, em termos econômicos, em fins do século XIX.

Nesse período, conforme a historiadora é pouco expressiva a população urbana em Minas Gerais. Dessa forma, há uma crescente ruralização da população, promovida pela expansão agrícola. O quadro econômico e social de Minas, no final do século XIX, já pronunciava o término da vida política pelo velho e decadente centro minerador, Ouro Preto. Logo, os políticos da Mata e do Sul desejavam refletir, na política, o avanço econômico e social dessas regiões, levando toda a vida política para a cidade de maior expressão dessas regiões: Juiz de Fora. Era consenso, entre os políticos da época, a mudança da capital mineira para outro local que melhor representasse o Estado de Minas Gerais, que fosse vitrine para todos de quão moderno era esse Estado.

Em meio à grave crise econômica e à grande disputa política entre dois grupos, um formado por políticos do Centro, liderado por Afonso Pena, e outro, por políticos da Mata, reunidos em torno da constituinte mineira de 1891, foram escolhidos possíveis locais para a nova capital, entre eles, Belo Horizonte.

Belo Horizonte figurava entre os nomes para ser a nova capital do Estado mineiro, e Afonso Pena, político muito influente e conhecedor da realidade mineira, pensava que a nova capital poderia vir a ser “o fator de correção do desequilíbrio econômico entre as regiões mineiras” (RESENDE, 1982, p.77). Dessa maneira, em meio a grandes tensões, foi escolhida, no dia 12 de dezembro de 1893, a localidade de Belo Horizonte para ser a nova

capital mineira. No dia seguinte, ficou estabelecida a denominação “Minas” para a nova capital, além da desapropriação e da divisão do terreno da localidade, da construção de imóveis públicos de acordo com as condições higiênicas vigentes no período e do prazo máximo de quatro anos para a transferência definitiva da capital.

A escolha da nova capital revela-nos tensões políticas, econômicas e sociais. Segundo Veiga e Faria Filho, a elite intelectual que compôs as comissões da escolha da localidade e da construção da cidade compreendiam “que a ciência deve ordenar e organizar a vida das pessoas” (1999, p.28). Essa elite baseava-se em um discurso que, por sua vez, apoiava-se em teorias sanitárias e higiênicas. Assim, as elites locais desejavam não somente uma nova capital, mas também novas práticas de cidadania para a população.

2.3. A produção da infância nos espaços escolares mineiros

Nas sociedades ocidentais, a infância vem assumindo lugar de destaque no decorrer dos séculos. Para ela, foi construído um mercado, que é cada vez maior, de bens culturais e simbólicos, fundamentados na idéia de distinção entre infância e idade adulta. Tal distinção demandou um longo período para a sua formação. Como já explicitado, essa distinção ocorreu com a escola, instituída como espaço ideal para a formação das crianças. Como parte desse amplo processo, destacamos a infância das crianças inseridas nas aulas públicas de instrução elementar, em Minas Gerais, entre as últimas décadas do século XIX e anos iniciais do século XX.

Conforme explicita Faria Filho (2001, p.112), a educação é composta por cinco elementos-chave. São eles: “Tempos, espaços, sujeitos, conhecimentos e práticas”. Interessa-nos, neste momento, tratar dos espaços e tempos escolares. Para seu exame, utilizamos as discussões desenvolvidas por Frago e Escolano. Para os autores,

O espaço e o tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar (...) a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores (...) os espaços assim como o tempo carregam em sua configuração signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam e o vivenciam (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.26).

Segundo os autores, a educação, como toda atividade humana, necessita de um espaço e de um tempo determinado. “A ocupação do espaço, sua utilização supõe sua

constituição como lugar (...) o espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.61). Conforme sugerido por esses autores, podemos investigar a materialidade dos espaços/tempos escolares e sua influência na forma de se pensar a infância. É possível também analisar os símbolos e vestígios das relações sociais daqueles que vivenciavam ou habitavam esses espaços/tempos escolares mineiros.

Com esse propósito, objetiva-se aqui, investigar a materialidade dos espaços e escolares mineiros em fins do século XIX e no início do século XX, para, a partir dos resultados dessa investigação, procurar entender de que modo, nesses espaços/tempos produzia-se uma idéia geral sobre a infância que frequentavam a escola pública mineira.

Nos documentos analisados, observa-se uma preocupação em relação ao melhor espaço para a criança, um espaço mais saudável que lhe propiciasse pleno desenvolvimento. Os espaços e tempos foram contestados; porém, não havia ocorrido ainda mudanças significativas, embora se observassem muitas discussões a respeito.

Estevam de Oliveira, no relatório que apresentou ao Secretário do Interior em 1902, destacava a tríplice formação do indivíduo, baseando-se, principalmente, no discurso médico higienista. Para desenvolver esse assunto, ele buscou a história da higiene na educação física greco-romana até finais do século XIX, demonstrando como seria importante uma educação que reunisse os aspectos físicos, intelectuais e morais na formação dos indivíduos. Logo depois, Oliveira expôs o quadro da instrução pública mineira naquele momento histórico específico, que, segundo o próprio Oliveira, era tristíssimo. Nas suas palavras,

De um lado crianças apinhadas em salas estreitíssimas, sem ventilação e iluminação convenientes, dando para o visitante aquele cheiro particularíssimo, nos lugares aglomerados, que denuncia o viciamento morbigeno do ambiente respirável; do outro lado, esses mesmos allunos atirados por sobre assentos anti-higiênicos, aliás propícios a sua deformação physica, e onde permaneciam durante as horas de martyrio interminável, com as pernas dependuradas, o dorso arqueado (OLIVEIRA, p.10, 1902).

Estevam de Oliveira ressaltava, como se vê, a importância, para a educação das crianças de um espaço mais adequado para aulas, de exercícios físicos e móveis apropriados, os quais evitariam, na sua perspectiva, uma série de doenças, como cifose, escoliose e lordose. Ele acreditava que a falta desses elementos na escola prejudicaria a inteligência do aluno e deformaria seus pequenos cérebros.

Na *Revista Escolar* destaca-se também a importância do espaço em que a criança vive, seja ele a casa, seja ele a escola. Para os responsáveis pela revista, a escola deveria ser:

Bem localizada (propriedade do município ou da paróquia), central (para maior regularidade da frequência), isolada (para evitar tudo quanto distraia a atenção dos alunos ou lhes possa dar maus exemplos), acessível a todos os ventos, exposta ao nascente, arejada, clara e com jardim, mobiliada em harmonia com a estatura das crianças e as necessidades do ensino (REVISTA ESCOLAR, N.3, 1889).

Essa descrição estava bem distante da realidade da escola pública mineira. Estavam de Oliveira já demonstrava que as aulas não funcionavam em local adequado, nem com móveis apropriados. Pode-se observar como essa escola estava materializada nos relatórios dos inspetores escolares ambulantes, enviados à Secretaria do Interior. Esse é o caso, por exemplo, do relatório apresentado pelo inspetor ambulante Josias Leopoldo Pictos Rodrigues, em 28 de abril de 1894, à Secretaria do Interior:

Em geral todos esses estabelecimentos de instrução primária resentem-se da falta de condições higiênicas. São pequenas casas muitas vezes sem luz e sem a quantidade de ar necessária aos alunos. Não existem bancos carteiras, nem mesmo bancos simples, não têm livros pelos quaes se possam guiar e aprender faltam livros em branco para a escripturação (APM, SI 663 – 1894).

No mesmo ano, Manoel Antônio P. Ferreira Lessa, Inspetor ambulante da 2ª circunscrição literária, também fez observações quanto ao espaço das escolas primárias: “é certíssimo que os professores estão com dificuldades diversas, como sejam principalmente a falta de acomodações apropriadas para as escolas, de livros para o ensino, de mobília adaptada para facilitar o ensino”. Esse inspetor, no primeiro semestre de 1896, também declarou, em seu relatório, que, salvo raras exceções, o estado das escolas da sua circunscrição era péssimo. Havia falta de livros e de mobília, e as casas em que funcionavam tais escolas não se prestavam ao fim a que eram destinadas (APM, SI 680, 1896).

Nos diversos relatórios, as casas onde funcionavam as escolas eram, em sua maioria, descritas como anti-higiênicas, pequenas, sem ar e luz suficientes. Alguns inspetores classificaram-nas, quanto ao seu estado físico, como imprestáveis e deploráveis. Usavam esses adjetivos, entre outros nada lisonjeiros para descrever tais casas.

Observamos, nesses relatórios, que as escolas eram improvisadas e raras, os

prédios destinados às escolas públicas. Os professores tinham de, à custa de seus vencimentos, alugar uma casa para trabalhar, onde muitas vezes moravam com suas famílias, conforme o que se verifica na *Revista Escolar* (n.4, anno 1, fevereiro 1889). Segundo o redator desse impresso, a professora Sra. D. Maria Carolina Ferreira entrou em exercício no dia 1º de março de 1886, na freguesia de São Domingos do Rio do Peixe, na cidade de Conceição, e enfrentou ali grande dificuldade para ministrar o ensino, pois teve, valendo-se de seus vencimentos, fazer aquisição de prédio, mobília e outros objetos para a escola.

Essa realidade era vivida por muitos outros professores, professoras e foi muitas vezes objeto de conflito, como no caso do professor da primeira cadeira de Entre Rios, Luis Balbino de Noronha Almeida e do inspetor escolar (APM, SI 2718, 1898). O professor mantinha, à custa de seus vencimentos, uma casa onde ministrava suas aulas, e o inspetor escolar da cidade considerou o lugar impróprio para o ensino.

Dessa maneira, os pedidos de auxílio para aluguel eram constantes. As diferentes leis e regulamentos do período aqui compreendido previa, como veremos a seguir, a doação de prédio da municipalidade ou o auxílio da câmara para tal fim. Quanto aos pedidos, porém, a Secretaria do Interior geralmente respondia como nesse ofício:

Devidamente despachada, vos devolvo a representação que vos foi dirigida pela professora pública primária dessa localidade, Dona Lydia Angélica de Mello. Não obstante sei, como vos parece, visto o pedido da professora, todavia não pode ser satisfeito, visto como no orçamento vigente não há verba que se destine a aluguel de casas para professores (APM, SI 657, 1894).

Podemos constatar a questão de aluguel de prédios não só nas diversas correspondências enviadas a Secretaria do Interior por professores e pais, como também nos relatórios dos Inspectores escolares. Como por exemplo, o relatório enviado a Secretaria do Interior em 1900, pelo inspetor da 1ª circunscrição literária, Albino José Alves Fialho. Nele, ao falar dos prédios, se havia ou não condições higiênicas nesses espaços para o funcionamento de uma escola, o inspetor sempre mencionava o fato de que o professor ou professora morava ou não na casa com a família.

Quanto aos móveis e materiais de ensino, os professores e professoras, em sua maioria, supriam as escolas também com seus próprios recursos. Embora também fizessem pedidos para auxílio na compra de móveis e materiais à Secretaria do Interior. Alguns

tinham o seu pedido deferido, devido a uma pequena verba no orçamento destinada para esse fim, tal como podemos observar em um dos ofícios, enviados à Secretaria do Interior:

D. Lizêta de Oliveira Queirogas, professora da 2ª cadeira do sexo feminino da cidade de Diamantina solicita a V.cia. mandar indenizá-la da importância de 209\$000 que despendeu com mobília para escola sob sua regência.

Ao Presidente da comarca municipal daquela cidade, Coronel Antônio Pedro R. Froes, em 2 de outubro do ano próximo passado, autorizantes a despende até a importância de 500\$000 com a compra de mobília para as escolas urbanas do município, não tendo esta autoridade, até a data presente, feito aplicação desta quantia me parece que a ella compete atender ao pedido da professora, de acordo com a autorização supra citada (APM, SI 731, 1894).

É possível verificar, que a quantia se destinava somente às escolas urbanas. Não há menção sobre essa verba para as escolas distritais e rurais. Observamos também que, se a professora não tivesse tomado a iniciativa, provavelmente a verba não seria usada; pelo menos, para o fim a que se destinava. Logo, é possível verificar uma realidade marcada pela precariedade material dos prédios, móveis e utensílios.

Pode-se observar essa realidade também no relatório do inspetor Dr. Augusto Freire de Andrade, da 1ª circunscrição literária, registrou, em seu relatório de 1897, que, durante o mês de abril, visitou 20 escolas; 16, no município de Ouro Preto, e 04, no de Mariana, onde encontrou diversas irregularidades nos prédios, nos utensílios, nos materiais de ensino e na mobília. Destacava-se, entre as escolas visitadas, a cadeira da cidade de Ouro Preto, localizada na Rua Barão de Ouro Branco, regida por D. Júlia Lomba de Sousa Paraíso. Lá encontrou os alunos sentados sobre “caixas de Kerosene”, que lhes serviam de mesa e assento.

Eram recorrentes as correspondências enviadas para a Secretaria do Interior, com pedidos dos professores e das professoras para auxílio no aluguel de casas, para a compra de móveis e materiais de ensino.

Apesar do advento da República, não se verificou, de acordo com a legislação e mensagens de Presidentes, nenhuma mudança quanto à instalação de prédios para as escolas públicas mineiras, os móveis e materiais continuavam a ser distribuídos em quantidade insuficiente. A situação de precariedade permanece com recorrentes pedidos de professores e relatórios nada animadores, enviados à Secretaria do Interior pelos já citados inspetores escolares. Isso pode ser verificado no relatório, de 1900, do Inspetor

extraordinário da 1ª circunscrição literária, Albino José Alves Fialho. Segundo o inspetor, a maioria das escolas funcionavam em salas que não apresentavam condições de higiene, e o material escolar, além de deficiente, era o pior possível: anti-higiênico e antipedagógico⁴⁰. Na Cidade de Minas, ele visitou as oito escolas públicas primárias e constatou completo estado de precariedade. A mobília, segundo o inspetor, foi fornecida pelo Estado, mas, ainda assim, não apresentava condições higiênicas adequadas para o uso; em alguns casos, não era suficiente para o número de alunos e alunas, sendo complementada pelas professoras.

A maioria das aulas eram ministradas em salas pequenas. Muitas vezes, os alunos e as alunas eram distribuídos em duas ou três salas, dificultando o controle da disciplina. De forma geral, o inspetor salientava que o estado material das escolas era sofrível, como ocorria no restante do Estado. Porém, Fialho destacava ser necessário dotar a capital do Estado com escolas dignas do seu nome.

No mesmo relatório, o inspetor escreveu sobre as escolas urbanas de Ouro Preto, duas do sexo masculino e uma do sexo feminino, funcionando no mesmo prédio destinado às escolas públicas e já denominadas como “D. Pedro II”. Ele destacou a escola do sexo feminino, salientando que essa escola era um modelo para o Estado. Nesse mesmo ano, o Inspetor Estevam de Oliveira, da 2ª circunscrição literária, resolveu fundir as duas escolas do sexo feminino da cidade de Juiz de Fora a fim de tentar, no Estado, a primeira experiência dos grupos escolares. Ele distribuiu as atribuições e matérias de cada professora e ficou, ele mesmo, encarregado de inspecionar a escola. Inaugurou oficialmente as escolas em 19 de janeiro de 1901. Esse evento foi noticiado por dois jornais da cidade.

O Inspetor extraordinário Sr. José Mansos Pereira Cabral, da 3ª circunscrição literária, no mesmo ano, tentou a mesma experiência. Conseguiu, da câmara municipal, o acesso ao prédio onde funcionava a escola normal da cidade. Lá se encontravam a mobília e os utensílios escolares destinados a todas as escolas públicas da cidade. O Inspetor também organizou um regimento interno provisório para as instituições. Nesse momento, os grupos escolares já eram pensados como solução para o grave problema da precariedade escolar, e os Inspectores, entre as suas várias atribuições, tentaram minorar o problema do espaço escolar, dentro das suas condições.

⁴⁰ Nem mesmo a recém-inaugurada capital mineira, construída nos moldes modernos e higiênicos, não escapou desse estado de precariedade, como destaca Albino Fialho.

Contudo, em 1906, as já citadas cadeiras urbanas de Belo Horizonte ainda eram em número de oito segundo o relatório do Inspetor José Bernardo de Guimarães. Nele se observa que as escolas estavam distribuídas irregularmente pela cidade; duas delas ocupavam salas espaçosas e limpas, mas as outras seis cadeiras eram localizadas em pequenas salas, o que seria prejudicial para a higiene. O inspetor destacava que a primeira cadeira do sexo feminino estava localizada no quarto dos fundos da casa da professora, sombrio e sem espaço. A terceira cadeira do sexo masculino, por sua vez, localizava-se em uma sala que servia de passagem para a família da professora, além de ser sofrível o seu estado de limpeza. Somando-se à sua precariedade e à falta de higiene, o Inspetor salienta o fato de algumas escolas continuarem divididas em duas salas.

A questão da materialidade dos espaços escolares mineiros era citada não só nos documentos oficiais e ofícios de pais e professores, mas também era veiculada em periódicos, como a já citada “Revista escolar”, na qual se encontram comentários sobre as possíveis causas do mau estado das escolas públicas mineiras. Em um deles, está escrito o seguinte:

A causa d'isto é a carência de tudo quanto é necessário ao ensino, e sem o que só operando milagres poderá o professor apresentar resultados. Para que o ensino seja proveitoso, é necessário que os alunos sejam alojados em salões vastos, arejado e higiênico, que encontrem ali assentos onde possam estudar commodamente, que sejam providos de livros, papel, penna e tinta, que disponham de certos instrumentos de ensino que lhes facilitem a compreensão das lições. Sem estes requisitos exigidos pela ciência pedagógica, será infrutuoso todo o ensino, serão baldados todos os esforços; e o contrário só pôde afirmar que pedagogia nada entende (REVISTA ESCOLAR, N.4, 1889).

Ambos os discursos, tanto o do periódico, como aquele dos inspetores, estão baseados em novas concepções pedagógicas e médico-higiências que viam a criança como um ser único, e que deveria se desenvolver físico, intelectual e moralmente. Para Gondra (2004, p.225), a educação física, moral e intelectual configura-se em uma utopia de uma educação integral, e constitui-se no objetivo maior dos médicos higienistas brasileiros, a higiene era, portanto a ciência agregadora de tais aspectos da educação escolar. Segundo o mesmo autor, o higienismo desejava assim atingir o homem em sua tríplice formação constituindo uma ordem pedagógica amparada e legitimada pela ordem médica.

De acordo com Gondra (2004, p. 248), a higiene era alavancada também na condição de “ciência da infância”, impondo a esta os princípios, métodos e procedimentos

oriundos daquela. O higienismo adquiriu assim uma nova posição em relação aos cuidados com a criança, passou-se a enfatizar: a amamentação dos filhos pelas mães abolindo o hábito de contratar as amas-de-leite; a vacinação como forma de prevenção de doenças principalmente as contagiosas; a higiene do próprio corpo e espaços mais apropriados para educação escolar das crianças, onde houvesse ventilação e luz suficiente, além dos exercícios físicos. Sobre a instrução pública, Gondra ainda lembra que os médicos higienistas desejavam que subtraísse as crianças da influência única e exclusiva do ambiente familiar, para que através das escolas adquirissem hábitos e costumes saudáveis.

Entre esses cuidados considerava-se também a escola como o melhor local para sua formação. Observa-se assim, que a escola, então materializada, em Minas Gerais, no período aqui trabalhado, era considerada imprópria para o ensino, pautada principalmente pela falta, pois nesses lugares, as crianças careciam de espaços apropriados, móveis e materiais próprios que lhes propiciasse uma educação de qualidade.

Os problemas quanto às más condições físicas das escolas públicas mineiras já eram denunciadas desde o Império, por exemplo, no relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial em 1879. O então presidente Manoel José Gomes Rebello Horta discorria sobre as possíveis causas do lamentável estado da instrução primária, devido, segundo o mesmo, em partes, à “necessidade de prédios especiais e próprios, onde funcionem as aulas públicas, bem como de móveis e utensílios indispensáveis ao ensino”. Essa falta, conforme Horta era “cada vez mais palpitante”. Ele se referia ainda à quota de recursos para esse tipo de serviço, explicitando ser mínima, “não dando, nem mesmo, para atender aos recorrentes pedidos dos professores”. Para esse assunto, previa, como solução, a doação, por parte dos habitantes, de prédios para funcionarem as escolas.

Em 1893, o presidente Afonso Pena, em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, também ressaltou a precariedade das escolas públicas mineiras. Segundo ele, era “lamentável o estado da generalidade das escolas públicas no que toca a sua instalação material. Desde a casa que em geral nenhum conforto ou condição higiênica oferece, até a mobília e material de ensino, tudo é grosseiro ou mesmo falta completamente” (PENNA, 1893). Afonso Penna afirmava acreditar que parte da instrução pública primária poderia ser transferida, no futuro, para as câmaras municipais. O Estado ficaria apenas encarregado de “manter e costear as escolas das villas e cidades e povoados mais importantes” (PENNA, 1893).

Em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, no ano de 1899, o então Presidente, Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão, iniciava assim a sua fala:

São conhecidas as más condições em que se encontram o ensino primário no Estado (...). Entretanto (...) tanto o congresso como as administrações do Estado tem sido solícitos em attender as necessidades do ensino público, em seus diversos graus, seja votando leis e promulgando regulamentos de organização, seja multiplicando extraordinariamente o número de escolas primárias, procurando dotar muitas dellas de mobília e material escolar (...). Apesar de tudo isso o ensino primário acha-se em completa decadência no Estado: - Esta é a verdade que tanto deve contristar-nos. Verifica-se que de um lado as escolas primárias em geral funcionam em prédios que não são próprios, acanhados, sem as necessárias condições hygiênicas, desprovidos quase todos de mobília e material escolar conveniente (BRANDÃO, 1899).

Nas três mensagens os referidos presidentes reconhecem as más condições em que se encontram o ensino primário. Eles buscavam dar à instrução primária em Minas Gerais uma nova organização. Entretanto, não traziam modificações profundas, perdurando, assim, a necessidade de mudança no que se referia aos espaços e tempos escolares. Os presidentes faziam coro com os inspetores escolares ao classificar as escolas como precárias, anti-higiênicas, com móveis grosseiros e ressentidas de toda falta de material necessário ao ensino.

Baseadas nas afirmações de Frago e Escolano, (2001), podemos afirmar que as escolas públicas mineiras ocupavam “enquanto instituição um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, uma vez que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado”. (p.62). No entanto, não se tratava de um espaço próprio para a educação das crianças, “construído como um lugar para tal fim e delimitado como território independente de qualquer outro” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.63).

De acordo com os diferentes discursos, tem-se uma infância nas escolas públicas mineiras pautada pela falta, como já afirmado. Às crianças, faltavam espaços, móveis e materiais adequados para o ensino; faltavam condições higiênicas e educacionais apropriadas. Entretanto, nos discursos, publicados na “Revista escolar”; nos relatórios dos presidentes e dos inspetores; nos diversos ofícios encaminhados à Secretária do Interior, a infância seria uma idade própria que necessitava de cuidados específicos, como também de uma instrução escolar adequada. Assim as crianças se tornariam cidadãos úteis à sociedade e a si, elevando-a Minas Gerais e o Brasil a uma condição de nação civilizada. Logo, tem-

se, no discurso da precariedade do espaço escolar, uma afirmação da necessidade de se cuidar da infância apropriadamente.

No próximo item pretendemos analisar os símbolos e vestígios das relações sociais daqueles que estavam envolvidos e relacionados com a escola pública mineira, ou seja, aqueles que vivenciaram esses espaços escolares mineiros. As relações entre professores e inspetores eram muitas vezes conflituosas e tensas, tal fato também acontecia entre pais e professores, entre alunos e professores. Cabe, então, questionarmos sobre como os diferentes indivíduos que formavam esse grupo social em torno da escola pública mineira em fins do século XIX e no início do século XX se relacionavam no âmbito desses espaços e tempos escolares.

2.4. Tensões nos espaços e tempos escolares mineiros

Em 27 de junho de junho de 1900, o Inspetor Albino José Alves Fialho, ao visitar as escolas de Sabará, assim descreve uma escola primária:

É regida pela professora efectiva Sra. D. Maria do Carmo de Azeredo Lopes. Funciona em uma casa bem localizada e de propriedade particular e que se presta também para residência da professora que é casada, e sua família.

A sala da escola tem condições de hygiene é assoalhada, forrada, e recebe luz e ar necessários, é composta com espaço para 30 alunnas.

A mobília, de propriedade do governo consta de 1 classe (espécie de banco-carteira) e 3 balcões. Existem mais 2 bancos e 1 mesa, de propriedade da professora. É desnecessário dizer que semelhante mobília não offerece condições de hygiene.

Utensílios. Um quadro negro e uma colleção, composta de 21 quadros do museu escolar de Menezes Vieira em muito bom uso, um mappa da América do Sul e retratos diversos de Santos.

A escripturação é feita em 3 livros, não se achando legalizado o de ponto diário. Acha-se ella de conformidade com as exigências regulamentares.

Encontrando falta de compêndios didacticos, tratei de informar-me do numero de alunnas pobres e de conformidade com essa verificação, forneci os que eram indispensáveis conforme o recibo firmado pela professora que junto a este relatório. Não se achando conveniente organizada esta escola, apesar de ser dividida em classes e ser adoptado ora o ensino simultâneo, ora o individual, tratei de o fazer, presidindo a tudo a informidade do ensino como é pensamento do governo. Responderam a chamada 23 alunnas sendo de 46 o numero das matriculadas. Tem esta escola frequência muito regular (...).

É esta professora uma respeitada senhora, que goza de muito conceito e geral cativa, sendo dedicada e cumpridora de deveres.

Merece, pois, esta escola uma mobília melhor do que a que tem, atendendo se a professora é habilitada cumpridora de deveres e esforça-se para o progredimento de suas alunas.

Concorrendo ainda que a sua escola tem uma freqüência muito regular, sendo voz geral, em Sabará, que de todas as escolas existentes as que tem dado melhores alunas são em 1º lugar- a do sexo masculino regida pela distinta e inteligente professora D. Rita Cassiano Martins Pereira e em 2º lugar a do sexo feminino regida por esta professora.

Albino José Alves Fialho, 2ª cadeira do sexo feminino de Sabará (APM, SI 2746, 1900).

Alguns aspectos desta escola constituem-se em exceção na realidade da instrução pública mineira. Outros aspectos são mais comuns, como o fato da escola funcionar na casa onde mora a professora e sua família, os móveis não oferecerem condições de higiene e de não haver livros para os alunos pobres. Em outras palavras, até mesmo as melhores escolas e as professoras mais elogiadas pelo inspetor Albino José Alves Fialho, ressentem-se da falta de material e vivem a precariedade da instrução pública do Estado.

Observa-se, no entanto, que o olhar dos inspetores escolares não é o mesmo dos professores e professoras. Muitas vezes, eles e elas consideravam que o espaço em que davam aulas não era apropriado para tal fim. Porém, outras vezes, isso não ocorria, pois o que era classificado pelos inspetores como impróprio, anti-higiênico, anti-pedagógico, não era considerado da mesma forma pelos professores e professoras. Tal discordância gerava conflitos, como se pode observar nas diversas correspondências enviadas à Secretaria do Interior pelo inspetor escolar municipal da cidade de Entre Rios e também pelo professor da 1ª cadeira da mesma cidade.

Tomam-se, como exemplo aqui, algumas correspondências trocadas entre um professor público da primeira cadeira de Entre rios, Luis Balbino de Noronha Almeida, e o inspetor escolar municipal, cujas desavenças surgiram porque o referido inspetor classificou a escola do professor como anti-higiênica e imprestável para o fim a que se destinava. Devido ao fato de ter sido anunciado que inspetores especiais fariam visitas as escolas, o inspetor escolar verificou as escolas públicas da cidade e não desejava que essas fossem motivo de censuras. Assim solicitou que o professor Luis Balbino buscasse um lugar mais apropriado para a sua escola. O aviso foi assim redigido: “Não tendo até hoje vos verificado o melhoramento no lugar que ocupa essa escola, de novo peço ou ordeno que não funcioneis em tão indecente cômodo; péssimo exemplo para as cadeiras congêneres (APM, SI 2718, 1898)”.

O professor, por seu turno, respondia que não encontrara outra casa mais apropriada e ainda não havia tido tempo para retocar o cômodo em que funcionava sua escola. Depois desse ofício, remetido ao inspetor escolar, o professor declarou, sem resposta, ao inspetor que, não podendo nenhuma providencia tomar quanto ao cômodo de sua escola, considerava-se naquela data, 21 de fevereiro de 1898, dispensado da regência dessa escola. Logo, o inspetor reuniu todas as correspondências do professor e fez um ofício, o qual enviou à Secretaria do Interior, que. A partir destas correspondências foi encaminhada a seguinte resposta:

O inspetor escolar municipal de Entre Rios, no incluso officio, comunica à V.ex.cia., para os fins legais que o professor da 1ª cadeira daquela cidade, Luis Balbino de Noronha Almeida, lhe officia a 21 de fevereiro ultimo, dizendo que naquella data deixava ou abandonava a referida cadeira.

Antes disso, porém, isto é, antes do officio daquela autoridade, que é datado de 4 do corrente, o professor scientifica à V.Ex.cia. o decorrido, apresentando os motivos pelos quais deixava o exercício, bem como as cópias da correspondência por elle tirada com auctenticidade.

Conforme declara o professor, a escola desde muito, funcionava em prédio existente naquella cidade, alimentado a custa de algumas pessoas da cidade e do próprio professor, prédio que havia sido doado à municipalidade para o funcionamento da escola.

Estragando-se o telhado daquele prédio, a ponto de não encontrar quem se arriscasse a consertal-o o presidente da câmara, offereceu ao professor um dos salões da câmara, para onde passaria sua escola. Arrumando, porém, o teto e o assoalho do referido salão, esteve por muito tempo assim dando aula, sem que houvesse quem viessem por elle e pelas crianças.

Intimado pela nova câmara a deixar a sala em que estava funcionando a escola, transferiu a 16 de janeiro ultimo a mobília e aneio escolares para uma casa de salão sendo obtida por aluguel razoável (...).

Depois desse officio, o professor declarou sem resposta ao inspetor que não lhe podendo nenhuma providencia tomar quanto ao cômodo de sua escola, considerava-se naquela data, 21 de fevereiro de 1898 dispensado da regência da mesma.

O professor em questão exerce o magistério desde 1872.

Como bem se vê, viu-se na dura realidade de deixar o officio devido às exigências do inspetor a vista da falta de melhor cômodo para sua escola. Em tanto caso não foi sem um providenciamento, pois devia ter recorrido ao governo, expondo o ocorrido.

Convém, portanto, que por descuido da autoridade se faça sentir ao professor que ficará sujeito a processo disciplinar por abandono de cadeira, desde que não reassuma o exercício. 15 – março 98 (APM, SI 2718 - 1898).

Com a resposta da Secretaria do Interior, o professor redigiu um novo ofício e encaminhou diretamente a esse órgão. Nele relatava:

Levo ao conhecimento de V. Ex.cia. que a 21 do corrente reassumo o exercício de meus deveres como professor público da 1ª cadeira d' esta cidade e que reabro a escola no mesmo prédio que aluguei para tal fim. No começo do anno por não me ser possível fazer aqui seção de outro melhor, mesmo porque 2 dos salões mais descentes que aqui há, são de famílias irmão e cunhado do Sr. Inspector ou então dependentes de outros cômodos dos quaes não precisa nem olhar lhes dispõem de altos preços de aluguel e por tempo indeterminado. (...)

Para provar a V.Ex.cia. que o cômodo em que atualmente leciono não é antihigienico e inadequado a tal fim, envio-lhe com esta um cartão com trez figuras plantas do mesmo. Tem a alludida sala as seguintes dimensões: comprimento 7 metros, largura 5,4 mts, altura 3,4 mts, seja 128,52 metros, cúbicos, cabendo portanto quando a freqüência media são de 123 alumnos, cerca de 4,3 mts. Cúb. e 1,20 mts quadrados de superfícies a cada. A casa está situada é uma das mais elevadas altitudes da cidade que por si já está collocada em um asseio bem descampado e arejado, é uma vantagem por evitar o serviço do movimento que não se pode impedir, por hygiene aos meninos e necessário aos exercícios escolares.

A lista junta dos meninos que para não interromperem seos estudos, ficaram sob minha direção pedagógica no mesmo salão, mostra que este não é absolutamente impróprio para escola, porque seos paes, que são dos mais zelosos e carinhosos, cheios de cuidados pela sua educação physica e moral, preferem pagar-me, para instruil-o, a matriculol-os em outra escola, e o mesmo fariam outros, se pudessem renumerar-me ou eu pudesse ensinar gratuitamente.

Dos officios que anteriormente a V.Ex.cia. remeti por copia, *litteram ad litteram* conferida por mim, assim como de outros mais, quando os originaes que apresentarei em qualquer tempo para provar a minha sinceridade como funcionário público e como cidadão.

Ressumo o exercício do meu emprego, por civismo, dever de defender direitos particulares e sociais.

V.Ex.cia., pronunciando-se neste incidente, tem de implicitamente declarar quem mais tem servido ao povo, quem tem alliado os próprios interesses ao da sociedade, e quem só tem alliado os da política aos seos.

Reitero a V.Ex.cia. os sinceros protestos de muito respeito e consideração que por todos os títulos V.Ex.cia. merece.

Saúde e Fraternidade

Ex.mo Sm. Dr. Henrique Augusto de Oliveira Diniz - D. Secretario do Interior.

Entre Rios, 19 de Março de 1898

Luis Balbino de Noronha Almeida - Professor Público (APM, SI 2718 - 1898).

Observa-se, nessa correspondência do professor da primeira cadeira de Entre Rios, que ele mantém a sua escola com dificuldade e necessita da ajuda das pessoas da cidade, o que conseguiu por muitos anos, pois sua escola funcionou, primeiro, em um prédio doado à municipalidade; depois, em um salão da câmara; finalmente, foi obrigado a alugar um imóvel na cidade de acordo com sua realidade socioeconômica. Ao ser interpelado pelo inspetor, sentiu-se incomodado e reagiu, bruscamente, fechando sua escola ou se

demitindo, como relatou o próprio professor, pois ele se considerava um bom funcionário público, cumpridor de seus deveres, digno da confiança e do respeito dos pais; enfim, tratava-se de um bom cidadão. Sem ter como resolver aquela situação, o inspetor recorreu à Secretaria do Interior, cuja resposta foi bastante branda, pois dava a alternativa ao professor de reabrir a sua escola sem ser submetido a um processo disciplinar.

Ele, então, acatou a decisão da Secretaria do Interior, reabriu a sua escola e ainda tentou provar que o espaço em que ministrava suas aulas era apropriado para tal fim; embora reconheça que há na cidade melhores casas, porém salienta que, dada as suas condições é o que pode adquirir. O professor tentou demonstrar ainda que a casa onde lecionava era higiênica, arejada e iluminada. Fez um desenho da casa; dizia que se encontrava num terreno de elevada altitude na cidade, o que facilitaria a passagem de ar, deixando a casa arejada. Com a quantidade de janelas que o desenho mostra, ela seria também iluminada. No entanto, se verificarmos um pouco mais detidamente a planta,⁴¹ o desenho da casa e do terreno da cidade, observamos que a casa é modesta. Mas isso não é um agravante a ponto de a casa ser considerada anti-higiênica. De fato, a casa ficava numa área descampada, próxima a cidade. No desenho, há duas janelas grandes na frente da casa. Elas, porém, não ventilariam, nem iluminariam a sala de aula, pois, se observarmos a planta da casa, essas janelas se localizam em “um cômodo pequeno fechado”, conforme escreveu o professor.

No desenho da casa, há duas portas com uma janela no meio, na lateral da casa. Todavia, na planta, existe uma só porta de entrada e uma janela. Na parte de trás do espaço, há uma porta que fica pregada. Desse modo, é possível inferir que o salão onde funcionavam as aulas não é tão ventilado, nem tão iluminado assim, nem tão amplo porque, no desenho, as classes estão muito próximas.

Apesar das escolas públicas mineiras serem simples e precárias, observa-se que os pais de família reivindicavam essa escola para seus filhos, como declara o Professor Público de Entre Rios e diversos outros. Também eram muitas as correspondências enviadas a Secretaria do Interior com pedido de abertura de escolas, principalmente pelos pais de alunos. Elas, geralmente enfatizavam que, na localidade, havia grande quantidade de crianças em idade escolar sem receber instrução. Juntas, as correspondências eram anexadas listas com nomes dessas crianças. Muitos ofícios ressaltam que a educação é o único bem que aquelas crianças poderiam ter e até isso, eram a elas negado.

⁴¹ A planta e o desenho da casa encontram-se em anexo.

Dessa forma, é válido nos questionarmos sobre o porquê dos pedidos dos pais, se como vimos, essa escola até então materializada na província, e depois Estado de Minas Gerais, não oferecia as mínimas condições de ensino, já que muitos inspetores se perguntavam como podiam as crianças aprender alguma coisa em locais como aquele. Tem-se uma pista para essa questão, quando se lê parte do artigo intitulado: *Pedagogia* na *Revista escolar*, no qual é relatado como vivia grande parcela da população mineira:

Infelizmente nas povoações ruraes e vilas as casas de habitação higiênicas e confortáveis são raríssimas (...), a grande maioria da população vive aglomerada em casas pequenas, acanhadas e em ruas estreitíssimas, sem ar, sem sol, isto com relação às vilas e cidades. Nos campos habitam em cabanas mal construídas, sem agasalho, sem mais do que uma porta e uma janela (Revista Escolar, nº. 3, 1889).

Infere-se, dessa forma, que possivelmente essa população que necessitava realmente da escola para seus filhos não se assustasse tanto com o estado dela, uma vez que os indivíduos moravam em casas também precárias. Interessa também destacar que essa escola estava aberta a todos, pois educar e civilizar crianças eram alguns dos principais objetivos das ações governamentais.

Relacionado aos pedidos dos pais estão as questões relativas a frequência escolar e ao tempo escolar. Verificamos, nos documentos analisados, que os pais reivindicavam escolas para seus filhos. No entanto, por outro lado, esses mesmos pais necessitavam dos poucos trabalhos dessas crianças, seja na colheita, seja no serviço doméstico. Tal fato gerava um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas públicas mineiras nesse período: a falta de frequência escolar, o que gerava, por sua vez, conflitos entre pais, professores, inspetores e governantes. Os professores culpavam os pais pela falta de frequência; os pais, por sua vez, culpavam os professores. Pode-se observar tal fato em diferentes fontes como também nos relatórios dos inspetores escolares ambulantes. Em muitos deles, os inspetores declaram que a maior das dificuldades enfrentadas pelo estabelecimento da instrução elementar pública em Minas Gerais seria a

negligência dos pais e protetores dos alunos, que além de concorrerem para que seus filhos e protegidos sejam assíduos as escolas, pelo contrário, nos cultivos agrícolas, são eles os próprios que com afim de aproveitarem os insignificantes serviços dessas crianças, privão a sua frequência como tive e estou tendo a ocasião de observar, sendo este um dos maiores males que atualmente afetam a instrução pública nestes lugares (APM, SI 663, 1894).

Verificam-se, nesse relatório do Inspetor Antônio Delcídio do Amaral, da 5ª circunscrição literária, algumas observações acerca das causas do lastimável estado do ensino primário no Estado. Ele cita, entre outras causas, a falta de compromisso dos pais e das autoridades locais, como os inspetores escolares municipais. Segundo Amaral, há “indiferença das autoridades escolares locais” (APM, SI 663, 1894), já que, em algumas escolas visitadas, não foi encontrada, por ele, uma única visita registrada dessas autoridades. O inspetor salientava que tal fato concorreria para a falta de compromisso dos professores, pois “alguns dos quais necessita de direção e outros de correção” (APM, SI 663, 1894).

Os professores foram muitas vezes acusados pela falta de frequência dos alunos e das alunas, por se encontram, constantemente, em gozo de licenças, pelos diversos pedidos de exoneração e remoção, como também pelas acusações de falta de moralidade, por aplicarem castigos físicos e por não saberem ensinar, visto que os alunos pouco aprendiam.

Como se pode verificar, no relatório apresentado pelo inspetor escolar da 6ª circunscrição literária em junho de 1896, as causas são tantas que ele enumera diversas possibilidades para a falta de frequência nas escolas públicas mineiras. O inspetor inclusive dizia que isso era um dos agravantes do precário estado das escolas. O problema se apresentava de modo tão complexo que o referido inspetor culpava os pais, os professores, o regulamento em vigor, ou seja, a própria elite governante. Segundo o inspetor,

Para este deplorável estado concorrem ainda a frequência diminuta, a par de grande numero de crianças em idade escolar, a falta de material tecnico escolar. A falta de frequência me parece devido ao horário em vigor do actual regulamento, a um defeito da organização das escolas e incompetência dos professores.

Determinando o actual regulamento que os alumnos sejam divididos em dois turnos um que deverá freqüentar a escola desde 8 e meia da manhã até as 11 horas hum e outro de 1hum até as 3 e meia da tarde, veio perturbar a economia doméstica, hoje tão difficil e desorganizada pela falta de pessoal.

O alunno tem necessidade, uma vez que é forçado a permanecer até as 11 horas de tomar pelo menos uma refeição, e quando acontece como é freqüente em relação às escolas districtaes e ruraes morarem longe da escola, é preciso que essa refeição lhe seja fornecida muito antes desta hora, e quando voltão da escola nova refeição se faz necessária.

Acresce ainda que pela falta de pessoal para o serviço domestico, as famílias vêem-se na necessidade de empregar neste serviço as próprias filhas nos serviços de casa e augmentam-lhes os trabalhos, e dado o pouco amor que nesta região se volta a instrução, é fácil concluir que este não lhes merecerá qualquer sacrificio, qualquer dificuldade, servirá de pretexto para justificar a falta de frequência (APM, SI 680, 1896).

Verifica-se, dessa forma, que o problema da falta de frequência era muito grave, quase insolúvel. As elites governantes apresentavam como alternativa o fechamento daquela escola que não apresentasse frequência legal, gerando um conflito ainda maior, pois os inspetores tinham que averiguar quem foi o culpado pela falta de frequência, o que geralmente encobertava, como se viu, outros problemas como o trabalho infantil doméstico, a falta de compromisso de pais e professores.

Observa-se também no relatório do referido inspetor da 6ª circunscrição literária, que ele faz muitas referências ao tempo, já demonstrando ser ele objeto de conflito entre os sujeitos envolvidos com a escola pública mineira. “Segundo Frago e Escolano, (2001, p.43), as horas do dia quase sempre estiveram associadas aos espaços em que costumavam transcorrer as atividades”.

Conforme já analisado o tempo é uma construção sócio-histórica que demandou longo período de aprendizagem. A infância seria, portanto, um tempo associado a escola, um tempo de aprender. Nesse processo da infância como tempo de aprendizagem na escola surge uma nova distribuição da representação do tempo. Tal fato gera conflitos entre os indivíduos relacionados com a escola, ou seja, as crianças precisavam ir a escola, os pais necessitavam dos trabalhos das crianças.

Infere-se, portanto, que os tempos de ir à escola estavam marcados por conflitos, causando a falta de frequência escolar e tensões, nas quais se culpavam tanto pais, quanto professores, que seriam os responsáveis por tal problema. Contribui, para esse estado de coisas, o horário escolar. A lei nº 41 de 03 de agosto de 1892 previa as aulas em dois turnos, como discorre o referido inspetor da 6ª circunscrição literária. Segundo o inspetor, tal horário desestabilizava a economia doméstica, mudando e aumentando os horários das refeições. Em 1897, na lei nº 221, esse horário sofreu modificações. Ficou estabelecido, então, que as aulas deveriam transcorrer em um único turno, de 10 horas da manhã às 14 horas da tarde, alterando novamente a rotina doméstica e o horário das refeições.

Não bastava determinar a idade escolar, o calendário, os horários, era ainda necessário estabelecer a jornada de trabalho e de estudos. Quatro horas diárias foram estabelecidas para o exercício nas escolas públicas mineiras. Dadas as especificidades da infância, ficar sentado tanto tempo causaria cansaço e fadiga. Logo, era preciso um tempo para descanso, o recreio. Tal fato foi alvo de desavenças entre professores e inspetores da localidade de Lagoa Santa, município de Santa Luzia do Rio das Velhas. Os professores

concediam aos alunos trinta minutos de recreio. O inspetor escolar da localidade não aceitava, dizendo que contrariava o regulamento e, por isso, não dava aos professores o atestado de cumprimento de deveres. Os professores ficavam, dessa forma, sem receber os seus vencimentos. Essa polêmica chegou até a Secretaria do Interior, que assim resolveu:

Secretaria - 9 de junho de 1897

Senhor Inspector escolar municipal

S. Luzia do Rio das Velhas

Para que leveis ao conhecimento do inspetor escolar de Lagoa Santa, desse município, declaro-vos que nas escolas primarias pode haver recreio de meia hora, e que assim, aos profs. daquela localidade devem ser ministrado os attestados, desde que hajam cumprido os seus deveres (APM, SI 689, 1897).

O recreio denota uma sensibilidade em relação ao tempo da infância, e o tempo da escola imprime na sociedade um novo sentido através da aprendizagem de novos costumes. Quanto ao calendário escolar, as férias eram fixadas em dois meses por ano. Não haveria aulas aos domingos, nem nas quintas-feiras, nem nos feriados. Mas, quando houvesse feriado durante a semana, haveria aulas nas quintas-feiras.

Tem-se, em fins dos oitocentos e no início dos novecentos, vários tempos convivendo no mesmo momento; o tempo da infância, o tempo da escola, o tempo do trabalho. Através da escola, desejava-se, por parte da elite política, como também por parte de profissionais, como médicos higienistas, pedagogos e psicólogos, imprimir na sociedade um tempo mais racional, mais científico. No entanto, isso não ocorreu sem conflitos e tensões. Como se viu, pais necessitavam dos poucos trabalhos dos filhos, governantes queriam as crianças na escola. Trata-se de tempos conflitantes e tensos que levam a mudanças na forma de se perceber e conceber a infância.

Pode-se também perceber a infância, no período aqui investigado, através da verificação de alguns aspectos da prática escolar. Como os mestres e mestras se preparavam para trabalhar com crianças? Em quais condições exerciam o seu ofício? Apreendem-se formas de ver a infância por meio da análise dos métodos e materiais de ensino utilizados para a educação da criança e ainda por meio de vestígios da relação entre professores e alunos. A princípio, são relações entre adultos e crianças, relações entre ensinar e aprender. Tais questionamentos serão nossas ocupações no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES MINEIRAS

Constitui nosso objetivo, neste capítulo, pesquisar qual infância estava sendo produzida a partir das práticas escolares. Interessa-nos, então, entender como viviam as crianças e como era vista a infância, no período investigado em nossa pesquisa, pelo grupo social que se relacionava com a escola pública mineira.

Segundo Anne-Marie Chartier (2000), as práticas escolares são os fazeres ordinários da classe, o que é invocado, mas ausente; é o que se faz na escola, variáveis ignoradas e/ou não controladas, pensadas e impensadas. “São, por outro lado, elementos essenciais a transmissão do saber-fazer profissional” (p.158). Pode-se inferir que as práticas são também atividades ligadas ao tempo enquanto duração, ritmo. É o tempo das preparações antes da aula, do fazer na aula, do exercício docente; é o tempo do(a) aluno(a), dos calendários, das horas do dia, do prescrito e do imprevisto.

Conforme Anne-Marie Chartier, ocupar-se dos fazeres ordinários da classe não é tarefa simples, principalmente numa pesquisa histórica, na qual não é possível dialogar com os diferentes sujeitos. Tratar das práticas escolares em uma pesquisa história, para a autora, é correr incessantemente o risco de cair em uma cilada; “marca-se sobre uma realidade passada ou distante os esquemas postos numa experiência escolar próxima, multiplicando os contra-sensos” (CHARTIER, 2000, p.159). Sendo assim, em uma pesquisa histórica, as práticas escolares não podem ser deduzidas, nem induzidas, a partir das práticas contemporâneas. Para se fazer isso, reconstruindo o passado, é necessário, Segundo Anne-Marie Chartier, fazer emergir o discurso, que só tem sentido quando relacionado a uma realidade, o que possibilita, refletir sobre o modo como os diferentes sujeitos representam a si e aos outros.

Tem-se, dessa maneira, que as práticas são históricas e socialmente variáveis. Logo, devem ser sempre remetidas para os laços de interdependência, que regulam as relações entre os indivíduos, lembrando, assim, as discussões do sociólogo Norbert Elias. Desse modo, as práticas são marcadas por relações de interdependência entre os diferentes indivíduos, notadamente entre professores/adultos e alunos/crianças.

3.1. Aspectos da prática docente nas escolas públicas mineiras

Analisaremos neste item, alguns aspectos da prática docente, tais como: trabalho, formação, comportamento e exames para professores. Os mestres dos quais trataremos são aqueles que atuavam nas escolas públicas mineiras, em fins do século XIX e no início do século XX.

Os professores ministravam suas aulas em espaços precários, muitas vezes suas próprias casas, sem mobiliário apropriado, em um tempo, apesar de regulamentado e previsto, também improvisado, dividido entre os afazeres domésticos e/ou particulares e os das aulas. Infere-se, portanto, que as condições de trabalho dos professores e professoras não eram das melhores. Viu-se que os mestres eram quem, na maioria das vezes, arcavam com as despesas de aluguel e compras de móveis e materiais para suas escolas. Somando-se a isso, eles eram mal remunerados e lutavam com dificuldades para manter a si, a sua família e a sua escola.

Verificamos ainda que, em muitas ocasiões, os professores eram responsabilizados por esse estado de precariedade da instrução pública no Estado mineiro, pois eram acusados de não se dedicarem integralmente à instrução, de não cumprir regularmente seus deveres, tal como o caso descrito no relatório do inspetor escolar ambulante da 2ª circunscrição literária, Manoel Antônio P. Lessa, em junho de 1896 (APM, SI 680 – 1896). O referido inspetor acusava o professor do distrito de Paraguassu, Augusto Fernandes Coelho, de se dedicar à “cultura e a negócios alheios à instrução”, fato que, segundo o inspetor, foi confirmado por ocasião de sua visita à referida escola. Tal comportamento do professor teria sido a causa, alegada pelos pais, da retirada de seus filhos da escola. Conforme o inspetor,

Esta verdade foi por mim reconhecida na ocasião de minha visita no dia nove de maio último, não o encontrando na escola as dez horas do dia, por achar-se na roça, conforme disse-me pessoa de sua casa. Sua escripturação sendo irregularíssima, é tal que no dia de minha visita, que já quase meiado do mez, não encontrei ainda o ponto diário aberto para esse mez, dizendo-me elle que assim acontecia por que não havia ainda durante esses dias comparecido um único alumno, cumprindo notar-se que nos meses anteriores o ponto diário apresenta freqüência mais ou menos regular, porém que, por tal motivo, não me inspira a mínima confiança (APM, SI 680, 1896).

De acordo com essa fonte documental e outras analisadas, era comum os professores se dedicarem a outras ocupações para complementar-lhes a renda, já que eram poucos os seus vencimentos. Esse fato causava a falta de frequência, já comentada, e conflitos entre pais e professores, como também os processos disciplinares, pois isso gerava o não cumprimento dos deveres por parte dos professores. Nota-se que o inspetor encontrou o ponto diário do mês da visita em branco e dos meses anteriores com frequência regular. Pode-se inferir, daí, que tais mapas de frequência eram muitas vezes falsificados.

Quanto a este fato, encontramos, nos documentos, diversas acusações, como foi o caso do professor da cidade de Rio Novo, acusado de não cumprir regularmente os seus deveres, ausentando-se de sua escola para entregar-se a representações teatrais. Isso teria acontecido com a conivência do delegado literário, pois o referido professor recebia seus certificados regularmente. Diante dessa situação, o inspetor pediu a exoneração do professor e a instalação de um processo disciplinar. Contudo, o professor foi apenas advertido pela Secretaria do Interior, tal como podemos verificar:

De passagem pela cidade do Rio Novo, onde fui forçado a demorar-me alguns dias, recebi denuncias escritas e verbaes contra o professor público d'aquella localidade, cidadão Francisco Luiz Barbosa, que ali é acusado quase por voz unânime dos Srs. Pais de famílias, por arbitrariedades que tem praticado como funcionário público.

Com effeito, syndicando-vos os factos de que tratavam as referidas denuncias, verifiquei que este professor, apesar de ser um moço intelligente e de alguns conhecimentos, tem tido nestes últimos tempos um procedimento incorrecto e inconvenientissimo.

Mais dedicado as representações theatraes que ao ensino dos seus alumnos, fica esse professor sem dar aulas durante quatro, cinco e mais dias, e deste modo dando lugar a que seus alumnos acostumados com a falhas, deixem de comparecer a escola nos dias em que esta se abre. É também facto corrente que este professor em dias do mez de setembro passado tenha por companhia o suplente de delegado litterario, dirigiu-se a Águas de caldas, onde permaneceu durante quinze dias, sem haver, como em tal casa exige no regulamento, reavido licença para fazer essa viagem.

Entretanto, é certo que em seu certificado d'aquelle mez nenhuma falta foi mencionada, o que sem duvida constitui importável delicto do Delegado litterario, Sr. Emílio de Araújo, que como comerciante e fornecedor de viveres para a casa do professor, julgue talvez inconveniente lançar algumas falhas no seu certificado (APM, SI 761, 1894).

Além do não cumprimento dos deveres por parte do professor, notamos o favorecimento político, pois ele era amigo do suplente de Delegado literário e também

cultivava relações comerciais com o Delegado Literário. O inspetor escolar não mencionou nada a respeito da denúncia de um pai contra o professor. Esse professor, além da acusação de não cumprir os seus deveres, era também acusado, por um pai, de aplicar castigos físicos em seus alunos, como podemos aqui observar:

Ilmo. Sr. Inspector Escolar ambulante

Constando-me que chegaste a esta cidade para inspeccionar as escolas publicas aqui existentes, podendo em tal caso, tomar conhecimento das faltas praticadas pelo professor que actualmente regem as referidas escolas, venho respeitosamente dar-vos uma queixa contra o professor publico desta cidade, Cidadão Francisco Luiz Barbosa, cujo modo de proceder como funcionário público tem sido nestes últimos tempos por demais irregulares.

Posso afirmar-vos que este professor, zombando das leis e dos pais de famílias d'esta cidade, tem aqui praticado toda sorte de desatinos, castigando barbaramente os alumnos da sua escola, entregando-se aos prazeres da caça, sua quase única ocupação e deste modo prejudicando os meninos da sua escola, que raras vezes se acha aberta.

Pai de família pobre, são forçado a ter meus filhos na escola publica, visto não poder tel-os em collegios particulares, entretanto, vejo-me agora forçado a não dar-lhes instrução alguma, pois que além de não haver dentro de um mez oito dias de aula, ter mais se ainda o professor agora um verdadeiro bárbaro nos dias em que comparece na escola onde sofrem os meninos os mais horríveis tratamentos.

Posso provar-vos com testemunha acima de qualquer suspeita o que eu deixo referido e mais ainda tenho em casa um filho inutilizado durante muitos dias, o qual teve as mãos por tal modo inchadas por castigos que sofrera que chegou a perder a sensibilidade das mesmas.

Posso provar-vos também que o actual delegado litterario d'esta cidade nenhum caso liga as queixas que lhe são feitas sobre este assumpto e isto pelo facto de ser este amigo dedicado e companheiro inseparável do professor em troca de tantos favores e também um dos melhores fregueses que tem aquella autoridade em sua casa commercial. Cabe-me pois, ao concluir este, pedir-vos a vossa attenção sobre o que venho a referir-vos.

Saúde e fraternidade.

Rio Novo, 1º de outubro de 1894 .

José Domingues de Freitas (APM, SI 761, 1894).

Apesar de declarar que pode provar os abusos por parte do professor, o pai não apresenta nenhum atestado contra ele. O pai também não fala sobre representações teatrais, mas, sim, sobre o hábito da caça. Porém, há somente essa denúncia que não é sequer mencionada na correspondência do Inspetor escolar ambulante. Sendo assim, o professor recebeu da Secretaria do Interior uma resposta bastante branda e que pôs fim nas denúncias por parte dos pais de família e do Inspetor escolar ambulante.

Outro caso, a respeito do qual a Secretaria do Interior recebeu diversas denúncias e não abriu nem sequer processo disciplinar, ocorreu em Santa Rita, termo e comarca de Ouro Preto. Lá, a escola foi simplesmente fechada por falta de frequência, e a professora, acusada pelos pais de família de falsificar os mapas de frequência, ocupar-se dos afazeres domésticos durante o horário das aulas, nada sofreu. O fato pode ser conferido em diversos ofícios, tanto de pais, como de inspetores escolares, como neste ofício de um pai, que escreveu ao inspetor escolar:

Na qualidade de cidadão e morador dessa localidade e prejudicado na educação de meu filho venho por meio desta participara a V.S.^a o mau procedimento da professora que rege a cadeira deste lugar, D. Antônia Ferreira dos Santos, pois a referida professora nada ensina, deixa a aula a disposição dos alunos e vai cuidar do serviço doméstico, se o aluno pedi-lhe para ensinar ela responde-o com toda grosseria dizendo que não pode pelear com canalhas de burros e vai seguindo para a cozinha. Tendo eu um filho nesta aula por algum tempo e sem aproveitamento nenhum, tomei a resolução de leva-lo para uma escola particular, já lê e escreve sofrivelmente, ao passo que quando retirei-o desta escola pública aqui elle não conhecia nem as letras do alfabeto tendo estado na escola pública a mais tempo, está também conhecido que o atraso dos alumnos é devido a ruim professora que temos, porque um menino não pode aprender sem ter mestre, e uma professora nestas condições é mesmo que não ter, eu trabalho aqui na minha profissão de ferreiro tenho a minha tenda em uma каза do lado oposto a da aula como V.S.^a sabe, eu observo estas faltas da professora diariamente passam se muitos dias que ella não tem alumnos na escola, e quando tem é um ou dois com o filho della e estes mesmo ficão no desprezo e ella ganhando dinheiro dos cofres públicos e os pais de família sem poderem aproveitarem este favor tão útil que o governo nos faz. Outra razão pela qual chamo a vossa atenção é o nome de meu filho ficou ahi no mappa do 2º trimestre do corrente anno, quando eu já retirei-o da escola a mais de um anno e avizei ao marido da referida professora dizendo que retirava meu filho da escola porque estava perdendo tempo sem aprender nada, elle então respondeu-me que para ele valia o mesmo que os portões da escola estavam abertos quer tivesse meninos quer não que a professora tinha de receber seus vencimentos, é verdade que os portões da escola estão abertos porque a professora mora na каза é impossível que fique com as portas fechadas, mas quanto ao dever escolar está escandalosamente conhecido que não há nenhum. Eu como um pobre pai de família venho perante V.S.^a pedir-lhe como autoridade escolar empregar todos os meios para o melhoramento do ensino pois eu não posso mais sustentar meu filho em escola particular e isto é um prejuízo para os pais de família que desejão a educação de seus filhos e ao governo que despendeu dos cofres públicos esta mensalidade sem aproveitamento nenhum da infância (APM, SI 797, 1897).

Além das acusações desse pai, outros acusaram a professora de preconceito pelos “não brancos”, como se vê essa correspondência, na qual o pai respondeu ao Inspetor escolar, quando perguntado porque não enviava seus filhos à escola:

Eu não posso mandal-os porque os meus filhos são de cor inferior aos filhos da professora, e ella que não ensina meninos de cor morena, também eu não tenho obrigação de mandal-os para escola para sustentar com seus nomes pessoas que não prestam aos lugares que lhes são confiados. Há muito tempo que eu entendi não mandal-os para a escola porque a professora com o título de branca não os quer ensinar, e eu não posso consentir na qualidade de amigo do governo e sempre favorável nas eleições deixar de levar ao vosso conhecimento pavoroso escândalo da parte daquela que deveria prodigalisar todos os mais favoráveis ao ensino. Para que não continue esses abusos trago-lhe esta e prompto para sustental-a em qualquer lugar (APM, SI 797, 1897).

O Inspetor escolar reuniu todos os ofícios e atestados. Tendo feito isso, assim escreveu para a Secretaria do Interior:

Ilmo. Sr. Dr. Secretário do estado de Minas Gerais.

Tenho a honra de participar a V.Ecia. que tenho recebido diversas denuncias firmadas por paes de família aqui residentes contra a professora D. Antônia Ferreira dos Santos, que rege a escola mixta deste arraial, procurei certificar-me da veracidade dos factos articulados nas mencionadas denuncias, que já vem de longa data e as quaes a princípio repugnaram-me dar créditos. Tendo reiterado visitas de inspecção à escola pública, durante o mez corrente, cheguei a convicção de que a professora tem ficado com a freqüência de dois alumnos um dos quaes é seu filho; que o mappa do 2º trimestre é falso, porque nelle figuram matriculadas meninos que já retirarão da escola há muitos mezes e até há mais de anno.

Tenho ouvido a muitos paes que retiraram seus filhos da escola porque depois de longo tempo de freqüência elles nada aproveitaram, ao passo que ultimamente confiados aos cuidados de mestres particulares, tem alcançado palpáveis progressos. Outro motivo que allegam esses cidadãos e para o qual pesso a atenção de V. Excia. é que seus filhos são destratados pela professora que produz o desprezo aos que não vestem pelle branca e que não dissimula o desprazer que experimenta em tratar com meninos de cor e de cabello ruim! Tão insólito procedimento da parte de quem em uma povoação deve ser um foco de luz, um exemplo vivo do quanto pode a educação de mãos dadas com a instrução tem suscitado no espírito de todos os homens sensatos deste lugar a mais viva animosidade contra a professora.

Hoje quando fui em visita a escola não encontrei a professora no recinto em que deve permanecer durante as horas lectivas, a sala em que funciona a escola estava atracanda com ferramentas de carpinteiro, não encontrei um banco para tomar assento e nem tão pouco um tinteiro e pena para se lavar o respectivo termo. Eis como se pode explicar o vácuo que se observa na escola pública desta localidade que encerra uma

população escolar suficiente para fornecer freqüência legal a duas escolas pelo menos, pois o povo de Santa Rita sempre foi amigo da instrução e sempre soube devotar-se as preceptoras de seus filhos, como podem atestar as dignas senhoras que anteriormente exerceram o magistério público aqui.

São estes os fatos que minha consciência e em virtude do cargo que exerço cumpre-me levar ao conhecimento de V. Excia., que em sua alta sabedoria dignar-se-há expedir providências acertadas para que não seja prejudicado o futuro deste lugar pela carência de instrução a infância.

Saúde e fraternidade.

O Inspector Escolar Districtal, Capitão Joaquim Bonifácio Ferreira da Silva (APM, SI 797, 1897).

A professora em questão foi acusada de falsificar os mapas de frequência, pois, segundo os ofícios dos pais de família e a constatação do inspetor, haveria, em sua escola, apenas dois alunos, e um deles seria seu filho. Ela também foi acusada de maltratar os alunos e de ter preconceito pelos “não brancos”. Curiosamente, ela nada sofre. Sua escola foi fechada, e a professora fica em disponibilidade. Os mais prejudicados continuaram a ser as crianças, já que ficaram sem escola. Quanto ao preconceito que sofreram, nada foi mencionado. Temos que a falta de frequência nas escolas, além de revelar conflitos entre pais, professores e inspetores, encobre outros problemas como o favorecimento político e, nesse caso, o preconceito de cor.

Fato também muito comum em Minas Gerais, nesse período, relaciona-se com as escolas vagas, fechadas, como vimos, por falta de frequência ou de professores(as). A falta de professores(as) era causada, principalmente, pela grande quantidade de pedidos de exoneração, remoção e licenças. Quanto a esse último motivo, as licenças poderiam ocorrer, no período aqui pesquisado, por motivo de saúde, até um ano e, por interesses particulares, seriam limitadas a seis meses. Para o primeiro tipo de licença, seriam concedida a metade dos vencimentos para os professores enfermos, enquanto, para o último tipo, não seria concedido qualquer vencimento. As licenças até um mês poderiam ser concedidas pelos inspetores escolares; aquelas de até seis meses, pelo Secretário do Interior; até um ano, pelo Presidente do Estado.

Entre as fontes documentais consultadas a respeito de remoções, exonerações e licenças, pode-se citar algumas como essas que se seguem:

José Caetano Machado, professor do Tabuleiro do Pomba, em Bom Jesus da Canna Verde, requer a V.cia removel-o para a cadeira do distrito administrativo do Guarany, vaga pelo falecimento da professora Euraria Mendes de Gouvêa. O peticionário deseja remover-se para áquella

localidade por motivo de moléstia, visto que no Tabuleiro do Pomba, está constantemente doente, agradecendo a cortesia no distrito de Guarany, onde está há meses no gozo de licenças, que V.Cia lhe tem concedido para tratamento de saúde (APM, SI 754 – 1893).

O professor declarou, em seu pedido de remoção, que, há meses, encontrava-se licenciado por motivo de saúde, visto que eram comuns epidemias, ou os professores argumentarem que não se adaptavam ao clima do lugar. Deve-se também considerar o constante deslocar da população mineira, comportamento presente em sua tradição histórica, não deixando de destacar também as dificuldades de se encontrar um local adequado para a escola, o preço do aluguel de uma casa para seu funcionamento, entre outros fatores.

Outra professora, descrita a seguir, desejava ser removida simplesmente para ocupar a primeira cadeira do município.

Marianna Guilhermina Pires, professora normalista pela escola da Campanha, actualmente na regência da 2ª cadeira de instrução primária do sexo feminino da cidade de Pouso Alegre, por nomeação definitiva, que estando vaga a 1ª cadeira de instrução primária do sexo feminino da mesma cidade de Pouso Alegre, pela exoneração concedida a professora que a regia, querendo a supp. ser transferida para essa cadeira, vem requerer a v. Exa. sua remoção da 2ª para a 1ª cadeira do sexo feminino desta cidade (APM, SI 754, 1893).

Nessa correspondência, além do pedido da professora, observa-se também o fato que a ocupante da primeira cadeira pediu exoneração, o que era muito comum. Em outro ofício, um professor argumenta que pedia exoneração, porque considerava impossível sobreviver com o salário que recebia. Os motivos para se solicitar a exoneração eram variados e contribuían para o estado de precariedade em que se encontrava a escola pública primária em Minas Gerais. Os conflitos em torno dos cuidados com a criança e da melhor escola para ela nos levam a inferir que o grupo social envolvido com a instrução primária, naquele período, preocupava-se com as crianças e com seu bem-estar. No entanto, verifica-se que as crianças eram as mais prejudicadas, porque ficavam sem aulas, desinteressavam-se pela escola no seu constante abrir e fechar, como também porque havia intenso rodízio de professores(as).

Essas tantas cadeiras vagas eram muitas vezes ocupadas, no período aqui investigado, por professores substitutos ou professores provisórios, fato que, no lugar de

resolver o problema, acarretava tantos outros, como o patronato político. Podemos observar tal fenômeno no ofício da Secretaria do Interior para o Inspetor escolar de Juiz de Fora. De acordo com o documento,

A fim de ser tomada na devida consideração a proposta que me fizeste em ofício de 16 de abril ultimo, peço-vos me declareis o nome da pessoa que deve ser nomeada para, como substituta, reger a cadeira do sexo feminino dessa cidade, durante a licença em cujo gozo se acha a proprietária, D. Maria Augusta Pinto. (APM, SI 657, 1894).

Nesse ofício, fica visível o favorecimento político, pois um professor(a) substituto(a) não precisava passar por provas de conhecimentos, nem apresentar título de normalista. Eles, porém, tinham de apresentar atestados de moralidade, de idade, de saúde e de vacinação. O novo professor ou professora, entretanto, muitas vezes, não era bem aceito pelos moradores da cidade, o que acarretava diversos conflitos, muitas vezes, culminando em processo disciplinar ou no pedido de exoneração, licença ou remoção por parte do professor.

A percepção do trabalho dos professores diverge bastante na escrita dos diferentes inspetores escolares. O inspetor escolar ambulante da 4ª circunscrição literária (APM, SI 680, 1896), por exemplo, Theodoro Caetano da Silva Coelho, salientava que, apesar da precariedade da escola, o magistério primário do Estado, pelo menos quanto ao que se vinha observando, estaria bem organizado no que diz respeito ao pessoal que o constitui. Os professores das escolas que inspecionou eram de procedimento irrepreensível, respeitadores das leis e regulamentos, sendo de notar o zelo e esforço dos profissionais que procuravam sempre cumprir, religiosamente, os seus árduos deveres. O referido inspetor associava o trabalho docente a uma missão, praticamente sagrada, a ser cumprida pelos mestres, que, por sua vez, deveriam suportar todos os sofrimentos.

Por seu turno, o inspetor da 5ª circunscrição literária, Antônio Delcídio do Amaral, era bem mais realista. Também considerava a maior parte dos(as) professores(as) bons(boas) e dedicados(as). Mas advertia ao grupo político, para que não contasse demais com o patriotismo dos professores, pois o patriotismo cederia diante das exigências da necessidade. Segundo o inspetor, parecia urgente proporcionar ao professorado público “uma mediana parcimônia que lhes garanta certa independência” (APM, SI 680, 1896). Desse modo, tornar-se-ia o magistério um emprego desejável. Antônio Amaral ainda salientava que, se o grupo político não agisse dessa forma, desapareceriam os interessados

nesse tipo de serviço. Conforme o mesmo inspetor, há muito tempo, não apareciam candidatos para concurso das cadeiras existentes em sua circunscrição.

Portanto, os professores e professoras foram construindo o seu ofício; um ofício possível. Muitas vezes, foram culpados pelos problemas que ocorriam na escola e em relação ao ensino; outras tantas, inocentes. Eles e elas, como todos os indivíduos, viviam relações interdependentes com seu grupo social. Foi a partir de tais relações que nos foi possível entender que escola e que infância estão produzindo. Através de alguns aspectos da profissão docente, além das leis e regulamentos, objetiva-se, pois, entender como foi regulamentada e produzida a profissão de professor(a) na Província e depois Estado Mineiro.

A produção da profissão docente em Minas Gerais foi regularizada a partir citada lei de 1835, que organizou a instrução na Província mineira. Através, também, de diferentes discursos, como destaca Walquíria Miranda Rosa (2004). Neles afirmava-se sobre a incapacidade dos mestres na formação das crianças e no bem conduzir suas aulas, mantendo a disciplina sem usar de castigos físicos.

Segundo Veiga (2007, p.166), no Brasil ocorreu uma discrepância entre a criação em lei de muitas escolas normais e seu efetivo funcionamento. Em Minas Gerais, ocorreu esse fenômeno. A Escola Normal de Ouro Preto, primeira da Província, foi instituída pela lei nº 13 de 1835. Porém, a data de seu funcionamento é impreciso, por volta de 1840. Essa mesma escola foi fechada em 1852 e reaberta em 1872.

De acordo com Rosa (2004), o modelo de professor forjado pelas elites políticas da Província mineira deveria estar na Escola Normal. Esse professor deveria dominar os conhecimentos exigidos na lei e os métodos de ensino, além de ter uma moral exemplar, de encarar a profissão como um sacerdócio e de ter uma sólida formação religiosa. Dessa forma, produziu-se o discurso da necessidade da formação de professores e professoras, tornando-os capazes e habilitados para o exercício docente.

Infere-se que esses mestres e mestras, em fins dos oitocentos, ainda não eram preparados para trabalhar com a infância enquanto uma idade diferenciada e com a escola, sendo pensada, nesse momento histórico específico, como local ideal para formação das crianças. Assim, perdurava o discurso da incapacidade docente. Os professores ainda se valiam da prática de aplicação de castigos físicos para manter a disciplina entre os alunos, e se somava a isso os problemas de ensino aprendizagem nas escolas públicas mineiras.

Por esta época destaca-se também o processo de feminização do magistério. Na revista *A mãe de família*,⁴² divulgada no final do século XIX, verifica-se que a mulher, além de dona de casa e cuidadora dos filhos, poderia exercer uma profissão, como a de professora, por exemplo, pois, nessa função, encontram-se várias de suas atribuições, quais sejam: mãe, dona de casa e instrutora. O artigo intitulado: *A educação da mulher*, de Felix Ferreira, trata da questão da profissão docente, salientando que o exercício do magistério exige grande soma de esforços e prendas. O autor destaca ainda as qualidades que uma professora deve possuir; entre elas, estão: inteligência superior, elegância, dignidade, nobreza de caráter, saber impor obediência, mandar e dirigir. Dessa forma, a professora seria uma ótima influência para seus alunos e alunas.

Para formação docente, Minas Gerais contava a partir de 1882, com cinco Escolas Normais públicas: em Ouro Preto, Campanha, Diamantina, Montes Claros e em Sabará, com um total de 437 alunos e alunas matriculados. Dez anos mais tarde, em 1892, havia mais cinco escolas normais públicas: as de São João Del Rei, Uberaba, Paracatu, Juiz de Fora e Arassuaí, com um total de dez escolas normais. Pode-se dizer, tendo em vista esses dados, que proliferavam Escolas Normais pelo Estado mineiro, fato que se nota desde o fim do Império e que continuou no período republicano.

Segundo a lei n° 41, de agosto de 1892, o currículo das Escolas Normais era extenso; contava com as seguintes disciplinas: Português e Noções de Literatura Nacional; Francês; Geografia Geral, do Brasil e de Minas Gerais; História Geral, Moderna, Contemporânea e do Brasil; Cosmografia; Matemática Elementar; Noções de Ciências Físicas e Naturais; Fisiologia; Higiene e Higiene Escolar; Agricultura; Agrimensura; Noções de Economia Política; Pedagogia; Instrução Moral e Cívica; Música; Desenho Geométrico, Topográfico, de Ornatos, de Paisagens e de Figura; Caligrafia; Ginástica; Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica para as alunas; Lições de Coisas e Legislação do Ensino Primário.

Para Mourão (1962), a excessiva extensão do currículo remete a um caráter ilusório de algumas disciplinas, tais como: Noções de Economia Política, Fisiologia, Agrimensura, Desenho Topográfico e de Paisagem e Legislação do Ensino. Segundo o autor, na prática, era visível perder em profundidade o que o currículo tinha em extensão. Esse mesmo currículo sofreu uma simplificação com a lei n° 281, de setembro de 1899. A partir daí,

⁴² 4º ano, 1882.

passaram a constituí-lo apenas as seguintes disciplinas: Português e Literatura Nacional, Francês, Aritmética e Álgebra, Geografia e Princípios de História Geral e do Brasil, Geometria e Desenho, Ciências Físicas e Naturais, Pedagogia e Aula Prática Mista.

Em fins do século XIX e no início do século XX, os salários dos professores variavam de acordo com o conteúdo ministrado, a localidade e as características do cargo, pois, nesse período, existiam escolas de primeiro e segundo grau, nas cidades, distritos e lugares populosos, assim como professores vitalícios, interinos, substitutos e provisórios. Para ocupar um cargo de professor público, além de passar pelos exames públicos, como já era previsto desde a década de 1830, os professores deveriam apresentar atestados de idade, 20 ou 18 anos, respectivamente para homens e mulheres, vacinação, atestado de saúde, constatando que não portava moléstia contagiosa, repulsiva ou incompatível com o exercício do magistério e atestado de moralidade. Esse último atestado deveria ser dado por pessoas influentes da cidade, como padres, juízes, promotores, coronéis e barões.

Outro aspecto a ser analisado, aqui, é a questão da conduta dos professores e professoras. No discurso de inspetores e pais de alunos, a falta de moralidade por parte dos mestres afetava de forma negativa a educação das crianças; seria prejudicial a elas. Tal problema seria tão forte na época que a questão da moralidade era alvo de constantes processos disciplinares. O professor era denunciado por não apresentar moralidade, andar constantemente embriagado, viver relações extra conjugais, como também por aplicar castigos físicos a seus alunos, por não cumprirem seus deveres. Muitas vezes, todos esses fatores encontravam-se reunidos nas denúncias contra os docentes.

Entre as punições previstas aos professores, estavam as de admoestação escrita ou verbal, suspensão da cadeira de ensino de um a três meses e demissão, sendo necessário, para essas duas últimas punições, que os docentes respondessem a processo disciplinar. Os inspetores escolares poderiam impor somente as penas de admoestação, enquanto o Secretário do Interior poderia aplicar todas as penas, com exceção de demissão, que era atribuição somente do Presidente do Estado, o qual poderia executar todas as outras também.

No conjunto dos diversos processos que reuniam muitos dos fatores apresentados aqui, pode-se citar o caso em que diferentes pessoas atestavam contra a professora e, curiosamente, mudaram de opinião no decorrer do processo. O resultado de tal comportamento foi a certificação da inocência da professora e da improcedência das denúncias. Tal fato ocorreu em Patos, na localidade de Areado. A professora pública

Deolinda Augusta de Oliveira foi acusada por seu marido, apoiado pelo inspetor escolar do município e pelo Juiz de Paz em exercício, de proceder irregularmente nas aulas e de aplicar castigos físicos em seus alunos. A referida professora foi suspensa de seu exercício e submetida a processo disciplinar, durante o qual procurou se defender.

Nesse processo, o inspetor escolar distrital, inicialmente, pediu à Secretaria que tomasse providências energéticas contra a professora para o bem da moralidade do município. Para tanto, ele remetia à Secretaria do Interior a correspondência do inspetor escolar municipal e do marido da docente. Segundo o que relatava o marido da professora, ela era mãe de três filhas, de quem ele não era o pai. O marido salientava ainda que a professora não tinha capacidade para reger uma cadeira de instrução elementar. No ofício do inspetor escolar municipal, encontra-se outra correspondência enérgica, como a que segue:

Levo ao conhecimento de V. Ex. que a professora pública do sexo masculino deste districto, D. Deolinda Augusta de Oliveira, tem usado cruelmente castigos corporaes para com os alumnos de sua escola, aponto de, com bofetadas fazer sangue em um seo discípulo de nome Jozué, como mostra o documento junto, e com esse irregular procedimento e outros, que a decência me manda calar, tem os paes retirado seus filhos. E não aceitando essa professora admoestação alguma por mais polida que ella seja, faz preciso que V. Ex. faça valer o império da lei (APM, SI 782, 1896).

Nota-se, em todas as correspondências pesquisadas, o rigor com que se solicita a demissão da referida professora, para que ela fosse punida exemplarmente. Para que tal punição ocorresse, reuniram-se diversos atestados contra a professora, como o do Juiz de Paz, que atestava a aplicação de castigos físicos nos alunos por parte da professora, e do sub-delegado, que era o inspetor escolar distrital. O inspetor escolar ambulante, Josias Leopoldo P. Rodrigues, apenas remeteu à Secretaria do Interior todos os documentos que recebeu, salientando que a professora viveria separada do marido e, nos últimos tempos, havia se empenhado para voltar a viver com seu cônjuge, somente para conseguir um prédio para as aulas. Após ter alcançado tal objetivo, continuou com seu mau comportamento.

A professora, por meio de um procurador, também reuniu atestados a seu favor. Neles, perguntava-se se ela teria procedimento irregular e ofensivo à moral, se applicava castigos físicos corporais em seus alunos e se vinha sendo relapsa no cumprimento de seus deveres. Surpreendentemente, as mesmas pessoas que atestaram contra a professora, agora

declaravam que ficaram sabendo dos supostos delitos dela “por boca de seu marido” (APM, SI 782, 1896). Logo, não estavam mais tão certos e incisivos na denúncia contra a professora. Talvez isso tenha acontecido pelo atestado a favor da professora emitido pelo Barão de Francisco das Chagas, distrito da cidade de Patos, que assim escreveu em documento assinado e com reconhecimento de firma:

Attesto sob minha honra que a professora D. Deolinda Augusta de Oliveira, durante seu exercício neste districto foi optima professora o seu procedimento foi correcto e moralizado e tratou sempre seus alumnos com amor e carinho maternas e não consta que tenha aplicado castigo physico a nenhum de seus alumnos. E o que consta do público em geral que todos sentem a retirada desta professora daqui. Sr. Francisco das Chagas (APM, SI 782, 1896).

Constata-se que o atestado do Barão Francisco das Chagas tenha influenciado os declarantes dos outros atestados, a ponto de tais declarantes darem novos atestados para a professora, pois, era comum os professores e professoras se defenderem das denúncias por meio de atestados. No caso da professora Deolinda, as pessoas a tinham acusado energicamente no início do processo. Porém, mais tarde, não. Mais uma vez, teríamos em questão o favorecimento político que teria feito com que essas pessoas mudassem de ideia e de comportamento.

Quanto aos exames públicos prestados por professores que desejavam uma vaga na escola elementar mineira, podemos-nos aproximar de tais exames, dos procedimentos de concurso, provas e aprovação (ou não) dos candidatos por meio de algumas fontes documentais consultadas. Na citada lei de 1892, como também no decreto 1348, de 08 de janeiro de 1900, que regulamentou a lei n° 281, de setembro de 1899, os candidatos diplomados pelas Escolas Normais tinham preferência sobre os não diplomados. Portanto, só eram realizadas as provas quando houvesse dois candidatos normalistas, ou nenhum candidato dessa categoria.

O concurso público para provimento de cadeira de instrução elementar, em Minas Gerais, na vigência da lei de 1892, acontecia perante uma comissão julgadora com provas orais, escritas e práticas. Os exames de português constavam de três provas: duas escritas e uma oral. As demais provas seriam escritas, com exceção das referentes à constituição federal e estadual, nas quais os professores (as) eram arguidos. As provas práticas eram de ginástica; evoluções militares para homens, corte e costura para mulheres.

Destaca-se aqui, o concurso realizado na Escola Normal de Sabará, em novembro de 1893, para provimento de duas cadeiras daquela circunscrição, tal como podemos observar:

Inscreveram-se em tempo perante a respectiva directoria D. Vicência Maria Cândida e D. Rosalina Álvares da Silva Camargos, esta como opositora á cadeira rural do sexo masculino de Tabocas, município de Abaethé, e aquella à cadeira de igual categoria do sexo feminino do Onça, município de S. Bárbara.

Aos exames a que submeteram-se, foi aprovada e julgada apta para reger a cadeira a que se opôs, D. Vicência Maria Cândida, deixando de ser a candidata à cadeira do sexo masculino de Tabocas, D. Rosalina Álvares da Silva Camargos, conforme consta do parecer da comissão examinadora (APM, SI 754, 1893).

As candidatas prestaram exames perante uma comissão formada pelo Diretor da Escola Normal de Sabará e dois lentes examinadores da mesma escola. As provas foram realizadas em quatro dias consecutivos, sendo que, no quarto dia, havia mais uma examinadora para as provas práticas de corte e costura. As provas iniciavam-se sempre às dez da manhã e terminavam às três horas da tarde. No primeiro dia, as candidatas fizeram provas escritas de português e aritmética, que foram julgadas da seguinte forma: “De português, boa a da D. Vicência; sofrível a da D. Rosalina. De arithmetica sofríveis ambas” (APM, SI 754, 1893).

No segundo dia, D. Vicência e D. Rosalina prestaram exames escritos de Higiene, prática de desenho e caligrafia, que foram também julgadas no mesmo dia, desta forma:

Boa a de hygiene exhibida por D. Vicência Maria Cândida e sofríveis a de desenho e calligraphia da mesma candidata e a de hygiene da D. Rosalina Álvares da Silva Camargos: Mas as de desenho e calligraphia de D. Rosalina foram a que se passam e para constar, lavrei a presente acta (APM, SI 754, 1893).

No terceiro dia, somente D. Rosalina fez prova de agricultura, cujo resultado foi sofrível. Em seguida, efetuaram-se os exames orais de português e aritmética para as duas candidatas. Nesses exames, o resultado de D. Vicência foi considerado bom, enquanto o de D. Rosalina, sofrível. No quarto dia, foram realizadas exames de corte e costura, provas orais de instrução moral e cívica, higiene, lições de casa, prática de leitura e economia doméstica para ambas as candidatas, que foram classificadas da seguinte forma:

Boas as de D. Vicência exceto a de hygiene que foi considerada sofrível, e sofríveis tantas as de D. Rosalina. Em vista deste resultado resolvem a comissão examinadora aprovar e considerar apta para reger uma cadeira rural do sexo feminino a candidata D. Vicência Maria Cândida, inscrita no concurso da cadeira do Onça, município de Santa Bárbara, deixando de ser a candidata D. Rosalina Álvares da Silva Camargos (APM, SI 754, 1893).

Como foi possível verificar na leitura das fontes, a primeira candidata com 21 anos, solteira, apresentava uma letra bem melhor. Em suas provas, constavam menos erros ortográficos, como também não havia tantas inadequações em suas operações matemáticas. Já D. Rosalina, com 19 anos, casada e candidata não aprovada, apresentou uma letra tremida, com muitos erros ortográficos, bem como havia muitas inadequações nas suas operações aritméticas.

Supõe-se que as crianças, tendo por mestres e mestras tais indivíduos, aprenderiam o mínimo e de forma muito precária. Uma vez que, estes e estas não se mostravam preparados para o exercício do magistério, dadas as provas apresentadas como exemplo.

Nos exames públicos para professores(as), não eram atribuídas notas às provas. Elas eram classificadas como: ótima, boa, sofrível ou má. Quanto aos trabalhos de agulha, fazia-se referência a corte e costura, bordado, crochê e tricô. Segundo artigo da revista *A mãe de família*, eram esses estudos muito importantes para a mulher, principalmente as mais pobres, pois “os trabalhos de agulha são mais que um elemento da vida doméstica, suas multiplicadas aplicações formam uma indústria e uma indústria muito lucrativa, é incalculável a população feminina que, por todo universo vive dessa indústria” (A MÃI DE FAMÍLIA, 2º ano, 1880).

De acordo com o mesmo artigo, as mulheres de famílias ricas poderiam usar tais trabalhos como distração e para cuidar melhor do seu lar. Todavia, as mais pobres teriam, nestas práticas de agulha, uma fonte de renda. Desse modo, as aulas de trabalho de agulha seriam muito úteis. Porém, frequentemente, tais práticas não eram ensinadas. Porém, tais aulas, muitas vezes, não eram ministradas no Estado mineiro, pois, a escola primária era, em sua maior parte, reduzida ao ensino do que seria o mínimo: ler, escrever e contar.

Ainda sobre os exames públicos para professores, o então Presidente Afonso Pena, em mensagem dirigida ao Congresso mineiro, em 1893, salientava a necessidade de moralizar o concurso para cadeiras de instrução elementar, banindo do Estado o mal hábito do patronato político. Afonso Pena referia-se também à contratação sem provas de professores(as) substitutos(as) e provisórios(as). Os primeiros proviam a cadeira de ensino

em caso de licença de professores(as), os últimos eram chamados no caso de alguma cadeira encontrar-se vaga até o provimento efetivo.

A lei nº 41, de 1892, foi simplificada no governo de Chrispim Jacques Bias Fortes pela lei nº 221, de 14 de setembro de 1897. Em seu artigo nº 13, previa a habilitação de professores provisórios perante provas. Tais exames eram também mais simples. Eles não eram constituídos de tantas disciplinas, exigindo bem menos dos candidatos e candidatas. No entanto, esses professores e professoras eram admitidos sem prova alguma de conhecimentos. Nesse momento, havia um pouco de exigência, por mínima que fosse.

Além de frequentar o curso normal e prestar exames públicos, os mestres tinham uma árdua tarefa pela frente. Tal como mencionado no início deste capítulo, sua prática era marcada pela improvisação dos espaços e dos tempos, de materiais e, curiosamente, pelo constante deslocar de um local para outro, pois eram muitos os pedidos de remoção, exoneração e licenças.

Dessa forma, podemos afirmar que os mestres das escolas públicas mineiras, foram construindo uma escola possível, não, a escola planejada pelas elites, nem a escola desejada pelos pais. A infância era relegada ao mínimo, em seus espaços, em seus tempos, em seus mestres. Questiona-se, então, sobre como ensinavam, pois vimos que, quanto aos exames e aos conhecimentos obtidos nas Escolas Normais, muito deixavam a desejar. Quais eram os métodos mais apropriados para ensinar as crianças que frequentavam tais escolas? Por meio de quais materiais?

3.2. Métodos e materiais de ensino: saberes elaborados para educação da infância

Objetiva-se abordar neste item alguns aspectos materiais da prática escolar mineira em fins do século XIX e no início do século XX, tais como: os métodos, os materiais de ensino e a organização da escola. Esses aspectos materiais da prática escolar envolvem a profissão docente, já tratada, e as questões sobre como ensinar. Segundo Valdemarin (2004, p.165), como ensinar é uma questão referente aos métodos de ensino, entrelaçados aos conteúdos a serem ensinados e aos valores formativos. Porém, não se pode deixar de indagar sobre como as crianças aprendiam sem querer provocar um deslocamento para os fundamentos psicológicos do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com fontes documentais analisadas, eram utilizados, nas escolas públicas da província mineira, e logo depois do Estado de Minas Gerais, no período por nós investigado, os métodos mútuo, mixto e simultâneo tanto para organização escolar, quanto para ensinar as crianças. Porém, prevalecia o método simultâneo, caracterizado principalmente pelo recurso à memória e ao ensino de grande quantidade de alunos.

Segundo Veiga (2007, p.102), o método mútuo, monitorial ou lancasteriano surgiu na Inglaterra, criado pelos religiosos Andrew Bell (1743-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838), e as escolas lancasterianas foram uma importante iniciativa em favor da educação dos mais pobres. Conforme Marcilaine Soares Inácio (2004, p.27), o método mútuo apresentava-se como solução para um dos grandes problemas do Brasil no século XIX, qual seja: escolarizar a população pobre e livre sem muitos gastos.

As escolas de ensino mútuo previam um modelo de ensino, no qual os alunos mais adiantados se tornavam monitores e ensinavam aos demais. Elas funcionavam em salões, onde era reunido grande número de alunos, o que gerava economia e exigia disciplina. Esse modelo de educação foi difundido por vários países europeus e americanos e também em outros continentes. As escolas lancasterianas previam uma outra forma de organização escolar, o modo graduado. Nesse tipo de escola, a sala de aula era organizada em classes de acordo com a idade e o nível de conhecimento da criança. Conforme Veiga,

Os alunos eram distribuídos em fileiras hierarquizadas de bancos escolares, de acordo com o estágio de seu aprendizado, configurando as divisões ou classes. O professor ficava numa das extremidades do salão, numa cadeira alta de modo a observar o ambiente. Cada lição era rigorosamente cronometrada para a passagem de uma atividade a outra (VEIGA, 2007 p. 121).

Segundo a autora, os procedimentos didáticos eram realizados, tendo como base a repetição, a memorização, a soletração e a silabação. Os alunos aprendiam inicialmente a desenhar as letras. Após esse primeiro aprendizado, era hora de aprender a soletrar e a silabar até chegarem as palavras. De acordo com Veiga, essa aprendizagem mecânica ocorria também na aritmética e na orientação da conduta. A criança era então concebida como uma *tabula rasa*, passiva diante do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à aplicação de castigos físicos, Lancaster os criticava, considerando mais eficientes o emprego do vexame público, que incluía pendurar cartazes pejorativos no pescoço dos alunos, e também os elogios públicos, como prêmios aos bem comportados.

Conforme Inácio (2004, p.27), nove anos depois de a Província mineira ter adotado o método mútuo, esse apresentava diversos problemas e inadequações que reforçaram a ideia da inaplicabilidade de tal método. Criticava-se também o uso de monitores, ao mesmo tempo em que se defendia a importância do ensino ministrado por professores qualificados. Diante disso, ganhou centralidade, em Minas Gerais, o método simultâneo ou misto. Para a autora, o método simultâneo não era uma proposta de organização do ensino; ele previa o controle do tempo, a existência de espaços adequados e materiais específicos, definia os agentes da ação educativa e prescrevia os procedimentos didáticos. Segundo Veiga (2007, p.170), o que ocorreu foi a combinação de algumas características do método mútuo com a intervenção direta do professor em atividades simultâneas com grupos de alunos.

Com esse intuito de instruir professores(as), na Província de Minas Gerais, foram enviados, à França, dois professores: Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Melo. O primeiro reuniu informações sobre o ensino normal, e o segundo, sobre o ensino secundário. Peregrino apresentou ao governo mineiro um texto memorialístico, em que descrevia, minuciosamente, suas observações acerca do ensino simultâneo, praticado nas escolas parisienses, e de manuais franceses.

A aplicação do método simultâneo era previsto também para um grande número de alunos do ensino primário, distribuídos em divisões e classes. De acordo com o adiantamento dos alunos, e através da graduação do ensino das matérias. Desse modo, apropriavam-se, do método mútuo, o arranjo material da sala, a distribuição do tempo e dos trabalhos. Eram ainda utilizados auxiliares, como decuriões e vigilantes. Além disso, a aplicação do método simultâneo nas escolas mineiras incorporava também os mesmos meios disciplinares da escola lancasteriana. O que diferencia o método simultâneo do método mútuo é a intervenção direta do professor.

A rotina desse método era rigorosa e rígida. As aulas eram previstas em dois turnos: três horas pela manhã e três horas à tarde. No período da manhã, as aulas teriam início às oito e terminariam às onze horas, enquanto, à tarde, o turno começaria às treze horas e seria encerrado às dezesseis horas. O professor deveria iniciar as aulas examinando a limpeza dos alunos. Depois era o momento de fazer a reza, a chamada, e, posteriormente, ele deveria ensinar a gramática. Em seguida, passar-se-iam à recitação das lições, à escrita, aos cálculos, todos em ordem previamente determinada. Na aula da tarde, deveria ser adotada a mesma ordem dos trabalhos.

Peregrino descreveu também o local ideal para as escolas mineiras. O edifício escolar deveria se encontrar em um local elevado, arejado e iluminado com paredes brancas e, nelas, deveria haver letras, grupos de letras, sentenças notáveis, máximas morais, algarismos. As janelas deveriam ser elevadas para não serem acessíveis aos alunos e alunas. Seriam necessários também uma mesa e um banco (bancos-carteiras) com capacidade para nove alunos, sendo que, numa sala, deveriam ficar, em média, cinco ou seis classes; cada conjunto de mesa e banco corresponderia a uma classe. As mesas deveriam ser inclinadas nas costas dos bancos e conteriam caixilhos para os traslados fixos e tinteiros (um para cada três alunos). Exemplares de escrita permaneceriam sobre cada mesa. Deveria haver ainda um estrado, uma mesa com gavetas para o professor, uma cadeira com braços, uma cadeira para visitantes, banco ao lado do professor para castigos, um semicírculo para cada classe, quadro negro, quadro de pesos e medidas, quadro honorífico para os bons alunos, penas, lápis, esponjas, giz, réguas, papel e livros para meninos pobres, talha para água e dois copos, crucifixo e retrato do Imperador, que foi ao longo do tempo substituído por outros retratos. As instalações sanitárias deveriam ter as portas cortadas em baixo e um retângulo ou losango aberto em cima.

Quanto às punições, Peregrino previa as vexatórias: perda de pontos; repreensão diante dos colegas; distribuição de bilhetes; ficar em pé durante um tempo na aula, ou ficar depois do término das aulas; trazer um escrito pendurado no pescoço, indicando a falta cometida, como: falador, mentiroso, brincador, etc. e, ainda expulsão provisória, inscrição do nome no quadro negro, comunicação aos parentes.

Como se viu, no Brasil e, especificamente, na província de Minas Gerais, e logo depois Estado mineiro, predominaram os métodos mútuo, misto e simultâneo para ensinar. Somente a partir da década de 1870, divulgou-se o método intuitivo. Entretanto, as práticas de memorização tiveram longa duração no século XIX, permanecendo até o início do século XX.

De acordo com Valdemarim (2004, p. 165), o método para ensinar emergiu, como questão significativa, na pioneira obra de Comenius, *Didática Magna*. Ele foi definido como um conjunto de procedimentos regulados que possibilita a criança, colocada em um local específico, adquirir conhecimento e instrução. Para desenvolvê-lo, seria preciso ter novos mestres; eles não poderiam mais ser os clérigos. Também seriam necessários instrumentos adequados, livros e objetos específicos.

Outra obra citada por Valdemarin, como configuradora do pensamento moderno, é *Emílio ou da Educação*. Segundo a autora, Rousseau se diferencia de Comenius em vários aspectos; um deles seria a concepção comeniana de educação para todos, baseada em preceitos religiosos. Para Comenius, todos deveriam ser educados porque todos são filhos de Deus. Rousseau, por sua vez, salientava que todos deveriam ser educados para o exercício da cidadania. Em Rousseau, a criança deveria ser educada desde o seu nascimento em um local longe da sociedade por um preceptor. Para o filósofo, o papel do preceptor é fundamental; é ele o condutor da criança para que ela desenvolva suas potencialidades e capacidades, a fim de que passe a ter condições de não se submeter aos poderes estabelecidos.

Segundo Valdemarin (2004, p.170), os dois filósofos afirmam que o método para ensinar é definidor do trabalho docente. Eles também se amparariam em uma concepção sobre o conhecimento, que tem, nos sentidos humanos, sua origem. Desse conhecimento viriam os procedimentos didáticos onde, encontram na experiência a ser vivenciada e na atividade, seu elemento decisivo. De acordo com a autora, o método intuitivo, popularizado sobre a denominação: “lições de coisas”, baseia-se nas teorias de Comenius e Rousseau, na educação dos sentidos.

Além desses pensadores, Valdemarin salienta que Pestalozzi e Froebel foram os responsáveis pelas primeiras tentativas de sistematização das proposições teóricas do método intuitivo, “inovando com experiências educacionais em pequena escala a prática pedagógica então em curso, tornando-a mais adequada à concepção de infância predominante naquele período” (VALDEMARIN, 2004, p.172).

Veiga (2007, p.123) destaca que o desenvolvimento do método intuitivo exigia uma pedagogia que considerasse a particularidade da criança. Sendo assim, pode-se inferir que muito dos saberes e das mudanças na sociedade que possibilitaram o desenvolvimento da idéia da infância enquanto idade diferenciada do adulto estava agora sendo sistematizado sob a forma de um método didático que proporcionasse à criança um aprendizado de acordo com suas especificidades. Segundo a autora, a partir da difusão do método intuitivo, elaborou-se outra maneira da criança relacionar-se com o ato de conhecer. Para a autora,

De forma progressiva, sugeria etapas que começavam com a exploração de objetos e da natureza pelos sentidos e pela intuição, prosseguia com a elaboração de noções preliminares e com a transmissão de informações

adequadas ao desenvolvimento da criança, para terminar com o aperfeiçoamento das idéias por meio da linguagem (VEIGA, 2007, p.123).

De acordo com Valdemarin (2004, p.171), o método intuitivo ou “lições de coisas” pode ser caracterizado como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos conhecidos ou semelhantes àqueles familiares aos alunos para promover a aprendizagem. As atividades desse método são frequentemente associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo formar o hábito da atenção, necessário à educação intelectual. Dessa forma, os alunos podem tornar-se mais autônomos, sem ficarem presos à memorização de textos.

Conforme Fernanda Mendes Resende (2004, p.83), o grande argumento a favor do método intuitivo “estava na defesa do papel ativo do aluno na busca da compreensão dos fatos e conhecimentos”. Mas, isso não significou que o professor deixaria de desempenhar papel importante na sala de aula, ou que não seria mais necessária a escola. O importante é que o ato de ensinar e aprender deveria ser mais concreto, de fácil entendimento.

Ainda segundo Valdemarin (2004, p. 174), o método de ensino intuitivo é proposto associado a novos materiais didáticos (caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis, etc.), a museus pedagógicos, a novas atividades para serem desenvolvidas dentro da sala de aula. Tudo isso foi difundido e popularizado por meio das exposições universais e por meio de manuais pedagógicos. Os manuais são livros didáticos elaborados especialmente para uso escolar, destinados principalmente aos professores(as), no intuito de formá-los(as) de acordo com as novas necessidades postas para a escola. Expressam também os valores, os conhecimentos considerados necessários para a formação de crianças e jovens.

A partir de meados do século XIX, o método intuitivo encontrou-se tacitamente aceito em larga escala, em diferentes países ocidentais. Foi disseminado por vários educadores com a intenção de renovar as práticas pedagógicas e enfrentava um fato novo: a necessidade de instrução de todos via escolarização. No Brasil, o método intuitivo foi divulgado nas últimas décadas do século XIX de várias formas: prescrito na legislação,⁴³ como prática inovadora no Colégio Menezes Vieira e na Reforma do Ensino Primário, redigida em 1882 e 1883 por Rui Barbosa (1849-1923). Esse conselheiro do Império traduziu, em 1881, o manual: “Lições de coisas”, do americano Norman Allisson Calkins,

⁴³ Decreto n° 7.247 de 1879, de Leôncio de Carvalho.

e sua tradução foi publicada em 1886. O método intuitivo foi divulgado também através da circulação de ideias entre os profissionais da educação, como professores e inspetores, e nos periódicos da época.

A questão do método de ensino era objeto de crítica de muitos inspetores escolares nas escolas públicas mineiras, em fins do século XIX e no início do século XX, pois, apesar da divulgação no Brasil do método intuitivo ter acontecido nas últimas décadas do século XIX, esse método ainda não era aplicado pelos professores e professoras nas escolas públicas mineiras nesse mesmo período. Os relatórios dos inspetores escolares e correspondências de pais de alunos permitem-nos conhecer, em geral, quais eram os métodos de ensino utilizados em tais escolas no período investigado em nossa pesquisa. Tais fontes enfatizam que o(a) professor(a) nada sabia ou nada ensinava, que os alunos aprendiam por meio da memorização, tal como se pode verificar nos relatórios do inspetor Albino José Alves Fialho (APM, SI 2746, 1900). Ele se refere a muitos professores e professoras como não conhecedores dos novos métodos de ensino. Ressalta que ministravam seu ofício usando apenas o recurso da memória.

Em fins dos oitocentos e no início do novo século, as salas de aulas eram organizadas em classes e divisões. Prova disso é o desenho da sala de aula na correspondência do professor da primeira cadeira de Entre Rios, no ano de 1898, como apresentamos no capítulo 2. Encontramos uma sala dividida em seis classes, sendo a sexta classe composta por decuriões, localizada próxima ao estrado do professor. Vemos uma mesa e três cadeiras dispostas lado a lado; não há indicação da existência de um quadro negro, nem de qualquer outro quadro ou de cartazes. As salas de aula eram assim marcadas pela precariedade dos espaços e dos materiais. Outra fonte que nos deixa a par da materialidade das escolas públicas é o inventário do professor Manoel Ferreira da Silva da escola pública primária de Lima Duarte, apresentado a seguir:

Aos dois dias do mês de junho de mil oitocentos e noventa e cinco, me forão entregues pelo Sr. Presidente da câmara municipal desta cidade, tenente coronel José Angelino de Paula, ciente o Sr. Inspetor municipal Manoel Victor de Mendonça Junior os seguintes objetos: 02 classes em forma de carteiras, feitas de madeira de cedro, bem reforçadas, tendo quatro gavetinhas cada uma, com o comprimento de 2,46m, de largura 0,45m, e dois bancos com o comprimento das mesmas. Anteriormente já me havia feito entrega de um armário de madeira de cedro com a altura de 1,92m e largura de 0,92m com quatro prateleiras centrais, fechado a chave, uma mesa também de cedro com gaveta tendo 0,95m de comprimento e 0,45 de largura, assim como cabides que forão fixados em

duas paredes da sala da escola, acompanhado vinte e cinco chapéus, objectos a ser firmado pelo Sr. Capitão Manoel Victor de Mendonça, anterior ficam esses objetos, pertencentes ao estado, na conveniência da Escola Pública Primária do sexo masculino desta cidade sob minha regência.

Cidade de Lima Duarte 2 de junho de 1895, o professor Manoel Ferreira da Silva. (APM, SI 735, 1895).

Constata-se, nesse inventário, apenas parte do material necessário para as aulas. Faltam mais classes para os alunos, cadeiras para o professor e visitantes. Não foram mencionados papel, quadros, livros, entre outros objetos. Provavelmente, o professor deveria, assim como tantos outros, improvisar tais materiais. A organização da classe foi descrita pelo inspetor da 1ª circunscrição literária, Albino José Alves Fialho, em relatório enviado à Secretaria do Interior. Nele, o inspetor descreve a 1ª cadeira do sexo feminino de Santa Luzia do Rio das Velhas, segundo o inspetor,

Existem os seguintes utensílios: um quadro negro, dois mappas – um do Brasil e o outro geral. Dois retratos de Carlos Gomes, um do Dr. Prudente de Moraes e um representando a 1ª missa no Brasil.

A escripturação é feita em três livros que se acham legalizados, e de conformidade com as exigências regulamentares. A escola tem 45 alunas matriculadas e por ocasião de minha visita encontrei presentes 32. Não existem livros didacticos para alunas pobres. Os últimos que a professora recebeu e em diminuta quantidade, em 1895, acham-se imprestáveis.

A professora é habilitada, inteligente e cumpridora de deveres. A escola está bem organizada, é dividida em classes, sendo adotado o mettodo simultâneo. Pelo exame a que submeti as alunas, verifiquei muito aproveitamento e algum desenvolvimento intellectual. As alunas da 1ª classe já têm noções bem regulares de analyse gramatical e lógica, de geographia, historia do Brasil, arithimetica em geral e demais matérias exigidas pelo regulamento. A da 2ª classe em número de 15 já lêem corretamente o 3º livro de Hilário Ribeiro e fazem 2 operações arithiméticas. A da 3ª, em número de seis estão lendo o 2º livro do Hilário Ribeiro. As demais da 4ª classe estão começando o terceiro. As meninas aprendem trabalhos de agulha. Pelas informações obtidas e pelo que pude colligir durante a minha inspecção é esta uma escola muito regular. (APM, SI 2746, 1900).

Apesar da escola não estar organizada de forma adequada, o inspetor considerava regular o trabalho da professora e comprovou o adiantamento das alunas. Nota-se o uso de quadros e mapas. Uma informação importante é que as meninas tinham aulas de trabalho de agulha, o que nem sempre acontecia. Noções de geografia e de história eram raras, como também, as aulas de ginástica e música. Nessa escola, o inspetor encontrou os alunos

organizados em classe, tal fato, muitas vezes, não ocorria; em muitas escolas, os alunos encontravam-se misturados nas classes.

O referido inspetor Albino José Alves Fialho da 1ª circunscrição literária, ao inspecionar as escolas da Cidade de Minas, constatou em diversas delas, como na 1ª cadeira do sexo masculino, regida pela professora normalista D. Augusta Maria de Medeiros Tregellas, a não divisão da sala de aula em classes. Segundo o inspetor, não era empregado o método simultâneo, como também não havia uniformidade de método. Nota-se que foram fornecidos às escolas mobília e livros didáticos, mas, ainda assim, as críticas do inspetor eram muitas.

Nas escolas públicas mineiras, de acordo com fontes documentais, não encontramos os alunos separados por idade, mas, sim, por grau de instrução. As crianças poderiam ser avaliadas pelo livro de leitura, que cada criança era capaz de trabalhar, porém esses faltavam constantemente nas escolas. Observamos nos relatórios dos inspetores outras formas de avaliação, quais sejam: por meio da leitura de um pequeno texto, da escrita de uma frase e/ou número, ou ainda a resolução de uma operação aritmética.

Ana Maria de Oliveira Galvão (1998), ao tratar da instrução elementar no final do século XIX e no início do século XX, na região açucareira da Paraíba, tendo como base as obras de José Lins do Rêgo e outros documentos, ressalta que estudar significava, muitas vezes, para as crianças, cansar-se, tendo-se em vista a metodologia da época, baseada em recursos da memória. Os alunos e as alunas repetiam até aprender.

Eram utilizados, no período que investigamos, diferentes livros de leitura, sendo constantemente reforçada pelos inspetores a necessidade de se unificar tais livros dentro da mesma escola. Os livros de leitura mais citados nos documentos pesquisados são os de Hilário Ribeiro e de Felisberto de Carvalho.

No relatório do inspetor Albino José Alves Fialho, em visita a 1ª cadeira do sexo masculino de Ouro Preto, teriam sido encontrados os seguintes livros didáticos: os cinco primeiros livros de Felisberto de Carvalho; outros quatorze livros do mesmo autor, sendo o 1º, o 2º e o 3º; nove compêndios, intitulados: “Sentimento”, de Thomaz Brandão. Localizaram-se também quatro livros de aritmética primários; oito taboadinhas de Barker; oito cadernos de caligrafia de Olavo Freire, cinco cartilhas de Hilário Ribeiro e uma gramática de João Ribeiro - 1º ano.

O mesmo inspetor forneceu, para essa escola, os seguintes livros didáticos: seis cartilhas nacionais, seis livros de leitura de Hilário Ribeiro, sendo o 2º e o 3º; dez

constituições da República do Brasil e do Estado de Minas, um livro de noções de vida prática, três livros de História do Brasil, três Atlas, quatro coleções de Álvaro Freire.

Quanto a falta de livros para os alunos pobres, que, como se constatou, eram a maioria nessas escolas, os professores(as) recorriam constantemente a Secretaria do Interior, de um lado, para auxiliar tais alunos, de outro, para beneficiar suas próprias aulas, que se encontravam quase que completamente desprovidas de material. Podemos verificar tal problema na correspondência apresentada a seguir:

Ilmo. e Exmo. Senhor Dr. Henrique Augusto de Oliveira Diniz.
D.D. Secretario de Estado de Negócios do Interior do Estado de Minas.
Tenho a honra de passar às vossas mãos o presente officio, no qual, como me é facultado pelo decreto nº. 655 de 17 de outubro de 1893 dirigir a V.Ex.cia. directamente, venho a cientificar-vos de que minha eschola na povoação das Furnas acha-se completamente desprovida de livros para os alunos pobres, que quase todos o são. Ficando assim privados dos principaes elementos da instrucção cívica e moral. Desejando, entretanto romper as trevas da ignorância naquella localidade formando cidadãos activos, inteligentes, úteis, portanto, a si à sociedade e a pátria, peço-vos por se digno fazer-me remessa de alguns livros para a supra citada eschola com que prestareis inestimáveis serviços à causa da instrucção publica primaria.
Saúde e Fraternidade
Morro Vermelho, 10 de fevereiro de 1895.
O professor publico Damásio Evangelista Marques Guimarães (APM, SI 736, 1895).

Nesse officio, o professor, além de salientar que os alunos de sua escola eram, em sua maioria, pobres, assim como destacam outras diversas fontes, fez o pedido de envio de livros, tal como muitos outros professores e professoras faziam de forma mais simples. Ele destacou, porém, os objetivos da instrucção pública, como também a concepção de infância e de escola, que seria um local adequado para educação da criança. Logo, frequentando a escola, a criança se tornaria um bom cidadão, útil a sociedade e a si.

Os pedidos de livros e materiais eram também feito pelos inspetores, como verificamos no relatório do Inspetor Doutor Augusto Freire de Andrade:

Uma outra falta que tenho notado em quase todas as escolas da circunscripção, a meu cargo, é que se vê em algumas das aqui mencionadas, existem alunos que pela condição de pobreza de seus pais não podem comprar papel, pena e tinta, de modo que não conseguem aprender a escrever por falta do competente exercício (APM, SI 692 – 1897).

Outro ponto relacionado aos métodos e materiais de ensino, que compreende a organização escolar, são os exames finais e de suficiência. As crianças frequentavam o curso primário e, quando eram consideradas aptas para concluir o curso ou mudar de classe, prestavam exames. Dada a precariedade da escola e a condição de pobreza dos alunos e das alunas, eram poucas as crianças que compareciam a tais exames. Nos documentos pesquisados, na investigação da qual tratamos nesta dissertação, encontramos algumas atas de exames; entre as quais, podemos citar a ata de exame da escola pública de instrução primária do sexo masculino do arraial da Lagoa Dourada, município de Prados, regida pelo professor público efetivo, Antônio Joaquim Bueno. Nessa ata, afirma-se que

Aos dezoito dias do mês de novembro de mil oitocentos e noventa e oito, às duas horas da tarde, na sala da escola publica acima mencionada, sob a presidência do cidadão João Rocha Inspector escolar, presentes os examinadores Antonio Gonçalves de Almeida e o professor da mesma escola, começaram por classe os exames dos alunos matriculados como determina o art. 55 do regulamento a que se refere o Dec. 655 de 17 de outubro de 1893.

Presente a comissão de examinadores, foram feitas as provas escritas de português aritmética, geografia e mais provas do art. 41 da lei acima, os quais terminaram no mesmo dia mês e ano já mencionado, e terminando foram o presidente do ato e examinadores tendo conferenciado sobre o mérito de todas as provas exibidas resolveram distribuir as respectivas notas pelo modo seguinte:

Exame de suficiência: 1ª turma. Augusto Juscelino Ribeiro, aprovado simplesmente em leitura, apresentando adiantamento em português e contas até frações ordinárias, assim como apresentou adiantamento em rendimentos de geografia. Pedro Gonçalves Lara Junior, aprovado simplesmente em leitura de 3º livro e escrita apresentando também adiantamento em aritmética. Pedro Baptista Gomes e Lucinio Pereira d'Assunção apresentaram boa leitura do 3º livro e escrita muito boa; o 1º adiantado em aritmética até 3 em operação e o 2º em 1ª operação. 2ª turma: Sebastião Joaquim Bernardes, Isaac Ferreira da Fonseca e Alfredo Ferreira de Oliveira apresentaram boa leitura do 2º livro o primeiro aprovado em escrita o 2º e o 3º apresentaram-nos boa leitura com relativo adiantamento em contas até 2ª operação. **3ª turma:** Realino da Costa Pinto e Eliezer Pereira d'Assunção apresentaram-se bem começados em leitura do 2º livro, o 1º fazendo a 1ª operação de contas. João Lopes demonstrou bom começo de leitura em 2º livro, boa escrita e conhecimento da 1ª operação de contas. Abelardo Malta reprovado em leitura e aprovado em escrita. Os demais alunos em numero de oito foram considerados não preparados pelo pouco tempo de matrícula e freqüências. Os alunos Pedro Baptista Gomes, Licinio Pereira d'Assunção, Sebastião Joaquim Bernardes, Alfredo Ferreira d'Oliveira, Realino da Costa Pinto e Eliezer Pereira d'Assunção mereceram a nota de aplicados e inteligentes. Compareceram neste exame dezenove alunos e não compareceram treze. E de tudo se lavrou a presente ata para seus devidos fins, que vai assinada pelo presidente do ato e pelos

examinadores como abaixo se vê. João Rocha – Presidente do exame. – Antonio Gonçalves de Almeida - examinador. Antonio Joaquim Bueno, professor da cadeira e examinador. Lagoa Dourada 20 de novembro de 1898. O professor Antonio Joaquim Bueno (APM, SI 2727, 1898).

Pode-se observar que essa escola seja talvez uma exceção, pois, de trinta e dois alunos, somente treze não compareceram; dos dezenove que apresentaram-se, foram aprovados em exame de suficiência dez alunos, sendo que seis mereceram a nota de aplicados. Esse fenômeno não ocorria nas diversas escolas, como destaca o Inspetor Albino José Alves Fialho em seu relatório apresentado à Secretaria do Interior, em 1900. Em visita à 2ª cadeira do sexo feminino de Sete Lagoas, regida pela professora América de Oliveira Neves, ele constatou:

A escola ainda não teve este anno frequência legal. O livro de matricula acusa apenas 28 alunas. Tendo comparecido n'esta escola no dia 27 de Abril às 2 horas da tarde apenas 3 alunas.

Voltei, de novo no dia 28 e apesar do aviso prévio, só encontrei 15 alunas. Esta escola infelizmente esta completamente desorganizada. Além de casa e mobília em más condições não da mettudo de ensino, não há frequência, não há o menos desenvolvimento por parte das alunas. Uma verdadeira lástima!

Pelo que verifiquei a professora não tem a mais leve noção do que seja mettudo de ensino, apesar de exhibir uma carta de normalista pela escola de Sabará e ser filha do lente da mesma escola Sr. Neves. Para comprovar o que acabo de dizer basta informar ao governo que, submetti a exame as duas alunas mais adiantadas da escola e estas não puderam escrever o numero 5004 e nem fizeram uma conta de divisão não tendo ainda noção do que sejam sinaes e algarismos. (APM, SI 2746, 1900)

O inspetor, apesar de sua constatação, considerou a professora “uma senhora muito distinta que goza do merecido conceito e extima” (APM, SI 2746, 1900). Ele ainda salientou que organizara a escola, e, se a professora colocasse em prática o que ele transmitiu a ela, a escola voltaria a ser frequentada, pois, segundo o inspetor, era muito grande a população em idade escolar.

Os alunos e alunas que frequentavam as escolas públicas mineiras, no período por nós investigado, viviam esta situação precária, sem um ambiente adequado para estudar, sem materiais, sem livros, com grande dificuldade para aprender. Infere-se que tal fato contribuiu para a falta de frequência, já tratada, como também para a dificuldade de aprendizado. Por isso, nos exames finais e de suficiência, compareciam poucos alunos e alunas; menor ainda era o número de aprovados. Dessa maneira, questiona-se sobre como

eram construídas as relações entre ensinar e aprender, entre professores e alunos na escola pública mineira.

3.3. Professor/adulto e aluno/criança: relações entre ensinar e aprender nas escolas públicas mineiras

Toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações, (...). Toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser com iniciantes na arte de viver e de ser

MIGUEL ARROYO, 2000.

Segundo Norbert Elias (1994), o que nos torna humanos é a capacidade de nos relacionarmos. O ser humano necessita dessa relação com o outro; é nela que ele ou ela se desenvolve, diferencia-se, muda a si e muda o outro. De acordo com Elias (1994, p.27), é somente na relação com outros seres humanos que uma criança se desenvolve psicologicamente e socialmente; isolada dessas relações ela se tornará possivelmente um ser humano semi-selvagem; cresce fisicamente; porém, sua composição psicológica continua semelhante a de uma criança pequena.

O sociólogo sustenta que não existe uma natureza inata no ser humano. A forma individual que assume ao crescer depende da sociedade, dos espaços e dos tempos específicos em que ele ou ela está inserido(a), como também da “rede” de relações que o indivíduo vivencia. Isso não significa que todas as crianças inseridas em um determinado grupo social, em um espaço, em um tempo específico serão iguais, pois, conforme Elias (1994, p.31), as pessoas ao se relacionarem mudam umas em relação às outras, de acordo com a função que cada uma exerce nessa “rede” de relações interdependentes.

Veiga (2007) nos lembra que a condição para continuarmos humanos está nas ações de aprender e ensinar, ou seja, na relação educativa. Essas ações seriam a base do processo civilizatório. De acordo com a autora, “a existência e a permanência das comunidades humanas somente se tornaram possíveis pela transmissão e aprendizagem de fazeres e saberes entre os indivíduos, grupos e/ou sociedades” (VEIGA, 2007, p.51).

Toda relação educativa é, desse modo, uma relação entre pessoas. Porém, em nosso caso, existem pessoas de gerações diferentes, com posições diferenciadas e com forças desiguais dentro de uma mesma rede de interrelações. São relações entre adultos e

crianças, professores e alunos, entre alguém que detém o poder de saber, o poder da força física e alguém que necessita aprender, mesmo contra sua vontade, coisas que muitas vezes não são do seu interesse. São relações, portanto, marcadas por conflitos e tensões; relações que levam a mudanças em ambas as partes.

Infere-se, portanto, que ser criança não é função, mas, condição humana ligada à geração. Conforme Veiga (2004, p.62), a condição de ser criança⁴⁴ é um processo de aprendizagem de longa duração interrelacionado com a condição de ser adulto, produzida através das distinções de comportamentos, o que possibilitou novos padrões de distanciamento fundamentais para a distinção geracional. Tem-se, portanto, que ser aluno é uma função que a criança exerce nas sociedades ditas modernas ou industrializadas em relação à função de professor exercida por um ser humano na condição de adulto.

Objetiva-se verificar as relações entre professor/adulto e aluno/criança nas escolas públicas mineiras em fins do século XIX e início do século XX, ou seja, um adulto na condição de professor, de alguém que ensina e um aluno na condição de criança, de alguém que aprende.

De acordo com Veiga (2007, p.51), não existe uma modalidade universal para a relação, na qual se configuraria o “ser aluno” e o “ser professor”. Existiriam, sim, múltiplas experiências que atribuem significado às relações entre professor e alunos, bem como às práticas escolares por eles engendradas. Questiona-se, então, quais experiências estavam presentes nas práticas escolares mineiras que delineavam uma identidade para o professor e para o aluno.

São justamente essas diversas experiências que dão significado à relação entre professores/adultos e alunos/crianças das quais trataremos neste item, através de algumas fontes selecionadas. Essas fontes, muitas vezes, por meio de uma frase, de um desabafo, demonstram-nos quem eram essas crianças que frequentavam a escola pública primária em Minas Gerais, no período que investigamos, como elas viviam e eram tratadas.

A infância, como já mencionado, é uma condição geracional, um tempo sócio-histórico relacional, diferenciado do adulto. Nas sociedades ocidentais, pensou-se na escola como um dos locais privilegiados para a formação das crianças. É exatamente nesse local que professores e alunos se relacionam e formam um grupo social, que, por sua vez, cultiva relações interdependentes com outros grupos, como o grupo de pais e a elite política.

⁴⁴ A produção das distinções geracionais (como a condição de ser adulto e de ser criança) é discutida por Veiga (2004), numa perspectiva relacional e no entendimento do tempo como construção sócio-histórica.

Em fins dos oitocentos e início dos novecentos, quem frequentava as escolas públicas mineiras eram basicamente crianças, notadamente, pobres. A maioria delas era parda e negra, alvo principal das elites governantes.

Tinham uma vivência sofrida, dividiam o seu tempo entre o trabalho doméstico e a escola. Por certo que a realidade sócio-histórica dessas crianças não se reduzia somente a esse quadro, já que, como quaisquer crianças, elas também gostavam de brincar e de se divertir. Duarte (1995, p.35), ao analisar o teatro e o circo no século XIX, salienta que quem mais se fascinava com o espetáculo do circo eram as crianças, de todas as condições sociais. Todavia, os que pareciam mais se divertir eram aquelas que seguiam o cortejo de propaganda do circo pela cidade, ou seja, as mais pobres. De acordo com a autora, as crianças ficavam enlouquecidas, correndo, brincando, assobiando. Além de trabalhar e ir para a escola, as crianças adoravam brincar, divertir-se e aprontar travessuras, como se pode verificar na citada correspondência do Professor Público de Entre Rios (APM, SI 2718, 1898). Nela, ele desabafa; ressalta que as crianças eram criadas com muita liberdade, que os professores não tinham meios eficazes para corrigi-las. Segundo o professor:

a não ser por um ou outro pai severo quanto a educação, quase todos os meninos vivem pelas ruas, às lutas, gritando, correndo, atirando pedras e outros apedrejam as janellas, telhados e até algum tempo foi visto em pleno sol e em plena praça, com arcos e bodoques ás horas escolares, alvejando tiros nas vidraças e paredes das casas (APM, SI 2718, 1898).

De acordo com o professor, as crianças não iam à escola porque estavam pelas ruas brincando. É certo que vivenciavam situações de dificuldades, porque eram pobres; seus pais necessitavam de sua ajuda, como afirmam alguns inspetores e professores. Mas, antes de tudo, eram crianças, como todas as crianças sempre foram, alegres e imaginativas.

Veiga (2007) destaca, como peculiaridade da relação entre professores e alunos, a presença de uma rotina escolar, caracterizada pelo encontro diário de um mesmo grupo de pessoas em um mesmo espaço, em um mesmo tempo, e a existência de uma hierarquia/autoridade geracional. Quanto à rotina, tem-se, inicialmente, que as crianças eram obrigadas a frequentar a escola a partir dos sete anos de idade. Como já salientado, as leis relativas à instrução elementar em Minas Gerais mudavam constantemente. Geralmente, o governante ao assumir o poder, trazia consigo uma nova lei.

Por exemplo, a lei nº 281, de 16 de novembro de 1899, reiterava novamente que o ensino primário ministrado pelo Estado seria obrigatório e gratuito para ambos os sexos,

para as crianças de sete aos treze anos de idade. Essa lei compreende a obrigatoriedade de ensino para meninos e meninas da mesma forma. Mas tal fato foi se alterando ao longo do tempo, o que ocorreu também com as escolas mistas. Ao pai de família ou aos responsáveis por crianças que não as enviasse à escola, era prevista multa. No entanto, muitos desses pais não tinham como pagar tais multas. Verificamos isso, por exemplo, no caso de um promotor que, na eminência de cobrar multas, não o fez, pois, segundo o mesmo, a maioria das famílias não tinham recursos e algumas viviam uma situação de penúria (APM, SI 2747, 1900). Assim, a multa era prevista, mas, na maioria das vezes, não era aplicada.

Observa-se também que, no final do século XIX, ainda era grande a diferença entre a matrícula de meninos e de meninas.⁴⁵ Conseqüentemente, também era grande o número de escolas destinado a cada sexo. Porém, as escolas mistas era uma realidade na instrução pública mineira, embora fossem muito poucas. Segundo Chamon (2004), a partir dos anos 1870, a conveniência de implantação do sistema co-educativo passou a angariar adeptos e veio a debate na corte carioca, onde se discutiram os benefícios e os prejuízos da co-educação. Em Minas Gerais, encontramos a escola separada por sexo e também a escola mista, com a presença de meninas e de meninos de até 10 anos de idade.

Essa separação das escolas também gerava conflitos, como podemos verificar na correspondência dos pais de família, (APM, SI 743, 1892). Eles solicitavam que fosse aberta uma escola masculina ou que a escola mista fosse transformada em masculina, visto que a escola mista só admitia meninos até dez anos de idade. Segundo os pais, as meninas poderiam ser educadas em casa, sendo a instrução mais útil aos meninos.

Havia poucas escolas para o avultado número de crianças em idade escolar. Contudo, muitas das escolas públicas mineiras não apresentavam frequência legal. Ficava, dessa forma, o grupo político sem conhecer o verdadeiro número de crianças em idade escolar. Na correspondência do Presidente da Câmara de Sabará, em resposta a um ofício da Secretaria do Interior (APM, SI 758, 1894), o referido Presidente afirmava que a Câmara não tinha bases para precisar o número de crianças ali existentes em idade escolar.

Para resolver tal questão, eram comuns os recenseamentos realizados por um promotor com a ajuda de professores de cada localidade. A Secretaria do Interior, porém, destacou que recebia listas deficientes, o que seria culpa dos promotores que, por sua vez, culpavam os professores pelo mau serviço prestado. Segundo a Secretaria:

⁴⁵ Em 1901, segundo mensagens dos Presidentes, de um total de matrículas de 52.655, 21.154 eram matrículas de meninas.

As imperfeições e lacunas que se vão notando nos recenseamentos enviados a esta Secretaria, mostram evidentemente a pouca, ou melhor, a nenhuma importância que os senhores promotores e seus auxiliares têm ligado a esse serviço, por sua natureza tão digno de toda atenção. É para lastimar que um trabalho como esse, em que está em jogo o futuro de crianças quase todas desprotegidas da fortuna, não mereça por parte dos representantes dos poderes do Estado os cuidados que a lei lhe dispensou (SI 2703, 1895 a 1904).

No ofício, nota-se que a elite governante se colocou na posição de protetora das crianças, principalmente as mais pobres, oferecendo a elas a instrução, um futuro e exigindo o mesmo comportamento de seus representantes. Para a falta de compromisso dos professores, era prevista multa de 20\$000 (vinte mil réis) e, para os promotores, multa de 50\$000 (cinquenta mil réis). Alguns professores se defendiam, como a Professora D. Gabriella Herminia Lopes, da Comarca do Serro. Segundo D. Gabriella Lopes, a culpa por não ter enviado as listas com os nomes das crianças não era sua, visto que ela não teria recebido em tempo a correspondência do promotor. Para provar que tinha razão, apresentou atestados do Padre e do Juiz de Paz da localidade onde lecionava. Suas justificativas, assim, foram aceitas pela Secretaria do Interior que resolveu julgar sem efeito a multa aplicada.

Mesmo deficientes, muitas listas chegavam à Secretaria do Interior. Elas contêm o nome dos alunos e das alunas matriculados nas cadeiras públicas e particulares. Nessas listas, constam nomes das crianças, sexo, idade, filiação, naturalidade, residência, meios de subsistência, nascimento, frequência, faltas, comportamento, aptidão e desenvolvimento. Por exemplo, na 1ª cadeira do sexo masculino de Araxá (APM, SI 2703, 1895 a 1904), existiam, matriculados, 72 alunos, com idade entre seis e 16 anos, e uma quantidade entre 40 e 50 alunos apresentavam frequência. No item meios de subsistência, consta a profissão do pai ou da mãe, como: lavrador, lavadeira, carpinteiro, costureira, negociante, fogueteiro, fazendeiro, empregado público, ourives, sapateiro, proprietário, pedreiro e “não tem”. No item comportamento, consta apenas: “bom”; no item aptidão: “tem” e no item desenvolvimento: “regular”, ou apenas a palavra “tem”. As demais listas seguem o mesmo padrão, diferenciando apenas os números de alunos.

Além da obrigatoriedade, as crianças para frequentarem as escolas públicas, deveriam ser vacinadas, pois constituía fato comum na época a ocorrência de epidemias, que acometiam principalmente as crianças. Vaciná-las correspondia também atender a

novas atitudes da vida moderna, como a disseminação das ideias médico-higiênicas, as quais tinham, na escola pública, seu principal alvo, como já discutido.

Fica assim caracterizado o grupo social que frequentava as escolas públicas mineiras em fins do século XIX e no início do século XX. Como verificamos, trata-se de um grupo social muito semelhante aos professores.

Conforme o que destaca Galvão (1998, p.165), o mundo da escola ia aos poucos sendo desvendado, experimentado, pensado pelos alunos. Isso envolvia uma multiplicidade de práticas, relações e ações. Envolvia também um questionamento constante de valores e de hábitos. De acordo com a autora, dor, prazer, solidariedade, humilhação misturavam-se no cotidiano das práticas escolares. As situações nem sempre eram previstas; os fatos, singulares; as vivências, pontuais, pois, como se observou, a prática é composta do previsto e do imprevisto, do regulamentado e do não regulamentado.

Conforme Galvão, o universo escolar apresenta um entrelaçamento de diferentes grupos sociais. Nesses espaços e tempos, as crianças se relacionam com diferentes pessoas e com situações inesperadas, principalmente com um professor/adulto. A vida da criança no universo escolar é caracterizada principalmente pelo relacionamento com o outro. É nesse relacionar que afloram sentimentos de dor e prazer, angústias e conflitos.

Aprender em fins dos oitocentos, nas escolas públicas mineiras, poderia significar experimentar o tédio, a repetição, como também a dor, a humilhação. O fato é que a maioria dos alunos e das alunas aprendia o mínimo, não somente porque se ensinava a eles o mínimo, mas também porque abandonavam a escola assim que aprendiam a ler e a escrever. Continuar e concluir o curso primário era tarefa difícil e cheia de obstáculos, marcada por relações conflituosas e tensas entre professores e alunos. Para os alunos, eram previstos elogios e punições como, advertência oral e escrita, comunicado a família e expulsão, dentre outros.

Veiga (2003) problematiza a introdução de novas técnicas disciplinares nas escolas públicas mineiras, tais como: o vexame e o elogio público. Segundo a autora, é possível que a interferência dessas novas práticas disciplinares e a introdução do julgamento do comportamento da criança por um outro, que não era um familiar seu, tenham possibilitado alterações na produção de sua subjetividade e, portanto, na sua condição de criança. Para Veiga, as crianças teriam acesso a determinados dispositivos e técnicas disciplinares que não eram aquelas definidas por suas famílias ou por outros responsáveis pelo seu cuidado. De acordo com a autora, o Estado monopolizou não somente os saberes elementares, como

também as regras de inserção na sociedade, através da difusão de normas de comportamento. Conforme Veiga (2003), esse discurso civilizatório possuía um conteúdo em comunhão com o que se difundia nos países europeus. Nesses países, acreditava-se que, para se constituir o progresso e o desenvolvimento, era imprescindível a racionalização das atitudes e dos comportamentos, como estratégia de estabelecimento da ordem.

Conter emoções e desejos não é tarefa fácil, principalmente para uma população acostumada com atitudes rudes e com a violência física. Inúmeros professores eram acusados de aplicar castigos físicos em seus alunos. Porém, alguns tentavam se conter e aplicar o castigo prescrito no regulamento; chegavam a expulsar, de suas escolas, alunos tido como incorrigíveis. Alguns casos, revelam-nos como era conflitante o relacionamento entre professores e alunos, como era difícil, para ambas as partes, conter as emoções. tal como podemos verificar nas correspondências a respeito da expulsão do aluno Amadeu Saraggi da 1ª cadeira do sexo masculino da cidade de Formiga. O professor Fausto de Magalhães Maia comunicou ao pai do aluno, César Saraggi, que naquela data, 09 de outubro de 1894, expulsava, de sua escola, seu filho. Segundo o Professor: “já cansado de fazer observações pelo mau comportamento e o desrespeito nas aulas, resolvi não aceitar-o mais e expulsá-lo como desobediente, causador de indisciplina e de mau exemplo para os demais alunos, segundo a lei me faculta” (APM, SI 736, 1895).

O pai do aluno, negociante na cidade de Formiga, reagiu e fez uma denúncia contra o professor ao inspetor escolar, que a repassou à Secretaria do Interior. Segundo o pai e algumas testemunhas, o professor:

segundo seu costume, aplicou castigos physicos nesse seu aluno, causando-lhe dor e uma pequena escoriação junto ao olho direito; e não contente com tal barbaridade, impropriamente enchotou a creança da escola comunicando em acto continuo ao supplicante aquelle procedimento illegal e mesmo criminoso perante o código penal, como se vê do documento junto, no qual o acusado revela sua cólera e sua indelicadeza, gritando a palavra muito odiosa ao coração de um pai, principalmente por conter um arbítrio, uma illegalidade em vista dos arts. 126, 128 e 129 do regulamento da instrução publica. O professor acusado já procedeu de modo semelhante com um filho do cidadão Jose Monteiro Salazar e com um filho de Antonio Joaquim Cardoso, ambas pessoas gradas e bons pais de família neste lugar, aos quais são testemunhas dos factos bem como Francisco Jose Ignácio, Francisco de Paula Moura Leite, Amâncio Jacinto Fraga e Francisco Bernardes da Silva, estes quatro últimos condiscípulos do filho do supplicante.

Exmo. Sr. O sábio regulamento, imitando os paizes mais adiantados parece ter tido em vista acabar de vez com os maus hábitos do tempo da escravidão, proibindo expressamente castigos ainda mesmo autorizado pelos paes (APM, SI 736, 1895).

O pai associou os castigos físicos a hábitos da escravidão, a hábitos não civilizados e elogiou o regulamento da instrução pública. Temos aqui duas versões para a mesma história.⁴⁶ O professor, como muitos, foi acusado de aplicar castigos físicos em seus alunos. Todavia, foi defendido pelo inspetor escolar, o Barão de Piunhy, que expôs os fatos de forma amenizada. Conforme o Barão,

O facto de que tracta a denuncia não teve absolutamente a gravidade que lhe foi attribuída e tendo sido devidamente apreciado por mim, tomei as providencias que me pareceram necessárias, deixando de o comunicar a V.Exa. em razão de nenhuma gravidade que tinha.

No dia que ocorreu o facto de que trata a denuncia tive d'elle conhecimento immediato e logo procurei tomar conhecimento do ocorrido não só por intermédio do professor acusado Fausto Maia, como também por pessoas que mais de perto o observaram e estavam mais em condições de informar com verdade. E o resultado dessa indagações foi o seguinte.

O alunno Amadeu Saraggi incontestavelmente de gênio inacessível e acostumado a travessuras talvez próprias da sua idade, segundo informa o mesmo prof. e alguns companheiros de aula, não observava os preceitos de obediência e da ordem e disciplina da aula.

N'aquelle dia, em plena aula, a hora de estudo estava a assobiar quando o prof. o reprehendeu severamente, elle porem, não só prosseguiu n'aquelle erro com desrespeito a autoridade do mestre, como o desrespeitava ainda com palavras offensivas. O prof. assim naturalmente magoado na qualidade de mestre resolveu dar-lhe um castigo ordenando-lhe ficar de pé sobre o banco, mas ainda desta vez foi desobedecido e o alunno Amadeu prorrompeu em gritos contra o prof. este então resolveu collocar-o a força sobre o banco e talvez veio lentamente agarrando-o pelos hombros, attento a resistência pertinaz que lhe oppunha o menino, mas sem causar-lhe ferimento algum.

Tendo ainda resistido o prof. mando-o que se retirasse e dirigiu a seu pai a carta que acompanha a denuncia declarando expusal-o de sua aula.

Sendo esta a exposição rincamente feita perante mim pelo prof. Maia, de acordo com as demais informações colhidas entre vizinhos e alunnos da escola, entre estes Francisco Jose Ignácio e Amâncio Francisco Braga, nos quaes interroguei sobre o facto e resolvi applicar ao mesmo professor a pena do art. 110 n.1 de decreto n. 655 de 17 de outubro de 1893.

Dando lhe observações especialmente a respeito da expulsão do aluno o que por lei não lhe competia fazer, declarando-me elle neste particular que fez por equivoco de momento e fundado em lei anterior.

Dando ao professor justo conhecimento da denuncia, este offereceu-me os quatro attestados que juncto envio a V.Exa. de pessoas de que tracta a denuncia e cujos deveres discordam do que consta desta.

E o que me cumpre relatar em obediência ao despacho de V.Exa. (APM, SI 736, 1895).

⁴⁶ Não há uma resposta da Secretaria do Interior, a favor ou contra o professor.

Na exposição o inspetor ressalta os problemas de disciplina. Outras correspondências também nos deixam a par da presença de indisciplina nas aulas públicas. Inspectores revelavam, algumas vezes, que encontravam as escolas em algazarra, em completa indisciplina. Para manter a disciplina, era comum recorrer-se aos castigos, como nesse caso relatado. Segundo o inspetor, o professor, primeiramente, repreendeu o aluno, que não lhe obedeceu, e em seguida, aplicou um castigo humilhante: ficar de pé na frente dos outros, o que também não foi aceito pelo aluno. Por causa disso, foi agredido, mesmo sem intenção, como salienta o inspetor. O professor, então, expulsou o aluno e comunicou a família por carta. Contudo, expulsar não é de competência do professor, mas o docente não pode conter sua emoção, os seus instintos. Logo, agiu de forma imprevista, como o aluno também o fez, já que não resistiu à dor e à humilhação, não aceitando, pois, a norma imposta.

Outro caso, que se refere ao aluno como desobediente e incorrigível, aconteceu na cidade de Ayuroca, onde o professor recorreu ao inspetor escolar que expulsou o aluno. Dessa vez, o professor conteve suas emoções e agiu conforme prescrito na lei. No entanto, ainda foi denunciado pelo pai do aluno, com quatorze anos na época, ou seja, o menino estava acima da idade prevista para a obrigatoriedade escolar. O pai do aluno declarou que o professor era muito moço e não tinha a devida prudência e a calma esperadas de um mestre, dos “educadores da infância” (SI 746, 1897). Segundo o pai, a expulsão foi injusta, pois os alunos haviam começado uma algazarra por causa de uma conta desmanchada, e o filho dele, sozinho, foi responsabilizado. De acordo com o pai, “na referida aula não há o devido respeito como disse, porque os alunnos tratam o Sr. Professor pelo apelido familiar (Nhonhu)” (APM, SI 746, 1897). Dessa vez, observa-se uma escola indisciplinada. Entretanto, o professor não foi acusado de aplicar castigos físicos. Ele seguiu corretamente o regulamento, ou seja, o professor conteve suas emoções, mas os alunos demonstraram não respeitar as normas impostas.

Outro caso de expulsão de aluno ocorreu na cidade de Patos, onde a Professora normalista, D. Maria Martins de Lisboa, expulsou, de sua aula, uma criança. Conforme o Inspetor escolar ambulante da 7ª circunscrição literária, Dr. Josias Leopoldo Pictos Rodrigues, ficou “dolorosamente magoado” por saber que a referida professora expulsou “de sua escola uma criancinha de 7 anos, pertencente a respeitável família do lugar” (APM, SI 792, 1897). De acordo com o inspetor, a professora agiu dessa maneira porque declarou o pai da criança “não saber ela ensinar.” Como no primeiro caso, essa professora

agiu impensadamente; não controlou os seus instintos e, sem recorrer ao inspetor escolar, expulsou o aluno de sua escola. Ela também foi repreendida, mas não há correspondência a respeito da volta da criança para a escola.

Em todos os casos, encontramos, nas correspondências, referências à infância como uma fase que necessita de cuidados e proteção, que necessita ser bem orientada. Orientar as crianças constituiria o papel do mestre. No último caso que aqui citamos, o desapontamento fora ainda maior, porque se tratava de uma criança pequena e de boa família. Segundo as fontes, os professores, agindo dessa forma, deixavam de contribuir para a construção de bons hábitos sociais e de uma nação civilizada, como também afastavam-se dos objetivos de sua função como professor.

Segundo Veiga (2007, p.57), as relações entre alunos e professores são perpassadas por experiências de corporeidade que se alteram ao longo da história. De acordo com a historiadora, na constituição das relações entre professores e alunos, as referências sobre violência física e moral sempre foram muito fortes, principalmente quando o que está em destaque é aprender um saber. Como mencionado, são relações de poder desigual; intelectual, emocional e fisicamente.

CONCLUSÃO

A produção da infância foi o objeto de estudo privilegiado ao longo desta dissertação. O seu exame nos possibilitou entender que a História da infância é uma área de estudos que apresenta grandes possibilidades. Uma delas seria o entrelaçamento entre História da Infância e História da Educação, que tem se mostrado frutífero e encontra-se em pleno desenvolvimento. Verificamos que alguns dos conceitos e concepções elaborados a partir de estudos aqui elencados baseiam-se na distinção entre infância e idade adulta. Tal distinção insere-se em um amplo e lento processo de diferenciação entre o “ser criança” e o “ser adulto” e de sua aprendizagem escolar.

Logo, consideramos a infância enquanto um processo sócio-histórico relacional, produto dos diferentes grupos sociais em determinados espaços e tempos. As crianças foram percebidas através de suas práticas cotidianas, resultado de uma lenta transformação, no tempo, de atitudes e de hábitos em relação a essa idade da vida. Assim, procuramos entender como os diferentes indivíduos relacionados com a escola pública elementar em Minas Gerais, em fins do século XIX e no início do XX, percebiam e significavam a infância e como viviam as crianças frequentes em tais escolas.

Com essa intenção, verificamos como a escola no mundo ocidental se tornou um espaço apropriado para a infância, um lugar privilegiado de formação das novas gerações. Constatamos, tendo como base, textos de diferentes autores, que, com a crescente diferenciação da infância enquanto idade geracional e com a maior preocupação com cuidados específicos para as crianças, tal como vestuário e preocupações com a saúde, a escola começou a ser pensada também como um lugar apropriado para a instrução das crianças. Tal fato ocorreu por volta da época denominada moderna; em princípio, nas classes burguesas abastadas, que traziam consigo uma nova concepção de família. Cabe destacar que os primeiros a frequentar escolas foram os meninos da referida classe. O ensino escolar das meninas e das crianças pobres se desenvolveu somente mais tarde e lentamente.

Assim, buscamos compreender como os saberes em relação à infância e à escola, como local ideal para sua formação, desenvolveu-se no ocidente. Verificamos, a partir das obras de pensadores como Comenius, Locke, Condorcet, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Fröebel, como também por meio da difusão de novas formas de organização da sociedade,

principalmente no que se refere à família, à ciência e ao Estado, que a infância teve, aos poucos, sua especificidade reconhecida.

Destaca-se, porém, que, nem todos entendiam a escola como local ideal para a educação da infância. Autores como Locke e Rousseau, apesar de reconhecerem a especificidade da criança, por motivos diferentes, perante situações e momentos sócio-históricos diferenciados, não pensavam a escola como local ideal para sua formação. No entanto, a partir da influência estatal na educação, no século XIX, a escola passou a ser reconhecida como local próprio para a formação das crianças. Logo, a infância passou a ser um tempo de se estar na escola, e isso incluía os pobres, que, por meio da instituição escolar, poderiam constituir hábitos e costumes civilizados, pois, nesse local, estariam afastados da intervenção da família e do meio social onde viviam.

Em fins do século XIX e no início do século XX, em Minas Gerais, encontramos uma escola pública marcada pela precariedade. Havia muitas escolas, mas não eram suficientes para atender a toda população. Dessas escolas, muitas não se encontravam providas, devido a mudanças constantes dos professores, pedidos de licença, exoneração, remoção, processos disciplinares; outras escolas encontravam-se fechadas por frequência insuficiente. Havia ainda acentuada diferença entre o número de matrículas e o número de alunos frequentes, entre o número de meninos e o de meninas, além da grande diferença entre os alunos frequentes e os alunos prontos para prestar exames no final do ano.

De acordo com os diferentes discursos analisados aqui, proferidos por pais professores, inspetores e presidentes, e também com o nosso exame dos espaços e dos tempos escolares, percebemos uma infância nas escolas públicas mineiras pautada pela falta. Às crianças, faltavam espaços, móveis e materiais adequados para o ensino; faltavam condições higiênicas e educacionais apropriadas para a sua vivência. Entretanto, nos discursos, publicados nos periódicos analisados, *Revista Escolar* e *A mãe de família*, e outros, a infância seria uma idade própria, as crianças necessitavam de cuidados específicos, como também de uma instrução escolar adequada. Logo, tem-se, no discurso da precariedade do espaço escolar, uma afirmação da necessidade de se cuidar da infância apropriadamente.

Ao analisar as relações entre os sujeitos envolvidos com a escola pública mineira, observamos que essas relações eram marcadas por conflitos e tensões. Muitas vezes, o olhar dos inspetores escolares não era o mesmo olhar dos professores, que, por sua vez, não era o mesmo olhar dos pais, e vice-versa. Verificamos também que os tempos na

escola pública mineira eram muitas vezes conflitantes, pois havia vários tempos convivendo no mesmo momento: o tempo da infância, o tempo da escola, o tempo do trabalho, o tempo dos pais, dos professores, dos inspetores. Através da escola, a elite política, como também profissionais, como médicos higienistas e educadores, desejavam imprimir, na sociedade, um tempo mais racional, mais científico. No entanto, isso não ocorreu sem conflitos e tensões. Constatamos que os pais necessitavam dos trabalhos dos filhos; governantes queriam as crianças na escola. Temos, portanto, objetivos e tempos conflitantes, tensos que levaram a mudanças na forma de se perceber e conceber a infância.

Observamos formas de ver e viver a infância através das práticas presentes na escola pública mineira, em fins do século XIX e no início do século XX. Para se chegar a elas, verificamos alguns aspectos da prática docente como: trabalho, formação, comportamento e exames para professores. Constatamos que eram os mestres quem, na maioria das vezes, arcavam com as despesas de aluguel e compras de móveis e materiais para suas escolas. Eles eram ainda mal remunerados e lutavam com dificuldades para se manter e para manter a sua família e a sua escola. Os professores eram, muitas vezes, responsabilizados pelo estado de precariedade da instrução pública no Estado mineiro, ao serem acusados, por exemplo, de não se dedicarem integralmente à instrução, de não cumprirem regularmente seus deveres. Dessa forma, professores e professoras construíram uma escola possível, não, a escola planejada pelas elites, nem a escola desejada pelos pais. A infância era relegada ao mínimo, em seus espaços, em seus tempos, em seus mestres.

Apreendemos também formas de ver e viver a infância através de alguns aspectos materiais da prática escolar, como: os métodos, materiais de ensino, a organização da sala de aula e os exames de final de ano. Conferimos que a questão do método de ensino era objeto de crítica de muitos inspetores escolares nas escolas públicas mineiras em fins do século XIX e no início do século XX. Apesar da divulgação no Brasil do método intuitivo, nas últimas décadas do século XIX, ele ainda não era usado pelos professores e pelas professoras nas escolas públicas mineiras. Utilizavam-se os métodos mútuo, misto e simultâneo. Muitas das fontes documentais investigadas enfatizam que o(a) professor(a) nada sabia ou nada ensinava, que os alunos aprendiam por meio da memorização, que as salas de aulas ainda eram organizadas em classes e divisões. Fato também constatado e muito presente nos documentos foi a falta de livros e materiais para os alunos pobres, que eram a maioria nas escolas públicas mineiras. Nessas instituições, não constatamos a separação das classes por idade, mas, sim, por grau de instrução. Observamos que os

alunos e as alunas que frequentavam as escolas públicas mineiras, no período investigado, viviam essa situação precária, sem um ambiente adequado para estudar, sem materiais, sem livros, com grande dificuldade para aprender. Inferimos que tal fato contribuiu para a falta de frequência, como também para a dificuldade de aprendizado. Logo, nos exames finais e de suficiência, compareciam poucos alunos e alunas, e menor ainda era o número de aprovados.

Observamos também como a infância era percebida e como era vivido esse período da vida por meio de vestígios da relação entre professores/adultos e alunos/crianças, relações entre ensinar e aprender, entre pessoas de gerações diferentes, com posições diferenciadas e com forças desiguais dentro de uma mesma rede de interações. Verificamos como as experiências presentes nas práticas escolares mineiras dão significado à relação entre professores/adultos e alunos/crianças. Para constatar isso, inicialmente observamos quem eram as crianças que frequentavam as escolas públicas mineiras. Ressaltamos que, além do retrato sofrido de crianças que dividiam o seu tempo entre o trabalho doméstico e a escola, do seu referido estado de pobreza, essas crianças, como quaisquer outras, gostavam de brincar e de se divertir.

Constatamos também que aprender em fins dos oitocentos e no início dos novecentos, nas escolas públicas mineiras, poderia significar experimentar o tédio, a repetição, como também, experimentar a dor, a humilhação. O fato é que a maioria dos alunos e das alunas aprendia o mínimo, não somente porque se ensinava a eles o mínimo, mas porque as crianças abandonavam a escola assim que aprendiam a ler e a escrever. Continuar e concluir o curso primário era tarefa difícil e cheia de obstáculos, marcada por relações conflituosas e tensas entre professores e alunos. Inferimos, portanto, que as relações entre professor/adulto e aluno/criança foram relações perpassadas pela tentativa de contenção das emoções e dos afetos, pela procura de modelação do comportamento de acordo com as normas sociais. Foram relações perpassadas principalmente pela expropriação do tempo da infância. Relegou-se às crianças uma condição de adulto anunciado, uma criança deveria estudar para ser útil para si mesma e para a sociedade.

FONTES DOCUMENTAIS

Fontes impressas:

CONDORCET. Instrução pública e organização do ensino. Trad. Eduardo Cruz. Porto, Portugal: Editora Livraria Educação Nacional, L.da, 1943.

OLIVEIRA, Estevam de. Reforma do ensino Público Primário e Normal em Minas. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Secretário do Interior em Minas Geraes, em 3 de agosto de 1902. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do estado de Minas, 1902.

Mensagens e relatórios dos presidentes da Província e do Estado de Minas Gerais:

BARBOSA, Luiz Eugênio Horta. Fala dirigida à Assembléia Provincial de Minas Geraes. Ouro Preto, Typographia Dej. F. de Paulo Castro, 1888. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em 26/03/2009.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. Cidade de Minas: Imprensa oficial do Estado de Minas Geraes, 1899. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. acesso em 26/03/2009.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. Cidade de Minas: Imprensa oficial do Estado de Minas Geraes, 1901. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. acesso em 26/03/2009.

CASTRO, Olegário Herculano de Aquino e. Relatório com que passou a administração da Província de Minas Geraes ai 1º vice Presidente Desembargador José Antônio Alves de Brito. Ouro preto: Typographia do liberal mineiro, 1885. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em 26/03/2009.

CHAVES, Antônio Gonçalves. Falla dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Geraes. Ouro Preto, Tipographia do Liberal Mineiro, 1883. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em 10/06/2008.

HORTA, José Gomes Rebello. Relatório apresentado à Assembléia legislativa de Minas Geraes. Ouro Preto, Typographia da actualidade, 1879. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em 10/06/2008.

PENNA, Affonso Augusto Moreira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. Ouro Preto, Imprensa do Estado de Minas Geraes, 1893. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em 10/06/2008.

SALLES, Francisco Antônio. Mensagem dirigida ao Congresso mineiro. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1903. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em 26/03/2009.

SALLES, Francisco Antônio. Mensagem dirigida ao Congresso mineiro. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/mina.htm>. Acesso em 26/03/2009.

Fontes manuscritas:

MINAS GERAIS, Arquivo Público Mineiro (APM). Fundo da Secretaria do Interior. Sessão de Instrução Pública (SI):

Inspeção de ensino: SI 663, 1894.

Inspeção de ensino: SI 680, 1896.

Inspeção de ensino: SI 692, 1897.

Inspeção de ensino: SI 2746, 1900.

Relatório das escolas urbanas de Belo Horizonte: SI 2951, 1906.

Ofícios enviados e recebidos pela Secretaria do Interior:

Pedido de remoção - SI 754, 1893.

Exames para concurso de professores - SI 754, 1893.

Pedido para auxílio no pagamento de aluguel - SI 657, 1894.

Pedido para auxílio no pagamento de móveis - SI 731, 1894.

Número de alunos em idade escolar - SI 758, 1894

Falta do cumprimento de deveres pelos professores - SI 761, 1894.

Denúncia contra professora - SI 735, 1895.

Inventário do professor de Lima Duarte – SI 735, 1895.

Pedido de livros - SI 736, 1895.

Expulsão de aluno - SI 736, 1895.

Processo disciplinar - SI 782, 1896.

Falta do cumprimento de deveres pelos professores - SI 797, 1897.

Recreio - SI 689, 1897.

Expulsão de aluno - SI 746, 1897.

Conflitos entre o professor e inspetor escolar de Entre Rios - SI 2718, 1898.

Ata de exames de alunos das escolas públicas mineiras – SI 2727, 1898.

Obrigatoriedade escolar - SI 2747, 1900.

Recenseamento escolar - SI 2703, 1894 a 1904.

PERIÓDICOS:

Revista Escolar. 1º ano N. 3, 1889.

Revista Escolar. 1º ano N. 4, 1889.

A mãe de família. 2º ano 1880.

A mãe de família. 4º ano 1882.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Fröebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Tradução Naty Garcia Guadilla. Madrid, Espanha: Taurus, 1987.

_____. *História Social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. “Negrinhos que ahi andão”: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002.

_____. Alunos negros em São Paulo no final do século XIX. *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 10ª edição. São Paulo: Rideel, 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. Da universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. Modelos e Métodos. In: *História e teoria social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

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

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

_____. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CASTRO, Hebe. História social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHAMON, Carla Simone. Estevão de Oliveira: *o intelectual e suas biografias*. (digitado) 2006.

_____. Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do império. *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004.

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*. V. 26, nº 2. São Paulo, julho/dezembro, 2000. Disponível em: WWW.scielo.br/scielo.php. Acesso em 16/04/2009.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses: espetáculo de circos e teatros em Minas Gerais no século XIX*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994

_____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. FARIA FILHO, Luciano Mendes. XAVIER, Maria do Carmo (orgs). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: FCH/FUMEC, 2002.

_____. *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, António Gomes e GONDRA, José Gonçalves. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII – XIX). In: FERNANDES, Rogério. LOPES, Alberto. FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Para a compreensão histórica da infância*. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2006.

FERNANDES, Rogério. LOPES, Alberto. FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Para a compreensão histórica da infância*. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2006.

FILHO, Walter Fraga. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo, Hucitec/Ed. UFBA, 1996.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e História cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. VEIGA, Cynthia Creive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRAGO, Antônio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar. MONARCHA, Carlos. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, Ana de Oliveira. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920)*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1998.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (org.). *A história da vida privada 3: da Renascença ao século das luzes*. Trad. Hildergad Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

GILES, Thomas R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução Maria Betânia Amoroso. Tradução dos poemas José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

GONDRA, José G. *História, infância e escolarização*. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7letras, 2002.

_____. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004.

_____. *Medicina, higiene e educação escolar*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e VEIGA, Cynthia Creive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites*. In: FERNANDES, Rogério. LOPES, Alberto. FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Para a compreensão histórica da infância*. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2006.

INÁCIO, Marilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras (1825-1852). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. VAGO, Tarcísio Mauro. *História da educação: História de escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

JINZENJI, Mônica Yumi. De Almas inocentes a adultos civilizados: a escolarização da infância pobre em Minas (1825 – 1846). *Anais do II Congresso Mineiro de História da Educação*. Uberlândia, 2003.

LE GOFF, Jacques. Na Idade Média: tempo da Igreja e tempo do mercador. In: *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no ocidente*. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.

_____. “História” in: *Enciclopédia Einaudi*, vol. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

LOPES, Marcos Antônio. (org). *Fernand Braudel: tempo e História*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MATTOSO, Kátia. O filho da escrava. In: PRIORE, Mary Del. (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 4ªed., 1996.

MONARCHA, Carlos. *Educação da infância brasileira: 1875 - 1983*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MOURÃO, Paulo Kruger Correa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

MOURÃO, Paulo Kruger Correa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna. Bragança paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, (Org.) *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma nova abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação. 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Julia Ferreira e José Claudio. Porto: Ed. Porto/Portugal, 1995.

PRIORE, Mary Del. (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 4ªed., 1996.

_____. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

NUNES, Clarice. CARVALHO, Marta M. Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, *Pesquisa em História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RESENDE, Fernanda Mendes. O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. VAGO, Tarcísio Mauro. *História da educação: História de escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação e estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889 – 1906)*. Belo Horizonte: UFMG, 1982.

ROSA, Walquíria Miranda. Representações da profissão docente em Minas Gerais (1825-1852). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. VAGO, Tarcísio Mauro. *História da educação: História de escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo. TIBALI, Elianda Figueiredo Arantes. *A educação e seus sujeitos na História* (orgs.). Belo Horizonte, MG: ARGUMENTVM, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCHELER, Alessandra F. Martinez. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos. *Educação da infância brasileira: 1875 - 1983*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOUSA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1802-1933). *Educação e pesquisa* V. 25, nº 2. São Paulo, julho/dezembro, 1999. Disponível em: WWW.scielo.br/scielo.php. Acesso em 18/03/2008.

VAINFAS: Ronaldo. História das mentalidades e História cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VALDEMARIN, Vera Maria. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEZ, Diana. A infância na Pedagogia do Dr. Abílio César Borges: O Barão de macahubas (1856-1891). *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves. SOUZA, Maria Cecília C. Christiano de. (org). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

_____. A escolarização como um projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, set/2002.

_____. 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 Mineiro de História da Educação*. Uberlândia, 2003.

_____. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar – Minas Gerais, século XIX. (CBHE/2004).

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

_____. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores Sociais e História da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX. In: FERNANDES, Rogério. LOPES, Alberto. FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Para a compreensão histórica da infância*. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2006.

_____. As tessituras das relações de interdependência entre alunos e professores na dinâmica histórica da experiência escolar. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo. TIBALI, Elianda Figueiredo Arantes. *A educação e seus sujeitos na História* (orgs.). Belo Horizonte, MG: ARGUMENTVM, 2007.

_____. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: *As lentes da História*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *As lentes da História*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Teses e Dissertações

FONSECA, Cláudio Lúcio. *Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras (1892-1930)*. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2004.

JINZENJI, Mônica Yumi. *A escolarização da Infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2002.

ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825 – 1852)*. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2001.

Dicionários:

AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora digital, 2007.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. *Dicionário crítico de Sociologia*. Trad.: Maria Leticia Guedes Alcoforado; Durval Ártico. São Paulo, SP: Ática, 1993.

DUROZI, Gerard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. 2.ed. Trad.: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. 1. ed. , 3. imp. Rio de Janeiro: 1988.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia – Guia prático da linguagem sociológica*. Trad.: Ruy Jungmann; Renato Lessa. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editor, 1997.

ANEXOS

Anexo 1: Pesquisas selecionadas em eventos de Educação e História da educação.

ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) GT – História da Educação

ANO	TRABALHOS	AUTORES/INSTITUIÇÃO
1998	Reinações das meninas de lobato.	Karina Klinke – UFMG
1998	Menezes Vieira e o jardim de crianças (1875-1887).	Maria Helena Bastos – UFP
2000	Cultura escolar, cultivo de corpos: a gymnastica como prática constitutiva de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte. (1906-1920).	Tarcísio Mauro Vago - UFMG
2001	Uma contribuição para a história da infância: festejos comemorativos da criança.	Cynthia Greive Veiga e Maria Cristina Soares de Gouvêa– UFMG 2001
2001	O papel da educação em processos de tutela de menores desvalidos.	Alessandra David Moreira da Costa
2001	Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista.	Vera Regina Beltrão Marques e Silvia Padini – UFPR
2003	Educação da infância e da mulher e outros temas presentes no pensamento e na obra de Anália Franco.	Alexandre Ramos de Azevedo – UERJ
2004	Higiene e cuidados com a criança: as lições dos almanaques de farmácia – 1920 a 1950.	Maria das Graças Sândi Magalhães – USF
2004	Os corpos perfeitos e saudáveis que a pátria necessita: o concurso de robustez infantil e a imagem materna (São Paulo – 1928).	Jane Soares de Almeida – UNIBAN/UNESP
2004	As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento as crianças pequenas no Brasil.	Alessandra Arce – USP
2005	Associação casa da criança de Santos na primeira república: concepções de infância.	Mariana Tucunduva B. Vieira – UNISANTOS
2005	A educação das crianças de 0 a 6 anos no asilo dos expostos da santa casa de misericórdia de São Paulo, 1896 – 1950.	Moysés Kuhlmann Jr. e José Fernando Teles Rocha
2005	Dias em vermelho no calendário: feriados, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890 – 1929).	Rita de Cássia Gallego - USP
2006	Infância e educação para a diversidade no discurso jornalístico de Cecília Meireles.	Rosângela Veiga Ferreira J. – UFJF

2006	A fotografia como instrumento e objeto de pesquisa: imagens da imprensa e do estado do cotidiano de crianças e adolescentes do Serviço de Assistência ao Menor – SAM (1959 – 1961).	Tânia Müller. – PROPED / UERJ
2007	Do abandonado ao menor: o caso do instituto disciplinar em São Paulo (1903 -1927)	Sérgio César da Fonseca – USP/FFCLRP
2007	Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais, das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814).	Thaís Nívia De Lima e Fonseca – UFMG
2008	Do abandonado ao menor: o caso do instituto disciplinar em São Paulo (1903-1927).	Sérgio César da Fonseca – USP-FFCLRP
2008	Instrução e assistência na capitania de minas gerais, das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814).	Thais Nívia de Lima e Fonseca – UFMG

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE)

ANO	TRABALHOS	AUTORES/ INSTITUIÇÃO
2000	O instituto disciplinar do Tatuapé e a infância em conflito com a lei na cidade de São Paulo – 1890-1927.	Sérgio Fonseca – UNESP - FFC/MARÍLIA
2000	Instituição Educacional: “educação de órfãos da febre amarela(1889) e direitos sociais” (1870 – 1960).	Ana Maria Melo Negrão Faculdade De Educação– UNICAMP
2000	Educar e regenerar: os patronatos agrícolas e a infância pobre na 1ª. República.	Milton Ramon Pires De Oliveira - UFV
2000	Explicações psicológicas, criança e educação moral nos periódicos educacionais paulistas das primeiras décadas do século XX.	Lilian Rose Margotto - Departamento De Psicologia – UFES
2000	Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial.	Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar – UFSCAR
2000	História dos saberes produzidos sobre os alunos em instituições de assistência a menores na cidade de São Paulo.	Ana Laura Godinho Lima - Faculdade De Educação da USP
2002	Idéias sobre a educação da infância no 1º congresso brasileiro de proteção à infância, Rio de Janeiro, 1922.	Moysés Kuhlmann Jr. - USF/FCC.
2002	Educação infantil: História, contemporaneidade e formação de professores.	Denise Maria de Carvalho - UFRN Tânia Câmara Araújo de Carvalho - UFRN

2002	A educação de meninas e meninos nos oitocentos: os conventos, os palácios, as casas e as escolas.	Maria Celi Chaves Vasconcelos - UERJ
2002	A escolarização da criança: as diferentes infâncias no projeto educacional na província mineira (1830 -1892)	Maria Cristina Soares Gouvêa - UFMG Fernanda Maurício Simões – UFMG
2002	Domesticar e civilizar: crianças indígenas e o ensino de ofícios no norte do Brasil Imperial	Irma Rizzini – UFRJ
2002	“Negrinhos que por ahi andão”: crianças negras na escola, no final do século XIX na cidade de São Paulo.	Surya Aaronovich Pombo De Barros – FEUSP
2002	A organização e a disciplinarização do lazer da infância operária nos parques infantis da cidade de São Paulo, na década de 1930.	Ana Carolina Bonjardim FILIZZOLA – USP
2002	Imagens da infância brasileira na primeira república: um diálogo ente iconografia, discurso histórico e narrativa literária.	Ana Cristina Dubeux Dourado – UFPE
2002	Instituição total por força da misericórdia	Ana Maria Melo Negrão - UNICAMP
2002	Instituições de assistência à infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960: um estudo da legislação federal	Flávia Silvia Rodrigues – USP Ana Laura Godinho Lima – USP
2002	Educação, progresso e disciplina na Salvador republicana: a criança como ponto de partida.	José Augusto Ramos da Luz – UEFS/UNIBAHIA
2002	O projeto de escolarização da infância pobre na província de Minas Gerais (1825 – 1846).	Mônica Yumi Jinzenji – UFMG
2004	Autos de tutoria e contrato de órfãos (1891-1920): fonte para a história da educação	Ana Cristina Do Canto Lopes Bastos – USF
2004	Cuidar da infância rústica: um estudo comparado sobre estratégias educacionais direcionadas às crianças de lugares considerados arcaicos (Portugal E Brasil).	Marcos Cezar De Freitas - PUC/SP- CNPq.
2004	Educação, saúde e assistência no estado novo: o Departamento Nacional da Criança.	Gustamara Freitas Vieira - Faculdade Estácio De Sá
2004	Infância e formação de professores: concepções produzidas no instituto de educação de Florianópolis nas décadas de 1930 e 1940.	Ana Claudia da Silva/UFSC
2004	“Trabalho infantil e o processo de escolarização no brasil (1820/1950)”.	Vanessa Alexandrino Oliveira Santos e Luciano Mendes De Faria Filho UFMG
2004	A infância e sua escolarização: um diálogo entre o Brasil e Portugal	Elizabeth Poubel e Silva - USP

2004	“Sob a defesa da república”: a produção da infância pobre nos debates jurídico-educacionais no Brasil e em Portugal nas décadas de 1910-1920.	Sônia Câmara – USP
2004	A infância nos almanaques de farmácia. Higiene e dietética entre as décadas de 1920 a 1940.	Maria das Graças Sandi Magalhães - USF
2004	A infância na pauta da república: moralidade, civismo e eugenia nas canções escolares em Minas Gerais na primeira metade do século XX.	Flávio Couto e Silva de Oliveira – UFMG
2004	Infância e educação: a experiência da vila operária mineira próspera em Criciúma - SC: 1945-1961.	Marli De Oliveira Costa/UFRGS-UNESC.
2004	Práticas de representação: visões de infância em manuais para o ensino das primeiras letras.	Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta - Centro Universitário Moura Lacerda-Ribeirão Preto
2004	Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do Império.	Carla Simone Chamon UFMG/CEFETMG
2004	A instrução elementar e os castigos escolares em minas gerais no século XIX.	Marcilaine Inácio Soares e Fabiana Da Silva Viana – FAE/UFMG
2004	Alunos negros em São Paulo no final do século XIX.	Surya Aaronovich Pombo De Barros – USP
2004	Assistência às crianças expostas em Sabará/MG (1832 – 1854).	Marileide Lopes Dos Santos - UFMG
2004	Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, minas gerais, século XIX.	Cynthia Greive Veiga - UFMG
2004	Escolas para crianças negras: uma análise a partir do congresso agrícola do Rio de Janeiro e do congresso agrícola do Recife, em 1878.	Marcus Vinícius Fonseca – USP
2004	A exploração do trabalho infantil no Brasil República e sua relação com a questão do gênero: uma perspectiva histórica.	Marciano De Almeida Cunha/PUCPR Cassiano Roberto Nascimento Ogliar – PUCPR
2004	Implantação do primeiro jardim de infância em Sergipe: contribuição ao estudo sobre a educação infantil.	Rita De Cássia Dias Leal – UFS
2004	O governo da família e da infância: um estudo a partir da legislação e da literatura pedagógica.	Ana Laura Godinho Lima - Bolsista CAPES/FULBRIGHT-USP Flávia Sílvia Rodrigues - Bolsista CNPQ- BRASIL-USP
2004	Primeiras iniciativas de jardins-de-infância públicos no Paraná nos anos 10 e 20 dos novecentos.	Gizele De Souza – UFPR

2004	Vivendo e aprendendo: práticas sociais e pedagógicas no asilo dos expostos da santa casa de misericórdia de São Paulo 1896-1950.	José Fernando Teles da Rocha – USF
2006	Educação e infância: as práticas pedagógicas no âmbito do grupo escolar João Pinheiro de Ituiutaba, MG, (1966-1988).	Ana Emília Souto Ferreira- UFB Carlos Henrique Carvalho -UFB
2006	A educação da infância desvalida no maranhão oitocentista: a casa de educandos artifices.	César Augusto Castro - UFMA
2006	A infância na pedagogia do Dr. Abílio Cesar Borges: O Barão De Macahubas (1856-1891).	Diana Valdez – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
2006	A promoção da educação infantil na obra e pensamento de Anália Franco.	Eliane Christo Oliveira Moysés Kulmann Jr. – USF/FCC
2006	A criança negra no Maranhão : uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil.	Kilza Fernanda Moreira De Viveiros - UFMA
2006	A celebração da infância: Os concursos de robustez e a construção de uma infância higienizada em São Paulo (1920-1930)	Rosângela Ferreira De Souza - UNIBAN
2006	O lugar da criança nos debates educacionais de 1930 à luz do pensamento de Cecília Meireles.	Rosângela Veiga Júlio – UFJF Marlos Bessa Mendes Da Rocha – UFJF
2006	Saúde, higiene, educação física e cultura escolar: um olhar sobre a infância a partir da revista “Educação physica”.	Rosianny Campos Berto - UFES Omar Schneider – UFS
2006	A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouard Claparède – continuidades e rupturas no pensamento de um importante educador mundial.	Rosimeire Simão - Departamento De Psicologia E Educação da FFCLRP, USP
2006	Práticas e representações acerca da infância e da escola numa comunidade do interior (1940-1970)	Tânia Mara Pereira Vasconcelos – USP/UNEB
2008	Manifesto de professoras municipais: O caso do jardim de infância campo salles (Rio De Janeiro - 1909-1911).	Claudia Santos Arruda - UERJ
2008	Raízes crianceiras, histórias de brincação (2): outras explorações de brincades na literatura brasileira.	Tarcísio Mauro Vago-UFMG
2008	“Uma maneira de proteger e educar”: a casa maternal Amélia Leite.	Solyane Silveira Lima - NPGEd/UFS
2008	A primeira semana da criança em Sergipe: um relato a partir de notícias veiculadas na imprensa.	Solyane Silveira Lima - NPGEd/UFS
2008	“Escola de mães. Saúde de filhos”: higiene da infância em manuais e diários de bebês.	Maria das Graças Sândi Magalhães - UNICAMP
2008	Educar os corpos, afastar os perigos: as contribuições da ginástica escolar na remodelação urbana carioca.	Maria Zélia Maia de Souza - UERJ José Cláudio Sooma Silva - UERJ

2008	Infância escolarizada e educação física: saberes e prescrições em revista (1932-1945).	Rosianny Campos Berto - UFES Amarílio Ferreira Neto – UFES Omar Schneider - UFS
2008	Infância pobre e eugenia no maranhão nas primeiras décadas do século XX	Kilza Fernanda Moreira de Viveiros - UFRN/UFMA Marlúcia Menezes de Paiva - UFRN
2008	Memórias da infância: narrativas de velhos sobre a educação em Belém do Pará (1900 - 1950).	Antonio Valdir Monteiro Duarte - UFPA
2008	Os álbuns de formatura do jardim de infância modelo de Natal: memória fotográfica da educação infantil.	José Mateus do Nascimento - UFPB
2008	“Órfãos de pai”: a história da infância sergipana e sua educação contada na prática do assoldadamento (1865 a 1895).	Nelly Monteiro Santos Silva - UFS
2008	A infância nos espaços/tempos escolares das escolas Públicas mineiras entre as últimas décadas do século XIX e anos iniciais do século XX.	Célia Siqueira Xavier Nascimento - UFMG
2008	Utensílios escolares e a escolarização da infância pobre no século XIX	Ana Paula da Silva Xavier – UFMG
2008	A associação tutelar de menores como estratégia de intervenção e educação da infância desvalida do Distrito Federal de 1924 a 1934.	Sônia Câmara
2008	Projetos pedagógicos e políticas públicas para a educação infantil no município de Piraquara – Paraná (1993-2004).	Danielle Marafon – PMP Névio de Campos – UEPG
2008	A socialização da criança na escola: preparando a reforma Francisco Campos — Minas Gerais, 1926/1927.	Cleide Maria Maciel de Melo - Faculdade de Educação/UFMG

CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS (COPEHE –MG).

ANO	TRABALHOS	AUTORES/ INSTITUIÇÃO
2001	Os saberes sobre a infância no “Curso Normal para professores de primeiras letras” do Barão de Gérando (1839).	Mônica Yumi Jinzenji – UFMG
2003	Audiência do silêncio: a infância e a experiência pedagógica preventiva dos Salesianos em Minas Gerais (séc. XIX-XX).	Mauro Passos - UFMG
2003	Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX.	Cynthia Greive Veiga - UFMG

2003	De almas inocentes a adultos civilizados: a escolarização da infância pobre na província de Minas Gerais (1825-1846).	Mônica Yumi Jinzenji – Centro Universitário De Belo Horizonte
2003	Módulos de educação infantil: uma experiência histórica.	Ana Beatriz Mugnato Pacheco e Geraldo Inácio Filho - UFU
2005	Álbuns de pesquisa - produção de aluno porta voz de práticas escolares (1930-1970).	Antonia Simone Coelho Gomes - UEMG
2005	Assistência às crianças abandonadas em Sabará/MG: entrelaçamento de relações no atendimento à infância desvalida (1832-1854).	Marileide Lopes Dos Santos - UFMG Luciano Mendes De Faria Filho - UFMG
2007	A criança como objeto de estudo no contexto do grupo escolar João pinheiro de Ituiutaba. MG (1966-1988).	Ana Emília Ferreira, Cordeiro Souto - UFB Carlos Henrique de Carvalho, - UFB
2007	Educação destinada aos órfãos e aos expostos na capitania de Minas Gerais: aprendizado de um ofício e/ou de primeiras letras conforme a lei determina ou a vontade dos pais – 1750/1830.	Aleana Jota Moreira - UFMG
2007	A arte de educar: imagens cecilianas sobre infância e educação para a diversidade.	Rosângela Veiga Julio – UFJF Marlos Bessa Da Rocha - UFJF
2007	A educação e o cuidado da infância juizforana: considerações preliminares.	Joselaine Cordeiro, Milton Ramon Pires de Oliveira, Maria de Lourdes Mattos Barreto - UFV
2007	Os cadernos de pesquisa escolar como práticas educativas da infância (1930-1950).	Antônia Simone Coelho - UFMG Luana Leal – FAFILE/UEMG

Anexo 2: Planta da 1ª cadeira de Entre Rios