



A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita¹

Childhood Brazilian schooling on nineteenth century: contributions for a new write

Maria Cristina Soares de Gouvêa
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O texto analisa as contribuições para uma reescrita da história da escolarização da infância da produção contemporânea brasileira sobre a educação oitocentista. Tal produção, no resgate de fontes primárias anteriormente não contempladas, tem permitido apreender a dinâmica do processo de afirmação da escola como espaço privilegiado de formação das novas gerações, suas tensões e conflitos. Busca-se, ao longo do texto, desmontar premissas presentes em significativa produção da área, através do diálogo com os dados e conclusões das investigações mais recentes. Com isto, vem sendo possível conferir visibilidade a aspectos fundamentais da ordenação da escola primária no século XIX: a caracterização da população escolar, considerando sua identidade de gênero, geração, raça e origem social, as condições de funcionamento das escolas, o papel do Estado na organização de um sistema escolar, as condições de funcionamento das salas de aula, a relação com as demais instâncias de formação da criança, como a família.

Palavras-chave: Escolarização. Infância. Oitocentos.

Abstract

The paper analyses the contribution from new studies about Brazilian education on XIX century. The dialogue with the academic recently studies turned possible to re-write the history of childhood schooling process. That production, using primary sources, focus the dynamic of schooling, with its tensions and conflicts. In this sense, the paper discuss some purposes present on significative area production, in dialogue with data and conclusions from recently researches. That studies turned visible some fundamental aspects of ordered schooling on nineteenth century, as the characterization of student population, considering their sex, race and social origin identity, the government function, the schools condition, the relationship with other instances of childhood education, in special family.

Keywords: Childhood. Schooling-nineteen. Century.

Nos últimos anos, no Brasil, o campo da história da educação vem debruçando-se sobre o século XIX, buscando apreender o processo de institucionalização da educação elementar no país. Tal investimento redundou numa significativa produção, que tem indicado os contornos da identidade histórica da escola daquele período, caracterizada pelas tensões e conflitos na afirmação da forma escolar (VINCENT, 2001). Faz-se necessário perceber em que medida esta produção, fundada no resgate e interpretação das fontes primárias, contribuiu para uma reescrita da história da educação brasileira², tema deste texto.

O título deste trabalho anuncia quatro termos que serão desenvolvidos ao longo do texto, em sua relação: criança-escola-século XIX-Brasil. Cabe interrogar como cada um destes termos é apreendido, de maneira a desnaturalizar a associação criança/escola, historicamente construída. A relação entre a escola e a criança é fruto de um longo processo histórico, no decorrer do qual esta foi sendo apreendida como sujeito preferencial da ação escolar e a escola como espaço natural da infância. Neste sentido, afirmou-se historicamente a indistinção semântica entre criança/aluno, tomados como objetos de conhecimento equivalentes. Como observa Narodowski (1994), embora refiram-se a sujeitos empíricos muitas vezes idênticos, eles remetem a construtos teóricos distintos.

A construção histórica da associação criança-escola relaciona-se ao longo percurso de transformações culturais, com o advento da Modernidade que marca a lenta e significativa mudança na percepção da infância. Observa-se, no interior dos deslocamentos das formas de organização do cotidiano relacionadas a nova ordem social³, a construção de lugares distintos para crianças e adultos, bem como a conformação de novas sensibilidades em torno dos indivíduos de pouca idade, como aponta Veiga (2004). Para a autora, a concepção de infância na modernidade relaciona-se a produção histórica da criança civilizada, nos termos em que Elias (1994) define o conceito de civilização. Ou seja, o de produção de um sujeito capaz do autocontrole de suas pulsões.

É na Modernidade que a escola afirma-se como espaço privilegiado de formação de um indivíduo civilizado. Ambos elementos (criança e escola) redefiniram-se a partir de tal relação. A escola moderna (re)inventa a criança e vice-versa. No dizer de Nóvoa:



[...] a maior valorização, atribuída mais ao futuro da criança que ao seu presente, provocaria a afirmação, não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente assumiu toda a vida social. A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão e reprodução de normas sociais. (NÓVOA apud CARVALHO; NUNES, 2005, p. 21).

Esta questão remete a outro termo anunciado no título do artigo: o século XIX. A definição deste período histórico, para além de indicar uma datação no tratamento do tema, refere-se a um momento fundamental na produção histórica da associação: criança/escola. No estudo do processo de consolidação da instituição escolar, o século XIX afirma-se como período de constituição de sistemas de ensino voltadas para escolarização de um extrato da população, definido pelo pertencimento geracional: os indivíduos entre 7/8 e 12/14 anos.

No contexto europeu, a escolarização da população foi progressivamente assumida como responsabilidade do Estado e como estratégia de coesão nacional, frente ao perigo representado pela insurgência das camadas pobres. Através da extensão da instrução elementar ao grosso da população, buscava-se construir uma adesão à ordem pública e ao poder constituído nos Estados-nação nascentes, condição de civilização⁴.

Ao mesmo tempo, tal quadro foi atravessado por questões referentes a cada contexto nacional. Se observa-se uma relativa uniformidade na produção discursiva sobre a escola e sua importância, verifica-se que as diferentes dinâmicas sociais regionais impuseram práticas históricas diversas.

Chegamos, por fim, ao último termo indicado no título do artigo, que precisa o contexto investigado: o Brasil. As recentes pesquisas voltadas para a compreensão da ordenação do campo educacional no país possibilitaram uma apreensão mais complexa das tensões vividas no interior deste processo. Faz-se presente um referencial interpretativo que intenta romper com uma perspectiva evolucionista de análise da implementação da escola no Brasil, bem como busca apreender o significado histórico das estratégias de sua consolidação, superando anacronismos na análise.

Neste sentido, compreender o processo de escolarização no século XIX demanda não tomar como referência o lugar social e o estado da orga-

nização dos sistemas públicos de ensino brasileiro na contemporaneidade. Cabe apreender a escola, na relação com as tensões vividas na sociedade daquele momento histórico de maneira mais ampla.

Assim, emerge das análises o retrato de um projeto de escolarização definido pela precariedade. Fato inconteste, que demanda compreender em que condições tal precariedade foi produzido, aspecto nem sempre contemplado em sua complexidade. O Brasil vivia um momento de fundação de um Estado nacional, com um governo central e províncias com responsabilidades diversas, num território especialmente extenso e com uma população diferenciada e heterogênea, social e racialmente (“at last, but not at least”), atravessada pelo regime escravista.

Tais questões fazem emergir um país em que o ideal de implementação de uma sociedade moderna, no molde dos países europeus ditos civilizados, foi caracteristicamente carregado por conflitos. No caso da educação, pensar o processo de escolarização ao longo do período demanda a apreensão do significado da instituição escola naquele momento histórico, em que a inclusão de uma expressiva faixa da população na cultura letrada dava-se no diálogo com uma sociedade caracteristicamente heterogênea e estratificada.

Ao analisar-se a ordenação da escola elementar no Brasil no século XIX, na oferta desta às novas gerações, cabe considerar a indicação de Alves ao tratar deste período:

[...] a demanda por educação deve ser qualificada; as condições objetivas do Brasil, seu imenso espaço, a rarefeita população, a limitação dos recursos materiais, a escassez de pessoas que pudessem assumir o magistério e, sobretudo, as exigências econômicas impostas à educação devem ser pesadas no sentido de se dimensionar a necessidade de educação e de se configurar a capacidade de oferta. (ALVES, 2001, p. 181).

Escolarizar a população pobre e livre dispersa por todo o território nacional implicaria na produção e legitimação da instituição escolar. Para tanto, além da elaboração de leis e a criação de espaços oficiais que caracterizariam essa nova estrutura formativa, passou-se também a produzirem novas “[...] referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus



sentidos e significados.” (FARIA FILHO, 2001, p. 5). Instituir a escola como instância formadora privilegiada significava também combater outras formas de transmissão e produção culturais. Isto implicou na reorganização ou redefinição de papéis de outras instituições diretamente ligadas à educação, sendo a família uma delas, o que não se fez sem conflitos.

É importante considerar também que o século XIX obviamente não constitui um período homogêneo. De Colônia a um Estado monárquico e, por fim, a um país republicano, evidentemente o projeto de escolarização da população assumiu diferentes contornos e significados ao longo do período, sendo fruto de políticas educacionais diversas. Não apenas as radicais transformações na ordem política tiveram impacto direto no processo de escolarização, mas também as mudanças econômicas e sociais impuseram a escola papéis diferenciados. Com a expansão econômica, a industrialização, ainda que incipiente, a ampliação dos núcleos urbanos e, principalmente, a desintegração do regime escravista, a escola, na segunda metade do século, foi alvo de políticas públicas mais estruturadas e investimentos mais significativos. Ao mesmo tempo, a forma escolar foi progressivamente adquirindo maior legitimidade social.

Por fim, o título do artigo contém um subtítulo que indica um olhar de reconstrução sobre o tema. Meu intento não é anunciar-me como autora desta reescrita (nem o poderia), mas, no diálogo com a produção mais recente, sistematizar sua contribuição para uma nova apreensão deste processo histórico. Busco dialogar com alguns mitos e afirmações apriorísticas em torno da escolarização da infância no século XIX, presentes, tanto no senso comum, quanto em expressiva produção acadêmica, contrapondo-os a produções mais recente, voltadas para o estudo das diferentes províncias. Tendo em vista tais considerações, cabe agora analisar algumas afirmativas sobre a escolarização da infância no período imperial, confrontando-as com a produção mais recente, assentada no levantamento e interpretação das fontes primárias.

A escola no século XIX era dirigida a formação das crianças das elites

Uma afirmação reiterada em significativa produção no campo da educação, ao contemplar o século XIX, era que a escola dirigia-se a elite, sendo as crianças pobres ausentes daquele espaço. Tal afirmação, não sustentada em dados primários, impôs uma certa leitura da escola e seu significado, desconsiderando os sentidos atribuídos àquela instituição no período histórico analisado. Segundo Miguel (1999, p. 92) “[...] o significado da educação pública no período imperial brasileiro não tinha a conotação de educação popular, enquanto instrumento necessário para disseminação dos conhecimentos fundamentais para formação da cidadania e construção da nacionalidade [...].” Mesmo numa produção mais recente, repete-se tal visão do contexto educacional do período: “[...] ainda no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres e negros não era a educação, mas sua transformação em cidadãos úteis e produtivos nas lavouras, enquanto os filhos das elites eram ensinados por professores particulares.” (VIVEIROS, 2006, p. 4).

126 Inicialmente, é importante caracterizar a escola daquele período. As leis de obrigatoriedade escolar iriam definir apenas a escola elementar, de dois anos de duração e dirigida aos sujeitos entre 7/8 a 12/14 anos, como obrigatória. Esta escola era destinada a transmissão de valores morais, fundados no ideário religiosos cristão, e de conhecimentos básicos de língua e aritmética, centrados no ler-escrever e contar⁵. Conhecimentos estes considerados fundamentais para garantir a moralização e instrução das classes pobres, tomadas como potencial fonte de agitação social, ou incapazes de afirmar-se como civilizadas⁶.

Neste sentido, a escola elementar constituiu-se como espaço privilegiado de formação e controle das camadas pobres da população, principalmente a partir da segunda metade do século, em que os saberes, valores e normas transmitidos no seu interior seriam irradiados para as famílias, tidas como inaptas para exercer seu papel educativo. As crianças deveriam tornar-se, pela ação da escola, agentes civilizatórios em seus meios de origem.

Na análise da documentação do Estado verifica-se, não apenas a reprodução dos discursos sobre o papel da escola na regeneração das camadas pobres, mas também a construção de mecanismos de efetivação da



educação escolar, estendendo-a ao grosso da população. Ao mesmo tempo, nos mapas de matrícula e freqüência, nas correspondências dos professores e relatórios dos delegados e inspetores de ensino, verifica-se que, na composição da população discente, os alunos pobres constituíam um contingente expressivo. Na documentação da província mineira, assim se pronunciava um delegado de ensino:

Constatam-se matriculados e distribuídos pelas escolas 673 alunos. Maior seria o número destes em as escolas se a suma pobreza de alguns pais a ponto de não poderem ministrar á seus filhos os alimentos e vestuários nas escolas existentes nas províncias onde eles moram, não obstante o darem-lhe a instrução primária, cujas infelizes circunstâncias me tem sido provadas por alguns deles. Este inconveniente que neutraliza ao Artigo n. 12 da lei n. 13, poderá somente ser removido se a Assembléa Provincial mandar fornecer ainda que muito marcadamente seja o alimento e fato absolutamente indispensável para estes meninos infelizes, que por um semelhante motivo são condenados á uma perpetua ignorância de tudo. (RELATÓRIO AO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, fl. 2, 1839).

Referindo-se ao contexto da Corte, Schüller (2001, p. 170) afirma que o Estado imperial relacionava instrução primária à instrução popular. A autora demonstra que, a partir de 1870, a Corte investiu sistematicamente na escolarização da população pobre, tendo em vista um projeto de ordenação que: “[...] pretendia reutilizar as políticas de controle social, utilizando, além das antigas práticas jurídico-policiais, a instrução e a educação popular, ás quais então se atribuía uma capacidade poderosa de regenerar e moralizar a sociedade.”

No entanto, na oferta da educação elementar, esta deveria ser universalizada apenas para um segmento da população, sob certas condições. No Regulamento da Instrução Primária do Estado de Minas Gerais de 1893, assim se definiam as obrigações (e desobrigações) do Estado na oferta da escola elementar:

Art. 14: ficarão isentos da obrigação constante os responsáveis, que perante o Inspetor provarem qualquer uma dessas condições relativas aos seus filhos e protegidos:

I. Matrícula em freqüência do menino em escola municipal ou particular



- II. Aprendizagem no seio da família
- III. Posse de certificado provando que o mesmo obteve aprovação no ensino primário
- IV. Existência de moléstia contagiosa no menino
- V. Residência fora do perímetro escolar
- VI. Dificuldade permanente dos meios de comunicação
- VII. Indigência (DECRETO Nº 655 DE 17 DE OUTUBRO DE 1893, 1893).

Tal dado indica, por um lado, a prerrogativa dos pais em oferecerem a instrução primária através de estratégias diferenciadas e, por outro, como o Estado se desobrigava de garantir condições suficientes para estender a escola elementar a toda a população. Considerando que o perímetro escolar abrangia apenas uma área num raio de 2 km da sede da escola, expressivo contingente da população brasileira, distante dos núcleos urbanos centrais, ou moradores de outras áreas, viram-se excluídos da escola. Como comenta Veiga (1999, p. 144) sobre a escola mineira: "Legalmente o Estado formaliza o direito à instrução; concretamente as populações devem resolver os obstáculos para seu ingresso nela."

128

Já as alternativas de formação elementar das elites caracterizavam-se pela diversidade de estratégias e espaços de formação, como colégios religiosos, educação doméstica, a cargo de tutores e professores particulares, que garantiriam uma educação diferenciada. Almeida, ainda em 1899, registrava como as famílias mais abastadas recusavam-se a enviar os filhos para as escolas primárias, pelo risco de convivência com crianças negras e pobres, optando pela criação de escolas particulares.

A escola pública destinada à formação das elites era, principalmente na segunda metade do século, a incipiente educação secundária, compreendida como vocacionada para formação das camadas dirigentes. Não havia necessariamente uma continuidade entre os dois níveis de ensino, de modo que os alunos da escola secundária não precisavam freqüentar a escola elementar, como indicado acima. No projeto educacional oitocentista, era o jovem das camadas abastadas o sujeito da escola secundária, sendo a criança das camadas populares, na chamada idade da puerícia, o potencial aluno das escolas elementares. No dizer de Schüller:



[...] para além da divisão entre livres e escravos, crianças e jovens, a legislação da Instrução Pública da Corte estabelecia outras distinções, expressando as diversas hierarquias daquela sociedade. Os níveis primário e secundário não foram diferenciados apenas pelo grau ou pelas idades dos discentes. O Regulamento estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário de 1º grau ou 1ª classe para os indivíduos livres entre 07 e 14 anos, sob pena de multa de 20 a 100 réis aos pais ou responsáveis por crianças que, nesta faixa de idade, não recebessem a instrução primária. O ensino secundário, no entanto, não foi considerado obrigatório e, conseqüentemente, continuaria restrito a uma pequena parcela da população livre. (SCHULLER, 1999, p. 35).

Portanto, verifica-se que o projeto de escolarização da população, ao longo do século XIX, definia-se pela constituição de espaços e estratégias diferenciadas, definidas pela origem sócio-racial do aluno, configurando modelos paralelos de instrução. A definição da infância como período de vida caracterizado pela inserção no espaço escolar não assumiu um significado unívoco, remetido exclusivamente a seu pertencimento a um grupo etário. A identidade infantil construiu-se associada à origem social da criança, à sua inserção num grupo social, étnico e de gênero, que se superpôs à condição geracional.

129

O Estado não investia na instrução elementar

Outra afirmativa reiterada na produção acadêmica é que as diferentes províncias não investiam na educação elementar. Mesmo um autor de inequívoca autoridade na produção historiográfica brasileira afirma que “[...] a educação primária não foi utilizada como instrumento eficaz de socialização política [...] a preocupação da elite imperial com o problema da identidade nacional resumiu-se em tentar socializar e convencer setores divergentes da própria elite.” (CARVALHO, 1998, p. 240-241).

No estudo das dotações orçamentárias provinciais, a escola constituía um dos principais itens de alocação dos recursos⁷. Porém, a capacidade de captação de impostos, num Estado recente e pouco estruturado, com uma população empobrecida, determinava uma verba insuficiente para manutenção e ampliação de um sistema eficiente de ensino. A precariedade

do funcionamento das escolas elementares é, assim, fruto não de um desinteresse ou abandono pelo Estado, mas constitui-se conseqüência de sua fragilidade.

Contribui para este quadro a ordenação do ensino prevista no Ato Adicional de 1834, que definiu as responsabilidades na oferta da instrução⁸. Embora no discurso das elites a escolarização da população livre fosse apresentada como necessidade imperiosa de consolidação da ordem pública, o Estado central transferiu às províncias e municípios a responsabilidade pela instrução elementar, assumindo a educação superior. No dizer de Gvritz e Vidal (1999, p. 73) “[...] o Império delegava às províncias o ensino das camadas mais pobres da população e assumia a responsabilidade pela formação das elites e dos futuros funcionários do Estado.”

À descentralização de funções do Estado, como a educação, correspondeu a centralização da distribuição das rendas públicas. Segundo Carvalho Franco (1997, p. 121) “[...] especialmente a partir de 1840 foi-se consolidando um governo centralizador, sentido esse que aparece distintamente na discriminação das rendas públicas em nada favorável à província e ao município, em particular a este.” Verifica-se que as províncias, ao longo de todo o período imperial, tiveram enorme dificuldade na institucionalização da escola elementar. No dizer de Faria Filho:

[...] quando relacionamos os investimentos na instrução com os orçamentos provinciais, eles não eram assim tão parcos como se imagina ou descreve. No entanto, entre a grande importância atribuída à instrução e a operacionalização de fato de uma política que a concretizasse interpunham-se elementos de várias ordens, entre eles sem dúvida a baixíssima capacidade de arrecadação da província e a luta dos grupos dominantes pelo investimento em outros níveis de instrução que não o primário, como o funcionamento de colégios secundários particulares. (FARIA FILHO, 2001, p. 96).

No caso das escolas particulares, estas competiam com as escolas públicas na disputa pelas minguadas verbas advindas do Estado, como afirmado acima. Cabe também melhor entender a definição de escolas privadas naquele período. Estas tanto se referiam às escolas dirigidas às elites, quanto à instrução dos escravos e de crianças pobres, como registros de escolas particulares (VEIGA, 2005; DEMARTINI, 2001; SILVA, 2000). Mendonça e



Vasconcelos (2004) alertam para a importância de historicizar os conceitos de público e privado, superando anacronismos na análise. Assim é que, para as autoras, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a educação pública assumiria, entre outros significados, uma realização fora do âmbito doméstico (a educação privada). Na verdade, como comenta Gasparelo:

No Brasil do século XIX, vários termos foram utilizados pelo poder público para se referir às diversas instituições, públicas ou particulares, ligadas ao ensino. As regulamentações do governo imperial brasileiro no seu primeiro século como nação independente, estabeleciam normas relativas às *casas de instrução*, *casas de educação*, *escola*, *colégio*. Na segunda metade daquele século, quando foram mais intensas as ações do poder público em relação ao ensino, foi preciso que o significado de cada um desses termos estivesse claro, para evitar dúvidas em relação ao cumprimento das deliberações sobre a matéria. (GASPARELO, 2001, p. 6).

Em Ofício ao Ministro, o Inspetor Geral de Instrução aponta a necessidade de definições oficiais dos termos utilizados na administração pública. “Aproveito também a ocasião para lembrar a S. Ex^a que os termos *escola*, *colégio* e *casa de instrução*, ou de *educação*, não se acham definidos no Regimento, dando isso lugar a dificuldades e incertezas.” (PROCESSO DE 18 DE JANEIRO DE 1862, 1862).

Por fim, além de exíguas, as verbas destinadas à instrução financiavam não apenas as escolas públicas, mas também, muitas vezes, o pagamento do professor das escolas privadas e uma série de outros itens não ligados diretamente ao funcionamento da escola elementar. Em trabalho sobre as dotações dirigidas à instrução nas leis orçamentárias da província baiana, Nunes (2002) registra os mais variados gastos incluídos nesta rubrica, pulverizando as verbas destinadas à instrução.

As crianças negras eram impedidas de frequentar a escola

Tal afirmação encontra-se repetida em muitas das análises sobre história da educação brasileira. (MOYSES, 1995; FARIA FILHO, 2005; LOURO, 1997). Atribui-se ao texto legal a negação de acesso à escola para parte da

população negra, tomando-se como fato, algo que não encontra amparo no estudo das legislações provinciais. Destaca-se, como analisa Fonseca (2002) uma confusão entre os termos escravo e negro. O escravo era impedido de frequentar a escola (embora já existam dados que indiquem sua presença, mesmo que esporádica), não o negro livre.

Nas pesquisas sobre a escolarização nas províncias no século XIX, Schüller no estudo da Corte (2001); Jesus de Souza (2006) sobre a província baiana; Correia e Gaspar da Silva (2004), sobre a província catarinense; Castro (2004) sobre a província maranhense; Veiga (2005) e Fonseca (2002) sobre a província mineira; Suria Barros (2002) no estudo da província paulista; Arantes e Silva (2002) sobre a província pernambucana, apontam nas legislações provinciais apenas a proibição de freqüência dos escravos.

Veiga (2005) ao sistematizar os dados relativos às distintas leis provinciais do período, detecta impedimentos, exclusivamente na legislação da província do Rio Grande do Sul, que proibiam a freqüência de pretos (mesmo que livres) e na legislação da Corte de 1837, em que faz-se referência à proibição do acesso à instrução pública à população africana livre. No caso da Corte, Schüller indica que na Lei 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, apenas os escravos eram impedidos de ter acesso a instrução pública, modificando-se as prescrições anteriores.

A partir desta definição dos textos legais, uma questão se impõe: se não eram impedidas, as crianças de origem africana se faziam presentes nas salas de aula? Em que condições? Como comenta Veiga:

[...] ao desfazermos dos falsos pressupostos da proibição dos afrodescendentes de frequentar a escola no período imperial, nosso olhar poderá ser redimensionado para identificar os mecanismos de produção de inclusões sociais diferenciadas e os conflitos interétnicos, acentuadamente relacionados a práticas cotidianas. (VEIGA, 2005, p. 40).

Inicialmente, uma dificuldade se impõe no recurso às fontes. A partir de 1835 (no caso da província mineira), nos mapas de matrícula e freqüência não se fazem mais presentes menções a origem racial dos alunos, como era freqüente nos mapas do período anterior. Com isso, o entrecruzamento com outras fontes faz-se imprescindível no trabalho do historiador. Fonseca (2002) e Veiga (2005) recorrem aos mapas da população; Suria Barros



(2002) e Demartini (2001) às memórias e registros escolares de alunos do período; e Barros, em 2006, aos mapas dos professores; a partir do que detectam que as crianças negras e pardas constituíam significativa parcela da população escolar.

A identificação da presença da população de origem africana nas salas de aula não significa negar as tensões na convivência de crianças de origens raciais diferenciadas e os conflitos subseqüentes. Como apontado anteriormente, Almeida (1899) comenta que muitos pais tiravam os filhos das escolas pública, temendo a convivência com crianças negras. Suria Barros (2002) registra em São Paulo a seguinte carta de um professor:

O professor Antonio José Rhormens acrescenta em seu relatório uma longa descrição da situação vivida por sua escola. Ali encontraria-se uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. O professor demonstra claramente a aversão contra a presença desses alunos negros na escola, que só estão lá porque ele não os pode proibir: Não tendo limite o numero de alumnos que devão ser admitidos nas escolas publicas, e não podendo o professor fazer escolha delles, devendo acceitar a todos [...]. Não que ele discorde que esses alunos sejam educados, o problema é eles freqüentarem a mesma escola onde também estão os bons meninos. Para lidar com sua presença, o professor sente-se as vezes obrigado a usar de rigor, afim de contel-os nos limites do honesto. A solução sugerida para os indesejados: Para estes devião haver escolas aparte. (RHORMENS apud BASTOS, 2002, p. 7).

Demartini (2000), recorrendo à história oral, também registra as tensões vividas pelos alunos afrodescendentes no cotidiano das salas de aula, levando a processos de exclusão e auto exclusão escolar desta população. Silva (2000) analisa a iniciativa de criação de uma escola para pretos, na Corte, por parte de um professor, em decorrência da qual os pais, de origem africana, manifestam num abaixo-assinado que: “[...] nós abaixo assinado vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém

nas aulas atuais, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos Silva a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos.” (REQUERIMENTO apud SILVA, 2000, p. 120).

Ao lado das salas de aula das escolas elementares, ao longo do século e, principalmente, após a Lei do Ventre Livre e a Abolição, surgiram diversas iniciativas, nas diferentes províncias, de formação das crianças, especialmente de origem africana, em escolas voltadas para o trabalho. (MOURA, 2006; MARCÍLIO, 1998). Os chamados Colégios e Artificies constituíram-se como projetos dirigidos para tal segmento da população, o trabalhador livre, buscando aliar a instrução elementar à qualificação profissional. O modelo de colégios dirigidos as camadas pobres da população diferenciava-se tanto em colégios dirigidos ao trabalhador urbano, num projeto que buscava fazer frente a presença de meninos desocupados, vadios ou pequenos delinquentes, nos grandes centros, quanto em Colégios Agrícolas dirigidos às camadas pobres do espaço rural. A argumentação que sustentava a construção destes espaços educativos diferenciados apresentava o risco da existência deste segmento da população: crianças e jovens de origem escrava, despreparados para o trabalho, potencial fonte de desordem.

134

Tendo em vista o acúmulo de trabalhos monográficos sobre estas instituições em diferentes Estados da federação⁹, verifica-se que, se a Lei Áurea não se pronunciou sobre a instrução dos libertos, foram construídos diversos espaços educativos voltados para a formação deste segmento, num modelo de educação para o trabalho. (MARCÍLIO, 1998). Estas eram Iniciativas que contavam com o apoio do Estado e/ou filantropos. Por outro lado, fizeram-se presentes iniciativas populares de criação de escolas noturnas, como registram Demartini (2000) e Peres (2002). A visibilidade dada a existência destas instituições indica que a afirmação, reiterada na bibliografia, de que não foi construído uma alternativa de escolarização da população liberta, não pode ser tomada como definitiva.

As famílias não se interessavam pela escolarização dos filhos

Uma afirmação reiterada nos discursos dos dirigentes e dos delegados e inspetores de ensino do período atribuía ao desinteresse e ignorância dos pais (entre outros fatores) a precariedade do funcionamento das escolas,



ao não investirem na instrução dos filhos. Tal afirmação, muitas vezes reproduzida nas investigações sobre a educação imperial, remete à importância da análise da relação família-escola, na compreensão do processo de escolarização da infância no decorrer do século XIX.

No estudo desta relação, cabe inicialmente definir que família é fruto de análise. Da mesma forma que a infância não pode ser tomada no singular, mas considerada no interior de grupos sócio-raciais distintos, as famílias, ao longo do século XIX, tinham composição e ordenamento diferenciado, tendo em vista também identidades sócio-raciais diversas.

No projeto de escolarização que se desenvolve ao longo do século XIX, não apenas desenham-se processos de escolarização diferenciados da infância, como também nos discursos sobre as famílias e as estratégias de adesão dos grupos familiares à forma escolar, já que os governos provinciais tinham em vista famílias diferenciadas.

Para melhor apreender a relação família-escola no século XIX, cabe destacar duas problemáticas distintas: o envio dos filhos à escola, através de matrícula na instituição e sua permanência, aferida através da análise dos mapas de frequência.

No que refere-se ao envio dos filhos, as leis de obrigatoriedade escolar definiam como responsabilidade das famílias (ou dos tutores) a sua educação, tanto através do envio da população em idade escolar à instituição (sob pena de pagamento de multa, em caso de descumprimento), como facultando-se a oferta da instrução pelos responsáveis, através da educação doméstica. Nos estudos sobre as leis de obrigatoriedade escolar nas diferentes províncias não aparece registro do cumprimento deste item¹⁰. Verifica-se, no recurso à documentação, um quadro extremamente complexo, em que diferentes famílias, em função de suas condições de vida, da escola que lhes era oferecida, interagem de forma diferenciada com a instituição.

Por outro lado, as camadas superiores muitas vezes recusavam-se a enviar seus filhos para a escola pública, como apontado acima no texto. Neste caso, a escola elementar competia com outros agentes e espaços na formação da criança, como os colégios particulares e o recurso a tutores pagos.

No caso das crianças de origem popular, verifica-se situações de ordem diversa. Na documentação mineira analisada por Viana (2006),

ao mesmo tempo que faz-se presente o registro de denúncia por parte dos delegados de ensino do não envio dos filhos à escola, são vários os abaixo-assinados dos pais, pedindo a abertura de salas de aula.

A resistência ao envio dos filhos à escola ancorava-se em vários fatores. Por um lado, a forma escolar não tinha ainda legitimidade social como espaço de formação e aprendizagem para a vida adulta. Numa sociedade preponderantemente iletrada, em que a circulação do escrito era precária, a aquisição da leitura e da escrita parece ainda não ser reconhecida como uma aprendizagem necessária a vida adulta por um significativo contingente das famílias. Especialmente no caso da população feminina em idade escolar, são freqüentes as denúncias de recusa dos pais em enviarem as meninas às escolas. Na análise de Muniz (2003, p. 250) “[...] as famílias eram muitas vezes imbuídas de uma tradição cultural que se mantinha refratária às ingerências do poder público em assuntos de âmbito tão particular como a educação de seus filhos e, principalmente, suas filhas.”

Por outro, para a manutenção dos núcleos familiares, o trabalho infantil, remunerado ou não, constituía elemento fundamental, o que iria repercutir não apenas na decisão de enviar os filhos às escolas, mas também na permanência destes na instituição, o que será melhor analisado abaixo.

Se parte das famílias resistia ao envio dos filhos às escolas elementares, outro contingente demandava a abertura de escolas pelo Estado, como também o pagamento de professores das escolas privadas, através de petições e abaixo-assinados. Gondra e Lemos (2006) analisaram estas fontes presentes na documentação da Corte relativa à instrução, observando que algumas contavam com expressivo número de signatários, que indicavam o número de filhos de cada requerente. Para os autores:

[...] podemos perceber que a escolarização não se configura exclusivamente como um projeto imposto pelo Estado. A escola, sobretudo a primária, já se constitui em uma demanda, em uma reivindicação de parte da população organizada [...] que indica a legitimidade que atribui ao movimento de escolarização. (GONDRA; LEMOS, 2006, p. 195-196).

No que refere-se à permanência da população em idade escolar na instituição, na documentação faz-se presente o registro do envio dos filhos a escola apenas no período definido pela legislação. (GOUVÊA, 2006). Após



ultrapassar a idade obrigatória, muitos pais retiravam seus filhos da escola, mesmo que estes ainda não estivessem alfabetizados, nem tivessem cumprido os dois anos previstos.

Outra questão referente a permanência dos filhos na instituição era a necessidade do recurso ao trabalho infantil, remunerado ou não. Nos mapas de frequência, observa-se a diminuição da presença de alunos em certas épocas do ano, associado às atividades de plantio e colheita, como também o recurso ao trabalho feminino infantil no espaço doméstico, de maneira a garantir a manutenção e sobrevivência do núcleo familiar. (GOUVÊA, 2003). A posição das famílias de retirada dos filhos da escola, neste caso, tem que ser compreendida não como uma negação da instituição, mas como uma opção diante da necessidade de contar com o trabalho dos mais jovens na manutenção do núcleo familiar.

Na verdade, na análise dos mapas escolares, verifica-se que o maior problema não era a matrícula, em que indicava-se a inscrição de uma população de até 90 alunos, mas principalmente a frequência assistemática e a evasão, como estudado na província mineira por Gouvêa (2004), Veiga (2005); na paulista, por Vidal (2006) e Souza (2006); na matogrossense, por Xavier (2006). Muniz (2003) observa que:

[...] a defasagem entre matrícula e frequência inscreve-se no processo de exclusão escolar, historicamente engendrado [...] a situação de pobreza respondia pela exclusão dos bancos escolares pelo simples não ingresso, ou pela frequência assistemática às aulas, e conseqüentemente desligamento ou reprovação e posterior evasão. (MUNIZ, 2003, p. 242).

Verifica-se também a tensão na relação das famílias com os professores, que eram acusados de despreparado, de não estarem presentes nas escolas, de espancarem os alunos, de terem uma conduta moral inadequada. Tais temas eram alvos de denúncias constantes pelas famílias, como observa-se na análise dos abaixo-assinados. (GONDRA; LEMOS, 2006; VIANA, 2006). Casos de reclamações dos pais de alcoolismo e assédio sexual dos professores fazem-se presentes na documentação, acarretando muitas vezes processos contra os docentes. Neste caso, observa-se não uma negação da importância da instituição, mas que sua precariedade determinava a resistência do envio dos filhos a um espaço muitas vezes sem condição mínima de

funcionamento, sob responsabilidade de um adulto considerado despreparado para o exercício da função.

Destaca-se como o processo de afirmação da instituição escolar como espaço formador das novas gerações fez, como analisa Faria Filho (2002, p. 81), deslocar a responsabilidade de outras instituições, como a família e a Igreja. Tal deslocamento não se deu sem conflitos e envolveu não apenas a construção da legitimidade da instituição escolar no exercício desta função, mas também a deslegitimação daquelas instituições. No dizer do autor: “[...] produzindo-as, na mais das vezes, como incapazes de bem educar em face de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento, em face da sociedade moderna, enfim.”

As mudanças socioeconômicas, experimentadas especialmente nas grandes cidades brasileiras ao final do século XIX, fizeram emergir, diante da necessidade de constituir espaços de guarda das crianças pequenas para possibilitar o trabalho feminino, uma nova modalidade de atendimento à criança: os jardins de infância. Kuhlmann (2000) indica, neste período, o surgimento de redes de proteção e atendimento à infância “desvalida” em que o Estado e as instituições filantrópicas buscam atuar como suporte/substituição às famílias pobres. Caracteriza-se não apenas a constituição de novos espaços de atendimento à criança, mas novos sujeitos da escola (a criança pequena), bem como a afirmação de um discurso desqualificador das famílias pobres como agentes socializatórios.

138

Conclusão

No estudo da escolarização da criança brasileira no decorrer do século XIX, verifica-se o longo e tortuoso processo de afirmação da forma escolar, que iria conviver durante todo o período com outras estratégias e espaços sociais de formação da população infantil. Emerge dos estudos mais recentes o retrato de uma trajetória que envolveu embates, resistências e dificuldades características na consolidação da instituição, diante de um Estado dotado de poucas condições de investimento, com um projeto de educação ao mesmo tempo inclusivo e excludente.



Verifica-se uma variedade de espaços sociais de instrução expressos em escolas públicas e privadas, colégios, regimes de tutoria, asilos, que indicam uma miríade de possibilidades de acesso a cultura letrada, para parte da população. Para outra, numa sociedade heterogênea, estratificada, atravessada pelo sistema escravista (ou por sua herança), eram produzidas condições diferenciadas de inclusão e permanência na escola. Tal dado indica a importância de, nos estudos sobre as diferentes formas de educação da infância nos oitocentos, se tomar a escola pública como uma das possibilidades de formação das novas gerações, cuja legitimidade social para o exercício do papel era caracteristicamente frágil.

O processo de escolarização da infância no século XIX no Brasil só pode ser melhor apreendido considerando-se a tensão entre grupos diferenciados pelo acesso a instrução. Neste quadro, a elite dirigente tanto creditava importância à escola elementar, entendendo sua implementação como fator de coesão social, como interditava acesso a determinados grupos (a população escrava) ou dificultava a inserção e permanência de outros (como a população pobre, negra e feminina). A universalização da instrução se fez em termos extremamente restritos, diante de uma sociedade heterogênea. Neste contexto, o projeto de escolarização desenhado pelas elites dirigentes caracterizava-se não como fator de construção de uma certa homogeneização social, mas de reafirmação das desigualdades. Como comenta Castanha:

[...] é forçoso afirmar que no Império não havia preocupação alguma com a instrução elementar, que não havia plano nem metas, que era completamente desorganizada. Creio que é possível fazer uma leitura diferenciada, bastando para isso reler o processo de organização da instrução pública partir de outra óptica, ou seja, da centralização, levando-se em conta que aquela era uma sociedade conservadora, escravocrata e essencialmente rural, ou seja, pensá-la à luz das condições materiais e sociais do século XIX. (CASTANHA, 2006, p. 192).

Porém, as elites dirigentes não constituíam os únicos atores deste processo. Emerge do investimento nas fontes primárias o retrato de um processo de escolarização marcado pela pluralidade de atores históricos (professores, famílias, inspetores, alunos), com demandas diferenciadas, que deixaram registro, quer do investimento na instrução, quer da resistência à

sua democratização, quer da dificuldade em sua implementação. Com isso, o Estado deixa de ser compreendido como único ator histórico e impõe-se a necessidade de apreender a dinâmica da relação entre os diferentes atores, no cotidiano do processo de escolarização. Por outro, a efetivação de um projeto descentralizado de instrução, a partir da Lei de 1834, impõe o investimento no estudo dos processos históricos das diferentes províncias, algumas ainda ausentes nesta nova produção.

Resta, ao final deste trabalho, perguntarmos sobre as crianças, considerando-as como atores históricos deste processo. Como interagem com a escola e os outros espaços de formação, qual o significado desta instituição em seu cotidiano, como lidavam com as práticas escolares? Tais perguntas evidenciam uma lacuna na produção, ao mesmo tempo em que indicam um fértil campo de estudos e um desafio para o investigador, dado a precariedade das fontes. Desafio, convite ou provocação, fica a pergunta para a comunidade de historiadores da infância e da educação.

Notas

140

- 1 Pesquisa com apoio do CNPq, através da concessão de bolsa de produtividade
- 2 Foram utilizadas publicações presentes em livros, revistas acadêmicas da área de história, educação e história da educação e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais. No levantamento da produção, recorri aos periódicos: Revista Brasileira de História da Educação, Revista Brasileira de História, Revista Brasileira de Educação. No que se refere aos trabalhos apresentados em eventos, utilizei os resumos dos trabalhos apresentados no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Uberlândia, 2006), os trabalhos completos apresentados no IV Congresso Brasileiro de História da Educação (Goiânia, 2006), no II Congresso Brasileiro de História da Educação (Natal, 2002), no GT de História da Educação da ANPEd entre as 23 e 29 Reuniões, (2000 a 2006). Não pretendi realizar um levantamento exaustivo, na direção de um estado da arte sobre o tema, mas levantar referências que contemplassem o estudo das diferentes províncias.
- 3 A este respeito vide Ariès (1992).
- 4 Cabe destacar que, mesmo nos países centro europeus, foi apenas a partir da segunda metade do século XIX, que a escola afirmou-se como espaço educador da população, com a difusão das leis de obrigatoriedade escolar.
- 5 Cabe fazer uma distinção dos currículos da escola elementar na primeira e segunda metade dos oitocentos. A partir de 1860, são acrescidas novas disciplinas na escola elementar, como também novos conteúdos são introduzidos nas disciplinas já existentes. Vide Gouvêa (2006).
- 6 A este respeito, vide Gouvea e Jinzenji (2006b).



- 7 No caso da província mineira, Faria Filho (2001) indica que 1/3 do orçamento era destinado à educação, constituindo o segundo item de despesas 2001. Monarcha (1999), no caso da província paulista registra que, se em 1873 a instrução constituía 1/6 do orçamento, com a Lei nº 9 de 1874, que institui a obrigatoriedade escolar, passa a ser o segundo item, após os gastos com a força pública. Nunes (2002) no estudo da província baiana aponta que em 1891, os gastos com instrução consumiam 21, 2% do orçamento provincial.
- 8 Castanha (2006) faz interessante análise sobre o significado do Ato Adicional de 1834, criticando os estudos que lhe atribuem papel desagregador na construção de um projeto de instrução pública para o país.
- 9 Vide Castro (2004), Souza (2004), Fonseca (2002) e Marcílio (1998).
- 10 Veiga (2005) faz referência a uma correspondência entre o delegado de ensino e o Presidente da Província mineira, em 1842, em que o primeiro solicita que uma mãe seja desobrigada do pagamento de multa, dada sua situação de penúria.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: EDUS, 2000.

ALVES, Gilberto. Nacional e regional na história da educação brasileira: uma análise sob a ótica dos estados matogrossenses. In: Sociedade Brasileira da História da Educação. (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. p. 163-188.

ARANTES, Adlene; SILVA, Fabiana Cristina da. Do discípulo e do mestre ao aluno e professor: uma trajetória das concepções de professor e aluno ao longo do século XIX em Pernambuco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. 1 CD-ROM.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada**. Tradução Hildgard Feist. São Paulo. Companhia das letras, 1992. p. 7- 20. (v. 3).

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Negrinhos que por aí andão: crianças negras no final do século XIX na cidade de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. 1 CD-ROM.

_____. A escolarização da população negra em São Paulo no século XIX: mapas de professores como fonte de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 17-62.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n 11, p. 170-196, jan./jul. 2006.

CASTRO, César Augusto. A educação dos meninos desvalidos no Maranhão no século XIX. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Livro de resumos...** Évora: Universidade de Évora, 2004. p. 66.

CORREIA, Antonio Carlos Luz; SILVA, Vera Lucia Gaspar de. A lei da escola: sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina-Brasil (1880-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.8, p. 43-84, jul./dez. 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 121-156.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. (v.1).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Processo de escolarização no Brasil**: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. Faculdade de Educação da UFMG, 2001. (Síntese de pesquisa, mimeo.).

_____. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a Escola Nova em Minas Gerais. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002. p. 81-95.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico- metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-98.

_____. Projeto nacional e educação: uma leitura a partir da obra de Bernardo Guimarães. In: PONTES, Elcio; MORAES, Christianni. (Org.). **História da educação**: ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 82-98.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.



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

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: UNESP, 1997.

GASPARELLO, Arlete. O Colégio Pedro II e as humanidades: a invenção do secundário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 21., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. 1. CD-ROM.

GVRTZ, Silvina; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação comparada na América Latina: um caso para repensar algumas suposições (o ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar no Brasil e na Argentina 1880-1940). In: FARIA FILHO Luciano Mendes de. (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: Horta Grande, 1999. p. 69-86.

GONDRA, José; LEMOS, Daniel. Poderes da assinatura: abaixo-assinados como fontes para a história da educação brasileira no século XIX. In: ROCHA, Heloisa Pimenta. (Org.). **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2006. p. 189-206.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 189-226.

_____. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 114-132, jan./abr. 2006.

KUHMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

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

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A gênese do conceito de educação pública. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Livro de resumos...** Évora: Universidade de Évora, 2004. p. 72.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império (Paraná-província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições. 1999. p. 87-94.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da praça**: o lado noturno das Luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de. Descaminhos da infância no Brasil republicano: a educação como salvação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

MOYSES, Sarita Maria Affonso. Literatura e historia: imagens de leitura e leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 53-62, set./dez. 1995.

MUNIZ, Diva do Couto. **Um toque de gênero**: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

MUNICÍPIO DO IMPÉRIO. PROCESSO DE 18 DE JANEIRO DE 1862. (Arquivo Nacional, Seção de Manuscritos, Ensino Secundário 1861-1862).

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NUNES, Antonietta de Aguiar. A instrução pública nas leis orçamentárias provinciais baianas: 1835-1889. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. 1 CD-ROM.

PERES, Eliane. Sobre o silêncio das fontes... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.4, p. 75-102, jul./dez. 2002.

MINAS GERAIS. RELATÓRIO AO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA — 1839. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Fundo de Instrução Pública I.P. 235 14/12/1839).

_____. DECRETO Nº 655 DE 17 DE OUTUBRO DE 1893.

SOUZA, Maria Zélia Maria de. Reflexões acerca da escolarização dos desvalidos no século XIX. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Livro de resumos...** Évora: Universidade de Évora, 2004. p. 207.

SOUZA, Caroline Conceição de. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização na cidade de São Paulo (século XIX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.



SOUZA, Ione Celeste Jesus de. Os favorecidos da Nação: ingênuos na sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. 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. (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 157-184.

SCHUELER, Alessandra Martins. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 27-48, set. 1999.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Plano, 2000. (ANRJ IE 13 97. Arranjo Bouller. Série Educação. Gabinete do Ministro. Município do Império. Requerimentos sobre Instrução Pública em ordem alfabética de 1850-1890).

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez de. (Org.). **A memória e a sombra**. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-136.

_____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-83.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 9, p. 73-107, jan./jun. 2005.

VEIGA, Cynthia Greive; RODRIGUES, Maysa. Etnicidade e história da educação. In: PONTES, Elcio; MORAES, Christianni. (Org.). **História da educação**: ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 32-45.

VIANA, Fabiana. **Relação governo-escola e família na institucionalização da instrução na província mineira (1820-1840)**. 2006. fl. 187 Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização em São Paulo no século XIX: questões teórico-metodológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 7-48, jun. 2001.



VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

XAVIER, Ana Paula da Silva. Mapas escolares: possibilidades de análise do ensino da leitura e escrita no século XIX em Mato Grosso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

Profª. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/UFMG)
E-mail | crisoares43@yahoo.com.br

Recebido 30 abr. 2007

Aceito 17 maio 2007