



A escola, a infância e o processo civilizador no Brasil do século XIX

The school, the childhood and the civilizing process in Brazil in the XIX century

Fabiana da Silva Viana¹

Resumo

Neste artigo procuro analisar o processo de escolarização no Brasil, no século XIX, adotando como referencial teórico as proposições do sociólogo alemão Norbert Elias. Dedico-me, mais especificamente, à teoria do processo civilizador e procuro a partir dela compreender a relação entre a formação do Estado imperial brasileiro e a organização do serviço de instrução pública primária. Minha hipótese é que a constituição do Estado nacional brasileiro demandou a produção e a valorização de certos modelos sociais como o do cidadão civilizado; modelo do qual decorreram várias outras representações: como o do bom pai de família, da boa mãe e do filho dócil e educado. Concomitantemente, ocorreu a institucionalização de espaços destinados à formação do povo e à defesa daqueles comportamentos sociais mais desejáveis e adequados à nova realidade do país. Daí a grande importância conferida, no discurso de políticos e intelectuais, à escola pública primária e aos saberes elementares que ela tinha a função de transmitir.

Palavras-chave: Escolarização. Estado imperial brasileiro. Processo civilizador.

Abstract

The aim of this article is to analyze the schooling process in Brazil during the XIX century, employing the propositions of German sociologist, Norbert Elias, as theoretical support. My focus is on the civilizing process theory as my attempt, through such theory, to understand the relationship between the formation of the Brazilian monarchical state and the organization of the primary public instruction service. My hypothesis is that a Brazilian national state constitution demands production and valorization of certain social models as a civilized citizen, model of decorrelation of a family father, a good mother and a polite and sweet child. Concomitantly, occurred the institutionalization of some spaces destined to people formation and to the defense of some social behavior more desirable and suitable to the country reality. So the great importance conferred in the politicians and intellectuals speech, to the primary public schools and to the elementary knowledge that she has the function to transmit.

Keywords: Schooling. Brazilian monarchical state. Civilizing process.

Artigo recebido em 10 de Novembro de 2016 e aprovado em 20 de Março de 2017.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela UFMG (2003), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Educação pela mesma Universidade. Realizou residência pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação Educação, Conhecimento e Inclusão Social da UFMG (2013), atuando junto ao Centro de Pesquisa, Memória e Documentação da Faculdade de Educação (CEDOC/FaE/UFMG). É pesquisadora do Centro de Estudos em História da Educação (GEPHE/FaE/UFMG) e integrante do Grupo HISTORIAR – Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação (FaE/UFMG). Integra também o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação da UEMG (Campus BH) e vem estabelecendo diálogos com o Grupo de História da Educação da UFOP. É professora da disciplina Didática: Pensamento Educacional e Processos de Ensino Aprendizagem, ministrando aulas na Faculdade de Educação da UEMG (Campus BH). E-mail: fabianadasilvaviana@gmail.com

Introdução

Neste artigo procuro analisar o processo de escolarização no Brasil do século XIX, adotando como referencial teórico as proposições do sociólogo alemão Norbert Elias. Dedico-me, mais especificamente, à teoria do processo civilizador e procuro a partir dela compreender a relação entre a formação do Estado imperial brasileiro e a organização do serviço de instrução pública primária. Como procuro demonstrar, nas linhas que se seguem, a constituição de um Estado nacional, genuinamente brasileiro, demandou a instituição de modelos e espaços para a formação do povo, daí a grande importância conferida à escola primária e aos saberes elementares. Daí, também, a tônica conferida pelas autoridades políticas nos discursos em defesa da generalização do serviço de instrução pública: um serviço que deveria ser assumido, pensado e dirigido pelo “governo do Estado” e não pelo “governo da casa”, como bem sinalizou Mattos (1987).

1 Norbert Elias e o processo civilizador

Nos livros *O Processo Civilizador: uma História dos Costumes* (1935) e *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização* (1939), o tema de investigação de Norbert Elias foi o dos tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado. A questão central que conduziu suas reflexões foi: como ocorreu o processo pelo qual grupos sociais específicos passaram a caracterizar a si mesmos como civilizados? Em que consistiu esse processo e quais foram suas causas ou forças motivadoras? Para responder a estas indagações o autor recorreu aos manuais de civildade que circularam na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, e estudou o contexto de sua produção, o público a que eram destinados e a mudança gradativa de seu conteúdo. Na leitura desses dois livros vemos o esforço de Norbert Elias no sentido de superar análises dicotômicas e estanques da realidade social. Na maneira como elaborou seu estudo e articulou suas reflexões às fontes, deixou claro sua preocupação em resgatar a dinâmica que caracteriza as relações sociais e extrapolar a tradicional divisão entre indivíduo e sociedade. Foi a partir desta percepção que ele elaborou o conceito de configuração social:

O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de “sociedade” que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formadas. (ELIAS, 1994, p. 249).

Para o autor, a condição da existência humana é uma condição relacional. Daí afirmar que as configurações (Estado, família, escola etc.) são produzidas historicamente através de redes de interdependência. Tais redes constituem-se de relações de poder e quanto maior a divisão e especialização das funções, maior é a interdependência entre os indivíduos e maiores são as tensões geradoras de mudanças nas configurações sociais. Para compreender o sentido do que seja essa dinâmica relacional, Norbert Elias apresentou numerosas situações, como a descrita abaixo:

A imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança talvez torne mais fácil imaginar Estados, cidades, famílias, e também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações. [...] Certamente podemos falar na dança em termos gerais, mas ninguém a imaginará como uma estrutura fora do indivíduo ou como uma mera abstração. As mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes não há dança. Tal como todas as demais configurações sociais, a da dança é relativamente independente dos indivíduos específicos que a formam aqui e agora, mas não de indivíduos como tais. (ELIAS, 1994, p. 249-250).

Partindo desta definição – do que seja a sociedade e de qual a relação entre ela e os indivíduos, o autor investigou a gênese do conceito de civilização e a transformação do comportamento humano ao longo dos séculos. Tendo como referência o tratado de Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium*², ele argumentou que o aparecimento de palavras nas línguas indica mudanças na vida do próprio povo. Assim, nesse tratado a atenção conferida ao tema da “civildade” indiciava a concretização de processos sociais e a mudança comportamental que a sociedade ocidental vinha passando. Como Norbert Elias procurou demonstrar, a produção dessa obra esteve em sintonia com o movimento de reagrupamento social: a nobreza de cavaleiros feudais em declínio cedia espaço à nova aristocracia das cortes absolutistas. A formação de novas configurações sociais e, conseqüentemente, as novas formas de interação entre os homens demandaram o estabelecimento de novos códigos de comportamento. Desta forma, entre os séculos XVI e XVII, com a formação de uma aristocracia composta de elementos de origens sociais diversas, houve o interesse em uniformizar os comportamentos por meio de um código comum de conduta. Forçados a viver de uma outra maneira, os indivíduos tornaram-se mais sensíveis às pressões uns dos outros e mais preocupados em não ofender ou chocar seus semelhantes. Estas novas relações

² Este manual foi publicado em 1530 e circulou na Europa até o século XVIII, contanto com 131 edições. (ELIAS, 1994, p. 68).

sociais implicaram, portanto, no aumento da coação exercida por uma pessoa sobre a outra e na exigência de que todos se comportassem segundo um padrão comum de conduta.

Esta expansão de modelos de comportamento permitiu a ampliação do conceito de civilidade – expresso a princípio no tratado de Erasmo – para o de civilização. O surgimento deste novo conceito indicava, “em seu uso no século XIX, que o processo de civilização – ou, em termos mais rigorosos, uma fase desse processo – fora completado e esquecido”. (ELIAS, 1994, p. 113). Cristalizada a noção de civilização, as nações europeias passaram a se designarem civilizadas e seus políticos, intelectuais e educadores se ocuparam de transmitir às classes mais pobres e às outras nações seus modelos de comportamento e conduta.

Na análise dos manuais de civilidade, Norbert Elias demonstra o quanto foi abrangente a transformação do comportamento humano. As mudanças por ele identificadas dizem respeito à modelação da fala, ao costume de comer à mesa, a atitudes com relação às funções corporais e ao sexo oposto. Para o autor, o refinamento e a mudança de hábitos estiveram relacionados ao desenvolvimento de sentimentos de repugnância e vergonha. A exortação quanto à necessária utilização de talheres, por exemplo, fazia-se a partir do argumento de que era indelicado comer com as mãos, ou mesmo pegar com as mãos o alimento que seria compartilhado com os outros à mesa. Comer com garfo passou a ser um hábito, nesta perspectiva, porque a vergonha de ser visto comendo com a mão, ao longo do tempo, tornou-se um “automatismo interior”. As mudanças ocorridas na forma de se preparar a carne também elucidam a transformação gradual do comportamento à mesa. Segundo o autor, há manuais que indicam que até o século XVII os animais eram assados inteiros e trinchados sobre a mesa. Esse costume desapareceu, gradualmente, ao mesmo tempo em que se tornou cada vez mais desagradável e repugnante ver o animal morto ou mesmo lembrar-se de seu sacrifício. Analisando essas situações Elias (1994, p. 128) afirma que “as pessoas, no curso do processo civilizatório, procuram suprimir em si mesmas todas as características que julgam ‘animais’. De igual maneira, suprimem essas características em seus alimentos”.

Essas mudanças aconteceram num longo período de tempo e tiveram de ser lenta e laboriosamente adquiridas e desenvolvidas por toda a sociedade. No decorrer desse processo, o padrão social a que o indivíduo tivera de se submeter, por causa das restrições externas, é lentamente substituído por um autocontrole, que operava mesmo

contra seus desejos conscientes. A princípio essas restrições externas eram impostas por elementos das classes dominantes às classes mais baixas. Mais tarde, a sociedade burguesa promoveria o confinamento da sexualidade a uma relação monogâmica, e defenderia a família como sendo a instituição responsável por regular as relações sexuais e, principalmente, cultivar o controle socialmente exigido dos impulsos.

A partir de então, a dependência social dos filhos em relação aos pais tornou-se particularmente importante, pois

[...] as crianças têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. (ELIAS, 1994, p. 145).

A interdição de muitos impulsos, na vida social e na consciência do indivíduo, possibilitou, então, o desenvolvimento de um superego regulado. (ELIAS, 1994, p. 187). O indivíduo, em decorrência dos processos de socialização, precisou desenvolver uma segunda natureza, eliminando progressivamente da vida pública manifestações puramente instintivas. Todavia, as mudanças ocorridas, ao longo prazo, na estrutura da personalidade compunham um quadro mais amplo de transformações; transformações que ocorriam, concomitantemente, na estrutura e organização da própria sociedade ocidental.

Na discussão sobre a formação dos Estados nacionais, Elias (1993) argumenta que a transformação do comportamento humano esteve ligada à monopolização da força física e à crescente estabilização dos órgãos centrais de governo. Seguindo o percurso de desintegrações e reintegrações territoriais, ocorridas ao longo do processo de feudalização, o autor mostra como se deu a organização de áreas e números cada vez maiores de pessoas em unidades integradas. Nesses territórios, extremamente beligerantes e internamente pacificados, a crescente diferenciação das funções fez surgir cadeias de ações individuais que teriam de ser dirigidas e direcionadas à sua finalidade social. A complexa teia de relacionamentos não poderia mais funcionar sem a interferência de um órgão capaz de coordenar e regular essas configurações funcionalmente diferenciadas; daí a instituição dos governos estatais.

Com a consolidação dos Estados nacionais, portanto, os indivíduos tiveram de se sintonizar a um padrão altamente regulado e diferenciado de autocontrole. Interligados a uma extensa cadeia de relações sociais, eles não poderiam mais dar total vazão a sua agressividade, nem mesmo às suas outras emoções. O controle das pulsões ligava-se,

assim, ao necessário desenvolvimento de um “espírito de previsão”; antes de qualquer coisa, passou a ser necessário aos indivíduos considerar quais as consequências que suas ações trariam para as redes de interdependência. Além disso, a legitimação dos poderes do Estado – sobretudo, no que diz respeito ao monopólio da força física e ao estabelecimento de códigos para reger a vida civil – tornou calculável o emprego da violência física e forçou os homens desarmados a controlarem sua própria agressividade.

2 A formação do Estado nacional brasileiro e a difusão das civilidades

No Brasil, a emancipação política – demarcada com a proclamação da Independência, em 1822 – exigiu dos governantes a construção de um ideário de nacionalidade, uma vez que seus habitantes deveriam ser transformados de colonos portugueses em cidadãos brasileiros. Para o Estado, “bons cidadãos” seriam aqueles que cumpririam os preceitos legais instituídos pelos legisladores da época. Os dirigentes, tanto do governo central quanto das províncias, disseminavam esse ideário por todo o Império através de discursos moralizadores e em defesa da educação escolar. A instrução pública era entendida como um dos instrumentos capazes de transmitir as normas, comportamentos e valores civilizados, como pode ser visto no trecho a seguir:

[...] é ou não útil instruir o povo? – Nós repetimos – sim – porque o aperfeiçoamento da razão humana condiz ao regramento das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos incultos do que naqueles em que a educação penetrou: a ignorância é a companhia da anarquia e da demagogia, quando por outra parte se tem observado que os hábitos de reflexão, que são inseparáveis do gosto da leitura, ajudam a favorecer o espírito de ordem e bom procedimento nos que a ela se dedicam. [...] Um povo instruído há de conhecer mais depressa do que o ignorante, que o seu interesse consiste na paz e na ordem pública, a instrução lhe há de fazer conhecer mais, que a inviolabilidade das propriedades é um seguro esteio da sociedade, e que atacar à força bruta as classes ricas é uma monstruosa injustiça. – Em suma, na marcha atual das sociedades européias o que nos parece útil, o que nos parece necessário e indispensável é o proporcionar ao povo uma instrução sólida fundada na ciência e na religião. (PERIÓDICOS MINEIROS, 1841).

No Brasil, ao longo do século XIX, as elites políticas e intelectuais comungaram da idéia de modernidade, em circulação na Europa, e apostaram na associação civilização e progresso. Nesta época, a intenção das elites brasileiras não era propriamente transformar o Brasil numa nação civilizada. Nos discursos de intelectuais e políticos a noção de civilização aparece muito mais como uma forma das elites produzirem sua autoimagem, uma vez que permanecia entre elas a dúvida quanto às “condições de possibilidade” de civilizar o povo brasileiro. (VEIGA, 2002, p. 101).

Assim, diferentemente de outras nações, no Brasil a ênfase da escolarização não se fez na busca de completar um processo de civilização já em curso, mas de estabelecer as civilidades e, principalmente, legitimar e dar visibilidade a uma nova configuração de poder.

O *Ato Adicional* de 1834 delegou às províncias a responsabilidade sobre o ensino primário e o secundário, circunscrevendo como atribuição do governo central a educação, nesses mesmos níveis, no município da Corte, bem como o ensino superior em todo o país. A partir de então, as províncias do Império passaram a ser administradas pelos governantes locais, ficando encarregados de organizar e gerir seu sistema educacional. Contudo, os princípios instituídos nas primeiras legislações outorgadas pelo governo imperial não foram desfeitos pelo Ato Adicional de 1834, uma vez que as províncias sempre se basearam na legislação da Corte para a elaboração das leis e as regulamentações regionais. No início do século XIX, o governo imperial instituiu “a competência concorrente dos poderes gerais e provinciais, no campo da instrução pública, o que possibilitava a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província”. (HAIDAR; TANURI, 2004, p. 63). A exemplo das províncias de Minas Gerais, que organizou seu sistema de ensino no ano de 1835 e de Mato Grosso, que o fez em 1837, as normatizações educacionais instauradas nas províncias estavam coesas no tocante às idéias mestras do projeto moderno de construção da nação brasileira. Cada unidade provincial investia, a seu modo, na difusão do projeto de formação e consolidação do Estado nacional.

O ideário em torno da construção da nação brasileira estava expresso no corpo normativo do Império e cabia à instrução primária sua divulgação, de modo que a população conhecesse seus direitos e cumprisse seus deveres, conforme estabelecido nos mais recentes preceitos legais. Segundo o Presidente da Província de Mato Grosso, Antônio Pedro de Alencastro (1835), na abertura da primeira sessão ordinária legislativa: “Ninguém duvida que o Estado de nada necessita mais do que de bons cidadãos; e porque não é a natureza quem os faz, mas sim a boa educação [...]”³. Discurso semelhante pode ser encontrado no jornal *O Universal*, publicado na vila de Ouro Preto, na província de Minas Gerais:

[...] a mocidade, as famílias, o estado tem igual interesse na rapida propagação dos conhecimentos uteis e do ensino que cimenta e fortalece os bons costumes. Em quanto estes não forem perfeitos, e a instrução for tênue,

³ NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL. **Relatório** de Presidentes da Província, Microfilme p. 4-5, Cuiabá, 3 de julho de 1835.

não poderemos gosar de todos os benefícios da civilização geral, nem colher todas as vantagens que podem resultar das nossas instituições civis e políticas: as autoridades não poderão exercitar o seu justo poder e influencia profícua sobre um povo pouco acessível aos progressos do entendimento humano e das artes e commodidades sociaes. [...] Nas escolhas se traduzem os primeiros vinculos de amisade, cuja repercução é depois tão grata no decurso da vida, dilata-se o espírito da família, cresce e se converte em espírito nacional: as verdadeiras ideas de pátria, d'estado, tem os seus desenvolvimentos nas escolas". (PERIÓDICOS MINEIROS, 1840).

Esse tipo de discurso político circulou intensamente pelas províncias brasileiras⁴, perdurando ao longo de todo o século XIX, como forma de reforçar a necessidade de moralização da população, para formar uma sociedade harmoniosa e ordeira. O desejo de “derramar a instrução por todas as classes” era insistentemente manifestado e defendido pelos dirigentes, de modo geral. Todavia, o princípio da universalidade do ensino não pressupunha igualdade de oportunidade instrucional, pois deveria ser “derramada” em doses diferenciadas em cada uma das esferas sociais. (MATTOS, 1987, p. 260). Apesar das desigualdades existentes entre os membros da sociedade imperial, era necessário que todos os cidadãos, ativos e não ativos, conhecessem os signos da identidade nacional, uma vez que por meio destes se reconheceriam como “iguais”, consubstanciando, assim, a experiência da unidade nacional. No entanto, uma das maiores características desse discurso homogeneizador era o princípio de que “cada um dos componentes do segmento cidadão deveria reconhecer o seu lugar na escala social e compreender que, tal como na natureza, as desigualdades da sociedade eram consideradas, também, naturais”. (SIQUEIRA, 2000, p. 32).

Deste modo, a instrução pública “cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental, que permitia – ou deveria permitir – que o Império se colocasse ao lado das ‘nações civilizadas’”. (MATTOS, 1987, p. 259). Os dirigentes, políticos e intelectuais, representavam a escola, portanto, como uma instituição que deveria romper com as trevas do período colonial, instruindo “todas as classes” e difundindo as Luzes por meio da instrução pública. Seguindo a lógica desse ideário, priorizava-se a razão, vislumbrando a superação da “barbárie” e da “desordem” social. A ausência de civilização era representada pela ignorância e brutalidade da população. Contrapondo-se a essa realidade, havia a figura do professor, personagem responsável pela tarefa de

⁴ Diferentes pesquisas (MATTOS, 1987; VIANA, 2012; MOREIRA, 2006, dentre outras) têm indicado como alguns assuntos e discursos circulavam pelo país, tanto pela ação e presença de autoridades políticas que se revezavam nos cargos públicos pelas diferentes províncias do país, quanto pela ação da imprensa e da circulação de ideais que ela promovia.

propiciar uma inclusão civilizatória dos educandos na sociedade, por meio da formação disciplinada de futuros homens e cidadãos.

O papel de instruir, desempenhado pela escola pública, se confundia com a própria educação. Isso ocorria porque o ato de educar era considerado como a ação na qual os alunos adquiririam os princípios éticos e morais primordiais à convivência social, ou seja, tinha como finalidade a inculcação de valores morais e éticos considerados importantes para a manutenção da ordem social. Complementarmente, o instruir propiciava a cada um dos indivíduos o conhecimento sistematizado de seus deveres como homem e cidadão. Deste modo, “instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras – quiçá a fundamental – de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como aqueles que lhe eram estranhos, para além da fria letra do texto constitucional”. (MATTOS, 1987, p. 265).

3 A generalização da instrução pública como forma de civilização da infância

A partir do século XVI houve a produção e veiculação de muitos discursos sobre a educabilidade da infância. Tais discursos atravessaram os séculos, intensificando-se ao longo do XVIII, também, pela pena dos iluministas europeus. Já no século XIX, deparamo-nos com os processos de institucionalização das escolas de primeiras letras e de publicização do ensino. É nesse momento que diferentes países buscaram instituir e organizar redes de ensino voltadas para a educação e instrução das crianças e investir na democratização do acesso à escola. (GOUVÊA, 2003, p. 202).

A construção moderna da ideia de infância corresponde a um movimento de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças, que se desenvolveu em torno de processos de disciplinarização. (SARMENTO, 2005, p. 367 e 369). Como indiquei anteriormente, com a difusão de padrões de civilidade, a socialização das crianças passou a ter certa centralidade nos processos sociais. Importava, acima de tudo, produzir as condições necessárias para que as novas gerações suprimissem os comportamentos indesejáveis, comportamentos estes marcados por impulsos emocionais e fantasias afetivas, desenvolvendo o auto-comedimento. A visibilidade conferida à criança e a preocupação em torno de sua formação para a vida adulta provocou, gradativamente, o distanciamento entre adultos e crianças, demarcando estes dois momentos como etapas distintas da vida. Por isso, para se compreender a infância em determinado contexto histórico, faz-se necessário ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento das etapas da vida, sendo preciso

abordar o tempo geracional numa perspectiva relacional, na esteira de Norbert Elias. Seguindo esta perspectiva, Veiga (2004, p. 37) afirma ser possível pensar que o “aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo do adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinados”.

Nesta direção, entendo que um dos grandes acontecimentos do século XIX foi a substituição da pedagogização das relações sociais pela socialização operada dentro das escolas, que objetivava tanto produzir um comportamento auto-comedido quanto desenvolver nos indivíduos um “espírito de previsão”, difundindo os princípios fundamentais à civilização e a consolidação dos governos. Assim, as propostas voltadas à universalização da instrução elementar pautavam-se na necessária difusão de normas de conduta e na produção do autocontrole, o que permitiria às novas gerações integrarem-se às novas configurações sociais que caracterizavam as sociedades ocidentais. No século XIX, portanto, a escola, bem como a família, tornou-se uma importante agência de condicionamento do comportamento infantil; e a ela foi direcionada uma atenção especial por parte de políticos, legisladores e intelectuais que se ocuparam em veicular modelos de educação escolar, em instituir leis e em estabelecer os saberes a serem ensinados às crianças.

Tanto em países da Europa como da América, inclusive no Brasil do século XIX, a organização de redes de ensino e sua extensão aos diferentes grupos sociais foi um acontecimento importante no conjunto de estratégias construídas pelos governos para a inserção social e para resolver a difícil questão da “igualdade perante a lei” (VEIGA, 2004, p. 76). Em outra direção, a homogeneização preconizada pelas instituições escolares produziu uma nova condição da infância: a criança escolarizada. A partir da consolidação de um modelo escolar de educação, a imagem da criança e de sua infância ficou atrelada a sua condição de aluno, ou seja, o processo de escolarização ao qual as novas gerações e as sociedades foram submetidas cristalizou-se de tal forma que não nos permitimos mais pensar a infância, sem associá-la à escola.

Ao pensar a dinâmica da escolarização no século XIX, no Brasil e a nova condição da criança civilizada, compartilho com Sarmiento (2005, p. 363) a idéia de que a geração não desfaz ou desconsidera os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com os diferentes pertencimentos, numa relação que se estabelece em cada especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos. É importante lembrar que a infância é historicamente construída, no percurso de um processo civilizatório que lhe atribuiu um estatuto social.

Neste sentido, a infância não pode ser tomada como categoria abstrata e universal. Esse tempo da vida deve ser considerado como sendo múltiplo, ou seja, existem diferentes infâncias, as quais são definidas a partir da identidade etária, étnica, de gênero e de classe social. Deste modo, é preciso considerar que, no século XIX, a sociedade brasileira era extremamente estratificada e formada por grupos com hierarquizações internas. Logo, não podemos falar de uma infância “genérica” no processo de escolarização nos oitocentos e nem podemos desconsiderar o fato de que as diferentes infâncias foram alvo de políticas diferenciadas.

Ao tratar da inserção da criança pobre na escola primária brasileira, naquele mesmo período, é importante ressaltar que a instrução pública não se dirigia apenas às crianças de famílias abastadas, mas sim a toda população livre. Isso porque, a escola primária era vista como *locus* privilegiado para a inculcação de valores considerados fundamentais à sociedade emergente. A representação tecida no imaginário social atribuía a essa instituição o papel de transmissora dos pressupostos básicos para uma mínima harmonia social, de modo que um dos seus principais objetivos era transformar o indivíduo livre e pobre em um trabalhador dócil e disciplinado. (XAVIER, 2007).

No projeto educacional oitocentista, as crianças das camadas populares eram os potenciais alunos das escolas públicas elementares e os jovens das camadas abastadas eram, por sua vez, os alunos das escolas secundárias. Uma das mais significativas diferenças entre as experiências de escolarização das crianças abastadas e das pobres, em geral, estava ligada ao fato do domínio da escrita ser restrito àqueles que, no futuro, iriam utilizá-la para desempenho de trabalhos que exigiam domínio pleno e avançado do mundo letrado. A maioria das crianças livres e pobres concluía somente o primeiro estágio do primário, que correspondia ao ensino de 1º grau ou instrução elementar. Isso tinha como causa a pobreza das famílias e a, conseqüente, necessidade do trabalho infantil. Ao dominar minimamente o ler e o escrever, essas crianças eram retiradas da escola, portanto, para ingressar no mundo do trabalho. (VIANA, 2006).

O ensino primário não era pré-requisito para o secundário. E por não haver, necessariamente, uma continuidade entre os dois níveis de ensino, os alunos da escola secundária não precisavam comprovar frequência na escola elementar. A escola pública destinada à formação das elites era, sobretudo, àquela onde ocorriam as aulas avulsas e o ensino secundário, de caráter marcadamente propedêutico porque voltado à preparação de candidatos aos cursos de nível superior. Além disso, as crianças de famílias abastadas contavam com uma diversidade de estratégias e espaços de formação

elementar tais como a escola pública, escola particular, colégio religioso, bem como a educação doméstica que poderia ficar a cargo de tutores ou professores particulares. (GONDRA; SCHUELER, 2008). Isso não quer dizer que as crianças pobres – muitas delas negras ou pardas – só tiveram acesso às primeiras letras por meio do ensino público. Estas também podiam receber a instrução primária através de estratégias diferenciadas, configurando modelos paralelos de instrução, conforme seus pertencimentos sócio-culturais, bem como pelas relações estabelecidas no grupo em que estavam inseridas.

As crianças deveriam tornar-se, pela ação da escola, agentes civilizatórios em seus meios de origem. Sendo assim, os conhecimentos básicos de leitura, escrita, aritmética e catecismo, fundados na transmissão de valores morais, eram considerados fundamentais para garantir a moralização e instrução delas e, possivelmente, de suas famílias. (VIANA, 2006). É possível encontrar declarações, como a do presidente da província de Minas Gerais, Bernardo Jacintho da Veiga (1840), que repudiavam a ação dos pais ou responsáveis em deixar os filhos aos cuidados de indivíduos, em especial escravos, que não poderiam oferecer os princípios morais adequados à formação das crianças:

Outra causa não menos ponderosa [sic], a meu ver, que também embarga o rápido desenvolvimento da instrução em diversas Escolas, consiste na educação viciosa de algumas casas de famílias, ou seja por descuido, e indiferença de seus chefes, ou pela triste necessidade de confiarem seus filhos ao cuidado de escravos, que jamais poderão inspirar-lhes sentimentos generosos. Se um hábil Professor podesse encarregar-se da educação de um menino desde o berço, seu trabalho seria seguramente coroado do mais feliz sucesso; mas os que entram para a Escola tem já recebido certos princípios, que quando máos, não se podem corrigir com facilidade. (CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES, 1840)

Observa-se aqui, um discurso de desqualificação da educação familiar e de outros agentes envolvidos nos processos educativos, como uma forma de afirmação da escola enquanto *lócus* de civilização da infância. Essa incapacidade atribuída aos grupos familiares pelas elites mineiras relacionava-se, de modo geral, à desqualificação produzida acerca da população. O que se fazia, sobretudo, pela associação entre a imoralidade da população e suas características étnico-raciais. Entre os anos de 1833 e 1835, 33,3% da população da província de Minas Gerais era composta de escravos. Com relação à população livre, 45,2% eram pardos, 43,8 % eram brancos e 11% eram pretos. (MARTINS, 1990). Em Mato Grosso, a composição populacional não era muito diferente. Conforme o recenseamento de 1890, a freguesia da Sé, por exemplo,

localizada na capital mato-grossense, era composta por 14.507 almas, sendo 30% brancos, 51% pardos e 19% pretos; sem contar o grande contingente populacional da região mato-grossense constituído de povos indígenas (PERARO, 2005; SIQUEIRA, 2008).

Ao instituir a escola como instância formadora da infância, os dirigentes das províncias tencionavam combater outras formas de transmissão e produção culturais, presentes no cotidiano das famílias e nos demais espaços sociais por onde os indivíduos transitavam. Como tenho observado, a ação de governantes, intelectuais e educadores se direcionava, em especial, às populações pobres, vistas como potencial fonte de agitação social ou como sendo destituídas dos princípios civilizados. Todavia, como verifiquei em outras pesquisas⁵, muitas famílias não estiveram alheias às discussões em defesa da educação escolar. Muitos pais se posicionaram quanto às práticas docentes e indicaram o que consideravam ser mais adequado ao ensino de seus filhos.

Tal posicionamento poderia assumir o caráter de petições encaminhadas às câmaras ou à presidência da província, como o abaixo-assinado de pais de família que pediam a substituição do professor público da cidade de Mariana (Minas Gerais), em 1824. Diferentes argumentos foram mobilizados por esses pais para justificarem sua insatisfação: “[...] porque na verdade o supplicado não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar, não tem prudência, não he cesudo, não tem boa moral, e como poderá ser mestre de primeiras letras?”. De acordo com eles, o professor teria sido aprovado para ocupar a cadeira de instrução pública primária, unicamente, por ter decorado o catecismo. Conhecimento este que poderia ser ensinado pelos próprios pais. Os pais de família pediam, então, a substituição do professor por uma pessoa realmente hábil, capaz de ensinar a leitura, a escrita e as contas, “procurando tão bem energicamente, que os discípulos senão entreguem a vícios, antes sejao humildes com toda a subordinação própria da mocidade”. A preocupação com a idoneidade do professor se fundamentava no entendimento de que “o coração do homem recebe nos primeiros annos todas as impressoens e aproveita todos os preceitos”. Por isso, quanto mais cedo as crianças estivessem expostas aos bons costumes, mais eficaz se tornaria o controle e condicionamento de suas “paixões”⁶. Vemos, portanto, que não apenas as escolas eram porta-vozes do discurso civilizatório; houve famílias que também almejavam a difusão

⁵ VIANA (2006; 2012).

⁶ Todos os excertos desse parágrafo dizem respeito à fonte: ARQUIVO DA CÂMARA MUNICIPAL DE MARIANA. *Miscelânea*, DVD 109, Livro 673, imagem 040, Mariana, 1824.

das civilidades, inclusive requerendo dos professores a prática da moralidade e da virtude.

Conclusão

No Brasil, no século XIX, a escola pública de instrução primária foi pensada como um dos lugares mais adequados para a difusão das civilidades. Importava possibilitar às novas gerações a produção de uma segunda natureza, menos afetada pelas pulsões instintivas e ao mesmo tempo mais consciente de seu lugar no conjunto das relações e hierarquias sociais. Nesse movimento de defesa da escola e de criação de dispositivos legais destinados à organização do serviço de instrução pública, podemos identificar os esforços das elites brasileiras, no sentido de afirmarem-se como representantes da civilização. Contrapondo suas maneiras, gestos e expressões à presumida aversão ao trabalho, ignorância e indolência da população brasileira, essas elites se ocuparam, sobretudo, da produção de distinções e estigmatizações sociais, buscando legitimar sua atuação no ordenamento da sociedade.

A teoria do processo civilizador auxilia-nos no entendimento dessas situações e sensibiliza-nos para direcionar nosso olhar para a dinâmica das relações sociais; para a construção das configurações sociais e suas remodelações como sendo o resultado da ação dos indivíduos. Dessa forma, para a formação e consolidação do Estado imperial brasileiro grupos sociais diversos participaram, mesmo que com inserções diferenciadas, do processo de construção e aprendizagem de novos códigos de comportamento.

Além disso, esses mesmos indivíduos colaboraram na produção de discursos que evidenciavam que, naquela nova configuração de poder, as cadeias de interdependência deveriam tornar-se cada vez mais estreitas: a escola, promovendo a “amizade”, o desenvolvimento do “espírito da família” e do “espírito nacional”; a família, dedicando-se à moralização e ao condicionamento do comportamento infantil. Nesta perspectiva, portanto, vemos as classes dirigentes preocupadas em veicular os modelos de comportamento mais adequados; os professores sendo cobrados pela formação do caráter e desenvolvimento das virtudes; os alunos, por sua vez, sendo levados a divulgar às suas famílias os princípios morais e civilizados transmitidos pelas escolas; e as famílias, por fim, juntamente com as escolas, sendo responsabilizadas pelo cuidado da infância.

REFERÊNCIAS

- CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. **Relatórios** de presidentes de província. Minas Gerais, 1840. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acesso em: 07 de julho de 2008.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 1 v.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 2 v.
- GONDRA, J.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOUVÊA, M. C. S. de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentista: a individualização do aluno. In: FONSECA, T. N. de L. e; VEIGA, C. G. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 189-226.
- Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. A Escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.
- Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. A Educação Básica no Brasil In: MENESES, J. G. de C. (Org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 59-99.
- MARTINS, M. do C. S. Revisitando a província: comarcas, termos, distritos e população de Minas Gerais em 1833-35. In: Seminário sobre a Economia Mineira, 5, 1990, Diamantina. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1990. p. 13-29.
- MATTOS, I. R. de. A formação do povo. In: MATTOS, I. R. de. **O tempo saquarema**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1987. (Estudos Históricos).
- MOREIRA, Luciano da Silva. **Imprensa e política**: espaço público e cultura política na província de Minas Gerais (1828-1842). 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PERARO, M. A. **A População urbana de Cuiabá em 1890**. Cuiabá: EdUFMT, 2005. CD-ROM.
- SARMENTO, M. J. Geração e Alteridade: interações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio./ago. 2005.
- SIQUEIRA, E. M. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP; COMPED; EDUFMT, 2000.

VEIGA, C. G. A Escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n 21, p. 90-103 Set./Dez. 2002.

VEIGA, C. G. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações [Português e Brasil]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIANA, Fabiana da Silva. **Estado nacional, debate público, instrução primária. Mariana/Minas Gerais. 1816-1848**. 2012, 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIANA, Fabiana da Silva. **Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais (1830-1840)**. 2006, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

XAVIER, A. P. da S. X. **A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso: 183-1889**. Cuiabá: Entrelinha; EdUFMT, 2007.

DOCUMENTOS

ARQUIVO DA CÂMARA MUNICIPAL DE MARIANA. **Miscelânea**, DVD 109, Livro 673, imagem 040, Mariana, 1824.

BRASIL. **Ato Adicional à Constituição do Império do Brasil de 1824**, que define as atribuições dos governos provinciais. Coleção das Leis do Império, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1834. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acessado em: 07 de agosto de 2008.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. **Relatórios de presidentes de província**. Minas Gerais, 1840. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acessado em: 07 de julho de 2008.

HEMEROTECA DE BELO HORIZONTE. O Universal, **Periódicos Mineiros**, Ouro Preto, 14 de junho de 1841.

HEMEROTECA DE BELO HORIZONTE. O Universal, **Periódicos Mineiros**, 15 de janeiro de 1840.

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL. **Relatório de Presidentes da Província**. Microfilme p. 4-5, Cuiabá, 3 de julho de 1835.